



HAL
open science

Du côté de la géographie scolaire. Matériaux pour une épistémologie et une histoire de l'enseignement de la géographie à l'école primaire en France. Rapport de synthèse

Jean-Pierre Chevalier

► **To cite this version:**

Jean-Pierre Chevalier. Du côté de la géographie scolaire. Matériaux pour une épistémologie et une histoire de l'enseignement de la géographie à l'école primaire en France. Rapport de synthèse. Géographie. Université Panthéon-Sorbonne - Paris I, 2003. tel-00218343v2

HAL Id: tel-00218343

<https://theses.hal.science/tel-00218343v2>

Submitted on 29 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.

couverture

La Une de ce dossier a été composée d'après la quatrième de couverture d'un manuel de Pierre Foncin de 1899, A. Colin éditeur.

Remerciements

Je tiens tout d'abord à remercier Marie-Claire Robic, pour ses conseils avisés et sa disponibilité. Son exigence permanente de rigueur pousse tous ceux qui travaillent avec elle à aller plus loin dans l'analyse.

Un très grand merci par avance aux membres du jury qui me feront l'honneur de participer à l'examen de ce travail.

Je salue aussi amicalement Micheline, Martine, Pascal, Anne-Marie... pour nos échanges épistémologiques et didactiques, Didier pour les images partagées, Marie-Vic pour son témoignage. Merci à tous les assidus des vendredis du groupe Epistémologie et Histoire de la Géographie qui font partager leur familiarité avec la géographie d'hier et leur convivialité avec les géographes d'aujourd'hui.

J'associe à ces remerciements tous les enseignants qui m'ont ouvert leur classe et tous ceux qui m'ont prêté des documents.

Un grand merci à ma famille pour sa patience et son soutien.

Et un grand bonjour à tous les écoliers que j'ai rencontré sur le chemin de la géographie.

Jean-Pierre Chevalier

UMR 8504 – *Géographie-cités*, équipe E.H.GO.,

Du côté de la géographie scolaire.

Matériaux pour une épistémologie et une histoire de l'enseignement de la géographie à l'école primaire en France

Sommaire

Les savoirs scolaires dans le champ de la géographie. p.4

Livre premier

La géographie à l'école primaire, de l'abbé Gaultier à Émile Levasseur p.31

Chapitre 1. La géographie à l'école primaire avant Jules Ferry. *Un long XIXe siècle.* p.32

Livre deuxième

La géographie à l'école primaire au temps du « moment » Buisson p.87

Chapitre 2. Intuition et mémoire. *Le tournant cartographique de la géographie et le Dictionnaire de Ferdinand Buisson* p.92

Chapitre 3. Inventaire boutiquier et découverte de la nature. *Des Géographies dans le Dictionnaire de Ferdinand Buisson* p.111

Chapitre 4. Plans à tiroirs et tableaux spécifiques. Descriptions monographiques du Dictionnaire et découpes régionales des petites géographies p.130

Chapitre 5. Mémorisation et leçons de choses. *Les paradigmes fondateurs de la géographie scolaire.* p.165

Livre troisième

Les configurations de la géographie scolaire et de l'école primaire au vingtième siècle p.220

Chapitre 6. La géographie à l'école et à l'Université. *Les références savantes de la géographie du primaire dans la première moitié du XXe siècle.* p.224

Chapitre 7. Méthodes savantes et méthodes pédagogiques.

La pratique monographique et l'étude du local à l'école primaire. p.263

Chapitre 8. La géographie et le modèle éducatif de l'enseignement primaire.

Finalités et démarches pédagogiques dans la première moitié du vingtième siècle. p.286

Livre quatrième

Les savoirs de l'école primaire dans le champ de la géographie p.323

Chapitre 9. Deux siècles d'enseignement de la géographie à l'école primaire en France.

Six moments, six configurations du modèle descriptif p.324

Bibliographies p.355

Tables p.410

Présentation générale.

Les savoirs scolaires du primaire dans le champ de la géographie.

En ce début de XXI^e siècle, l'enseignement de la géographie à l'école élémentaire n'est vraiment pas un sujet qui mobilise la communauté scientifique, le monde politique ou même les acteurs de l'enseignement. Du côté des géographes universitaires l'attention se porte surtout vers la préparation des concours d'enseignants du second degré, et donc de l'enseignement de la géographie dans les lycées et collèges. L'École, y compris l'enseignement primaire, reste un objet central du débat politique mais les débats portent plus sur la sociabilité (la violence, l'ennui...) et sur l'enseignement de savoirs instrumentaux (français, mathématiques, langues étrangères...) que sur des disciplines comme la géographie. Du côté de l'institution scolaire, la géographie a été dotée de nouveaux programmes en 2002, c'est l'occasion de quelques études dans la presse professionnelle¹. L'Inspection générale d'histoire et de géographie lui accorde une petite place dans ses journées d'étude², mais la « corporation » des enseignants du second degré, telle qu'elle peut s'exprimer à travers une revue comme *Historiens et Géographes*, se désintéresse largement de l'enseignement de la géographie à l'école primaire. Le contraste est très fort avec ce que l'on sait de cet enseignement dans les années 1860-1890 : il s'agissait alors d'un mouvement général au niveau européen, qui s'est étendu de l'Allemagne et de la Suisse vers l'Europe de l'Ouest et enfin vers le Royaume-Uni³.

En effet, aujourd'hui, la géographie de l'école élémentaire semble plus relever de choix personnels de l'enseignant que des programmes, quelle que soit leur rédaction⁴. La nécessité d'enseigner de la géographie à l'école primaire semble être de moins en moins évidente, compte tenu que la quasi-totalité des écoliers poursuivent leurs études au collège. Elle n'est plus identifiée en tant que discipline dans les programmes qu'au cours des 3 dernières années de l'école primaire. Comparativement au « bouillonnement créateur » des années 1870-1890 évoqué par André Meynier⁵. Le débat public sur l'enseignement de la géographie semble quasi absent et plus encore en ce qui concerne la nécessité de diffuser ces savoirs en direction des enfants des écoles, qui était alors au cœur des discussions⁶. Les dossiers sur l'enseignement de la géographie et le couple qu'elle forme avec l'histoire négligent l'enseignement à l'école primaire⁷. Comparativement aussi aux

¹ BUGUET, L., LALLEMAND, C., CHATELAIN, G., MUCCHIELI, J., 2002, « La géographie manque d'espaces. Reportages et interviews sur un enseignement reconnu pour avoir la faveur des enfants. », (*Fenêtres sur cours*), journal du SNUipp, n°228, 16 septembre 2002, p.14-19.

² Colloque « *Apprendre l'histoire et la géographie à l'École* » (*du primaire au lycée*), Paris 12, 13 et 14 décembre 2002.

³ CAPEL, H., 1982, « Institutionalization of Geography and Strategies of Change », *Geography, ideology and social concern*. STODDART (ed.). p. 37-69.

⁴ BOUCHUT, A., 2002, *La ville comme objet d'enseignement au cycle III de l'école élémentaire*. Thèse. Université Paris 7. 474p.

BENOIT, M., 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, thèse, Université Paris-1, 3 volumes. 203p., 239p., 258p.

⁵ MEYNIER, A., 1969, *Histoire de la pensée géographique en France, 1872-1964* ; Paris : PUF, 224p.

⁶ BROU, N., 1974, « L'établissement de la géographie en France : diffusion, institutions, projets (1870-1890) », *Annales de géographie*, vol. 83. p. 545-558.

⁷ Voir par exemple *Les Cahiers d'EspacesTemps*, n°66-67, 68-69-70, 1998.

débats publics et médiatiques qui se sont développés dans les années 1970-1980 sur l'enseignement de l'histoire et plus largement sur « l'éveil » à l'école élémentaire, le désintérêt contemporain pour l'enseignement de la géographie est d'un silence étourdissant. Ainsi en 1983, les 8 pages du rapport Girault⁸ qui dressaient le bilan de l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans les écoles se préoccupaient beaucoup plus de l'enseignement de l'histoire que de celui de la géographie. La situation est inversée par rapport à 1871 car Levasseur et Himly s'intéressaient alors surtout à la géographie⁹.

L'enseignement de la géographie a une histoire, et il a aussi une géographie que nous évoquerons à quelques occasions¹⁰. Les matériaux de recherche rassemblés pour cette étude ne visent pourtant pas à dresser un tableau historique global de l'enseignement de la géographie à l'école primaire, mais à éclairer la place des savoirs scolaires dans l'ensemble de la géographie. Ils visent un double objectif : d'une part tenter de saisir la spécificité de l'enseignement de la géographie à l'école primaire par rapport à l'enseignement secondaire en particulier ; d'autre part tester un modèle descriptif du fonctionnement de la géographie scolaire et de ses rapports avec l'ensemble de ce qui est reconnu comme étant de la géographie et, par là, éclairer une partie du système social de production et d'usage des savoirs géographiques.

1. Des modèles pour analyser la géographie à l'école

Pour le grand public, les activités et les savoirs de la géographie enseignée à l'école primaire ont pendant longtemps forgé l'image de la géographie. La réalité, ou sa caricature, présentait la géographie comme une discipline de mémoire où la maîtrise de la liste des départements et de leurs préfectures ou bien celle de l'inventaire des fleuves et de leurs affluents permettait de briller lors des interrogations du certificat d'étude. Ceci est dénoncé dès 1889 par Paul Dupuy, sans grand effet semble-t-il :

Les bons examinateurs sont malheureusement très rares pour la géographie : les inconvénients des programmes, loin d'être atténués, sont aggravés par la perspective de questions qui attendent les écoliers aux certificats et aux brevets. Rien ne contribue davantage à maintenir tout ce que j'ai blâmé dans l'enseignement.

(Paul Dupuy.)¹¹

Savoir sa géographie, c'est tracer de mémoire « *le croquis de la côte française de la Méditerranée* » en y indiquant « *les fleuves, les ports et les villes* »¹² ou indiquer « *quels produits agricoles ou industriels l'Afrique Occidentale exporte-t-elle vers la France ?* ».¹³ Ainsi, la géographie scolaire, et plus particulièrement celle de l'école primaire, connotait ainsi fortement l'image de l'ensemble de la discipline.

Au-delà du simple tête à tête entre la géographie scolaire et la géographie savante qui a souvent servi de modèle descriptif et appréciatif de la géographie enseignée à l'École, nous avons tenté de faire fonctionner l'ensemble des matériaux réunis dans un système explicatif plus vaste et plus

⁸ GIRAULT, R., 1983, *L'histoire et la géographie en question, rapport au ministre de l'éducation nationale*, Ministère de l'Éducation Nationale, Service d'information. 201p.

⁹ LEVASSEUR, É., HIMLY, A., 1871, *Rapport général sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie adressé à M. le Ministre de l'instruction publique et des cultes par MM. E. Levasseur, membre de l'Institut et A. Himly, professeur à la faculté des lettres de Paris*. Extrait du *Bulletin Administratif de l'Instruction Publique du Ministère de l'Instruction publique et des Cultes*. Paris : imprimerie Paul Dupont. p. 338-345.

¹⁰ Chapitre 1 : l'enseignement de la géographie et les livres présents dans les écoles en 1833.

¹¹ DUPUY, P. 1889, « La géographie dans l'enseignement primaire » *Revue de géographie*, octobre, p.297.

¹² Examen d'entrée en cours complémentaire (département de la Seine, 1926).

¹³ Certificat d'études (Alpes-Maritimes, 1939).

complexe, associant les activités de la géographie appliquée et les centres d'intérêt de la géographie « grand public ». Ainsi, dans un premier temps, nous avons mis à l'épreuve le modèle que nous avons nommé : « quatre pôles dans le champ de la géographie »¹⁴.

1.1. Quatre pôles dans le champ de la géographie

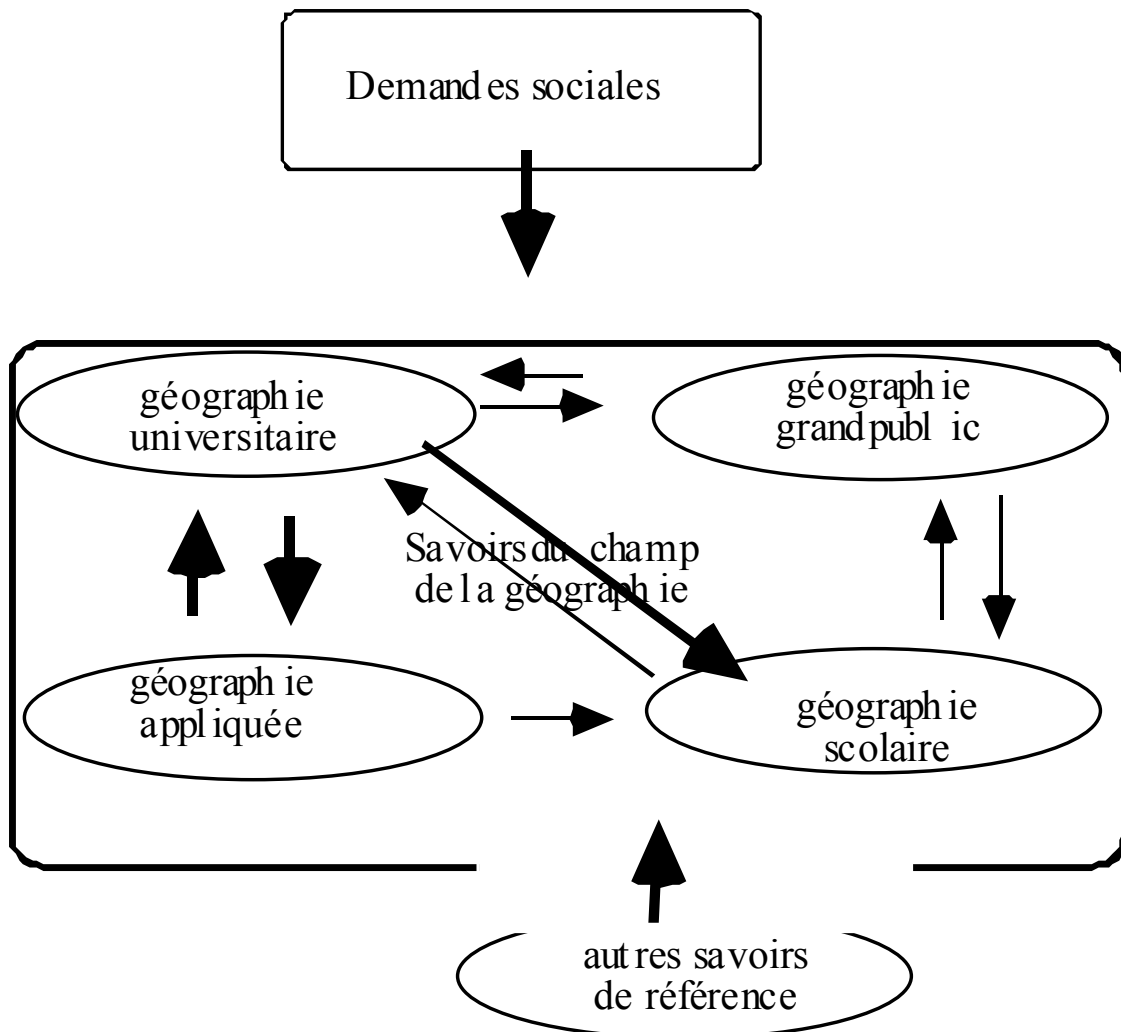
Ce modèle considère la géographie comme un vaste champ de savoirs qui a commencé à se former bien avant l'apparition de la géographie universitaire ou de la géographie scolaire (figure 1). La *géographie universitaire* et la *géographie scolaire* sont deux institutions qui produisent ou utilisent les savoirs géographiques. Les deux autres polarisations des savoirs dans ce champ de la géographie sont moins instituées. Il s'agit de la *géographie appliquée* et de la *géographie grand public*, qui recouvre largement ce que Michel Chevalier appelle la « paragéographie »¹⁵ (dans laquelle il comprend les médias qui proposent des reportages géographiques), et que nous entendrons dans un sens plus large en y ajoutant notamment tous les jeux proposant des questions dites de géographie. Ces quatre pôles ont des fonctionnements différents. La géographie universitaire, dotée d'institutions académiques, est un lieu de production de savoirs scientifiques, mais c'est aussi une organisation sociale avec ses procédures de validation des savoirs et de qualification des personnes. Dans le champ de la géographie c'est le pôle de référence majeur, mais ce n'est pas le seul. La géographie scolaire est elle aussi une institution, avec ses propres modes de contrôle et des modalités spécifiques de diffusion des savoirs géographiques, en particulier une composition particulière des champs disciplinaires associant étroitement, en France, la géographie à l'histoire. L'Université n'est pas le seul lieu d'élaboration des savoirs, l'École n'est pas le seul lieu de diffusion des savoirs. La géographie appliquée, telle qu'elle est mise en œuvre en dehors des universités est aussi un lieu d'élaboration et de mobilisation de savoirs dans de multiples domaines : aménagement du territoire, géomarketing, armées¹⁶... Enfin il existe des marchés de la géographie grand public, d'un côté, celui de la diffusion des savoirs géographiques ou paragéographiques (revues, films, conférences, guides touristiques...) de l'autre, celui de la mobilisation de savoirs géographiques par les jeux éducatifs (puzzle cartographique, questions dites de géographie du *Trivial pursuit*...).

¹⁴ CHEVALIER, J.-P., 1997, « La géographie scolaire : un des quatre pôles géographiques ? », *Cybergéo, revue européenne de géographie*, cybergeopresse.fr, article n°23.

¹⁵ CHEVALIER, M., 1989, « Géographie et paragéographies », *L'Espace géographique*, vol.18, p. 5-8.

¹⁶ MINISTÈRE DE LA DÉFENSE, 1995, « La géographie des armées », *Armées d'aujourd'hui*, n°196, janvier 1995.

Figure1 **Représentation graphique du modèle initial des « quatre pôles dans le champ des savoirs de la géographie ».**



Le graphe de la figure 1 représente le champ ouvert des savoirs géographiques. Au sein de celui-ci les savoirs sont organisés par quatre logiques qui les polarisent. Les relations sont figurées de façon sagittale pour visualiser le fonctionnement en système de cet ensemble.

La géographie universitaire produit des savoirs pour les trois autres pôles, y compris pour la géographie grand public. Des ouvrages, comme les *Géographies universelles* ou les guides touristiques, se situent sur cet axe de diffusion, plus ou moins proches du pôle scientifique. En retour la géographie grand public produit des savoirs qui sont étudiés par quelques géographes qui s'intéressent aux indicateurs de l'évolution des conceptions et des représentations (étude des guides touristiques, par exemple). La géographie appliquée est aussi une source de commandes pour les géographes universitaires, elle contribue ainsi à perfectionner les outils scientifiques : ainsi les images satellitaires ou les systèmes d'information géographique ont été créés dans le cadre de la géographie appliquée, avant de devenir des outils de la géographie, discipline scientifique.

La géographie scolaire, en particulier dans l'enseignement secondaire, apparaît comme un prolongement des savoirs universitaires. Les universitaires participent à la formation et au recrutement des enseignants de leur discipline. La principale revue syndicale des enseignants du

secondaire garde encore les initiales de son intitulé d'origine ; « L'U.S. », *L'Université Syndicaliste*. Cette référence à l'Université a d'ailleurs été pendant longtemps un signe de distinction, différenciant l'enseignement secondaire du primaire. Ce pôle de la géographie scolaire s'approprie aussi des savoirs provenant de la géographie appliquée, ainsi peut s'expliquer la précoce diffusion des images satellitales dans les ouvrages scolaires, signe de modernité et de technicité. Ces thématiques de la géographie appliquée (découvertes, grands aménagements, protection des environnements...) orientent depuis deux siècles le choix des objets d'étude retenus par les auteurs des programmes et par les enseignants.

Les images patrimoniales, les photographies d'actualité alimentent la géographie scolaire. En retour, les formes anciennes de la géographie scolaire, en particulier les listes d'inventaire, perdurent dans les *Quizz* de la géographie grand public. Les échanges fonctionnent dans les deux sens entre ces deux pôles.

Ce champ des savoirs géographiques est aussi ouvert sur des informations, des concepts, issus d'autres champs disciplinaires. Ceci est bien connu pour la géographie scolaire, où, par exemple, la pyramide des âges des démographes et le produit national brut des économistes sont devenus, depuis des décennies, des objets canoniques.

1.2. Les modèles des savoirs de la géographie scolaire

Six familles de modèles sont utilisés depuis des décennies pour décrire le fonctionnement des savoirs de la géographie scolaire : celui que nous nommons le « *modèle unitaire* », le modèle de la géographie, *discipline scolaire modelant la discipline scientifique*, les modèles de la *transposition didactique* et de la *transformation didactique*, les modèles de la *discipline scolaire* et celui de la *culture scolaire*, où les savoirs enseignés sont plus ou moins autonomes des savoirs scientifiques.

L'étude de l'enseignement de la géographie à l'école n'est pas une nouveauté. Les travaux de Levasseur ont ouvert la voie, en particulier son ouvrage *L'étude et l'enseignement de la géographie* dont il a commencé la rédaction dès janvier 1871¹⁷. Levasseur en présente successivement une dizaine de facettes, de l'étude des climats à la géographie commerciale. Néanmoins, elle est pour lui une seule et même science dont l'étude doit être développée. Le terme « étude » peut être entendu à la fois au sens de construction de nouveaux savoirs et au sens d'apprentissage scolaire. Aussi, Levasseur associe-t-il dans une même préoccupation les écoles primaires, les lycées et collèges et l'Université.

Alors, en ce milieu du XIX^e siècle, ce qui s'enseigne à l'École et ce qui s'étudie à l'Université sont conçus comme une même géographie. Cette posture est reprise au milieu du XX^e siècle par Albert Demangeon¹⁸ ou René Ozouf¹⁹ qui décrivent la géographie savante et la géographie à l'école primaire sans solution de continuité, dans le cadre d'**un modèle implicite unitaire de la géographie scolaire et de la géographie savante**.

Rétrospectivement, Catherine Rhein souligne qu'Émile Levasseur est plus un économiste qu'un géographe. Elle présente l'institutionnalisation de la géographie à l'école comme le résultat de l'appropriation d'une discipline scolaire par les tenants les plus éminents de l'économie libérale²⁰.

¹⁷ LEVASSEUR, É., 1872, *L'étude et l'enseignement de la géographie*. Delagrave, 126p.

¹⁸ DEMANGEON, A., 1937, « Du rôle de la géographie dans l'enseignement », *L'enseignement de la géographie*, Paris : Bourelle, (réédité en 1939), 114p.

¹⁹ OZOUF, R., 1937, *Vade-mecum pour l'enseignement de la géographie*, Paris : Nathan, 128p.

²⁰ RHEIN, C., 1982 « La géographie, discipline scolaire et / ou science sociale, (1860-1920) », *Revue française de sociologie*, 23, p. 223-251.

Dans un premier temps la géographie scolaire est remodelée et instrumentée par l'économie politique, dans un deuxième temps, et ultérieurement souligne-t-elle, la géographie est institutionnalisée à l'université : « *une des fonctions majeures de la géographie universitaire est de former des maîtres* ». Horacio Capel est plus radical encore car pour lui « *la formation des maîtres est le facteur essentiel d'institutionnalisation de la géographie* »²¹ :

Thus, geography had the privilege to be one of the sciences favoured in the movement for educational reform and expansion. To provide teachers, geography became institutionalized in the university. And thus was born the scientific community of geographers, to teach geography to those who had to teach geography.

(Horacio Capel.)²²

Nous sommes donc ici dans **un modèle scolaire de la géographie, fondé sur une approche sociologique** des communautés scientifiques et de la production des savoirs. Cette idée de « commande par l'aval » est reprise par Marie-Claire Robic pour décrire cette période d'institutionnalisation de la géographie. Elle l'éclaire aussi par les impératifs économiques et politiques :

On sait que l'institutionnalisation de la géographie s'est produite à partir de 1860-1870 sous l'effet d'une forte demande d'enseignement : ouverture au monde moderne et fortification des nationalismes ont partout motivé cette « commande par l'aval » et impulsé des stratégies de développement universitaire qui ont dû établir un jeu de balance entre les sciences de la nature et les sciences de l'homme.

(Marie-Claire Robic.)²³

Après que la géographie se soit institutionnalisée au niveau universitaire ce modèle unitaire de la géographie s'est décliné sur un mode hiérarchique donnant le rôle d'avant-garde à l'enseignement supérieur. Jean-Baptiste Paquier, professeur au lycée Saint-Louis et à l'École normale primaire supérieure de Saint-Cloud, l'affirme dès 1884 :

L'enseignement supérieur n'a-t-il pas pour mission et pour but d'ouvrir toute grande et d'élargir tous les jours davantage la voie où le suivront, chacun suivant sa nature et ses moyens, l'enseignement secondaire et l'enseignement primaire ? C'est lui la tête ; quand celle-ci fait défaut, tout dépérit, tout manque et disparaît bientôt.

(Jean-Baptiste Paquier.)²⁴

Les modèles de la transposition didactique et de la transformation didactique partent eux aussi du principe que l'enseignement supérieur formule le niveau d'énonciation des concepts de référence, mais leur démarche inverse. Ils apprécient les écarts entre les savoirs scolaires et les savoirs de référence, ils présupposent, au moins implicitement, que les savoirs scientifiques sont premiers et que les savoirs scolaires en proviennent. Ces modèles viennent d'autres champs disciplinaires, la grammaire²⁵, les mathématiques, l'enseignement des sciences ou la sociologie. Le colloque organisé en 1988 par l'I.N.R.P se situait dans cette problématique, son titre, « *Savoirs enseignés-savoirs savants* », résuma bien ce modèle :

²¹ *op. cit.* p.38.

²² *ibidem*, p.54.

²³ ROBIC, M.-C., 1998, « Le fardeau du professeur. », *EspaceTemps*, n°68-69-70, p. 158-170.

²⁴ PAQUIER, J.-B., 1884, « Progrès accomplis en France depuis 1870 dans l'étude de l'enseignement de la géographie ». *Revue pédagogique*. 1^{er} semestre, Delagrave, p. 322.

²⁵ CHERVEL A., 1977, *Histoire de la grammaire scolaire*, Payot.

Ainsi, on fait appel aujourd'hui au concept de transposition didactique pour désigner les écarts, les différences entre les savoirs savants et les savoirs enseignés. Ceux-ci ne sont pas une réduction homothétique de ceux-là ; il y a transformation, recombinaison. La transposition didactique est d'abord un fait ; elle porte autant sur les données factuelles que conceptuelles et méthodologiques (démarches et outils).

(François Audigier.)²⁶

Ceux qui utilisent ce modèle de la transposition didactique visent à rapprocher les savoirs savants et les savoirs scolaires²⁷, ils analysent l'écart pour le réduire, pour requalifier la géographie scolaire en la rapprochant de la géographie savante. On peut aussi, dans une démarche inverse, telle Isabelle Lefort, s'appuyer sur la géographie scolaire pour souligner les carences de la géographie universitaire :

C'est parce que, en France, il a fallu enseigner la géographie que cette dernière est devenue une discipline scientifique et universitaire. [...]

La géographie scolaire constitue donc pleinement un révélateur de la géographie savante : elle a mis à jour les insuffisances de cette géographie, servante de l'histoire, longtemps pratiquée, mais également les limites et les ambiguïtés de la géographie vidalienne.

(Isabelle Lefort.)²⁸

Micheline Roumégous, s'appuie sur les savoirs savants pour retravailler les savoirs enseignés par l'École, dans le cadre, implicite de la transposition didactique. La pertinence des savoirs de la géographie scolaire s'apprécie à l'aune des savoirs issus de la recherche :

Le paysage est donc devenu un objet scolaire porteur d'enjeux sociaux et cognitifs différents de ceux qu'il avait initialement construits en parallèle dans les champs de la recherche scientifique et de la recherche didactique. Les finalités, l'épistémologie et la méthodologie de la question sont en partie communes, mais le paysage de la géographie scolaire n'est pas celui de la recherche.

(Micheline Roumégous.)²⁹

Micheline Roumégous se situe ici dans le contexte de la **transformation didactique**³⁰, modèle qui supplante progressivement chez les didacticiens de la géographie celui de transposition didactique. Il postule une plus grande transformation des savoirs, un changement d'aspect mais aussi de signification. Ce modèle descriptif suit une logique de plus grande autonomie des savoirs enseignés à l'école. En poussant plus loin cette logique, Alain Chervel a construit le modèle de la **discipline scolaire**. L'École est un lieu de création de savoirs qui lui sont propres, déterminés en fonction de ses finalités et de ses besoins particuliers. Ce modèle a été construit à partir de l'analyse de la construction des catégories grammaticales de la grammaire scolaire. François Audigier adopte en 1992 ce modèle pour la géographie³¹, qu'il développe dans sa thèse³². C'est aussi celui qu'invoque,

²⁶ AUDIGIER, F., 1988, « Texte préparatoire », *Troisième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Économiques et Sociales, 2, 3 et 4 mars 1988. Actes du Colloque Savoirs enseignés -Savoirs savants*. Paris : INRP, p. 6.

²⁷ AUDIGIER, F., 1988, « Savoirs savants - savoirs enseignés. Autour de la problématique du colloque », *ibid.* p.63.

²⁸ LEFORT, I., 1990, *Géographie savante - Géographie scolaire, (1870-1970). Éléments pour une histoire de la pensée géographique*, thèse, Université Paris 1, p.134, p. 488.

²⁹ ROUMÉGOUS, M., 2002, *Didactique de la géographie. Enjeux, résistances, innovations, 1968-1998*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, p. 220.

³⁰ CHEVALLARD, Y., 1985, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage (deuxième édition 1991), 126p.

³¹ AUDIGIER, F., 1992, « Vingt fois sur le métier... » *Enseigner l'histoire et la géographie. Un métier en constante rénovation, Mélanges offerts à Victor et Lucile Marbeau*, édit. : A.f.d.g., p.21.

³² AUDIGIER, F., 1993, *Les représentations que les élèves ont de l'Histoire et de la Géographie. À la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves.*, Thèse : Université Paris 7, 677p.

sans le nommer, l'Inspecteur général Pierre Desplanques pour parler d'objectifs et de finalités spécifiques, mais dans le cadre d'un champ unique des méthodes et des concepts de la géographie :

En même temps nous devons prendre acte de la rupture des objectifs et des finalités de la géographie scolaire et de la géographie universitaire et maintenir la continuité scientifique et culturelle d'un champ unique fondé sur des méthodes et des concepts spécifiques. Les rédacteurs des programmes doivent répondre à cette double exigence, sans douter de soi.

(Pierre Desplanques.)³³

Chervel est aussi l'inventeur de l'idée de **culture scolaire**³⁴ Il s'agit à la fois d'une culture « *spécifiquement scolaire* », engendrée par des « *contraintes et pédagogiques ou [...] didactiques* » et d'un « *sous-ensemble de la culture de la société globale* »³⁵. Cette seconde proposition a été reprise et retravaillée par Pascal Clerc pour étudier la présentation du Monde dans la classe de géographie. Le concept de *culture* y est privilégié par rapport à celui de *savoir* :

La culture scolaire en géographie est abordée comme une composante d'une culture commune dans sa relation avec la culture géographique. [...]

Cette culture est « en géographie », c'est-à-dire dans un champ identifié et délimité du découpage scolaire des savoirs. Certains de ces savoirs enseignés dans les cours de géographie ne sont pas géographiques. [...]

La culture scolaire en géographie n'est pas ou très peu, le résultat direct et attendu d'un processus d'apprentissage [...] mais procède de processus d'imprégnation fondés sur des non-dits, des impensés, des modèles implicites.

(Pascal Clerc.)³⁶

Le modèle qui constituait notre point de départ, avec ses 4 pôles dans le champ de la géographie (figure 1), partage avec celui de la *culture scolaire* l'idée d'un champ de la géographie, mais il privilégie le concept de *savoirs géographiques* plutôt que celui de *culture géographique*. Peut-être ce choix s'explique-t-il par la volonté, ou l'espoir, de ne pas renoncer à saisir de l'évaluable, à l'idée qu'il existe des concepts et pas seulement des ensembles d'idées implicites ou des impensés. Surtout parce qu'il se donne l'ambition d'embrasser l'ensemble des savoirs géographiques et pas seulement ceux mobilisés à l'École. Ainsi, l'utilisation du concept de « champ de la géographie » propose de rassembler les savoirs géographiques savants ou vernaculaires, scolaires ou pratiques. Ce champ de la géographie comprend non seulement la géographie scolaire et la géographie universitaire, tout comme le modèle utilisé par Pierre Desplanques, mais aussi les savoirs des géographies appliquées et grand public.

À l'intérieur de ce champ, fonctionne un système de relations entre les quatre instances de polarisation des savoirs de la géographie. Les apports de la géographie universitaire, de la géographie appliquée et de la géographie grand-public à la géographie scolaire peuvent être décrits en tant qu'*importation* et *transformation* des savoirs et des méthodes. Nécessairement, quand des objets géographiques passent d'une polarisation à une autre, d'un lieu de discours et de production à un autre, ils sont recontextualisés. Ainsi, si nous prenons la notion de paysage en géographie, il y a *transposition* didactique du paysage vers l'École, déconstruction/reconstruction savante du paysage

³³ DESPLANQUES, P., 1993, « Géographie enseignée au collège et au lycée et géographie universitaire. », *L'Information géographique*, Paris : A. Colin, n°2, p. 23.

³⁴ CHERVEL, A., 1991, « L'école, lieu de production d'une culture », 1991 ; *Analyser et gérer les situations d'enseignement - apprentissage. Actes du sixième colloque*, mars 1991, AUDIGIER, F., BAILLAT, G., (éd.), Paris : INRP, p.195-198.

³⁵ CLERC, P., 2002, *La culture scolaire. Le monde dans la classe*. Presses Universitaires de Rennes, p.9.

³⁶ *ibidem*, p. 9, 10, 11.

à l'Université et mobilisation économique ou identitaire des paysages dans les géographies appliquées et grand public.

Ce modèle « des 4 pôles » se veut donc englobant par rapport à ceux que nous venons d'évoquer. Il a surtout comme originalité de repérer des lieux de polarisation et de diffusion des savoirs géographiques. Pour cela, comme le modèle de la « culture scolaire », il fonctionne en dehors du tête-à-tête École-Instances universitaires, sans pour autant penser une autonomie quasi totale des *savoirs scolaires* par rapport aux savoirs de référence, en prenant en compte qu'il existe des savoirs de référence et que ceux-ci relèvent de plusieurs « pôles » : *géographie savante, géographie appliquée, géographie grand public*.

Au long de cette étude qui rassemble ici des matériaux pour une histoire de la géographie à l'école primaire en France, nous nous sommes situés dans le cadre de ce modèle des 4 pôles. À la suite de ces travaux, nous reprenons ce modèle général et nous le déclinons à plusieurs moments de l'histoire de la l'enseignement de la géographie à l'école élémentaire³⁷. Pour cela, dans le chapitre 9, nous serons conduits à préciser la formulation générale de notre modèle, telle une hypothèse affinée au terme d'une mise à l'épreuve. Il s'agit, comme nous l'écrivons un peu plus loin, de « replacer la géographie scolaire dans son champ ». Nous reconsidérerons ces savoirs de la géographie scolaire au terme d'une approche historique de la géographie à l'école primaire.

³⁷ Chapitre 9 , figures 1 à 6.

2. La géographie à l'école primaire : périodes d'implantation, de synthèse et de fragilité

L'enseignement de la géographie à l'école primaire a, et a eu, de nombreuses spécificités qui le distinguent de l'enseignement secondaire. On pense immédiatement au jeune âge des écoliers, mais ce sont d'autres données structurelles qui contribuent à la situation particulière de l'enseignement de la géographie à l'école primaire.

Tout d'abord, il faut souligner que les maîtres d'école enseignent un grand nombre de matières, et le plus souvent toutes. Ils sont donc encore moins souvent spécialistes de la géographie que les enseignants du secondaire ; mais aussi moins marqués par une formation d'historien que ceux-ci, ils associent plus volontiers l'enseignement de la géographie aux sciences de la vie et de la Terre. Surtout, ils disposent de beaucoup plus de souplesse que leurs collègues du secondaire pour organiser l'emploi du temps de la classe. Ceci leur offre, du moins théoriquement, beaucoup plus de possibilités pour faire varier la durée des séances de géographie et pour les insérer dans des projets pédagogiques plus vastes.

Enfin il faut rappeler que pendant longtemps les finalités de l'école primaire et de l'enseignement secondaire divergeaient, pendant près de deux siècles l'enseignement secondaire n'était pas la suite de l'enseignement primaire mais une voie élitiste parallèle. Les pratiques pédagogiques d'aujourd'hui, l'organisation sociale des établissements sont encore marqués par cet héritage historique qui ne peut qu'avoir des conséquences sur les contenus d'enseignement et l'image des disciplines. Pendant longtemps l'école primaire, en tant qu'école du peuple, s'est « distinguée » de l'enseignement secondaire, école des enfants des familles fortunées. L'école primaire contrastait avec la filière de l'enseignement secondaire qui accueillait dès sa « Onzième » classe les enfants âgés de 7 ans.³⁸

L'école primaire était donc l'école pour le peuple et pour certains, tel Jules Ferry, cela voulait dire que ses ambitions étaient nécessairement limitées, qu'elle n'avait pas vocation à préparer à la réflexion scientifique. Son enseignement se devait d'être intuitif dans sa méthode et limité aux dimensions pratiques dans ses finalités :

L'enseignement doit être avant tout *intuitif* et *pratique* ; – *intuitif*, c'est-à-dire s'adresser au bon sens naturel et à l'évidence même ; *pratique*, c'est-à-dire ne pas perdre de vue ce qu'il faut apprendre d'essentiel.

(Jules Ferry.)³⁹

Encore en 1946, quand l'expression « école populaire » a pourtant acquis une connotation progressiste ce qualificatif est repris par Lucien Gachon pour distinguer l'enseignement de la géographie à l'école primaire de son enseignement dans le secondaire. Ceci justifie la nécessaire modestie de ses objectifs pédagogiques :

³⁸ Classes élémentaires du « petit lycée » : à partir de 1925 l'enseignement y est assuré par des instituteurs et non plus par des personnels de l'enseignement secondaire, en 1926 leurs programmes sont alignés sur ceux des écoles primaires et les manuels scolaires identiques.

Ces classes sont supprimées entre 1962 et 1967. Auparavant elles accueillait 1,4% des élèves du premier degré de l'enseignement public. Elles étaient restées payantes alors même que le reste de l'enseignement secondaire était devenu gratuit (livres exceptés) à partir de 1933.

³⁹ *Règlement d'organisation pédagogique pour les écoles primaires publiques et programmes annexés*, juillet 1882, signé Jules Ferry.

Pour l'École élémentaire, primaire ou populaire comme on voudra la nommer, la règle d'or, en toute matière, en tout endroit, est de demeurer dans le concret, le vivant. Et s'il nous faut insister autant là-dessus, c'est que nous savons comment est méconnu parfois ou tourné le principe de la pédagogie primaire.

(Lucien Gachon.)⁴⁰

Il convient aussi de rappeler l'importance numérique de l'enseignement primaire, y compris pour les élèves âgés de plus de 11 ans. Ainsi, entre 11 et 16 ans les élèves scolarisés dans le primaire (au sens large du terme) sont jusqu'en 1959 plus nombreux que ceux du premier cycle des lycées.

L'existence pendant plus d'un siècle d'un enseignement primaire supérieur pouvant conduire aux écoles normales primaires, voire même aux écoles normales primaires supérieures donne à l'enseignement primaire plus les caractéristiques d'une filière d'enseignement pour le peuple que d'une école pour jeunes école pour jeunes enfants. L'accès au professorat, après un succès à l'école normale, apparaît comme le point culminant de la promotion sociale par la filière de l'école primaire :

Qu'il soit Professeur d'École Normale ou Instituteur, l'enseignant de l'école populaire ne doit jamais perdre de vue qu'il œuvre pour l'Éducation du Peuple, et non pas d'abord pour l'instruction de futurs enseignants.

(Lucien Gachon.)⁴¹

Pourtant le mimétisme de l'enseignement secondaire influence fortement l'enseignement primaire menant au brevet, puis au brevet supérieur (écoles primaires supérieures, devenus cours complémentaires puis collèges d'enseignement généraux)⁴². Ce long processus débouche, comme on le sait, sur leur fusion dans les premiers cycles des lycées dans le cadre des collèges d'enseignement secondaire⁴³. Quand, à la fin du XX^e siècle, l'école primaire se réduit aux classes élémentaires et que l'enseignement secondaire, devenu gratuit, s'ouvre au plus grand nombre des pré-adolescents et des adolescents, c'est le jeune âge des écoliers qui devient le trait original de l'enseignement primaire. Le primaire se change alors en une propédeutique du collège. Les transformations de l'enseignement de la géographie dans les petites classes sont donc à resituer dans ce contexte institutionnel, et ce indépendamment des multiples autres transformations qui ont bouleversé le Monde et sa géographie.

⁴⁰ GACHON, L., 1946, « Pédagogie pour les petits et les grands. », *L'Information Géographique*, n°2 et n°3, p.111-113.

⁴¹ Lucien Gachon, 1946, *opus citus*.

⁴² Ainsi en 1889, les livres de *La Troisième année de géographie* de Foncin sont « à l'usage de l'enseignement secondaire (classique, spécial et des jeunes filles), de l'enseignement primaire supérieur, des écoles commerciales ».

⁴³ Classes de l'enseignement primaire après l'école élémentaire : à partir de 1959-1960, les élèves dans le premier cycle des lycées deviennent plus nombreux que ceux des cours complémentaires de la filière de l'enseignement primaire. Ensuite, à partir de 1963 il y a fusion des 2 voies au sein des collèges d'enseignement secondaire.

2.1. Un enseignement de géographie autrefois pionnier, aujourd'hui déstabilisé

L'enseignement de la géographie à l'école primaire a longtemps été un enseignement pionnier. Il doit être ainsi qualifié à double titre : parce qu'il s'institutionnalise précocement et parce qu'il a une finalité pratique clairement affichée.

L'enseignement d'éléments de géographie est peut-être aussi ancien que les premières écoles communales ou particulières, c'est dire qu'il remonte à l'Ancien Régime⁴⁴. Mais, la première impulsion efficace n'a lieu que sous la Monarchie de Juillet. C'est Guizot qui fait de l'école primaire une affaire d'État et précise, pour l'enseignement primaire supérieur⁴⁵, l'importance de la géographie « *qui nous apprend les divisions de cette terre où nous habitons* »⁴⁶. La reconnaissance du rôle de la géographie se concrétise lors de la mise en œuvre de la loi Guizot : la géographie est définie comme une matière de l'enseignement primaire (arrêté du 25 avril 1834). Le *Cours de pédagogie...* d'Ambroise Rendu paru en 1841 développe cette idée.

Ces différentes matières d'enseignement ne sont pas toutes exigées dans toutes les écoles ; on sait déjà que les éléments de la géométrie avec ses applications usuelles, les notions des sciences physiques et de l'histoire naturelle appliquée aux usages de la vie, le chant, les éléments d'histoire et de géographie, ne sont nécessairement enseignés que dans l'Instruction primaire supérieure. C'est donc seulement dans les écoles où cette instruction supérieure est donnée que ces différents objets d'étude doivent entrer régulièrement dans le cadre des travaux. Mais ne concluons pas que l'instituteur primaire n'en doive jamais en tenir compte dans une école primaire élémentaire [...]. Mais ce sera seulement en s'attachant à la méthode d'enseignement incidentiel dont nous avons développé tous les avantages que l'instituteur pourra alors interrompre la marche ordinaire de l'école la plus élémentaire, saisir toutes les occasions de vivifier, de varier et de charmer les études essentielles par mille notions agréables et utiles...

(A. Rendu.)⁴⁷

C'est aussi sous la Monarchie de Juillet que, dans l'enseignement secondaire, le programme de géographie est précisé pour le baccalauréat (règlement du 14 juillet 1840). Il en est de même pour l'enseignement spécial, dont la création s'accompagne en 1847 de la définition d'un programme de géographie physique et d'histoire et d'un programme de géographie historique⁴⁸. Cette nouvelle voie de l'enseignement secondaire qui remplace l'étude des langues anciennes par l'apprentissage des langues vivantes participe avec l'enseignement primaire supérieur de la tentative de création d'une 3^{ème} nouvelle voie entre l'enseignement primaire court et l'enseignement classique⁴⁹. Une réaction contre l'enseignement de la géographie a bien lieu au début du Second Empire comme l'indique Isabelle Lefort⁵⁰. La géographie est ainsi ramenée au nombre des matières facultatives, l'enseignement primaire est dans son ensemble restreint dans ses ambitions culturelles et scientifiques et limité à des savoirs simples (loi du 15 mars 1850) :

⁴⁴ « *Et pourtant l'école, dès avant 1500, est une réalité sociale. L'école est entrée dans les mœurs* », François Lebrun et alii, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*, tome 2, p.245.

⁴⁵ En fait pour les enfants de plus de dix ou onze ans.

⁴⁶ RENOUD, A.-C., 1833, Exposé des motifs de la loi présentée par Guizot le 2 janvier 1833, *Le Moniteur*, 3/1/1833.

⁴⁷ RENDU, A., 1841, *Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires*. Paris : Garnier frères, p.174.

⁴⁸ *Programme de l'enseignement spécial établi dans les collèges royaux*, 22 septembre 1847, signé Salvandy ;

⁴⁹ Sur l'enseignement secondaire spécial et l'enseignement primaire supérieur (collège Chaptal, école Turgot) voir Françoise Mayeur, 1981, in *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France* (Louis-Henri Parias, dir.), tome 3. Paris : Nouvelle Librairie de France, p.512-520.

⁵⁰ *Op. cit.*

Le but de l'enseignement primaire est de mettre les enfants en possession des premiers instruments indispensables au développement de leur intelligence. Il faut en exclure le luxe et y chercher l'utilité pratique.

(Hippolyte Fortoul.)⁵¹

Pour l'enseignement secondaire, l'historiographie oppose la période de « démantèlement » de l'enseignement de l'histoire et de la géographie à celle de sa renaissance avec le ministre Duruy, mais cette approche est fortement nuancée par Philippe Marchand qui souligne que c'est en 1852, sous le ministre Fortoul, que pour la première fois un « *enseignement général, régulier et détaillé, est applicable de la 8^e à la rhétorique* »⁵². D'ailleurs Levasseur le reconnaît :

La géographie proprement dite qu'on n'enseignait que dans quelques établissements à des jeunes gens, placés hors cadre et se destinant à l'École militaire, prit rang à son tour en 1852 dans les études régulières ; elle n'eut pas de professeurs spéciaux mais elle eut son programme distinct et ses heures réservées.

(Émile Levasseur.)⁵³

En 1857, les programmes promulgués par Gustave Rouland, qui a succédé à Fortoul, généralisent au baccalauréat l'interrogation sur une question de géographie et réduisent la part de la géographie historique. Cette contraction de la géographie historique peut expliquer que l'horaire de la géographie soit réduit dans l'enseignement secondaire « classique »⁵⁴ (instruction du 24 mars 1865, c'est-à-dire sous le ministre Duruy). Ceci est à relier avec la nouvelle centration de la géographie scolaire telle que la définit Levasseur : une « *géographie économique, appuyée sur l'économie politique, étudiant les rapports de l'homme avec la nature dans l'agriculture, dans les mines et dans l'industrie, dans le commerce et s'inquiétant de la condition des peuples, résultante de l'action de l'homme sur la nature et sur lui-même* »⁵⁵. C'est dans l'enseignement spécial que cette tendance est la plus manifeste avec des programmes orientés vers la géographie commerciale (arrêté du 4 avril 1866⁵⁶). Ainsi des enfants des couches moyennes qui fréquentent cette nouvelle filière ont un enseignement de la géographie qui constitue une ouverture sur le monde contemporain et non un cadre pour situer l'enseignement de l'histoire :

L'enseignement nouveau était destiné à former des industriels et des commerçants. La géographie avait pour eux une importance plus grande encore que pour les élèves de l'enseignement classique et un intérêt immédiat pratique ; pour bien faire le commerce, il importe de connaître les pays dans lesquels le commerce se fait. Et comme ce sont surtout les ressources en produits naturels ou manufacturés, les voies de communications et les échanges qui offrent ce genre particulier d'intérêt, il convenait moins d'insister sur la géographie historique, qui avait surtout préoccupé les maîtres de l'enseignement classique, que sur la géographie économique, expression jusque-là inconnue, parce que la chose même existait à peine dans l'instruction publique.

(Émile Levasseur.)⁵⁷

⁵¹ *Instruction adressée aux recteurs*, 31 octobre 1854, signée Fortoul, citée par Octave Gréard, 1893, *Législation de l'instruction primaire depuis 1789 jusqu'à nos jours*, p. 613.

⁵² MARCHAND, P., 2000, *L'Histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire. Textes officiels, Tome 1 : 1795-1914.*, INRP, p.40.

⁵³ LEVASSEUR, É., 1872, *L'étude et l'enseignement de la géographie*. Delagrave, 126p.

⁵⁴ Le terme de classique n'est pas utilisé à l'époque, c'est la norme de l'enseignement secondaire, l'enseignement secondaire « spécial » qui est créé dans ces années est alors en dehors de cette norme.

⁵⁵ LEVASSEUR, É., 1895, « La géographie dans les écoles et à l'université », *Report of the Sixth International Geographical Congress*, London, Delagrave, p. 27-71.

⁵⁶ Cf. : chapitre 1, 4.3. 1865-1867 La mise en place dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire spécial d'un enseignement moderne de la géographie.

⁵⁷ LEVASSEUR, É., 1887, « Discours à l'ouverture du Congrès géographique du Havre », *Revue de Géographie*, p.300. cité par Numa Broc.

En même temps la géographie redevient obligatoire dans l'enseignement primaire dès 1867⁵⁸. Tout au long des XVIII^e et XIX^e siècles, la question de l'intérêt de l'enseignement pour les « classes inférieures » de la population a été débattue. Thiers en 1849, Falloux en 1850, Fortoul en 1854 veulent limiter ces savoirs. À l'inverse, Guizot en 1833 et Duruy en 1867 veulent favoriser des éléments de culture scientifique. Mais au-delà de cette divergence, ce qui les rassemble, c'est le primat de la pratique et le caractère utile des enseignements à donner aux enfants issus des classes populaires.

Pourtant, malgré cette longue maturation à l'école primaire et dans la filière de l'enseignement « spécial », c'est souvent la défaite de 1870 qui est présentée comme le tournant pour l'enseignement de la géographie. Il est vrai que le rapport de Himly et Levasseur (3 septembre 1871) présentait l'enseignement de la géographie comme la condition du redressement de la France :

Nous croyons, d'après les renseignements que nous avons pris, que la majeure partie des élèves des écoles primaires de France n'apprennent encore ni histoire, ni géographie [...]

Le pays, cruellement frappé par la guerre, a reconnu cette insuffisance de nos connaissances ; il s'en est plaint avec amertume, et il s'est formé un courant d'opinion favorable au développement des sciences géographiques.

(É. Levasseur, A. Himly.)⁵⁹

La géographie est ensuite rapidement introduite dans les écoles maternelles (salles d'asile), le décret du 2 août 1881 mentionne parmi les matières d'enseignement des « notions d'histoire naturelle et de géographie ». Pour ces très jeunes enfants, les instructions de 1887 conservent ce texte, sans en changer une ligne. Cette nouvelle impulsion se concrétise bien sûr aussi dans l'enseignement secondaire moderne, celui qui succède à l'enseignement spécial. La géographie y obtient le même coefficient au baccalauréat que l'histoire (décret du 5 juin 1891).

La structure générale du curriculum de la géographie à l'école primaire date des instructions nationales de 1887. En fait, elle reprennent le plan d'enseignement de 1882 du département de la Seine⁶⁰. C'est le moment où le concept de « discipline » scolaire est en train de se forger, avant de devenir d'usage commun après la première guerre mondiale⁶¹. À la différence de l'enseignement secondaire, l'école primaire ne connaît plus de changement de programmes avant 1923, et ces nouveaux programmes ne changent guère l'architecture de l'enseignement de la géographie.

Chronologiquement, l'institutionnalisation de la géographie dans les programmes du primaire est aussi contemporaine de l'institutionnalisation de l'école publique par les lois Guizot (1833) et Ferry (1881-1882). Le développement de l'enseignement de la géographie est l'élément déterminant de l'institutionnalisation de la géographie à l'Université en Europe et en Amérique du Nord⁶². Cette genèse explique la constitution d'une vulgate de la géographie scolaire antérieure à la géographie universitaire. Au début du vingt-et-unième siècle, la géographie reste-t-elle aujourd'hui toujours consubstantielle de l'école primaire ?

La réponse à cette question est loin d'avoir des réponses évidentes. Ainsi, quand, lors d'entretiens conduits dans le cadre d'une enquête menée avec l'INRP, nous avons demandé aux maîtres du

⁵⁸ Arrêté du 10 avril 1867.

⁵⁹ LEVASSEUR, É., HIMLY, A., 1871, *Rapport général sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie adressé à M. le Ministre de l'Instruction publique et des cultes*. Paris : imprimerie Paul Dupont, p.44.

⁶⁰ Monique Benoît, 1992, *op. cit.*

⁶¹ CHERVEL, A., 1998, *La culture scolaire : une approche historique*, Belin. 240p.

⁶² Horacio Capel, 1982, *op. cit.*

primaire : « *Pourquoi enseigne-t-on aujourd'hui de la géographie à l'école élémentaire ?* », les enseignants avaient de réelles difficultés à formuler un sens pour l'enseignement qu'ils pratiquent. Aujourd'hui, sous les effets conjugués de l'apparition de nouveaux paradigmes cognitifs à l'école primaire (l'éveil...), du renouvellement scientifique (les nouvelles géographies) et des bouleversements du monde, la géographie enseignée aux jeunes écoliers semble ne pas pouvoir se fonder sur des certitudes. Surtout, la généralisation de l'enseignement secondaire fait de l'enseignement primaire une propédeutique. Dans ce contexte, la place de l'enseignement de la géographie devient très aléatoire. Au mieux, il peut être une discipline structurante de pratiques typiques de l'école primaire (sujets d'étude, classes de découverte...) au pire ce sont des sujets étudiés de façon très occasionnelle, très « incidentielle » pourrait-on écrire pour reprendre l'expression de 1840. Son enseignement est devenu semble-t-il moins stable qu'au temps des horaires parcellisés, mais hebdomadairement programmés comme une mécanique, moins prestigieuse qu'au temps où la géographie était la discipline véhicule de l'innovation pédagogique.

Pour éclairer ces questions nous avons organisé en quatre grandes périodes les matériaux rassemblés pour l'étude de l'enseignement de la géographie à l'école primaire. La première période est définie par un long processus d'institutionnalisation de la géographie scolaire au cours du XIX^e siècle. La deuxième est plus un moment qui s'étend sur deux décennies, lorsque la géographie à l'école primaire se cristallise à la fin du XIX^e par des programmes scolaires nationaux. La troisième période va des années 1900 à la décennie 1960, elle est caractérisée par l'association dans les programmes et dans les discours de la méthode intuitive et d'une géographie vidalienne « gauchie ». La quatrième, couvrant les trois dernières décennies, est celle de la recherche de nouvelles combinaisons didactiques entre la pédagogie de l'éveil et les nouvelles géographies, entre la psychologie constructiviste et les nouvelles identités territoriales.

2.2. Deux siècles d'histoire de la géographie à l'école primaire : une vue cavalière de l'interaction entre les pôles

La conception de la géographie scolaire en tant que composante d'un système social, évolutif, de production et d'usage des savoirs, nous a conduit à retenir ce plan chronologique. Cette approche ne néglige ni la diversité de la géographie, ni les moments de rupture épistémologique. C'est l'ensemble de ces relations, et plus particulièrement celles qui s'établissent entre la géographie pratiquée à l'école primaire et les pratiques sociales auxquelles elle se réfère, qui sont ici approchées dans un cadre historicisé.

Plus généralement, l'histoire de la géographie « savante » connaît plusieurs modèles historiographiques⁶³. Certains mettent l'accent sur l'hétérogénéité des courants et des centres d'intérêts qui perdurent en parallèle⁶⁴, d'autres ont une conception plus unitaire de la discipline et mettent l'accent sur la périodisation en distinguant les moments que des géographes proclament eux-mêmes comme ceux d'une rupture : Levasseur et l'enseignement de la géographie vers 1870, Vidal de La Blache et la formation de l'école vidalienne au tournant du siècle, les géographes de la Nouvelle géographie dans les années 1970.

C'est le degré d'unité plus ou moins grand de la géographie, la relation plus ou moins étroite entre la géographie enseignée et les lieux de production et d'utilisation des savoirs géographiques qui fondent notre chronologie. Notre modèle est celui d'un système évolutif, qui connaît plusieurs états,

⁶³ ROBIC, M.-C., 1999, « Tradition, courants et ruptures : pour une histoire de la géographie en tension », *L'histoire des sciences de l'Homme, Trajectoire, enjeux et questions vives*, ouvrage collectif, collection Histoire des sciences humaines (BLANCKAERT C. dir.), L'Harmattan. p. 159-180.

⁶⁴ PATTISON, W., 1964, « The four Traditions of Geography », *Journal of Geography*, vol. 63, p. 211-216.

depuis la cristallisation de la géographie scolaire au cours du XIX^e siècle jusqu'aux interrogations nouvelles de la fin du XX^e siècle. Lors de l'étude de chacune de ces périodes, nous focalisons notre attention sur les relations entre la *géographie scolaire* et le pôle de la *géographie savante*, entre celle-ci et les centres d'intérêts en *géographie du grand public*, entre celle-ci et les préoccupations et les outils de la *géographie appliquée*, militaire et surtout économique.

Les raisons économiques de la condensation de la géographie à l'école primaire

La géographie à l'École primaire a bénéficié lors de sa mise en place de l'appui des entrepreneurs modernes et des républicains. Il faut souligner ce rôle des économistes libéraux (au sens de partisans du libre-échange) et des républicains modernes qui ont voulu transformer la géographie, discipline de mémoire, à l'intérêt politico-historique, en une discipline moderne à finalités économiques. Catherine Rhein parle d'un « *legs Levasseur* », utilisant la géographie comme vecteur scolaire pour la « *diffusion la plus large possible d'un certain nombre de notions et d'idées sur l'ordre productif.* »⁶⁵ Jusqu'au début du XX^e siècle, les manuels de géographie de Foncin impriment en frontispice, sur leur couverture, une citation de l'auteur qui, telle une devise, cadre les finalités de l'enseignement de la géographie, comme le fait Émile Levasseur :

Si nous voulons, nous, Français, conserver une place dans le monde, il faut, par un vigoureux effort, voyager, coloniser, répandre partout notre langue, apprendre les langues étrangères, nous renseigner sur les productions de chaque pays.

(P. Foncin.)⁶⁶

Ce manuel scolaire donne aussi à voir, en quatrième de couverture, d'autres objets symboliques de cette ouverture commerciale sur le monde : un bateau dans un port, un train sur un viaduc, un éléphant chargé de marchandises, un palmier. Ce n'est que vers 1910, soit plusieurs décennies après la publication des programmes de géographie de 1882, que la couverture de *La Première année de Géographie* de Foncin donnera une place centrale à l'image célèbre de l'enfant étudiant sa géographie devant une carte de France où apparaissent l'Alsace et la Lorraine. Cette nouvelle image renvoie à une autre finalité patriotique, plus guerrière qu'économique. Elle s'est progressivement développée, jusqu'à la « Grande guerre », mais il s'agit d'un deuxième temps, après que l'accent ait été mis, dès avant 1871, sur l'utilité de l'enseignement de la géographie.

Nous voulons que notre commerce se développe. Songeons-nous à l'obstacle que l'ignorance des langues étrangères et des pays étrangers, de leurs mœurs, de leurs ressources, de leurs besoins y apportent.

(É. Levasseur.)⁶⁷

Cette affirmation du caractère économique, pratique, de la géographie renvoie aux liens étroits entre la géographie scolaire et la géographie appliquée, celle des marchands d'abord, celle des militaires ensuite. Aujourd'hui encore, ces préoccupations sont toujours présentes : la géographie a le statut de discipline qui aide à comprendre les problèmes du monde contemporain. Ainsi, les programmes de 2002 pour le cycle 3 de l'école primaire indiquent parmi leurs « points forts » : « *Les paysages ruraux et industriels appréhendés à travers quelques problèmes actuels* » et « *La France à l'heure de la mondialisation* » : « *l'accroissement des différences (guerres et déplacements de population,*

⁶⁵ Catherine Rhein, *op. cit.*, p.233.

⁶⁶ FONCIN, P., 1899, *La Première année de géographie, Cours moyen*, édition nouvelle. « 168^{ème} édition ». Paris : A. Colin, 53p.

⁶⁷ LEVASSEUR, É., Conférence prononcée en janvier 1870, publiée en 1872 dans *L'étude et l'enseignement de la géographie*. Delagrave, p. 8.

opposition Nord-Sud, mouvements d'opposition à la globalisation...)»⁶⁸. « Problèmes », « mondialisation », « globalisation », « opposition », « guerres »... Avec un programme qui utilise ce vocabulaire, la **géographie scolaire** est toujours présentée comme fortement articulée avec les enjeux économiques, sociaux et politiques, tels ceux de la **géographie appliquée**. Cette géographie ne devrait donc pas être aujourd'hui, pas plus que pour Levasseur, Schrader ou Foncin, « *discipline bonasse et fastidieuse* »⁶⁹, mais un enseignement fortement articulé sur la découverte et les transformations du monde.

La période d'institutionnalisation de la géographie scolaire s'est développée au travers d'un processus qui a connu, en France, deux phases d'accélération : un premier moment entre 1833 et 1847, puis un second de 1866 à 1891. La publication des différents *Dictionnaires de pédagogie* de Ferdinand Buisson (1878–1911) se situe dans cette seconde phase.

Les géographes savants et la géographie à l'école

Les noms des auteurs que nous avons cités, Levasseur, Schrader⁷⁰ et Foncin⁷¹, soulignent les liens entre les géographes savants et la géographie de l'école primaire au moment de l'institutionnalisation de celle-ci. En cette fin du XIX^e siècle, c'est avec Henry Lemonnier, maître de conférence à l'École normale de Sèvres⁷² et Marcel Dubois, maître de conférences de géographie à la Sorbonne, que Franz Schrader publie les livres de son cours complet d'enseignement primaire « *rédigé conformément aux programmes du 27 juillet 1882* »⁷³. Des savants, tels Ritter ou Reclus, sont les géographes de référence de son article « géographie » dans le *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson⁷⁴.

Ensuite, au XX^e siècle, jusque dans les années soixante, on constate une très grande proximité entre la géographie prônée pour l'école primaire et les géographes vidaliens. Ce rapprochement fonctionne dans les 2 sens : d'une part les géographes, Demangeon ou Gachon en particulier, s'intéressent à l'école primaire et à la géographie qui y est enseignée, d'autre part les prescripteurs

⁶⁸ Ministère de l'éducation nationale, 2002, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*. Paris : CNDP/ XO Éditions. p. 221.

⁶⁹ « Une discipline bonasse et fastidieuse ? » titre donné, dans les éditions ultérieures, à l'introduction de *La Géographie ça sert, d'abord, à faire la guerre* » (Y. Lacoste.)

⁷⁰ cf in chapitre 2 §2. Schrader : une cartographie du relief, de l'hydrographie et des limites administratives ?

⁷¹ cf in chapitre 2 §5. La carte et les images. Les figurés et la figuration.

⁷² École normale supérieure de jeunes filles préparant au professorat dans l'enseignement secondaire.

L'enseignement des filles est en retard sur l'enseignement des garçons, il en est de même au milieu du dix-neuvième tant du nombre que du niveau de formation des institutrices. Ainsi, les écoles normales primaires d'institutrices sont pour la plupart créées sous la Monarchie de Juillet. Les écoles normales primaires d'institutrices ne sont pour la majeure partie créées qu'après la loi Paul Bert de 1879, entre 1880 et 1890. Elles forment alors des maîtresses laïques pour les écoles de filles dont la scolarisation est généralisée par la loi Ferry du 28 mars 1882. L'École normale primaire supérieure de Fontenay est créée en 1880 pour former les futures enseignantes des écoles primaires d'institutrices. Les deux écoles normales primaires supérieures (Saint-Cloud et Fontenay) ne tarderont pas à former aussi les futurs professeurs des écoles primaires supérieures.

Durant ces mêmes années, à côté des écoles congréganistes, l'État met aussi en place un enseignement secondaire pour les jeunes filles (circulaire de Victor Duruy du 30 octobre 1867, et loi du 20 décembre 1880 sur l'enseignement secondaire féminin) En 1881, à l'initiative de Camille Sée, l'ENS de Sèvres est créée. Les programmes des lycées de filles diffèrent de ceux des lycées de garçons et s'apparentent plus à ceux de l'enseignement primaire supérieur. En 1924, par un décret, Léon Bérard assimile l'enseignement secondaire féminin à son homologue masculin.

Voir Françoise Mayeur, *op. cit.* p.120-158

⁷³ LEMONNIER, H., SCHRADER, F., avec la collaboration de DUBOIS, M., 1890, *Éléments de géographie, Cours élémentaire. Cours complet d'enseignement primaire*. (Quatrième édition refondue). Paris : Hachette. 63p.

⁷⁴ SCHRADER, F., 1882, article "Géographie", *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, première partie, Ferdinand Buisson (dir.), Paris : Hachette. p.1151-1160.

pédagogiques pour l'école primaire font explicitement référence aux thèses des géographes universitaires. C'est l'époque où il semble y avoir adéquation, assimilation, parallélisme, entre la méthode pédagogique intuitive et la méthode géographique savante. C'est le moment où la géographie est présentée par Max Sorre comme la discipline par laquelle les nouveautés et les nouvelles pratiques entrent dans l'ensemble de l'école primaire.

Ensuite, pour la fin du XX^e siècle, les travaux de Micheline Roumégous ont bien montré les rapports entre la recherche en géographie et l'enseignement. C'est ainsi que « les didacticiens », en particulier les jeunes professeurs d'école normale d'instituteurs, ont instrumenté durant les années 1970-1980 la Nouvelle géographie, pour englober sous ce vocable l'ensemble des nouvelles épistémologies, afin de tenter de transformer contenus et pratiques de la géographie scolaire. Ce mouvement commence dans le cadre de « l'éveil » et se poursuit les années suivantes dans le cadre d'une volonté de renouvellement global des pratiques didactiques s'appuyant sur la psychologie constructiviste⁷⁵. C'est alors la géographie scientifique qui sert à légitimer les transformations que l'on veut apporter à l'enseignement primaire⁷⁶.

Ainsi, les rapports entre le pôle de la *géographie savante* et celui de la *géographie scolaire* sont éclairés par les matériaux que nous avons rassemblés à plusieurs moments de l'histoire de l'enseignement de la géographie à l'école primaire.

La géographie scolaire et la géographie grand public.

Nous n'avons pas exploré systématiquement les relations entre le pôle de la *géographie scolaire* et celui des *géographies pour le grand public*, que leurs liens ne soient qu'implicites comme dans le *Tour du monde en quatre-vingt jours* de Jules Verne ou qu'ils soient explicitement didactiques comme dans les géoramas⁷⁷ ou les expositions universelles. Néanmoins, au XIX^e siècle nous avons relevé, d'une part, l'investissement des personnels de l'enseignement primaire dans les sociétés locales de géographie⁷⁸ et, d'autre part, la place que l'enseignement de la géographie occupe dans les expositions universelles de Vienne en 1873, Philadelphie en 1876, de Paris en 1878... Deux entrées mériteraient alors d'être privilégiées : d'un côté l'image, au sens de la représentation sociale, de la géographie scolaire, de l'autre, l'iconographie utilisée dans l'enseignement de la géographie, avec l'usage des images à la mode et de celles au statut patrimonial.

Nous faisons l'hypothèse qu'une bonne partie de la représentation de la géographie, telle que nous la repérons dans les jeux pour le grand public, est conforme à l'image que l'on se faisait de la géographie pour le certificat de fin d'études primaires : un exercice de mémorisation de savoirs factuels. Sur un registre voisin, dans d'autres travaux, nous avons noté le continuum entre les apprentissages scolaires et les activités proposées dans la presse enfantine⁷⁹.

Dans le domaine des images, plus que les cartes, ce sont les vues paysagères qui créent des liens entre les savoirs d'une époque et la géographie scolaire. Dès la fin du XIX^e, nous notons l'existence de nombreuses gravures dans les manuels scolaires⁸⁰. Il s'agirait alors de voir comment la

⁷⁵ ROUMÉGOUS, M., 2002, *op. cit.*

⁷⁶ MARÉCHAL J., PRESLE M., 1979, « L'histoire et la géographie d'hier à aujourd'hui. Les "retombées" pédagogiques à l'école élémentaire », *Historiens et géographes*, n°274, p. 1079-1090.

VITTE, MARECHAL, PRESLE, GEILLON, FILLON, 1982, « Histoire et géographie d'aujourd'hui et implications pédagogiques au CM. » (12p.), *Activités d'éveil au cycle moyen*, n°2, M.E.N., D.E., CNDP, janvier-mars.

⁷⁷ BESSE, J.-M., 2003, *Face au monde. Atlas, jardins, géoramas*. Paris : Desclée de Brouwer, 204p.

⁷⁸ Cf in chapitre 8 : Les adhérents de la société normande de géographie en 1901.

⁷⁹ CHEVALIER, J.-P., 1992, *La carte et l'enseignement de la géographie aux enfants de 5 à 11 ans*. Thèse. Paris : Université Paris 1, 402p.

⁸⁰ Livres scolaires de Foncin et plus encore de Lemonnier et Schrader.

géographie scolaire contribue, selon l'expression de Didier Mendibil, au « formatage du regard »⁸¹ et à la constitution d'un « imagier national ». Par ailleurs, l'imagerie paysagère se développe dans les manuels scolaires. Elle sert d'abord d'illustration, avant même que le paysage ne devienne un concept en géographie. Il s'agirait alors de repérer comment des acteurs comme Max Sorre ont contribué à faire de l'analyse paysagère une activité caractéristique de la géographie scolaire, y compris par ses formalisations (classification des plans, typologies des éléments observés, exercices canoniques sur l'image paysagère...). Il s'agirait aussi de voir comment les images scolaires renvoient aux hauts-lieux attendus de la culture nationale, tels que Didier Mendibil⁸² a pu les observer : falaises d'Étretat et de Bonifacio, Mont Saint-Michel et Tour Eiffel...

L'étude des relations des rapports entre la géographie scolaire et la géographie grand public permet d'ajouter aux raisons pratiques, économiques, de la condensation de la géographie scolaire dans les années 1860-1890, les raisons plus largement culturelles et politiques. Ainsi, dans leur ensemble, les matériaux que nous avons réunis permettent d'observer trois grands couples de relations : géographie scolaire / géographie appliquée ; géographie scolaire / géographie universitaire ; géographie scolaire / géographie grand public. L'ensemble de ces relations forme un système dans le champ de la géographie, que nous éclairons à plusieurs moments au long de ces deux derniers siècles.

2.3. Une périodisation de la géographie à l'école primaire en France

Les matériaux que nous présentons ici sur l'histoire de la géographie enseignée à l'école primaire sont organisés en quatre parties.

Le livre premier éclaire l'enseignement de la géographie aux écoliers qui fréquentent l'école primaire avant les lois Ferry. Il s'agit d'un long siècle qui commence avec l'œuvre de **l'abbé Gaultier** et qui conduit **aux innovations d'Émile Levasseur**, du temps de la Révolution au tournant des années 1860-1880 quand les propositions de Levasseur se concrétisent dans un programme national pour l'école primaire. Nous nous intéresserons en particulier aux livres identifiés dans les écoles en 1833, lors de l'enquête Guizot. Nous verrons la méthode de l'abbé Gaultier et celle de Meissas et Michelot. Nous comparerons les livres des frères des écoles chrétiennes et ceux des géographes libéraux. En France, comme dans la plupart des pays voisins, le cadre de l'enseignement de la géographie a été préparé au cours du milieu du dix-neuvième siècle⁸³.

Le livre second, s'articule autour d'un **moment fondateur (1866-1882)** quand s'institutionnalise un ensemble de contenus d'enseignement (programmes scolaires) et d'outils. La carte devient un objet social, on édite des cartes murales scolaires, les manuels scolaires organisent le texte en regard des cartes. Cette institutionnalisation de la géographie à l'école primaire, via un programme national à partir de 1882, précède la véritable installation de la géographie à l'Université.

Le monument éditorial que constitue le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson confère une place importante à la géographie. Le *Nouveau Dictionnaire*, publié en 1911, pourra être comparé au premier, d'autant qu'entre les deux éditions du *Dictionnaire*, l'école française de

⁸¹ MENDIBIL, D., 1997, *Texte et images de l'iconographie de la France 1840-1990, Essai d'icnologie géographique*. Paris, Université Paris 1, thèse de doctorat en géographie. 772p.

⁸² MENDIBIL, D., 1999, *Essai d'icnologie géographique, L'Espace géographique*, n°4. Paris : Belin, Montpellier : RECLUS, p. 327-336.

⁸³ Numa Broc, *op. cit.*, Horacio Capel, *op. cit.* ...

géographie aura commencé à s'affirmer. Les dictionnaires de Ferdinand Buisson sont ici analysés comme des révélateurs de la façon dont les textes de référence présentent la géographie par rapport à ses finalités pédagogiques et par rapport aux savoirs de cette époque. Cette institutionnalisation de la géographie à l'école primaire s'effectue aussi avant la définition des contenus de la géographie de l'enseignement secondaire en référence aux travaux de Vidal de La Blache (conférences de 1905 au Musée pédagogique). Ce **moment Buisson** peut être caractérisé par ce que nous appelons *le tournant cartographique de la géographie*. La carte et le croquis à main levée de la carte deviennent alors l'outil et l'exercice central d'une géographie qui cherche à combiner l'approche intuitive et l'exercice de la mémoire. Par ses objets d'étude, par ses pratiques pédagogiques cette géographie scolaire est tiraillée entre l'entre inventaire boutiquier et la découverte de la nature, entre l'exercice de mémorisation et la leçon de choses, paradigmes variés, si ce n'est contradictoires, mais qui fondent l'image de la discipline scolaire à l'école primaire.

Les matériaux rassemblés dans notre **livre troisième** correspondent aux **deux premiers tiers du vingtième siècle** (1905-1969). Cette période qu'il est difficile de qualifier de « normale » compte tenu de l'éclectisme de ses références et de ses pratiques, peut se décliner en deux sous-parties ; avant et après les années trente. Nous situons ici le **rapprochement maximum de la géographie universitaire et de la géographie scolaire**. Ces années trente séparent aussi un début de siècle où le paysage n'est pas encore un objet scolaire et un milieu de vingtième siècle où le paysage apparaît comme l'objet commun des enseignants et des chercheurs en géographie. On peut y voir la marque de Max Sorre, en tant que géographe universitaire et que Directeur de l'enseignement du premier degré au Ministère.

La collaboration entre Demangeon et René Ozouf peut aussi symboliser cette association entre l'université et l'enseignement primaire. La création de la revue *l'Information géographique* témoigne de l'implication des universitaires dans la géographie scolaire, y compris pour les petites classes. Pendant toutes ces décennies la méthode de la pédagogie intuitive héritée de Ferdinand Buisson est associée à une géographie se réclamant de Vidal de La Blache. La monographie, qu'elle soit pratiquée par l'instituteur avec ses élèves ou par le chercheur universitaire semblent s'inscrire dans une même logique. La géographie est une, la construction des savoirs scolaires et des savoirs savants semblent relever d'une démarche commune.

Notre périodisation importe, le concept de période normale pour qualifier les savoirs scolaires entre 1880 et 1980. En reprenant l'expression d'Isabelle Stengers⁸⁴, nous faisons « nomadiser » ce concept kuhnien⁸⁵ du monde des sciences au monde des savoirs scolaires. Il ne s'agit pas ici d'assimiler les pratiques scolaires à un paradigme scientifique; mais de considérer un ensemble de vulgates codifiées dans le cadre d'institutions et de textes comme un cadre de référence intellectuel faisant globalement consensus. Leur hétérogénéité n'est en effet pas perçue par ceux qui s'y réfèrent.

Notre **livre quatrième** correspond à une période, caractérisée par la relative **instabilité des programmes et par un repositionnement de l'école primaire**. Les instructions officielles changent très fréquemment pendant ces années⁸⁶ : 1977-1980, 1984, 1985, 1990, 1995, 2002. Cette valse des programmes est beaucoup plus rapide que les transformations des pratiques. Car l'évolution des contenus enseignés doit aussi s'expliquer par une double et longue tendance de déqualification de la géographie enseignée à l'école primaire : dévaluation par rapport à

⁸⁴ STENGERS, I., (dir.), 1987, *D'une science à l'autre. Des concepts nomades*. Paris: Seuil.

⁸⁵ KUHN, T.S., 1983, *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion, 285p. ; trad de : *The Structure of Scientific Revolutions.*, 1970. Chicago : The University of Chicago Press.

⁸⁶ BENOIT M., 1993, « De l'importance de la rédaction des programmes pour une mise en œuvre efficace. », *Géographes associés*, n°12, p. 34-42.

l'enseignement secondaire, dont elle ne devient qu'une simple propédeutique désarticulée ; déconsidération aux yeux des maîtres du primaire, compte tenu des nouvelles priorités didactiques traduisant des demandes politiques nouvelles envers l'école primaire. En quelques années, autour de la charnière 1978-1985, nous sommes passés d'une école fonctionnant théoriquement en trois « tiers temps », dont un consacré à l'éveil dont participe la géographie⁸⁷, à une école élémentaire dont tous la plupart des enseignements, dont la géographie, se doivent d'être structurés autour des apprentissages langagiers⁸⁸.

Nous ne proposons pas ici de nouveaux matériaux pour ces dernières décennies. En effet, nous renvoyons en ce qui concerne les trente dernières années à nos propres travaux déjà publiés⁸⁹ et principalement à ceux de Monique Benoît⁹⁰, François Audigier⁹¹, Micheline Roumégous⁹² et Anne Bouchut⁹³. Nous dressons deux tableaux chronologiques qui rassemblent ces informations sur l'enseignement de la géographie à l'école élémentaire. Ceci nous permet de distinguer deux sous-périodes articulées autour des instructions officielles de 1980 pour le cours moyen. Dans un premier temps, la géographie est donnée en exemple pour conduite des activités d'éveil à l'école (1960-1980). Les didacticiens s'efforcent de combiner les nouvelles géographies et la psychologie constructiviste. Dans un deuxième temps, la géographie apparaît comme une discipline marginalisée à l'école élémentaire (1980-2002). Elle est mobilisée pour construire de nouvelles identités territoriales telle l'Europe, mais ses finalités deviennent obscures ou confuses pour de nombreux maîtres.

Au long des deux siècles observés, nous distinguons au final six configurations de notre modèle descriptif. Nous faisons des « arrêts sur image » en 1833, 1882, 1911, 1938, 1980 et 2002. À chacun de ces moments nous nous efforçons de dégager la spécificité de la place de la géographie scolaire dans le champ des savoirs de la géographie, ce qui suppose une attention particulière au fonctionnement interne de l'école.

⁸⁷ Arrêté du 7 août 1969 : horaires hebdomadaires : Français 10 heures, calcul : 5 heures, disciplines d'éveil : 6 heures, éducation physique et sportive : 6 heures. (cours moyen, 9 à 11 ans).

⁸⁸ Arrêté du 10 février 2002 : Domaine de la langue française : 12 heures (dont 3h à 3h30 pour l'histoire et la géographie), domaine de l'éducation scientifique : 8 heures, éducation artistique : 3 heures et éducation sportive : 3 heures. (cycle des approfondissements (élèves de 8 à 11 ans).

⁸⁹ CHEVALIER, J.-P., 2000, « Conceptions et pratiques de la géographie, de l'histoire et de l'éducation civique à l'école élémentaire » *Re-source La revue scientifique de l'IUFM*. Versailles : CRDP, n°2, p. 38-58.

CHEVALIER J.-P., 2000, « Sédimentation et métamorphisme de la géographie à l'école élémentaire », *Historiens et Géographes*, n°369. Paris : APHG, p. 209-218.

⁹⁰ BENOIT, M., 1992, *op. cit.*

⁹¹ AUDIGIER, F., 1993, *Les représentations que les élèves ont de l'Histoire et de la Géographie. À la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves.*, Thèse : Université Paris 7, 677p.

⁹² ROUMÉGOUS, M., 2002, *op. cit.*

⁹³ BOUCHUT, A., 2002, *op. cit.*

3. Reconsidérer les savoirs de la géographie scolaire.

Pour conclure cette présentation, il convient aussi de rappeler la multiplicité des écarts didactiques : écarts entre les savoirs appris par l'élève et ceux visés par l'enseignant, écarts entre les savoirs prescrits et les activités conjointes. Ceci est nécessaire pour ne pas confondre ce qui est écrit dans les livres et ce qu'apprennent les élèves, ce que disent les programmes et ce qu'enseignent les maîtres.

3.1. Qu'apprennent-ils ? Que leur dit-on d'enseigner ?

Les matériaux que nous avons rassemblés ici sont variés : ils comprennent de larges extraits de textes issus de cahiers d'instituteur, de manuels scolaires, de programmes, de livres pédagogiques, de revues de géographie et des analyses souvent mises sous forme de tableaux. Ils pourront servir tant à des approches épistémologiques de la géographie, qu'à des recherches en histoire de l'éducation et à des travaux de didactique de la géographie. Mais ils ne constituent pas, en eux-mêmes, une approche de la didactique de la géographie, ils ne proposent pas des activités. Pourtant on ne peut ignorer que la question fondamentale qui se pose n'est pas « *Qu'enseignent-les maîtres ?* », mais « *Qu'est-ce que les élèves apprennent ?* » ou « *Que savent les élèves en géographie ?* »

En réponse à cette dernière question, et pour les périodes proches, nous disposons des travaux d'évaluation des élèves organisés par le Ministère de l'Éducation Nationale et de quelques travaux de chercheurs en didactique de la géographie. Nous pourrions aussi verser à cet état des lieux notre thèse sur les apprentissages cartographiques. Mais aucune enquête ne peut prétendre dresser un tableau complet de ces savoirs. Chacune a été construite, presque toujours implicitement, en fonction d'une certaine conception épistémologique des savoirs géographiques attendus de la part des élèves. Cette entrée par l'appréciation des savoirs acquis par les élèves ne peut éluder, pas plus que l'entrée par les savoirs enseignés, les questions épistémologiques sur la géographie.

Pour répondre à la question « *Qu'enseignent-les maîtres en géographie ?* » et pour les périodes plus anciennes, les matériaux que nous rassemblons ici, apportent quelques informations.

Nous apportons un peu plus d'informations sur les outils, mais pas sur tous. Par exemple nous inventorions les livres de géographie présents dans les écoles en 1833, même si nous ne savons pas grand chose sur leur utilisation. Dans l'ensemble des travaux que nous présentons ici nous prenons surtout en compte les manuels. Nous les distinguons par leur structure : catéchistique, méthodique, livres-atlas avec double page ; par leur organisation, avec ou sans résumé, avec ou sans photographies paysagères, avec ou sans chapitres problématisés.

Pour une étude de l'histoire des manuels scolaires les recherches Alain Choppin font référence⁹⁴ et pour une approche méthodologique des manuels de géographie on se rapportera aussi aux travaux de Daniel Niclot⁹⁵

Les travaux centrés sur des approches didactiques sont nombreux. Il faut citer le rôle de François Audigier qui anima pendant plusieurs années la recherche didactique à l'INRP⁹⁶. Maryse Clary a

⁹⁴ CHOPPIN, A., (dir.), 1996, Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours. Recueil de textes officiels (1791-1992). Textes présentés par Alain Choppin et Martine Clinkspoor. Paris : INRP et publications de la Sorbonne. 528p.

⁹⁵ NICLOT, D., 2001, « L'analyse systémique des manuels scolaires de géographie et la notion de système manuel », *Cahiers des Travaux de l'Institut de Géographie de Reims*, n°109-110, p. 103-131.

⁹⁶ François Audigier, 1993, op. cit.

développée ses recherches sur la modélisation graphique à l'école⁹⁷. Anne Le Roux a collaboré avec Francine Best pour promouvoir la démarche d'éveil en géographie⁹⁸. Michelle Masson-Vincent a étudié les représentations mentales de l'espace par les enfants⁹⁹. M.H. Matthews a conduit des études systématiques sur les figurés graphiques et la figuration cartographique des espaces connus¹⁰⁰, Sylvie Considère s'est intéressée au mêmes objets mais dans une logique plus didactique et prescriptive¹⁰¹. Plus récemment Anne Bouchut a fourni de nombreux matériaux sur l'enseignement de la géographie de la ville au cycle 3¹⁰² et Jean-François Marcel a communiqué les résultats d'une analyse lexicale de séances de géographie au cycle 2¹⁰³.

Ce qui se passe à l'intérieur des quatre murs de la salle de classe reste une des choses les plus difficiles à connaître, et ce à toutes les époques. Dans cette contribution nous apportons quelques éclairages sur les pratiques des instituteurs en particulier à partir d'une analyse de cahier de préparation de classe d'une institutrice de Nanterre en 1930-1931. Nous avons aussi étudié les monographies rédigées par les normaliens de Seine-et-Oise de la Libération aux années soixante-dix qui nous renseignent en particulier sur les attentes de leurs formateurs. Pour la période la plus récente, nous pouvons mieux connaître les conceptions des enseignants du Premier degré au travers des résultats de l'enquête que nous avons menée avec l'INRP¹⁰⁴.

En ce qui concerne les prescripteurs, les thèses de Monique Benoît¹⁰⁵ pour la période 1867-1991 et de Micheline Roumégous¹⁰⁶ pour la période 1968-1998 éclairent bien les intentions des rédacteurs

AUDIGIER, F., 2000, « Les représentations de la géographie dans l'enseignement primaire en France. Habitat commun, voisinages et distances », in *Cahiers de Géographie du Québec*, vol.3, n° 120, décembre 1999, p.395-412.

⁹⁷ CLARY, M., 1989, « Évaluation des concepts à l'école élémentaire », 1989, *Quatrième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Économiques et Sociales*, 8, 9 et 10 mars 1989. *Actes du Colloque Savoirs enseignés -Savoirs acquis*. MARBEAU, L., AUDIGIER, F., (dir.), Paris : INRP, p. 171-192..

CLARY, M., 1990, « A l'usage des commençants » (L'année préparatoire de Géographie. À l'usage des commençants de P. Foncin, 1897), *Mappemonde*, n°3, Montpellier : RECLUS. p. 41-43.

CLARY, M., 1992, « Modélisation et conceptualisation. » *Didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales, Documents : des moyens pour quelles fins ? Actes du septième colloque*, avril 1992. Paris : INRP. p. 200-206.

CLARY, M., DUFAU, G., DURAND, R., FERRAS, R., 1988, *Cartes et modèles à l'École*. Montpellier : RECLUS, 110p.

⁹⁸ BEST, F., CULLIER, F., LEROUX, A., 1983, *Pratiques d'éveil en histoire et en géographie à l'école primaire*, Paris, A. Colin, 143p.

⁹⁹ MASSON, M., 1992, « Productions graphiques en géographie et construction du savoir chez les élèves. » *Didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales, Documents : des moyens pour quelles fins ? Actes du septième colloque*, avril 1992. Paris : INRP. p. 153-162.

MASSON, M., 1994, *Vous avez dit géographies ? Didactique d'une géographie plurielle*. Paris : A. Colin, 190p.

MASSON, M., 1994, « Espace vécu, représentation graphique et milieu culturel ». *L'Information géographique*, n°58, p.162-169.

¹⁰⁰ MATTHEWS, M. H., 1984, « Environmental cognition of young children : images of journey to school and home area », *Trans. Inst. Br. Geogr.*, n°9, p. 89-105.

¹⁰¹ CONSIDÈRE, S., GRISELIN, M., SAVOYE, R., 1996, *La classe paysage. Découverte de l'environnement proche en milieu urbain*. Paris : Armand Colin. 142p.

¹⁰² Anne Bouchut, 2002, *op. cit.*

¹⁰³ MARCEL, J.-F., 2003, « La mise en mots du savoir enseigné. Etude des pratiques enseignantes : le cas de la géographie au cycle II », *Historiens et géographes*, n° 382, p.55-68.

¹⁰⁴ CHEVALIER, J.-P., 2000, « Conceptions et pratiques de la géographie, de l'histoire et de l'éducation civique à l'école élémentaire » *Re-source La revue scientifique de l'IUFM*. Versailles : CRDP, n°2, p. 38-58.

CHEVALIER J.-P., 2000, « Sédimentation et métamorphisme de la géographie à l'école élémentaire », *Historiens et Géographes*, n°369. Paris : APHG, p.209-218.

¹⁰⁵ Monique Benoît, 1992, *op. cit.*

BENOIT M., 1993, « De l'importance de la rédaction des programmes pour une mise en œuvre efficace. », *Géographes associés*, n°12, p. 34-42.

¹⁰⁶ Micheline Roumégous, 2002, *op. cit.*

des programmes et des principaux médiateurs auprès des enseignants. Monique Benoît s'intéresse plus particulièrement aux textes réglementaires, Micheline Roumégous se centre sur les jeux d'acteurs des décideurs et des didacticiens. Plus éloignés du fonctionnement de la classe, Jean-François Chanet¹⁰⁷ et Anne-Marie Thiesse¹⁰⁸ ont étudié d'une façon plus générale l'articulation de la construction de l'identité nationale avec les petites patries locales.

Nous nous sommes quant à nous surtout intéressés aux finalités affichées. Nous avons particulièrement pris en compte les discours sur ces finalités de la géographie dans l'enseignement quand ce sont des géographes de renom qui écrivent à ce propos (Pierre Foncin, Franz Schrader, Paul Vidal de la Blache, Pierre Dupuy, Pierre Deffontaines Albert Demangeon, Max Sorre, Louis Gachon...). Nous donnons aussi une place particulière à certains inspecteurs qui tiennent un rôle éminent dans la définition des finalités et des méthodes de l'enseignement de la géographie (René Ozouf, René Clozier, Louis François...). Ce qui nous permet de souligner une autre tension, entre d'une part les savoirs prescrits attendus pour les sujets d'examen et d'autre part les activités conjointes par les conseillers pédagogiques et les corps d'inspection.

3.2. Replacer la géographie scolaire dans son champ

Pour clore, provisoirement, ce dossier documentaire, nous avons élaboré deux tableaux chronologiques et des représentations graphiques de la situation de la géographie à l'école primaire dans le champ de la géographie à six moments remarquables : 1833, 1882, 1911, 1938, 1980 et 2002 (chapitre 9). Ils nous conduisent à revoir notre modèle initial, dit des « 4 pôles dans le champ de la géographie ».

Avec le tableau chronologique où nous cherchons à mettre en connexion la géographie universitaire et savante, les géographies appliquées et grand public avec la géographie scolaire¹⁰⁹, nous avons pu identifier et renseigner une colonne indiquant pour chaque période et sous-période des géographes de référence. De même, il nous a été possible de caractériser ces moments par les méthodes de la géographie savante en usage à ce moment. Ainsi, par rapport à la *géographie scolaire*, il est possible d'identifier un pôle de la géographie savante, dont les concepts et l'épistémologie influencent la géographie scolaire, et ce même en 1833. Par contre, il est difficile d'établir une relation réciproque et de penser que la géographie scolaire influence de la même façon la *géographie scientifique*. Les débouchés économiques que l'École représente pour l'Université n'entraînent pas, excepté pour la préparation aux concours de recrutement des enseignants, un formatage de la géographie universitaire par la géographie scolaire, ce du moins au XX^e siècle, après l'institutionnalisation de la géographie universitaire. Nous avons donc choisi de tracer sur un nouveau graphe (figure 2) une flèche allant de la géographie scientifique vers la géographie scolaire, mais pas de flèche en sens inverse indiquant une influence réciproque comparable. Mais il est clair qu'il n'en a pas toujours été ainsi et que l'on peut expliquer à la fin du XIX^e siècle l'institutionnalisation de la géographie à l'Université comme une conséquence du succès de la matière scolaire appelée géographie¹¹⁰.

ROUMÉGOU, M., 2003, « Découvrir le monde » : quelle géographie veut-on faire apprendre à l'école élémentaire », *Formes des maîtres*, n°22, janvier, p.6-8.

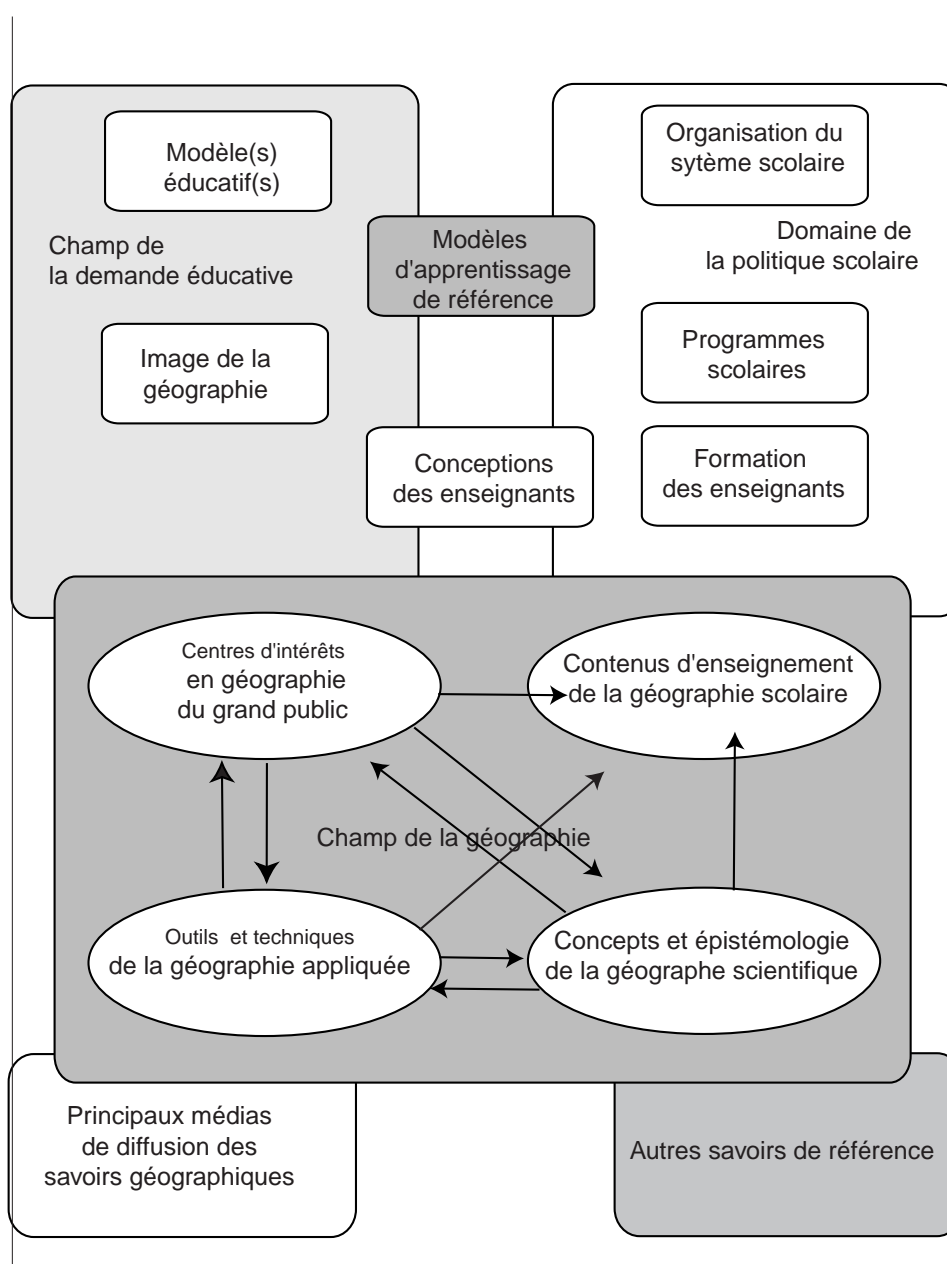
¹⁰⁷ CHANET, J.-F., 1996, *L'École républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier. 426p.

¹⁰⁸ THIESSE, A.-M., 1997, *Ils apprenaient la France. L'exaltation des régions dans le discours patriotique*, Paris, Édition de la Maison des sciences de l'homme, 132p.

¹⁰⁹ cf. tableau n°2, chapitre 9.

¹¹⁰ Horacio Capel, *op. cit.*, Catherine Rhein, *op. cit.*, Numa Broc, *op. cit.*, Marie-Claire Robic, *op. cit.*

Figure 2 : **Représentation graphique**
La géographie scolaire dans le champ des savoirs géographiques et dans son environnement



Nous avons eu aussi du mal à distinguer, du point de vue de la géographie scolaire, un pôle de la *géographie appliquée* et un pôle la *géographie grand public*. Il nous a semblé, au terme de cette étude, que ces deux déclinaisons de la géographie concourent toutes deux à influencer les contenus de la géographie scolaire, mais de façon relativement conjointe. La géographie appliquée développe *des outils et des techniques* (cartographie, statistiques, photographies aériennes, images satellitaires, S.I.G., etc.) qui influencent la géographie scolaire. La géographie à l'École s'approprie rapidement la modernité de ces outils et techniques et valorise ainsi l'image de la discipline scolaire. Le concept de géographies grand public nous a plutôt servi à repérer les *centres d'intérêts géographiques de la société*, préoccupations géophiles et géosopes, avons-nous écrit¹¹¹. L'attrait pour les découvertes et

¹¹¹ CHEVALIER, J.-P., 1997, « À quoi sert la géographie », *Voies libres lettre aux circonscriptions*, n°19. Paris : Nathan, novembre 1997, p.1-2.

l'aventure coloniale caractérisent le temps des Sociétés de géographie ; le goût pour l'exotisme et les grands travaux d'aménagement sont aussi remarquables au temps des Trente glorieuses, alors que l'intérêt pour les terroirs et la préservation de l'environnement « naturel » sont plus fortement sensibles aujourd'hui...

Le graphe de la géographie scolaire dans le champ des savoirs de la géographie (figure 2) ne représente donc plus quatre pôles en tant que quasi-institutions. La géographie grand public apparaît plutôt comme un catalyseur de centres d'intérêt de la société et la géographie appliquée comme un émetteur de techniques qui contribuent, de concert avec les transformations de la géographie scientifique, à faire évoluer les contenus d'enseignement de la géographie scolaire. Inversement c'est la relative « passivité » qui distingue la géographie scolaire. Passivité au sens où elle n'évolue que lentement, passivité dans ses relations avec les autres pôles.

Ce nouveau modèle descriptif est, comme le précédent, un système ouvert. Nous identifions quatre grandes intersections qui contribuent à faire évoluer le champ de la géographie, et plus particulièrement le pôle de la géographie scolaire : le champ de la demande éducative en géographie, celui de la politique scolaire, celui des médias de diffusion des savoirs géographiques et celui des autres savoirs de référence.

Les finalités de référence peuvent être bellicistes ou pacifistes, les méthodes pédagogiques frontales ou coopératives, les écoliers peuvent vivre dans un monde où les médias pénètrent peu ou proposent des informations abondantes, les sciences de la nature, les sciences de l'homme évoluent aussi, tout ceci constitue les éléments d'un système relativement extérieur à la géographie scolaire mais qui interfère en permanence avec celle-ci.

Comme dans le modèle initial nous avons noté l'existence d'autres savoirs de référence : sciences humaines, sciences de la nature, arts... Mais nous avons aussi distingué et figuré graphiquement un champ de la demande éducative et un champ de la politique scolaire qui remplacent ce que nous appelions « Demandes sociales » dans le graphe précédent (figure 1). Nous identifions d'une part ce qui relève de l'appétence de savoirs, de la demande éducative et ce qui relève de choix politiques se concrétisant par des décisions institutionnelles.

Au sein du champ de la demande éducative, il y a ce qui relève des modèles éducatifs, il est évident que le modèle de l'éducation nouvelle et celui des humanités ne renvoient pas aux mêmes attentes envers la géographie. Ceci est fonction de l'image qu'une société se fait à un moment de la géographie : science moderne ou discipline patrimoniale par exemple. La construction de cette représentation s'appuie sur tous les aspects de la géographie : scolaires, scientifiques, appliqués, ludiques... Les attentes envers la géographie scolaire varient donc à la fois en fonction des modèles éducatifs et de l'image dominante de la géographie (chapitre 9).

Dans le domaine de la politique scolaire, nous soulignons le rôle de l'organisation du système scolaire, et, en ce qui nous concerne ici plus particulièrement, la place de l'école primaire. Les programmes scolaires et les mesures institutionnelles dans le domaine de la formation des enseignants concrétisent cette volonté politique. Dans le contexte contemporain marqué par la valse des programmes et de nombreux effets de balancier entre les politiques novatrices et conservatrices, les programmes sont principalement définis comme la résultante d'une demande sociale globale et d'une politique scolaire à un moment donné. Ils sont présentés comme un choix parmi les savoirs de la géographie, un choix politique au sens général du terme.

À l'intersection du champ de la demande éducative et du domaine de la politique scolaire nous notons le rôle des modèles psychopédagogiques qui incluent les apprentissages géographiques dans des schémas d'enseignement et d'apprentissage, dans des théories cognitives, en relation avec des

conceptions éducatives. Ces modèles, telle la méthode intuitive et sa déclinaison en leçons de choses, soustendent la rédaction des programmes scolaires et participent des conceptions des enseignants indépendamment de toute formation, de toute information sur les programmes. Ces conceptions des enseignants nous semblent plus importantes que le libellé des programmes scolaires. Aujourd'hui, les enseignants du primaire enseignent en géographie, dans les faits, ce qui leur plaît. L'organisation des programmes sur les 3 années du cycle leur laisse beaucoup de liberté pour choisir ce qu'ils préfèrent dans le programme, si ce n'est dans ce qu'ils croient être au programme¹¹².

Enfin, de même que l'évolution des outils des géographes (des carnets de Vidal de La Blache aux systèmes d'informations géographiques) ne peut que faire évoluer l'image de la discipline et ses contenus, de l'évolution des médias contribue à la transformation des savoirs transmis. En deux siècles la géographie est passée de la planète Gutenberg à la planète de l'Internet.

L'évolution des médias, l'augmentation des données accessibles, chiffrées, verbales ou iconiques, l'accélération de la diffusion des informations et l'accroissement des capacités de traitement de celles-ci ne bouleversent pas que les travaux et les savoirs des géographes scientifiques. L'écolier voit aussi ses conditions d'apprentissage bouleversées, mais plus encore que l'écolier, c'est l'enfant qui se trouve placé devant de nouvelles réalités géographiques. Les territoires et les paysages connus ne sont pas forcément les plus proches. L'École n'est plus le lieu d'où l'on part à la découverte du monde, elle est devenue surtout l'endroit où l'on doit organiser des informations sur le monde. Tâche difficile car il s'agit d'identifier de nouvelles échelles d'intelligibilité et donc de construire ou de transformer des niveaux d'identité.

¹¹² CHEVALIER J.-P., 2000, *op. cit.*

Livre premier

La géographie à l'école primaire, de l'abbé Gaultier à Émile Levasseur

Quelques auteurs datent l'institutionnalisation de la géographie scolaire du début de la Troisième République. Ce mouvement résulterait d'une réaction patriotique et moderne, à la défaite honteuse de 1870 et au séisme politique de la Commune. La géographie serait à la fois une discipline utilitaire, visant à former de meilleurs futurs sous-officiers, et une discipline idéologique visant à donner des valeurs patriotiques communes à tous les petits écoliers français, fils de paysans, d'ouvriers, d'employés ou de boutiquiers. Pourtant, si l'on regarde la bibliographie d'Émile Levasseur, un des principaux artisans de ce mouvement, notamment au travers de ses tableaux et des rapports sur l'état de l'enseignement de la géographie¹¹³, on note qu'il avait, et ce dès avant 1870, mis en chantier une collection complète de livres scolaires chez l'éditeur Delagrave. De même les programmes scolaires étrangers publiés dans le *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson¹¹⁴ et l'engouement pour l'enseignement de la géographie dans les expositions internationales montre qu'il ne s'agit ni d'un phénomène particulièrement français, ni d'un brusque surgissement à la fin du XIX^e siècle, comme l'a d'ailleurs montré Horacio Capel¹¹⁵.

À partir de cet état des lieux en 1833 au temps de « l'enquête Guizot », nous pourrions ensuite voir plus largement l'ensemble de cette première phase de développement de la géographie à l'école, de l'extrême fin du XVIII^e siècle à la fin du Second Empire.

On étudiera l'évolution des livres scolaires, de la géographie de l'abbé Gaultier à celle de Meissas et Michelot, d'abord du point de vue de la forme, ensuite du point de vue des finalités de cet enseignement.

Enfin nous verrons les étapes du processus conduisant à l'enseignement de la géographie dans le cadre d'un enseignement devenu obligatoire, marquées à la fois par des dispositions réglementaires et législatives, concrétisées par des publications destinées à l'enseignement, portées par des promoteurs de cet enseignement et en particulier les économistes libéraux avec la grande figure d'Émile Levasseur¹¹⁶.

¹¹³ LEVASSEUR, É., 1871, *Projets de programme pour l'enseignement de la géographie dans les lycées et collèges*, Paris : Delagrave, 126p.

LEVASSEUR, É., 1872, *L'étude et l'enseignement de la géographie*. Paris : Delagrave, 126p.

LEVASSEUR, É., 1872, « Rapport de la commission de géographie à M. le Ministre de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts ». *Bulletin Administratif de l'Instruction Publique*. (N.S.), t.15, n°283, p. 376-396. *R.I.A.*, t.25, n°14, p. 274-275.

¹¹⁴ BUISSON, F., 1880-1887, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, (publié en fascicules à partir de 1878). Paris : Hachette, t.I (2 vol), 3092p., t.II (2 vol.), 2491p.

¹¹⁵ CAPEL, H., 1982, « Institutionalization of Geography and Strategies of Change », *Geography, ideology and social concern*. Stoddart (ed.). p. 37-69.

¹¹⁶ RHEIN, C., 1982 « La géographie, discipline scolaire et / ou science sociale, (1860-1920) », *Revue française de sociologie*, 23, p. 223-251.

Livre premier

La géographie à l'école primaire, de l'abbé Gaultier à Émile Levasseur

Quelques auteurs datent l'institutionnalisation de la géographie scolaire du début de la Troisième République. Ce mouvement résulterait d'une réaction patriotique et moderne, à la défaite honteuse de 1870 et au séisme politique de la Commune. La géographie serait à la fois une discipline utilitaire, visant à former de meilleurs futurs sous-officiers, et une discipline idéologique visant à donner des valeurs patriotiques communes à tous les petits écoliers français, fils de paysans, d'ouvriers, d'employés ou de boutiquiers. Pourtant, si l'on regarde la bibliographie d'Émile Levasseur, un des principaux artisans de ce mouvement, notamment au travers de ses tableaux et des rapports sur l'état de l'enseignement de la géographie¹¹⁷, on note qu'il avait, et ce dès avant 1870, mis en chantier une collection complète de livres scolaires chez l'éditeur Delagrave. De même les programmes scolaires étrangers publiés dans le *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson¹¹⁸ et l'engouement pour l'enseignement de la géographie dans les expositions internationales montre qu'il ne s'agit ni d'un phénomène particulièrement français, ni d'un brusque surgissement à la fin du XIX^e siècle, comme l'a d'ailleurs montré Horacio Capel¹¹⁹.

À partir de cet état des lieux en 1833 au temps de « l'enquête Guizot », nous pourrons ensuite voir plus largement l'ensemble de cette première phase de développement de la géographie à l'école, de l'extrême fin du XVIII^e siècle à la fin du Second Empire.

On étudiera l'évolution des livres scolaires, de la géographie de l'abbé Gaultier à celle de Meissas et Michelot, d'abord du point de vue de la forme, ensuite du point de vue des finalités de cet enseignement.

Enfin nous verrons les étapes du processus conduisant à l'enseignement de la géographie dans le cadre d'un enseignement devenu obligatoire, marquées à la fois par des dispositions réglementaires et législatives, concrétisées par des publications destinées à l'enseignement, portées par des promoteurs de cet enseignement et en particulier les économistes libéraux avec la grande figure d'Émile Levasseur¹²⁰.

¹¹⁷ LEVASSEUR, É., 1871, *Projets de programme pour l'enseignement de la géographie dans les lycées et collèges*, Paris : Delagrave, 126p.

LEVASSEUR, É., 1872, *L'étude et l'enseignement de la géographie*. Paris : Delagrave, 126p.

LEVASSEUR, É., 1872, « Rapport de la commission de géographie à M. le Ministre de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts ». *Bulletin Administratif de l'Instruction Publique*. (N.S.), t.15, n°283, p. 376-396. *R.I.A.*, t.25, n°14, p. 274-275.

¹¹⁸ BUISSON, F., 1880-1887, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, (publié en fascicules à partir de 1878). Paris : Hachette, t.I (2 vol), 3092p., t.II (2 vol.), 2491p.

¹¹⁹ CAPEL, H., 1982, « Institutionalization of Geography and Strategies of Change », *Geography, ideology and social concern*. Stoddart (ed.). p. 37-69.

¹²⁰ RHEIN, C., 1982 « La géographie, discipline scolaire et / ou science sociale, (1860-1920) », *Revue française de sociologie*, 23, p. 223-251.

Chapitre 1

La géographie à l'école primaire avant Jules Ferry

Un long XIX^e siècle

C'est vers le début du XIX^e siècle que l'on peut dans un premier temps remonter vers les origines de la géographie scolaire. Au même moment d'autres événements ponctuent le développement de la géographie en France : la fondation de la Société de géographie de Paris¹²¹ et la publication d'ouvrages encyclopédiques, en particulier la *Géographie universelle* de Malte-Brun¹²². Dans les écoles primaires, nous pouvons observer quelques aspects de ce début d'enseignement de la géographie ; en particulier en 1833, lors de l'enquête diligentée par Guizot dans le cadre de la préparation de la loi. Elle rendit obligatoire le financement par les municipalités d'une école primaire de garçons, celui d'une école primaire supérieure dans chaque municipalité de plus de 6000 habitants et l'établissement d'une école normale primaire par département ou groupe de départements.

1. L'enseignement de la géographie à l'école primaire en 1833

La Monarchie de Juillet est un moment important dans l'histoire de l'enseignement, et de celui de la géographie. L'importance de la géographie « *qui nous apprend les divisions de cette terre où nous habitons* »¹²³ est reconnue par l'arrêté du 25 avril 1834 qui fait de la géographie une des matières enseignées dans les cours supérieurs du primaire. La géographie devient alors de façon réglementaire une des matières de l'enseignement primaire et elle peut même être enseignée de façon « incidentielle » dans les autres cours¹²⁴. C'est une nouveauté : en effet les précédentes législations sur l'école primaire n'envisageaient pas l'enseignement de la géographie. Dans le décret du 3 brumaire An IV (24 octobre 1795) la Convention ne parlait que de lecture, d'écriture, de calcul et de morale républicaine :

Article 4. Dans chaque école primaire, on enseignera à lire, à écrire, à calculer, et les éléments de la morale républicaine.

Le vocabulaire ressemble à celui de Jules Ferry, mais, à la différence du siècle suivant, on n'envisage pas alors d'autres enseignements. Ceci d'ailleurs exprimait plus une orientation, qu'une décision, compte tenu de l'état misérable de nombreuses écoles à cette époque.

¹²¹ BROU, N., 1974, « L'établissement de la géographie en France : diffusion, institutions, projets (1870-1890), *Annales de géographie*, vol. 83. p. 545-558.

¹²² MALTE-BRUN, K., 1810-1829, *Précis de la géographie universelle ou Description de toutes les parties du monde sur un plan nouveau*. Tome premier, Histoire et théorie générale de la géographie. Paris : Bureau des publications illustrées, Cinquième édition revue par HUOT, J.-J.-N., 1842-1845.

¹²³ RENOARD, A. -C., 1833, « Exposé des motifs de la loi présentée par Guizot le 2 janvier 1833 », *Le Moniteur*, 3/1/1833, p. 13 sq.

¹²⁴ RENDU, A., 1841, *Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires*. Paris : Garnier frères, 232p.

D'ailleurs la loi sur l'instruction publique du 11 floréal An X (1^{er} mai 1802), quelques années plus tard, n'énumérait plus les matières de l'enseignement à l'école primaire. Certes, cet intérêt politique pour les écoles primaires s'était à nouveau manifesté pendant les Cent jours, au cours desquels le ministre Carnot avait mis sur pied une *Commission pour la rénovation de l'école primaire* où il nomma l'abbé Gaultier, célèbre auteur d'une méthode d'enseignement de la géographie. Mais c'est sous Guizot que la question de son enseignement redevint l'objet des débats politiques. Le 2 janvier 1833, devant la Chambre des députés, Renouard, magistrat et économiste de formation, exposant les motifs de la loi qui sera connue sous le nom de loi Guizot, présente ainsi le rôle de la géographie dans le « degré supérieur de l'enseignement primaire ».

C'est par ces considérations que nous avons établi et réglé un degré supérieur d'instruction primaire, qui ajoute aux connaissances indispensables à tous les hommes les connaissances utiles à beaucoup : les éléments de la géométrie pratique, qui fournissent les premières données de toutes les professions industrielles ; les notions de physique et d'histoire naturelle, qui nous familiarisent avec les grands phénomènes de la nature, et sont si fécondes en avertissements salutaires de tout genre ; les éléments de la musique, ou au moins du chant, qui donnent à l'âme une véritable culture intérieure ; **la géographie, qui nous apprend les divisions de la terre où nous habitons**¹²⁵ ; l'histoire par laquelle nous cessons d'être étrangers à la vie et à la destinée de l'espèce, surtout l'histoire de notre patrie qui nous identifie avec elle ; sans parler de telle ou telle langue moderne, qui, selon les provinces où nous sommes placés, peut nous être indispensable ou du plus grand prix. Tel est, Messieurs, l'esprit du titre Ier de la loi qui vous est soumise.

(A.-C. Renouard.)¹²⁶

Le texte définitif de la loi sur l'enseignement primaire est promulgué par le roi le 28 juin 1833¹²⁷ et l'enseignement est précisé le 25 avril 1834 par le statut sur les écoles primaires élémentaires.

Article 1. Dans toute école primaire élémentaire, l'enseignement public comprendra nécessairement, l'instruction morale et religieuse, la lecture, l'écriture, les éléments du calcul, les éléments de la langue française et le système des poids et mesures.

Des **notions de géographie** et d'histoire, et **surtout de la géographie** et de l'histoire **de la France pourront en outre y être données aux élèves les plus avancés**.¹²⁸ Le dessin linéaire et le chant pourront également y être enseignés.¹²⁹

En effet, la géographie relève de la 3^{ème} division, c'est-à-dire des élèves de 10 ans et plus, c'est ce que précise l'article 8 en même temps qu'il distingue deux volets dans la géographie : la géographie générale et la géographie de la France. « *Article 8. [...] Géographie et histoire ; Troisième division : [...] : Géographie et histoire générale. Géographie et histoire de France.* » L'histoire est donc associée à la géographie, mais l'énumération se fait dans l'ordre alphabétique, géographie puis histoire et non l'inverse comme au XX^e siècle. Ne sollicitons néanmoins pas trop cet ordre d'énonciation pour trouver une hiérarchie entre Géographie et Histoire, il s'agit d'un ordre épistémologique : la géographie présente d'abord le cadre où se déroule ensuite l'histoire, et non d'une préséance de la géographie sur l'histoire.

¹²⁵ Souligné en gras par nous.

¹²⁶ RENOARD, A. -C., 1833, *op. cit.* Nous soulignons.

¹²⁷ *Bulletin Universitaire*, t. III, bul. n°57. p. 231 et sq.

¹²⁸ Arrêté d'application de la « loi Guizot ». *Bulletin Universitaire*, t. III, bul. n°57. p. 231 et sq. Souligné en gras par nous.

¹²⁹ VILLEMMAIN (signé), *Bulletin Universitaire*, t. III, bul. n°82, p.431.

1.1. L'enquête Guizot.

Les autorités de l'époque étaient éclairées sur l'état de l'enseignement par la grande inspection de toutes les écoles de garçons que Guizot avait commandée parallèlement à l'élaboration de sa loi. Ainsi les tableaux statistiques annexés au Rapport au Roi (tableau XXI, p.425) indiquaient qu'il y avait alors en France :

9 177 écoles¹³⁰ qui utilisaient la méthode de l'enseignement individuel, surtout dans le sud de la France ;

1 895 écoles qui relevaient plus ou moins de l'enseignement mutuel¹³¹, inspiré des méthodes lancastriennes venues d'Angleterre, utilisant des élèves plus avancés comme moniteurs auprès des plus jeunes ;

21 613 écoles, soit près des deux-tiers, qui étaient déclarées suivre l'enseignement simultané¹³², c'est-à-dire mettre en œuvre une pédagogie frontale entre le maître et le groupe classe nécessitant, un tableau, des ardoises, des cahiers et des livres uniformes.

Le ministre avait prévu que les rapports des visites effectuées dans les écoles fournissent de nombreux renseignements sur les écoles et les maîtres d'école. Ainsi, entre autres, les personnes déléguées à l'inspection devaient indiquer les livres en usage et les matières enseignées. Voici, à titre d'illustration, ce qu'observait Louis-Arsène Meunier, qui participa à l'inspection générale des écoles de l'arrondissement d'Evreux dans l'Eure.

Quels sont les livres qui y sont en usage ?

C'étaient l'alphabet, vulgairement appelé la Syllabe ou la Croix de par Dieu, le Psautier latin, l'abrégé de l'Ancien Testament, la vie de N.S.J.C., les Pensées chrétiennes, le devoir du chrétien, la Civilité puérile et honnête. Le seul ouvrage autre que les livres de lecture était la grammaire de Lhomond. Point d'arithmétique, de géographie, d'histoire, si ce n'est dans les villes et dans les écoles exceptionnelles mentionnées plus haut.[...] ¹³³

Des livres de géographie étaient donc présents dans quelques écoles urbaines, probablement pour les élèves les plus avancés.

Quelles sont les matières de l'enseignement ?

Dans la moitié des écoles, elles se bornaient à la lecture, à l'écriture, au calcul et au catéchisme. Dans les autres on y ajoutait l'orthographe, quelquefois les principes de grammaire, quelquefois les éléments de l'arpentage et du toisé, rarement la géographie, plus rarement encore l'histoire de France. ¹³⁴

C'est ainsi, et avec regret semble-t-il, que ce visiteur note que la majorité des écoles n'enseignent pas de géographie. N'enseignent pas encore de la géographie pourrait-on dire sans trop solliciter son texte.

Cet arrondissement d'Evreux, visité par Louis-Arsène Meunier, est très proche géographiquement de la ligne Saint-Malo - Genève qui sépare la « *France éclairée* » de la

¹³⁰ 9 677 selon les calculs refaits par nos soins, soit 28,7 % des écoles. Cet écart s'explique par le fait que les résultats nationaux ont été publiés en annexe au *Rapport au Roi* avant la remontée des résultats des enquêtes départementales !

¹³¹ 1 905 selon nos calculs, soit 5,6 % des écoles.

¹³² 22 113 selon nos calculs, soit 65,6 % des écoles.

¹³³ MEUNIER, L.-A., « Mémoires d'un ancêtre ou les tribulations d'un instituteur percheron », republié dans les *Cahiers percherons*, n°65-66, 1^{er} et 2^e trimestre 1981. Souligné en gras par nous.

¹³⁴ *Ibidem*. Souligné en gras par nous.

« *France obscure* »¹³⁵. La situation scolaire de cet arrondissement n'est guère singulière ; l'effort de scolarisation y est proche dans de nombreux domaines de la moyenne française, et la faible place de la géographie dans l'enseignement est fréquente dans la France de la Monarchie de Juillet. Cependant, cette situation moyenne recouvre de grandes disparités qui se révèlent à la lecture des cahiers rédigés à l'occasion de cette inspection générale des écoles.

1.2. Des livres de géographie dans les écoles.

Dans le cadre des travaux sur l'enquête Guizot de 1833 conduits dans le cadre du Service de l'histoire de l'éducation de l'INRP, nous avons pu dresser une liste des livres de géographie notés par les inspecteurs au cours de leurs visites¹³⁶.

Lors de leur enquête, ils devaient répondre à ces questions :

- *Les élèves sont-ils pourvus de livres uniformes en nombre suffisant ?*
- *Quels sont ces livres ?*
- *Quels sont les objets dont manque l'école ?*
- *[...] Quelles sont les matières de l'enseignement ?*¹³⁷

La liste des livres et du matériel de géographie a été dressée à partir des rapports d'inspection provenant des départements suivants : Ardèche, Bas-Rhin, Cher, Corrèze, Creuse, Gard, Finistère, Gers, Indre-et-Loire, Loiret, Lozère, Marne, Nièvre, Hautes-Pyrénées, Seine, Seine-et-Marne, Deux-Sèvres, Vaucluse, Yonne et partiellement Oise. Pour notre part, nous avons effectué un décompte précis des titres des livres et du matériel de géographie dans les écoles de 7 départements : Cher, Finistère, Gard, Marne, Hautes-Pyrénées, Bas-Rhin et Seine.

Les ouvrages les plus fréquents sont la géographie de l'abbé Gaultier, les géographies dites de Crozat¹³⁸, les ouvrages de Le Tellier¹³⁹, les géographies de Lamp¹⁴⁰ et la géographie de

¹³⁵ DUPIN, C., 1826, « Carte figurative de l'Instruction populaire de la France », *Forces productives et commerciales de la France*, 249p.

¹³⁶ L'enquête est conservée aux Archives Nationales sous les cotes F17 80 à 160. Ce sont des registres regroupant les grilles de réponse des inspecteurs. Ils sont microfilmés. Certains départements manquent, d'autres sont incomplets.

¹³⁷ *Bulletin Universitaire*, t.3, bul. n°57, bis, p.239-240.

¹³⁸ Antoine **Crozat**, marquis de Châtel (1655-1738), financier français né à Toulouse, mort à Paris. Trésorier des états du Languedoc, s'enrichit dans des spéculations maritimes, reçut le privilège du commerce de la Louisiane (1712) pour quinze ans et fut heureux de pouvoir le céder à Law (1717). C'est pour sa fille Marie-Anne que **l'abbé Le François** écrivit la *Méthode abrégée et facile pour apprendre la géographie*. La première édition est parue sans le nom de l'auteur et avec la dédicace à Mlle Marie-Anne Crozat, le traité fut alors connu sous le nom de *Géographie de Crozat*. Le terme « géographie de Crozat » peut alors désigner, des géographies, plus ou moins copiées sur celle de Crozat.

¹³⁹ LE TELLIER, C.-C., 1810, *Nouvelle géographie élémentaire divisée par leçons contenant la nouvelle division de la France par départements et l'ancienne division par gouvernements ou provinces, avec les changements faits en Europe et dans les autres parties du monde par suite de tous les traités qui ont eu lieu depuis dix ans, jusqu'à celui de Vienne, en 1809 ; précédée d'un Traité de la sphère, contenant les nouvelles découvertes faites dans le ciel depuis 1801, ornée d'une mappemonde et d'une carte de l'Empire français*. Paris : Le Prieur. 576p : carte dépl. . 1828, 12^e édit., 604p.

LE TELLIER, C.-C., 1812, *Géographie des commençants par demandes et par réponses...*, 6^e édit. Paris : Le Prieur. 192p. . 1826, 25^e édit.

¹⁴⁰ LAMP, J.-F., 1818, *Précis de géographie moderne*. Strasbourg : J.-H. Heitz. 2 vol. in-12.

LAMP, J.-F., 1823, *Eléments de géographie moderne*. Strasbourg : J.-H. Heitz. VIII-164p.

LAMP, J.-F., 1828, *Abrégé de géographie pour les écoles*. Paris : F.-G. Levrault. 92p.

LAMP, J.-F., entre 1810 et 1830, *Herrn Pfeffel's fünfzigjaehrige Dichter – Peridoe gefeiert von einer Gesellschaft vaterlaenderdischer Freunde* Strassburg : J.-H. Heitz. 5ff.

Meissas et Michelot¹⁴¹ (tableau 1). Dans la grande majorité des cas, les rapports d'inspection indiquent la présence de livres de géographie sans éprouver le besoin d'en préciser l'auteur, tant ces livres se ressemblent. À cette époque, les droits d'auteurs n'existent pas, les livres s'inspirent du plan de la géographie dite de Crozat ou en reprennent des pages entières, les rééditions revues et corrigées continuent pendant environ un siècle.

Les livres publiés par des éditeurs provinciaux ont visiblement une aire de distribution régionale : Aufschlager¹⁴² et Lamp en Alsace, Abadie¹⁴³ dans le Sud-Ouest, Gibrat¹⁴⁴ dans le Sud-Est... Les tableaux et les cartes de géographie sont encore plus rares dans les écoles visitées par les inspecteurs en 1833 et surtout signalés dans la France du Nord et de l'Est (tableau 2).

¹⁴¹ MEISSAS, A., MICHELOT A., 1827, *Nouvelle Géographie méthodique*. 52^e édition, 1871, Paris : Hachette XVI-364p.

MEISSAS, A., MICHELOT A., 1827, *Nouvelle Géographie méthodique, destinée à l'enseignement de M. Achille Meissas et M. Auguste Michelot, suivie d'un petit traité sur la construction des cartes, par M. Charles, accompagnée d'un atlas universel, in-folio dressé par le même*. Paris : Beaudouin. 16 cartes

MEISSAS, A., MICHELOT A., 1827, *Petite Géographie méthodique destinée aux enfants du premier âge et aux écoles élémentaires*. Paris : Beaudouin. 64p. planche.

MEISSAS, A., MICHELOT A., 1833, *Manuel de géographie, contenant les Tableaux géographiques des mêmes auteurs*. IV-126p., pl.

¹⁴² AUFSCHLAGER, J.-F., 1825-28, *Das Elsass. Neue historischtopographische Beschreibung der beiden Rhein-Departemente*. Strasbourg : J.-H. Heitz. 3 vol. in 8°.

AUFSCHLAGER, J.-F., 1826-28, *L'Alsace, Nouvelle description historique et topographique des deux départements du Rhin...* Strasbourg : J.-H. Heitz. 3 vol. in 8° (traduction du n° précédent).

¹⁴³ ABADIE, A., 1819, *Itinéraire topographique et historique des Hautes-Pyrénées, principalement des établissements thermaux... ainsi que des eaux bonnes et des eaux chaudes qui appartiennent aux Basses-Pyrénées ; suivi de l'analyse de ces sources et d'un précis de leurs propriétés. Orné de gravures et d'une carte géographique*. Paris : de Pelafol. In-8°(réédit. : 1824, 1833).

¹⁴⁴ GIBRAT, J.-P., (le P.), 1787, *Traité de la géographie moderne, avec un abrégé de la géographie ancienne, 6^e édition augmentée d'une analyse du globe terrestre*. Toulouse : J. Roberte aîné, 2 parties en 1 vol in 8°.

GIBRAT, J.-P., (le P.), 1790, *Géographie ancienne et profane..* Caracassonne : F. Heirisson. In-12.

GIBRAT, J.-P., (le P.), 1813, *Traité de géographie moderne, par le P. Gibrat, ... Edition entièrement refondue, contenant un abrégé de la sphère... et le tableau des changements politiques survenus depuis la Révolution française... avec une table des longitudes et latitudes des principales villes*. Avignon : E. Chaillot. In-16, XLVIII-412p.

GIBRAT, J.-P., (le P.), 1829, *Traité de géographie, contenant un abrégé de la sphère céleste et du globe terrestre par le Père Gibrat, ... Avec un abrégé de la géographie ancienne du même auteur et un précis de la géographie moderne*. Montpellier : X. Julien. In-12, 228p.

Tableau 1. Les livres de géographie dans les écoles en 1833.

| Livres de géographie indiqués par les inspecteurs lors de l'enquête Guizot | Nombre de fois où l'ouvrage est signalé dans les 7 départements étudiés par nous. | Ouvrages de géographie de cet auteur présents à la BNF et antérieurs à 1833 |
|---|---|---|
| Géographie de l'abbé Gaultier , (Aloïsius ou Louis, Edouard Camille) (1746-1818) | 98 fois (dont 84 dans la Seine) | <i>Leçons de géographie par le jeu.</i> 1788. <i>Atlas du Cours complet de jeux instructifs.</i> 1807. Rééditions revues par d'autres auteurs : 1826, 1828... |
| Géographie « de Crozat » (auteur : abbé A. Le François) | 46 fois (dont 16 dans la Marne) | <i>Méthode abrégée et facile pour apprendre la géographie.</i> (début XVII ^e) Nombreuses rééditions revues par d'autres auteurs : An VII, 1804, 1813, 1821, 1822, 1828 1829... |
| Géographie de Le Tellier (Charles-Constant) (1768-1846) | 39 fois (21 dans la Seine, 15 dans la Marne) | <i>Nouvelle géographie élémentaire, divisée par leçons.</i> 1810, 12 ^e édit. 1822. <i>Géographie des commençants, par demandes et réponses.</i> 1812, 57 ^e édit. 1826. |
| Géographie de Lamp (Jean-Frédéric) | 18 fois (18 dans le Bas-Rhin) | <i>Précis de géographie moderne.</i> 1818. <i>Elémens de géographie moderne.</i> 1823. <i>Abrégé de géographie pour les écoles.</i> 1828. |
| Abécédaire géographique d' Eymery (Alexis), | 15 fois (dont 13 dans la Seine) | <i>Le voyageur anglais autour du monde habitable, nouvelle méthode amusante et instructive pour étudier la géographie...</i> 1826. |
| Géographie de Meissas (Achille) et Michelot (Auguste). | 14 fois (dont 9 dans la Seine) | <i>Nouvelle Géographie méthodique.</i> 1827, 1833. <i>Petite Géographie méthodique destinée aux enfants du premier âge et aux écoles élémentaires.</i> 1828, 1830, 1832, 1833. <i>Manuel de géographie, contenant les Tableaux géographiques des mêmes auteurs.</i> 1833. |
| Géographie de Buqcellos (Blocquel, Simon dit) (1780-1863) | 13 fois (dont 8 dans la Marne) | <i>Leçons de géographie, par Bucqcellos,</i> 1824. <i>Petite Géographie des jeunes gens ... par Buqcellos.</i> 1824. <i>Abrégé de la géographie de Crozat, édition revue et augmentée par Buqcellos.</i> 1829, 29 ^e édit. |
| Géographie de Ansart (Félix) | 9 fois (dont 8 dans la Seine) | <i>Petite géographie de la France à l'usage des écoles primaires.</i> 1830. |
| Géographie des écoles chrétiennes | 4 fois (dont 3 dans la Seine) | |
| Géographie d' Abadie (A. A***.) | 4 fois (Hautes-Pyrénées) | <i>Itinéraire topographique et historique des Hautes-Pyrénées.</i> 1819, 1824, 1833. |

Suite page suivante

Tableau 1 (suite). Les livres de géographie dans les écoles en 1833

| Livres de géographie indiqués par les inspecteurs lors de l'enquête Guizot | Nombre de fois où l'ouvrage est signalé dans les 7 départements étudiés par nous. | Ouvrages de géographie de cet auteur présents à la BNF et antérieurs à 1833 |
|--|---|---|
| Géographies de Aufschlager (Jean-Frédéric) | 4 fois (Bas-Rhin) | <i>Das Elsass. Neue historischtopographische Beschreibung der beiden Rhein-Departemente.</i> 1825-28. <i>L'Alsace, Nouvelle description historique et topographique des deux départements du Rhin...</i> 1826-28. |
| Géographie de Constantin (Louis dit frère Anaclet) | 3 fois (Gard) | <i>Abrégé de géographie commerciale et historique,</i> 1832. |
| Géographie de Pannelier (J.-A.) | 3 fois | <i>Géographie moderne... par Nicole de la Croix, Crozat et Lenglet-Dufresnoy. Nouvelle édition... par demandes et par réponses.. par un ancien professeur de géographie,</i> édit.1812, 1817. <i>Abrégé.....,</i> édit. 1813...1837. |
| Géographie de Boniface (Alexandre) | 2 fois (Seine) | <i>Géographie élémentaire descriptive, ou Leçons graduées de géographie, à l'usage des écoles normales, des collèges et des maisons d'éducation... Divisé en deux cours.</i> 1833. |
| Géographie de Lacroix (Louis, Antoine Nicolle de) (abbé) | 2 fois | <i>Géographie moderne abrégée, précédée d'un petit Traité de la sphère et du globe...</i> 1748. <i>Abrégé de géographie à l'usage des jeunes personnes, extrait de-la « Géographie moderne ».</i> 1758. Nombreuses rééditions revues par d'autres auteurs : 1752, 1758, 1761, 1766, 1769, 1780, 1786, 1806, 1812, 1813, 1817, 1821, 1824, 1825, 1826, 1827, 1828, 1826, 1830, 1832. |
| Géographie de Poulain (ProsperAuguste Poulain de Boussay) | 2 fois | <i>Nouvel abrégé de géographie à l'usage des classes élémentaires et des écoles primaires.</i> 1830. <i>Atlas de géographie historique,</i> 1833. |
| Géographie de Chemin Dupontès (J.-B.) | 1 fois | <i>Leçons élémentaires de géographie,</i> 1811. <i>Première étude de géographie générale.</i> 1817, 1819, 1821, 1822, 1824, 1827, 1832. <i>Elémens de la géographie de la France, faisant partie du Cours d'études élémentaires ;</i> 1821. |
| Géographie de Gaudin (J.F.A.P.) (ou Gaudin Alexis ?) ¹⁴⁵ | 1 fois | <i>Agrostologia helvetiaca....</i> 1811. <i>Abrégé d'histoire de la Suisse.</i> 1817. <i>Flora helvetica...</i> 1828-1833 |
| Géographie de Gibrat (J.-P.) (Le Père) | 1 fois | <i>Traité de la géographie moderne, avec un abrégé de la géographie ancienne, 6^e édition augmentée d'une analyse du globe terrestre.</i> 1787, 1813, 1829. <i>Géographie ancienne, sacrée profane.</i> 1790. |

Suite page suivante

¹⁴⁵ Cf. biographie des 2 auteurs (infra).

Tableau 1 (suite). Les livres de géographie dans les écoles en 1833

| Livres de géographie indiqués par les inspecteurs lors de l'enquête Guizot | Nombre de fois où l'ouvrage est signalé dans les 7 départements étudiés par nous. | Ouvrages de géographie de cet auteur présents à la BNF et antérieurs à 1833 |
|---|---|---|
| Géographie d' Hérisson (Eustache) | 1 fois | <i>Atlas portatif contenant la géographie universelle et moderne.</i> 1806, 1807, 1809. <i>Nouvel atlas de la jeunesse à l'usage des commençants.</i> 2 ^e édit. 1812. <i>Petit atlas de toutes les parties du monde...</i> 1820, 1832. <i>Atlas des départements de la France..</i> 1827. |
| Géographie dite de Langlois (Hyacinthe-Éloi) (éditeur) Autre auteur : Le chevalier Briand-de-Verzé. | 1 fois | <i>Abrégé de la géographie universelle de W. Guthrie.</i> 1805, 1827. <i>Itinéraire complet de l'empire français.</i> 1811. <i>Itinéraire complet du royaume de France.</i> 1815, 1816, 1822. <i>Itinéraire abrégé du royaume de France.</i> 1823. <i>Dictionnaire classique et universel de la géographie moderne.</i> 1826. <i>Précis de géographie et de topographie de la France.</i> 1827. <i>Dictionnaire complet, géographique, statistique et commercial du royaume de France et de ses colonies...</i> 1830. |
| Géographie de Legendre | 1 fois | Pas de référence trouvée à la BNF |
| Géographie de Letronne (Antoine-Jean) ¹⁴⁶ | 1 fois | <i>Tableau du système planétaire.</i> 1806. <i>Cours élémentaire de géographie ancienne et moderne.</i> 2 ^e édit. 1820, autre édition en 1838.. |
| Géographie de Sambucy ¹⁴⁷ (Louis de Saint-Estève, abbé) | 1 fois | <i>Elemens d'histoire et de géographie, à l'usage du pensionnat des Dames apostolines de la Maison royale de St-Denis.</i> 1821 |
| Géographie. A l'usage des écoles militaires | Absent de l'échantillon observé | <i>Cours élémentaire de Géographie ancienne et moderne, rédigé sur un nouveau plan, approuvé par la commission de l'instruction publique et adopté pour les Écoles royales militaires.</i> 2 ^{ème} édit. 1820. |
| Géographie de Boinwilliers (Jean Etienne Judith Forestier dit) | Absent de l'échantillon observé | <i>Almanach du département de l'Oise...</i> An VII. <i>Le manuel des enfans, ouvrage contenant des principes de lecture, de morale, de grammaire, d'histoire, de géographie et d'arithmétique.</i> An VII, 1803, 1818, 1823. |
| Géographie de Morin (J.-B.) ¹⁴⁸ | Absent de l'échantillon observé | <i>Géographie élémentaire ou Description des quatre parties du monde...</i> 1809. |

Suite page suivante

¹⁴⁶ Inspecteur général de l'Instruction publique sous la Restauration (BROC, N., 1976, « La pensée géographique en France au XIX : continuité ou rupture », *Revue géographique des Pyrénées et du Sud-Ouest*, t.47, fasc.3, p.227).

¹⁴⁷ Incertain car peu lisible sur le rapport de visite manuscrit.

¹⁴⁸ Inspecteur d'Académie à Grenoble.

Tableau 1 (suite). **Les livres de géographie dans les écoles en 1833**

| Livres de géographie indiqués par les inspecteurs lors de l'enquête Guizot | Nombre de fois où l'ouvrage est signalé dans les 7 départements étudiés par nous. | Ouvrages de géographie de cet auteur présents à la BNF et antérieurs à 1833 |
|---|--|--|
| Petit voyage autour du Monde | <i>Absent de l'échantillon observé</i> | <i>Cf. ci-dessous</i> |
| Voyage autour du Monde par Blanchard (Pierre) | <i>Absent de l'échantillon observé</i> | <i>Petit voyage autour du monde. 1819.</i> |
| Voyage autour du Monde par Laporte | <i>Absent de l'échantillon observé</i> | <i>Voyage pittoresque de la Syrie, de la Phoenicie, de la Palestine et de la Basse-Egypte. An VI.</i> |
| Le spectacle de la nature de l'Abbé Pluche (Antoine, dit aussi Noël) | <i>Absent de l'échantillon observé</i> | <i>Le spectacle de la nature ou entretiens sur les particularités de l'histoire naturelle. 1732. Éditions jusqu'en 1756.</i> |

Tableau 2 **Le matériel de géographie dans les écoles en 1833**

| Matériel scolaire pour l'enseignement de la géographie | Nombre de fois où il est signalé dans les 7 départements étudiés |
|---|---|
| Tableaux de géographie | <i>2 fois (département de la Seine)</i> |
| Tableaux de géographie de Meissas et Michelot ¹⁴⁹ | <i>1 fois (Paris)</i> |
| Cartes de géographie | <i>1 fois (Marne)</i> |
| Cartes de Toussaint | <i>Absent de l'échantillon</i> |
| Cartes publiées par Levrault | <i>Absent de l'échantillon</i> |

1.3. Une géographie de l'enseignement

Dans l'ensemble des écoles primaires, on signale en 1833 l'enseignement de la géographie ou la présence de livre de géographie dans la salle de classe de façon très variable. Ces deux critères ne concernent que 6 % des écoles du Finistère, mais 69 % des écoles situées dans Paris.

Au-delà de cette présentation globale qui montre une très grande diversité des titres des ouvrages, il faut surtout noter les contrastes très forts de la géographie de l'école ; ce qui conduit à étudier plus précisément le cas de 7 départements dans la France peu scolarisée et dans la France « éclairée ». Au sud de la ligne Saint-Malo Genève, plus de 40 % des recrues sont ignorantes¹⁵⁰, les écoles sont rares et la géographie fort peu présente dans les écoles (tableau 3).

¹⁴⁹ 1833 *Tableaux de géographie pour l'enseignement mutuel.*

¹⁵⁰ D'ANGEVILLE, 1836. *Statistique de la Population Française*, 9^{ème} carte.

Tableau 3.

La géographie dans les écoles au sud de la ligne Saint-Malo Genève en 1833

| Départements | Recrues ignorantes (en % en 1830 ; d'après d'Angeville) | Ecoles avec livres de géographie et/ou enseignement de la géographie (en % en 1833 ; d'après les données de l'enquête Guizot) |
|-----------------|---|---|
| Finistère | 77% | 6% |
| Cher | 74% | 10% |
| Hautes-Pyrénées | 38% | 9% |
| Gard | 41% | 15% |

Le **Finistère** est un des départements les plus en retard dans le développement de la scolarisation ; d'Angeville le classe au 82^{ème} rang des départements français dans le domaine de l'instruction, avec 77 % de recrues ignorantes. Il n'y a en effet dans le Finistère que 314 écoles pour une population de plus de 500 000 habitants. L'enseignement est misérable et l'on y enseigne encore la lecture du Français à partir de vieux contrats et de manuscrits. Il n'est donc guère surprenant que l'on n'y signale que trois écoles avec des livres de géographie (à Pont-Croix, Carhaix et Daoulas), et seulement sept autres écoles où la géographie serait enseignée, sans que l'on y indique la présence de livres de géographie dans la classe. Néanmoins, l'inspecteur qui visite les écoles du canton de Landernau indique parmi les objets manquants dans les classes les cartes de géographie, ce qui témoigne de l'importance qu'il accorde à cette matière.

Le **Cher** est un département presque aussi déshérité sur le plan scolaire que le Finistère (74 % de recrues ignorantes dans le Cher selon d'Angeville), il en diffère pourtant par sa situation linguistique, beaucoup plus simple que celle de la Bretagne bretonnante. Néanmoins, il relève lui aussi du « fatal triangle » qui, au centre et à l'ouest de la France, concentre les retards dans le domaine scolaire. Ainsi de nombreux cantons berrichons n'ont qu'une ou deux écoles et les livres de géographie sont quasiment absents de ces rares écoles.

Le département des **Hautes-Pyrénées** présente un cas de figure original ; en effet, il se singularise par la forte proportion d'écoles particulières, non aidées par les communes, et par la présence de nombreuses écoles où l'on continue à pratiquer la méthode d'enseignement dite individuelle, celle où le maître fait venir à lui tour à tour ses élèves pour leur apprendre en tête-à-tête, principalement à lire. Ainsi, alors que le département des Hautes-Pyrénées ne compte que 38 % de recrues ignorantes (d'Angeville 1836), il n'y a que 9 % de ses écoles où l'on note des livres de géographie. En règle générale, les livres sont rares dans les écoles qui utilisent la méthode individuelle. Ce sont surtout des géographies inspirées de celle de l'abbé Le François¹⁵¹ (*Méthode abrégée et facile pour apprendre la géographie*) et de quelques

¹⁵¹ LE FRANCOIS, A., (abbé), An VII, *Abrégé de la géographie de Crozat, par demandes et par réponses... précédé d'un traité de la sphère*. Paris : Vve Fournier, VIII-231p.

LE FRANCOIS, A., (abbé), 1804, *Méthode abrégée et facile pour apprendre la géographie, où l'on décrit la forme de gouvernement de chaque pays, ses qualités, les mœurs de ses habitants...* Lyon : A. Leroy. 383-22p., cartes.

LE FRANCOIS, A., (abbé), 1811..., *Géographie universelle, dédiée à Mlle Crozat, avec un abrégé de la sphère, une table des longitudes...* Nlle édition... augmentée de la division du territoire français en départemens. Paris : Bruno-Labbé. 468p. et cartes.

monographies régionales de d'Abadie (*Itinéraire topographique et historique des Hautes-Pyrénées*).

Le département du **Gard** a un nombre d'alphabétisés voisin de celui des Hautes-Pyrénées (41 %), mais les écoles y possèdent plus de livres de géographie et surtout on y signale beaucoup plus souvent que cette matière y est enseignée. Ceci est certainement lié à une part plus grande des écoles aidées financièrement par les communes et à un usage plus répandu de la méthode simultanée, celle où l'enseignant fait faire le même exercice, en même temps, à plusieurs élèves. À l'échelle du département des contrastes sont nets. On ne signale ni livre, ni enseignement de la géographie dans les cantons adossés aux Cévennes (Saint-André de Valborgne, Saint-Jean du Gard, Lasalle et Vézénobres). Par contre, c'est dans les cantons de Barjac et de Pont-Saint-Esprit que cet enseignement est le plus fréquent (dans 5 écoles sur 10 et dans 7 écoles sur 17). Ici la matière géographie est plus présente que dans les départements du Nord et l'Est de la France. Les livres les plus cités sont ceux de l'abbé Gaultier¹⁵² et les géographies dites « de Crozat ».

Tableau 4.

La géographie dans les écoles au nord de la ligne Saint-Malo Genève en 1833

| Départements (ou arrondissements) | Recrues ignorantes (en % en 1830 ; d'après d'Angeville) | Écoles avec livres de géographie et/ou enseignement de la géographie (en % en 1833 d'après les données de l'enquête Guizot) |
|--|---|--|
| Bas-Rhin | 19% | 22% |
| Marne | 20% | 32% |
| Seine (arrondissements de Sceaux et de Saint- Denis) | 19% | 30% |
| Seine (arrondissement de Paris) | | 69% |

LE FRANCOIS, A., (abbé), 1813..., *Abrégé de la géographie de Crozat, par demandes et par réponses... Dernière édition par J.-L. M. précédé d'un traité de la sphère.* (réédit. : 1816, 1819). Lyon : Aymé frères. II-284p.

LE FRANCOIS, A., (abbé)..., 1813, *Géographie universelle, dédiée à Mlle Crozat, avec un abrégé de la sphère, une table des longitudes... Nlle édition par M. Bossan de Collonges.* Lyon : A. Leroy. 456p. et cartes.

LE FRANCOIS, A., (abbé)..., 1821, *Abrégé de géographie, extrait de celles de Crozat, Lenglet-Dufresnoy et Nicole de La Croix, par demandes et par réponses, précédé d'un traité de la sphère d'après les système de Copernic. Edition revue.* Paris : Leconte et Durey. VI-178p. et cartes.

LE FRANCOIS, A., (abbé)..., 1822, *Géographie universelle, dite de Crozat. Nouvelle édition, augmentée... par un professeur de géographie.* Paris : Costes. 478p.

LE FRANCOIS, A., (abbé)..., 1822, *Géographie universelle, dite de Crozat. Nouvelle édition, augmentée... par un professeur de géographie.* Paris : Maumus. 483p. et cartes.

LE FRANCOIS, A., (abbé), MASSELIN, J.-G., 1828, *Géographie moderne universelle, ou Méthode facile pour apprendre la géographie... par Crozat, (par l'abbé A. Le François), suivie d'un abrégé de la géographie ancienne... par J.-G. Masselin.* Paris : Delalain. XII-531p. et cartes. (rééditée en 1831, XVI-458-60p., cartes et pl.)

LE FRANCOIS, A., (abbé), BLOCQUEL S., 1829, *Abrégé de la géographie de Crozat... (par l'abbé A. Le François) 29^{ème} édition revue et augmentée par Buqcellos.* Paris : Delarue. 252 p., fig. et cartes.

¹⁵² GAULTIER, A., (abbé), 1788, *Les leçons de géographie par le moyen du jeu.*, 1^{ère} édition à compte d'auteur. 153 p.

Si dans les quatre départements situés au sud de la ligne Saint-Malo Genève la présence de la géographie n'était signalée que dans 6 % à 15 % des écoles (tableau 3), les livres ou l'enseignement de la géographie sont présents dans plus de 20 % des écoles au Nord de la ligne Saint-Malo Genève, cette fréquence atteint même 69 % à Paris (tableau 4).

Les écoles du **Bas-Rhin** sont souvent jugées médiocres ou mauvaises par les inspecteurs diligents par Guizot ; il leur est reproché une grande pauvreté en livres et aussi l'absence d'enseignement du français, langue parfois non comprise par l'instituteur. Les livres se réduisent parfois à quelques livres de piété utilisés pour apprendre à lire. Dans les campagnes, les livres sont souvent en allemand, comme la première édition de la géographie d'Aufschlager (*Das Elsass. Neue historischtopographische Beschreibung der beiden Rhein-Departemente*) publiée en français l'année suivante (*L'Alsace, Nouvelle description historique et topographique des deux départements du Rhin*).

L'enseignement de la géographie est particulièrement bien représenté à Strasbourg¹⁵³ où sur un total de 33 écoles primaires, une possède des cartes de géographie, cinq ont le livre de géographie de Lamp qui est publié à Strasbourg avant d'être édité à Paris par Levraut. Dans 27 autres écoles, on indique qu'on y enseigne de la géographie, sans qu'il y soit indiqué de livre de géographie. Dans ce département aussi, les inspecteurs sont attentifs à l'enseignement de la géographie. M. Hervé, qui inspecte les écoles des cantons de Molsheim et d'Oberhausbergen, écrit à regret : « *L'arpentage et le dessin linéaire n'ont encore pénétré nulle part : la géographie est plus répandue.* » Dans les cantons de Bar, de Lauterbourg et de Villé, les inspecteurs indiquent que les cartes manquent dans les écoles ; celui de Niederbronn écrit dans son rapport « *Les cartes manquent absolument* » ; celui qui visite les écoles des cantons de Seltz et Soultz-sous-Forêts réclame des « *cartes que l'on puisse suspendre.* ». À Brumath, un autre signale parmi les objets manquants : « *cartes, globe, livres français...* ». À Wissembourg, on réclame des « *cartes muettes* » ; une « *carte de l'Alsace, de l'Afrique, de l'Amérique* ». La question de l'enseignement de la géographie à l'école primaire est donc bien un enjeu au début de la monarchie de Juillet.

Le département de la **Marne** fait lui aussi partie de cet espace qui, des Ardennes au Jura, se caractérise par un fort taux de scolarisation. Dès cette époque, la quasi-totalité des enfants fréquentent plus ou moins l'école, les municipalités prennent en charge son financement et l'enseignement se fait quasi exclusivement selon la méthode la plus moderne, dite de l'enseignement simultané. Dans la Marne, les écoles sont nombreuses (690 pour 337 076 habitants, à comparer aux 158 écoles pour 524 396 habitants du Finistère). En 1833, dans 205 d'entre elles les visiteurs chargés de l'inspection ont recensé au moins 1 livre de géographie ; dans 18 autres, sans qu'il soit indiqué de livre, ils considèrent que la géographie est une des matières enseignées. Crozat et Le Tellier sont les auteurs de livres de géographie les plus souvent cités. La fréquence de cet enseignement montre bien, qu'ici pour le moins, la géographie ne relève pas uniquement du primaire supérieur, mais qu'elle est aussi diffusée en milieu rural dans des écoles n'accueillant pas les élèves au delà de 11 ans. Les contrastes à l'intérieur du département sont néanmoins importants. Si rien n'indique que l'on enseigne de la géographie dans les 48 écoles des cantons de Montfort et de Damartin-sur-Yèvre, les livres de géographie sont signalés dans la majorité des écoles rurales du nord-est du département, les maximums se trouvant dans les cantons viticoles. Les livres de géographie de Le Tellier,

¹⁵³ « La première véritable école normale a été ouverte à Strasbourg en 1810. On y enseignait la géographie et pas l'histoire. Elle a fait la supériorité de l'enseignement de l'Alsace au XIX^e siècle. » Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, thèse de doctorat, volume 2. p.129.

des abrégés de Crozat et des géographies de Buqcellos¹⁵⁴ sont présents dans 35 des 36 écoles des cantons d' Ay et d' Avize. À l' inverse, l' inspecteur indique que les cartes y font défaut, il n' en a vu que dans une seule classe.

Le département de la **Seine**, à l' instar d' autres contrées industrielles, telles les hautes vallées vosgiennes et les villes de la Flandre, connaît un taux de scolarisation plus faible que les campagnes du Nord et de l' Est de la France¹⁵⁵. Mais, tout comme les arrondissements urbains de Lille ou de Rouen, la Seine se distingue des contrées rurales environnantes par un coût de l' écolage plus élevé. Ceci s' explique par un moindre engagement de ces communes dans le financement de l' École, mais c' est aussitôt un indicateur de la meilleure qualité de ces écoles urbaines où les enseignements sont beaucoup plus complets. D' ailleurs, au sein du petit département de la Seine, le contraste entre les arrondissements « périurbains » de Saint-Denis et de Sceaux et l' arrondissement de la ville de Paris souligne ce phénomène. Il y a des livres de géographie dans la moitié des écoles parisiennes et seulement dans un cinquième des écoles situées extra-muros dans le reste du département de la Seine. Dans les communes à proximité de Paris, les ouvrages de géographie sont rares, aucun n' est signalé dans les écoles du canton de Courbevoie, alors que les livres sont beaucoup plus fréquents dans les 12 arrondissements parisiens. En 1833, à Paris, toujours délimité par l' enceinte des fermiers généraux, 80 écoles possèdent la géographie de l' abbé Gaultier, 19 la géographie de Le Tellier, 13 l' abécédaire géographique d' Eymery¹⁵⁶, 11 une géographie dite de Crozat, 6 la géographie d' Ansart¹⁵⁷ et 7 autres la géographie méthodique de Meissas et Michelot. Ce dernier auteur, Achille Michelot, a d' ailleurs été chargé de l' inspection des écoles du 10^{ème} arrondissement et de celles du canton voisin de Pantin. De plus, la géographie est aussi enseignée dans 75 écoles, sans qu' un titre de livre y soit signalé. Une de ces écoles enseigne la géographie sans livre « *selon la méthode Jacotot* ».

Ce développement de l' enseignement de la géographie n' est pas spécifique de la France. On sait que l' Espagne, comme l' Italie ou le Portugal, est globalement en retard sur la France pour le développement de l' enseignement primaire. Horacio Capel a montré que dans ce pays pendant tout le XIX^e siècle la majorité des livres scolaires de géographie publiés en Espagne étaient des traductions d' ouvrages publiés en France (tableau 5). Pays où depuis la révolution bourgeoise de 1833 la scolarisation et l' enseignement de la géographie se sont aussi développés conjointement dans l' enseignement primaire¹⁵⁸.

¹⁵⁴ BLOCQUEL, S., (pseud. Buqcellos...), 1824, *Petite Géographie des jeunes gens ... par Buqcellos*. Paris : Delarue. 105p., fig.

BLOCQUEL, S., (pseud. Buqcellos...), 1829, *Abrégé de la géographie de Crozat, édition revue et augmentée par Buqcellos*. 29e édit. Paris : Delarue. 252p., fig. et cartes

¹⁵⁵ Voir cartes à l' échelle des arrondissements de 1833 dans CHEVALIER, J.-P., 2000 « Des cartes pour figurer l' école en 1833 ». *Re-source La revue scientifique de l' IUFM*. Versailles : CRDP, n°2, p.99-120.

¹⁵⁶ EYMERY, A., PERIN, R., 1826, *Le voyageur anglais autour du monde habitable, nouvelle méthode amusante et instructive pour étudier la géographie... Traduit de l' anglais par René Périn...* Paris : Eymery. 142p. planches et cartes en noir et en couleurs

¹⁵⁷ ANSART, F., 1830, *Petite géographie de la France à l' usage des écoles primaires*. Paris : Hachette. In-18°.

Charles Félix **Ansart**, dit Félix Ansart, inspecteur général de l' Université. Auteur d' un *atlas historique et géographique* et de géographies historiques et modernes pour les écoles primaires, les Ecoles normales primaires et les collèges et lycées. Publie des cours d' histoire et de géographie rédigés avec Ambroise Rendu père puis Ambroise Rendu fils et édités à la Librairie Ecclésiastique et Classique de Charles Fouraut à Paris.

Son fils Edmond Ansart, né en 1827, professeur d' histoire et géographie poursuit la collaboration avec Ambroise Rendu fils et publie dans la 2^{ème} moitié du siècle de nombreux ouvrages dont leur *Cours complet d' histoire et de géographie*.

¹⁵⁸ CAPEL, H., SOLÉ, J., URTUEGA, L., 1988, *El libro de geografía en España (1800-1939)*, Coll. Geo critica. Textos de apoyo. Universitat de Barcelona/C.S.I.C., 213p.

Tableau 5.

Origine des livres scolaires de géographie traduits en Espagne (source : H. Capel)
(période de publication de la traduction en Espagne).

| Pays où a été publiée la version originale | 1800-1849 | 1850-1899 | 1900-1939 |
|--|-----------|-----------|-----------|
| France | 15 | 14 | 17 |
| Allemagne | 6 | 5 | 16 |
| Royaume-Uni | 1 | 1 | 11 |
| Italie | - | 1 | - |
| Norvège | - | - | 1 |
| Suède | - | - | 1 |
| Russie | - | - | 1 |

Ainsi, le cas de la France n'est pas un cas exceptionnel en Europe, elle est légèrement en retard sur les pays germaniques, et connaît un développement de l'enseignement primaire et de la géographie scolaire de façon un peu plus précoce que les pays méditerranéens et surtout que l'Angleterre où l'emploi manufacturier des enfants retarde les progrès de la scolarisation¹⁵⁹. L'enseignement de la géographie y est présent dès le début du XIX^e siècle, tant dans les contrées rurales fortement scolarisées au nord de la ligne Saint-Malo Genève que dans les écoles urbaines où se développe un enseignement primaire plus complet. La géographie fait partie des matières que l'on peut situer dans un deuxième cercle, à proximité du noyau central de l'enseignement primaire constitué par l'apprentissage de la lecture, de l'écriture et de rudiments de calcul.

Au-delà de ce recensement, reste à définir les contenus et les modalités de cet enseignement, ou plus modestement de tenter de les cerner.

¹⁵⁹ CAPEL, H., 1982, *op.cit.*

2. De la géographie de l'abbé Gaultier à celle de Meissas et Michelot.

« *La géographie ne saurait être un savoir purement verbal ; son rapport au réel se met en place sous l'influence de Rousseau et Pestalozzi. Celle-ci est très sensible chez les fondateurs, Carl Ritter et Élisée Reclus.* »¹⁶⁰ Ce qui est vrai au temps de Ferdinand Buisson est beaucoup moins évident durant la première moitié du XIX^e siècle. L'influence des idées rousseauistes reste longtemps faible dans les écoles primaires. D'ailleurs, pour Rousseau, l'école ne concerne guère les enfants des classes populaires : « *N'instruisez pas l'enfant du villageois, car il ne lui convient pas d'être instruit.* » (*La Nouvelle Héloïse*)¹⁶¹. Le programme éducatif de l'*Émile* n'est pas fait pour les enfants du village, mais pour les enfants de la bourgeoisie et de l'aristocratie.

Même dans les collèges et lycées, dans ce qui est qualifié à partir de 1803 d'enseignement secondaire¹⁶², les influences rousseauistes centrées sur la perception de la nature restent marginales. La géographie enseignée dans les collèges de Jésuites¹⁶³ vise avant tout aux XVII^e et XVIII^e siècles à donner une vision cosmographique et encyclopédique du monde¹⁶⁴. Le premier objectif correspondait à une présentation historique de la découverte et de la cartographie du monde, le second s'appuyait sur les connaissances des *Lettres édifiantes* des pères jésuites et se concrétisait par l'apprentissage de nomenclatures principalement politiques¹⁶⁵. Dans ce cadre, les pédagogues cherchaient, certes, des moyens pour soutenir cette mémorisation, par exemple la technique de la poésie didactique avec les rimes pour aider la mémorisation (*Géographie universelle en vers artificiels* du père Buffier, 1705). Mais ces divers artifices qui visent à soutenir une mémorisation cumulative de nomenclatures ne relèvent pas de l'influence de Rousseau et de Pestalozzi.

Les problèmes qui se posent alors à l'enseignement primaire sont d'une autre nature. Ici il ne s'agit pas de former une élite cultivée mais tout d'abord d'apprendre des savoirs « élémentaires » aux jeunes enfants issus des milieux populaires. Au XVIII^e siècle, l'Église catholique a été le principal soutien de cette instruction populaire. Elle est ensuite relayée par les préoccupations économiques et émancipatrices des philosophes radicaux, comme Diderot, Helvetius, ou Holbach qui réclament le développement de l'instruction pour sortir le peuple des « *ténèbres de l'ignorance* »¹⁶⁶. C'est sous cette double impulsion, que l'enseignement de la géographie aux enfants des classes populaires émerge comme question politique. C'est alors au tournant du XVIII^e et du XIX^e siècle que commencent à se poser conjointement le développement de la scolarisation et celui de l'enseignement de la géographie.

¹⁶⁰ CLAVAL, P., 1994, « L'épistémologie de la géographie » in P. DESPLANQUES (dir.) *Profession enseignant. La géographie en collège et en lycée*. Hachette, p. 24-57.

¹⁶¹ Cité par LEBRUN, F., VENARD, M., QUENIART, PARIAS, 1988, « De Gutenberg aux Lumières, (1480-1789) » in L. H. PARIAS (dir.) *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France* Paris : Nouvelle Librairie de France, tome 2, 670p.

¹⁶² CHERVEL, A., 1998, *La culture scolaire : une approche historique*, Belin. 240p.

¹⁶³ DAINVILLE (de), F., 1939, *Les Jésuites et l'Éducation de la société française. La Géographie des humanistes*, Paris : Beauchesne et ses fils. 562p.

¹⁶⁴ BRUTER, A., 1997, « Entre rhétorique et politique, l'histoire dans les collèges de Jésuites au XVIII^e », *Histoire de l'éducation*, n°74. Paris : INRP, p.59-88.

¹⁶⁵ LEFORT, I., 1990, *Géographie savante - Géographie scolaire, (1870-1970). Éléments pour une histoire de la pensée géographique*, thèse, Université Paris 1, 2 volumes.

¹⁶⁶ LEBRUN et alii, *op. cit.*

L'œuvre de la Révolution est sur ces questions plus empreinte de principes que marquée par des réalisations effectives. On notera que les Conventionnels veulent que la géographie « des peuples libres » soit inscrite aux programmes des écoles primaires :

Chapitre IV. – Instruction et régime des écoles primaires

1° Les élèves ne seront pas admis aux écoles primaires avant l'âge de six ans accomplis.

2° Dans l'une ou l'autre section de chaque école on enseignera aux élèves :

1. à lire et à écrire les exemples de la lecture rappelleront leurs droits et leurs devoirs aux citoyens ; 2. la déclaration des droits de l'homme et du citoyen, et la constitution de la République française ; 3. on donnera des instructions élémentaires sur la morale républicaine ; 4. les éléments de la langue française soit parlée, soit écrite ; 5. les règles du calcul simple et de l'arpentage ; 6. les éléments de la géographie et de l'histoire des peuples libres ; 7. des instructions sur les principaux phénomènes et les productions usuelles de la nature. On fera apprendre le recueil des actions héroïques et des chants de triomphe.

(Décret de la Convention nationale, An II.)¹⁶⁷

Mais l'on sait que dans le domaine de l'enseignement primaire les principes votés par les révolutionnaires ne se concrétisèrent pas. Néanmoins on retiendra que la géographie est déjà considérée comme devant y être enseignée.

2.1. La géographie de l'Abbé Gaultier

Deux auteurs marquent l'enseignement de la géographie à l'école primaire pendant la première moitié du XIX^e siècle : l'abbé Gaultier¹⁶⁸ et Achille Meissas. Le premier, Aloïsius Gaultier, se fonde sur la méthode catéchistique par questions réponses, il appuie cette routine par l'organisation de compétitions entre ses élèves afin de désigner celui qui répond le plus souvent aux questions que le maître formule à l'identique du livre¹⁶⁹. En 1833, la géographie de l'abbé Gaultier était, et de très loin, l'ouvrage de géographie le plus fréquemment présent dans les écoles primaires (35 % des titres identifiés dans l'échantillon étudié ci-dessus).

¹⁶⁷ Décret du 27 brumaire An II (17 novembre 1794) sur les écoles primaires. Nous soulignons.

¹⁶⁸ **Aloïsius, Edouard, Camille Gaultier** connu sous le nom d'**abbé Gaultier** (1746 - 1818)

« Pourvu d'un bénéfice qui lui assurait des ressources suffisantes », il ouvre à Paris en 1786 un cours gratuit qui accueille les enfants de bonnes familles. Il y élabore une méthode nouvelle d'enseignement « destinée à rendre l'étude agréable et permettre à ses élèves d'acquérir l'instruction en jouant. » Son premier ouvrage de géographie, *Les leçons de géographie par le moyen du jeu*, date de 1788, mais il publie aussi à cette époque des livres de grammaire et d'histoire. En octobre 1814 il se rendit de nouveau à Londres (où il avait émigré de 1792 à 1801) afin d'y étudier la méthode d'enseignement mutuel qui s'apparente à celle qu'il avait élaborée. Il se fait en France le défenseur de la méthode d'enseignement mutuel en particulier au sein de la *Société pour l'enseignement élémentaire*. Il ouvre chez lui, en novembre 1816 un cours spécial pour les moniteurs de l'enseignement mutuel et ses biographes, Demoyencourt et Buisson, indiquent dans cet ordre les matières qui y étaient enseignées : « la géographie, la grammaire, la morale et la géométrie pratique. »

¹⁶⁹ Voir l'article « Gaultier, (abbé) » du *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson.

GÉOGRAPHIE DE L'ABBÉ GAULTIER¹⁷⁰

[...]

Qu'est-ce qu'un continens ? Un continent est le plus grand espace de terre qu'on puisse parcourir sans passer par la mer.

Combien y a-t-il de continens¹⁷¹ ? Il y a trois continens : 1° l'*Ancien* qui comprend l'Europe, l'Asie et l'Afrique ; 2° le *Nouveau* qui comprend l'Amérique ; 3° le *Continens Austral* ou *Nouvelle-Hollande* qui fait partie de l'Océanie.

Qu'entend-on par mer ou Océan ? On entend par mer ou océan la vaste étendue d'eau salée qui couvre à-peu-près les deux tiers du globe, et dont les parties prennent différens noms suivant leur position géographique.

[...]

SECTION I : EUROPE

LEÇON I : CONTRÉES DE L'EUROPE

Qu'est-ce qu'une contrée ? Une contrée est une grande étendue de terre qui renferme une nation entière. On entend par nation tous les habitants d'un même pays vivant sous les mêmes lois ou parlant une même langue.

1.

En combien de contrées divise-t-on l'Europe ? On divise l'Europe en dix-neuf contrées, dont cinq au nord, neuf au milieu et cinq au midi.

2.

Quelles sont les cinq contrées au nord ? Les cinq contrées au nord de l'Europe sont : les îles britanniques, dont la capitale est Londres ; le Danemark, capitale Copenhague, la Norvège, capitale Christiania ; la Suède, capitale Stockholm ; la Russie, capitale Saint-Pétersbourg.

3.

Quelles sont les neuf contrées du milieu ? Les neuf contrées au milieu de l'Europe sont : La France, capitale Paris ; la Belgique, capitale Bruxelles ; la Hollande, villes principales, Amsterdam, La Haye ; l'Allemagne ou Confédération germanique, villes principales, Vienne, Munich, Dresde, Berlin, Hambourg, Hanovre, Francfort-sur-le-Mein et Stuttgart ; la Prusse, capitale Berlin, dans la Confédération germanique ; la Pologne, capitale Varsovie ; la Hongrie, capitale Bude ; l'Autriche, capitale Vienne, dans la Confédération germanique ; la Suisse, villes principales, Bâle, Berne et Genève.

4.

Quelles sont les cinq contrées du midi ? Les cinq contrées du midi de l'Europe sont : le Portugal, capitale Lisbonne ; l'Espagne, capitale Madrid ; l'Italie, villes principales, Turin, Milan, Venise, Florence, Rome, Naples, etc. ; la Turquie, capitale Constantinople ; la Grèce, capitale Athènes.

5.

Qu'est-ce que Londres ? Londres est la capitale des îles Britanniques.

Qu'est-ce que les îles Britanniques ? Les îles britanniques sont une des dix-neuf contrées de l'Europe, et une des cinq au nord. (*)

[(*) Note de bas de page de l'auteur : On fera les mêmes questions pour toutes les contrées de l'Europe et pour leurs capitales.]

6.

Qu'est-ce que le Danemark ? Le Danemark est une des dix-neuf contrées de l'Europe et une des cinq du nord. *Quelles en sont les bornes ?* Il est borné par l'Allemagne et par la mer.

[(*) Note de bas de page de l'auteur : le maître fera bien de demander si c'est au nord, au midi, etc., que telle contrée borne telle autre.]

7.

Qu'est-ce que la Norvège ? La Norvège est une des dix-neuf contrées de l'Europe et une des cinq au nord. *Quelles en sont les bornes ?* Elle est bornée par la Suède, la Russie et la mer.

¹⁷⁰ *Géographie de l'abbé Gaultier*, « entièrement refondue et considérablement augmentée par de Blignières, Demoyencourt, Ducros de Sixt et Leclerc aîné, Ses élèves. » Paris : Jules Renouard et Cie, Libraires. 1846.

¹⁷¹ Orthographe de l'époque.

| |
|--|
| 8. |
| <i>Qu'est-ce que la Suède ?</i> La Suède est une des dix-neuf contrées de l'Europe et une des cinq au nord. <i>Quelles en sont les bornes ?</i> Elle est bordée par la Norvège, la Russie et la mer. |
| 9. |
| <i>Qu'est-ce que la Russie ?</i> La Russie est une des dix-neuf contrées de l'Europe et une des cinq au nord. <i>Quelles en sont les bornes ?</i> Elle est bordée par la Turquie, l'Autriche, la Pologne, la Prusse, la Suède et la mer. |
| 10. |
| <i>Qu'est-ce que la France ?</i> La France est une des dix-neuf contrées de l'Europe et une des neuf au milieu. <i>Quelles en sont les bornes ?</i> Elle est bornée par la Belgique, l'Allemagne, la Suisse, l'Italie, l'Espagne et la mer. |
| [...] |
| LEÇON XII. |
| DIVISION DES CONTRÉES DE L'EUROPE DU MILIEU ANCIENNE DIVISION DE LA FRANCE. |
| 141. |
| <i>Comment divisait-on autrefois la France ?</i> On divisait la France avant 1789 en 33 gouvernements ou provinces, dont 6 au nord, 6 à l'est, 6 au midi, 6 à l'ouest, 8 au milieu et 1 dans la Méditerranée, l'île de Corse, capitale Bastia. |
| 142. |
| <i>Quelles étaient les 6 provinces au nord ?</i> Les 6 provinces au nord étaient : la Normandie, capitale Rouen ; la Picardie, capitale Amiens ; l'Artois, capitale Arras ; la Flandre française, capitale Lille ; l'Ile-de-France, capitale Paris et la Champagne, capitale Troyes. |
| 143. |
| <i>Quelles étaient les 6 provinces à l'est ?</i> Les 6 provinces à l'est étaient : la Lorraine, capitale Nancy ; l'Alsace, capitale Strasbourg ; la Franche-Comté, capitale Besançon ; la Bourgogne, capitale Dijon ; le Lyonnais capitale Lyon, et le Dauphiné, capitale Grenoble. |
| NOUVELLE DIVISION DE LA FRANCE. |
| [...] |
| DÉPARTEMENTS AU LEVANT. |
| 156. |
| <i>Combien de départements forme l'ancienne LORRAINE ?</i> L'ancienne Lorraine forme les quatre départements : de la Meurthe, chef-lieu NANCY ; des Vosges, chef-lieu EPINAL ; de la Meuse, chef-lieu BAR-LE-DUC ; de la Moselle, chef-lieu METZ. |
| 157. |
| <i>Combien de départements forme l'ancienne ALSACE ?</i> L'ancienne Alsace forme les deux départements : du Bas-Rhin, chef-lieu STRASBOURG ; du Haut-Rhin, chef-lieu COLMAR, ville principale Mulhouse. |
| [...] |

Les concepts géographiques utilisés par l'abbé Gaultier, ses collaborateurs et successeurs, présentent un certain intérêt et ne sont pas aussi pauvres qu'une caricature rapide pourrait le suggérer. Ainsi, le concept de « contrée » utilisé pour diviser l'Europe permet de parler de l'Italie (non unifiée), de la Suisse (diverse par ses langues) et des États centralisés (Prusse, France). Notons aussi la démarche qui fait précéder l'usage de ce concept de contrée par sa définition, en préambule des leçons. La liste des villes ne se réduit pas à celle des capitales. Plusieurs villes principales sont indiquées pour la Hollande multipolaire, ou pour les contrées composées de plusieurs États (Allemagne, Italie...). En France, Mulhouse ou Reims sont désignées comme les villes principales à côté de leurs chefs-lieux de départements : Colmar et Châlons. Enfin soulignons parmi les qualités géographiques de cet ouvrage, l'attention portée par l'abbé Gaultier à la position, « *au nord, au sud, au milieu....* » ; on verra plus loin que ce manuel est conçu pour être utilisé avec une carte.

La démarche de l'inventaire géographique du monde est simple, elle répond à un décompte, (en réponse à la question *Combien ?*), d'objets politiques (*contrées*), classés en fonction de leur position géographique : « *Quelles sont les cinq contrées au nord ? Quelles sont les neuf contrées du milieu ? Quelles sont les cinq contrées du midi ?* »... L'intérêt se centre donc sur les dimensions politico-administratives. Ainsi, en réponse aux questions « *Quelles en sont les bornes ?* », l'abbé Gaultier indique le nom des « contrées » ou États voisins, mais il ne nomme pas les mers bordières qui restent indifférenciées. Quant aux autres limites dites « naturelles », elles ne sont pas encore à l'ordre du jour.

Cette géographie peut ainsi fonctionner comme un cadre pour l'histoire et la géographie historique y tient une place notable : « *Comment divisait-on autrefois la France ?* ». Pourtant cette géographie de l'abbé Gaultier est avant tout l'inventaire du monde contemporain.

Ce qui la singularise surtout ce sont ses procédés didactiques : la méthode catéchistique et la répétition. La méthode catéchistique se déroule au rythme lancinant des questions et des réponses reprenant partiellement le libellé de la question :

« *Quelles étaient les 6 provinces à l'est ?*
Les 6 provinces à l'est étaient... »
« *Combien de départements forme l'ancienne ALSACE ?*
L'ancienne Alsace forme les deux départements... ».

Enfin, les mêmes informations sont rituellement répétées de nombreuses fois, dans le dessein de les ancrer dans les mémoires. Ainsi la présentation de chaque contrée de l'Europe donne l'occasion d'énoncer, au total une vingtaine de fois, « *une des dix-neuf contrées de l'Europe* ». Le caractère répétitif est le second trait singulier didactique. Mais, l'originalité principale de ce livre est sa méthode d'apprentissage, que l'abbé Gaultier veut avant tout ludique. La méthode catéchistique est rendue plus motivante par l'organisation d'un concours entre les élèves. Voici la façon dont doit se dérouler l'interrogation en géographie selon la méthode « *du jeu* » de l'abbé Gaultier. Ferdinand Buisson y note l'usage de la carte et le souci de localisation :

Les leçons de géographie de l'abbé Gaultier sont écrites par demandes et par réponses, ainsi que tous ses ouvrages d'éducation. Comme les questions sont plus ou moins difficiles, et que les réponses sont plus ou moins longues, l'auteur a indiqué à la fin de chacune le nombre de jetons que le maître doit donner à l'élève qui répondra exactement. L'instituteur a un sac rempli d'étiquettes, qui correspondent aux questions du livre, et portent chacune un numéro. Après avoir mis dans le sac toutes les étiquettes relatives à la leçon sur laquelle les élèves doivent être exercés, et qui leur a été expliquée d'avance, le maître prend place en haut de la table autour de laquelle les enfants sont assis. Il déploie sur cette table la carte de la partie de la terre qui est le sujet de la leçon, donne à chaque enfant un certain nombre de jetons comme enjeu, et la partie commence. L'instituteur tire au hasard une étiquette à un des élèves. Supposons que l'enfant est tiré l'étiquette numéro 17, *Lisbonne* ; le maître, en consultant le livre, demande « *Qu'est-ce que Lisbonne ?* » L'élève : « *C'est la capitale du Portugal* ». Le maître « *Qu'est-ce que le Portugal ?* » L'élève : « *C'est une des seize contrées de l'Europe, et une des quatre contrées au midi.* » En répondant aux différentes questions qui lui sont adressées de cette manière, l'enfant doit montrer sur la carte tous les endroits qu'il nomme : s'il les indique bien et qu'il réponde exactement, il reçoit du maître le nombre de jetons fixé pour chaque réponse. S'il se trompe, il est corrigé par son voisin de droite, à qui il paie un jeton. Si celui-ci se trompe aussi, il est corrigé à son tour par le suivant, qui gagne deux jetons. Le troisième, dans le même cas, en gagne trois, et ainsi de suite ; mais s'il arrive qu'aucun des élèves ne puisse rectifier l'erreur du premier, le maître le corrige, et exige un jeton de chacun des enfants à la ronde. Lorsque le premier élève a répondu à toutes les questions relatives à son étiquette, le second en tire une autre, et ainsi de suite, jusqu'à ce que le tour soit fini ; après quoi on peut en recommencer de nouveaux, tant que le maître juge à propos de prolonger l'exercice.

Lorsque de nouvelles leçons ont été expliquées¹⁷² aux enfants, on ajoute dans le sac, pour les parties suivantes, de nouvelles étiquettes qui y sont relatives, mais en y laissant toujours les anciennes ; et, lorsqu'elles deviennent trop nombreuses, le maître peut en faire le sujet de plusieurs parties, en mettant dans un sac à part toutes celles qui sont tirées par les enfants, après qu'ils en ont fait l'explication. On passera ainsi successivement en revue, et à plusieurs reprises, les trois cents étiquettes qui correspondent aux trois cents paragraphes des leçons de géographie.

(Ferdinand Buisson.)¹⁷³

Les leçons de géographie par le moyen du jeu de l'abbé Gaultier ont été publiées pour la première fois par l'auteur en 1788. Nous avons vu que c'était le plus répandu des livres de géographie lors de l'enquête Guizot de 1833¹⁷⁴. Monique Benoît indique dans sa thèse une édition de 1875 de la géographie de l'abbé Gaultier (la 29^{ème}), c'est dire la longévité de cette méthode. Savoir sa géographie serait alors savoir réciter 300 paragraphes de savoir factuels, mais c'est aussi savoir localiser individuellement ces objets sur une carte.

2.2. La méthode catéchistique

La méthode catéchistique par demandes (D.) et réponses (R.) est aussi utilisée dans les géographies à l'usage des écoles primaires des frères des Écoles chrétiennes¹⁷⁵. Ils diffèrent quelque peu de la géographie de l'abbé Gaultier, car ils sont rédigés avec beaucoup moins de reprise du texte de la question dans la réponse. Le texte est beaucoup plus rédigé. Adjectifs qualificatifs et relations causales font de la réponse un début d'analyse.

FRANCE.¹⁷⁶

77. D. Qu'est-ce que la France ?

R. C'est un des plus vastes, des plus riches et des plus beaux états de l'Europe. Elle est située sous un climat très avantageux, l'air y est pur et tempéré ; son sol est d'une fécondité étonnante, suffisant non-seulement aux besoins d'une population de près de trente-six millions d'habitants, mais encore à ses plaisirs. Outre les canaux que l'industrie y a pratiqués, une multitude de rivières, de routes bien tracées et parfaitement entretenues, de nombreuses lignes de chemins de fer, facilitent les voyages et les transports de produits. Ses ports sont fréquentés par toutes les nations, et produisent, par des échanges, un bénéfice immense qui anime son commerce.

78. D. Quelles sont les bornes de la France ?

R. La France est bornée à l'est par le grand-duché de Bade, la Suisse, la Savoie et les Alpes ; au sud par la Méditerranée et l'Espagne, à l'ouest par l'Océan ; et au nord par la manche, le Pas-de-Calais et la Belgique. Elle est située entre les 42° et 51° degrés de latitude nord, le 6° de longitude est, et le 7° de longitude ouest ; elle a 1022 kilom. du nord au sud et 977 kilomètres de l'est à l'ouest, et environ 538585 kilom. de superficie.

¹⁷² On peut s'interroger sur le sens qu'a ici l'explication de la leçon qui n'est probablement qu'énonciation des savoirs factuels que l'élève doit s'approprier.

¹⁷³ Article *Gaultier (abbé)*, (non signé), *Dictionnaire de pédagogie*, DP1., p. 1146-1148.

¹⁷⁴ En 1833, les géographies de l'abbé Gaultier sont ainsi nommément indiquées dans 84 écoles du département de la Seine.

¹⁷⁵ En 1833, les livres de géographie des frères des écoles chrétiennes sont nommément indiqués dans 3 écoles du département de la Seine.

¹⁷⁶ Frère P. B., 1853, *Abrégé de géographie commerciale et historique contenant la division de la France par bassins, un tableau synoptique pour chaque province, des notions historiques sur les états du globe suivi Des mœurs et de usages des principaux peuples et d'un Précis de cosmographie selon le système de Copernic.* (28^{ème} édition). Tours : Alfred Mame et Cie ; Paris : Veuve Poussielgue-Rusand.

ANCIENNE DIVISION DE LA FRANCE.

79. D. Quelle était autrefois la division territoriale de la France ?

R. Autrefois la France était divisée en 39 provinces, aujourd'hui elle l'est en 86 départements.

80. D. Que faut-il faire pour avoir une idée de la position respective des anciennes provinces ?

R. Il faut diviser la France en plusieurs grandes parties, et remarquer les provinces qui sont contenues dans chacune.

81. D. Quel est le moyen le plus commode pour fixer l'attention sur la position des diverses provinces ?

R. C'est la division par *bassins*.

82. D. Qu'est-ce qu'un *bassin géographique* ?

R. C'est une étendue de pays arrosée par un fleuve et ses affluents.

83. D. En combien de bassins peut-on diviser la France ?

R. En quatre grands et deux petits ; les quatre grands sont 1° celui de la *Seine* ; 2° celui de la *Loire* ; 3° celui du *Rhône* ; 4° celui de la *Gironde* formé par la *Garonne* et la *Dordogne*. Les deux petits sont celui du *Rhin* et de l'*Escaut*.

Ces livres, à l'instar de l'*Abrégé de géographie* en usage dans les écoles des Frères des écoles chrétiennes diffusent au milieu du XIX^e siècle la division par bassins héritée de Buache. Ce découpage spatial complète les partitions administratives et de position par rapport aux points cardinaux de l'abbé Gaultier. Ainsi ces géographies enrichissent leurs descriptions, ne se contentant plus de définir les bornes des contrées et d'en nommer les capitales. Les limites des États sont moins administratives, les mers portent des noms et des montagnes s'articulent avec les limites politiques. L'espace géographique prend une épaisseur, les activités des hommes et les conditions naturelles y prennent place.

2.3. La géographie méthodique de Meissas et Michelot

En 1833, lors du recensement des livres présents dans les classes commandé par Guizot, les géographies de l'abbé Gaultier sont de loin les plus diffusées et la *Petite géographie méthodique* d'Achille Meissas et d'Auguste Michelot ne représente alors que 5 % des titres que nous avons identifiés. Par la suite cet ouvrage connaît un succès croissant, de sorte que Meissas et Michelot vont progressivement dominer le domaine des publications de géographie pour l'école élémentaire ; et ce durant de longues années, de la Monarchie de Juillet¹⁷⁷ jusqu'aux débuts de la III^e République. Ce titre connaît plus de 60 éditions. Achille Meissas est donc un auteur scolaire important, ce qui lui vaut d'être ainsi présenté par Ferdinand Buisson dans son *Dictionnaire de pédagogie*.

[...] Parmi les nombreux ouvrages classiques publiés par Achille Meissas, la plupart avec la collaboration d'Auguste Michelot, nous citerons d'abord la *Nouvelle géographe méthodique*, Hachette, in-12, qui a paru pour la première fois en 1827 et atteint en 1864 sa soixante et unième édition ; la *Petite géographie méthodique*, formant la première partie de l'ouvrage précédent, et dont les éditions ne se comptent plus ; plusieurs séries de *Tableaux* pour l'enseignement dans les écoles : *Tableaux de géographie*, *Tableaux d'histoire de France*, etc. ; des *Manuels*, des *Atlas*, des *Cartes murales* grandes et moyennes, dont les éditions ont été renouvelées par d'importantes additions relatives au figuré topographique du terrain ; plusieurs séries de *Cartes muettes* destinées aux exercices des élèves, un *Dictionnaire de géographie ancienne et moderne*, dont une édition revisitée en 1864, a été sa dernière œuvre.

[...] Achille Meissas a encore préconisé et répandu l'usage très utile des cartes muettes comme procédé de révision et de vérification ; il a été enfin l'un des premiers qui aient eu l'idée de publier

¹⁷⁷ En 1833, les géographies de Meissas et Michelot ne sont nommément indiquées que dans 8 écoles du département de la Seine. Des tableaux de géographie de Meissas et Michelot sont aussi signalés une fois. Michelot participe à l'inspection des écoles dans le cadre de « l'enquête Guizot ».

ces grandes cartes murales, au moyen desquelles un enseignement simultané, régulier et normal de la géographie est devenu possible dans nos écoles. [...]

(Ferdinand Buisson..) ¹⁷⁸

Leur succès provient du fait que, bien qu'inspiré au départ par la méthode d'enseignement mutuel, leur matériel d'enseignement s'adapte à la méthode « d'enseignement simultané, régulier et normal de la géographie » qui se généralise au cours du XIX^e siècle. Ainsi, avec leurs nouveaux livres de géographie Achille Meissas et Auguste Michelot rompent délibérément avec la méthode catéchistique de l'abbé Gaultier. La *Petite Géographie méthodique* est publiée à leur compte en 1827, elle devient ensuite la première partie de leur *Géographie méthodique*, éditée par Hachette. Ils expliquent la nouveauté de leur démarche dans l'avertissement de l'ouvrage. Ainsi, apparemment du moins, ils remettent en cause la mécanique du « par cœur » et aspirent à une plus grande compréhension des faits géographiques par les écoliers.

[...] On s'étonnera peut-être que nous n'ayons pas disposé notre Géographie par demandes et par réponses ; mais cette forme, plus commode pour la mémoire a de graves inconvénients. Les enfants croient avoir rempli leur tâche en apprenant par cœur des réponses dont ils ne lisent guère les demandes, et presque toujours ils sont hors d'état de répondre à d'autres questions que celles du livre. D'ailleurs, en plaçant des questions et des exercices à la suite de chaque chapitre, nous pensons avoir réuni les avantages des différents modes d'instruction. [...]

(Meissas et Michelot.) ¹⁷⁹

La géographie de Meissas et Michelot développe le discours géographique, souvent encore sous forme d'inventaire, mais distinct du moment des exercices sur la carte et au tableau. La géographie scolaire ne se réduit plus à la mécanique catéchistique (tableau n°6).

¹⁷⁸ Article « Meissas », (non signé) *Dictionnaire de pédagogie*, DP1, p.1886-1887.

¹⁷⁹ *Op. cit.*, Avertissement, p.X.

Tableau n°6

Leçon catéchistique et leçon suivie d'exercices sur la carte et tableau

| <p>Géographie de l'abbé Gaultier (1^{ère} édition 1788, 29^{ème} édition 1875) extraits de l'édition de 1846</p> | <p>Géographie de Meissas et Michelot (1^{ère} édition 1827, 52^{ème} édition 1871) extrait de l'édition de 1871</p> |
|--|---|
| <p><i>Qu'est-ce qu'un continens</i>¹⁸⁰ ? Un continens est le plus grand espace de terre qu'on puisse parcourir sans passer par la mer.</p> <p><i>Combien y a-t-il de continens ?</i> Il y a trois continens : 1° l'<i>Ancien</i> qui comprend l'Europe, l'Asie et l'Afrique ; 2° le <i>Nouveau</i> qui comprend l'Amérique ; 3° le <i>Continens Austral</i> ou <i>Nouvelle-Hollande</i> qui fait partie de l'Océanie.</p> | <p>4.</p> <p>PARTIES DU MONDE ET CONTINENS.</p> <p>La terre se divise en cinq parties, qui sont l'Europe, l'Asie, l'Afrique, l'Amérique et l'Océanie.</p> <p>5.</p> <p>On les appelle les cinq parties du monde. On appelle continens les plus vastes étendues de terre qu'on puisse parcourir sans traverser la mer. Il y a deux continens. L'Europe, l'Asie et l'Afrique forment l'ancien continens. L'Amérique forme le nouveau continens.</p> <p><i>Exercices.</i></p> <p>Comment divise-t-on la terre ? — au sud ? - au sud-est ? Montrez sur la carte Quelle est la partie du monde qui touche chaque partie du monde ? — l'Europe ? — l'Afrique , Mettez un jeton sur Qu'est-ce qu'un continens ? chacune de ces parties. Quelles sont les parties du monde qui composent l'ancien continens ? – le nouveau continens ? Prenez le jeton qui est sur l'Afrique, sur l'Asie, etc. Retournez la carte et indiquez sur la table ou sur le tableau la position des cinq parties du monde.</p> |

La première partie des exercices de Meissas et Michelot s'appuie donc systématiquement sur une carte et demande des manipulations de jetons à placer sur la carte. La deuxième partie se fait sans la carte en essayant de se souvenir de ce qu'on y a désigné. La troisième partie est composée de questions fermées qui ressemblent à celles des ouvrages catéchistiques. La manipulation de jetons et l'usage de la carte ne marquent donc pas une rupture totale avec la méthode de l'abbé Gaultier, mais la carte est déjà prise comme une sorte de réel d'évidence qui, vu par l'élève, permet de comprendre les notions géographiques abstraites.

On commencera en mettant une carte entre les mains de l'élève, par lui montrer quelques contrées, quelques îles ; on lui fera remarquer les lignes qui dessinent autour des côtes, et ces ombres que les graveurs appellent les *eaux*. L'élève indiquera bientôt lui-même les parties qui représentent les terres et celles qui représentent la mer. On fera précéder d'un exercice semblable l'étude de chacun des chapitres qui commencent par une définition. Ainsi lorsqu'il s'agira de golfes, en donnant à l'élève la définition de ce mot, on lui montrera le golfe de Bothnie, celui de Riga, le Zuyderzée, etc. ; on lui fera remarquer leur enfoncement dans les terres, et il montrera ensuite les autres golfes sur la carte.

(Meissas et Michelot.)¹⁸¹

¹⁸⁰ Orthographe de l'époque

¹⁸¹ *Op. cit.*, page Xi

Meissas et Michelot assument aussi le procédé de la répétition comme moyen de mémorisation, mais, dans une logique de croisement des questions. Ils veulent, tout comme l'abbé Gaultier, rendre l'apprentissage de ces énumérations un peu ludique, en assimilant l'interrogation de géographie à un concours entre écoliers.

[...] Il ne suffit pas que les élèves apprennent une fois chaque chapitre, rien ne sort plus promptement de la mémoire que les notions de géographie qui n'ont pas été répétées souvent ; il faut avoir soin de revenir à chaque leçon sur une partie de ce qui a été vu précédemment et de recommencer les exercices que l'on a déjà faits. Ces fréquentes répétitions sont particulièrement nécessaires pour la première partie, qui sont la base de tout notre enseignement géographique. Tantôt on demande aux élèves le nom de tous les fleuves, de tous les lacs, de toutes les montagnes qu'ils connaissent ; tantôt on leur fait répéter tout ce qu'ils ont appris sur une contrée, sur une mer. On peut, pour ces questions, recourir à la table qui termine le livre. Afin que les élèves ne reviennent pas toujours sur les mêmes sujets, et qu'ils revoient toutes les parties de la géographie, on colle sur des jetons les numéros des chapitres qui ont été étudiés ; on met ces jetons dans une boîte ou dans un sac, et à chaque leçon les élèves en tirent au hasard un certain nombre, qui font l'objet d'un exercice particulier. Si par exemple, ils ont tiré le n°23, ils récitent tout ce qui est relatif aux fleuves d'Europe, et répondent aux questions qui leur sont adressées sur ce sujet. On trouvera aisément dans le livre le chapitre qui correspond à chaque numéro, et les réponses que l'élève doit donner. [...]

(Meissas et Michelot.)¹⁸²

Le procédé de la répétition est aussi induit par la structure du livre qui traduit une organisation de l'étude, un curriculum, sur plusieurs années. Les deux premières sections de l'ouvrage étudient chacune à leur tour les différentes contrées du monde. Mais là où il faut treize lignes pour présenter la liste des vingt-deux cantons de la Suisse dans la première section,¹⁸³ trois pages et demi lui sont consacrées dans la deuxième partie destinée aux élèves plus avancés¹⁸⁴. Ce n'est, bien sûr, pas seulement une question quantitative, mais un changement de l'approche.

Dans la deuxième partie de l'ouvrage, la plus volumineuse, le plan descriptif type des différentes contrées se décline en trois sections : « *Notions historiques* », « *Description générale* », « *Villes et lieux remarquables* ». Les États les plus vastes bénéficient aussi d'une partie supplémentaire inventoriant les « *subdivisions* » administratives. Une quatrième section se rajoute parfois dans les éditions les plus récentes, elle est intitulée « *additions à la géographie physique* » ; elle traite, en fonction des pays, des cours d'eaux, des montagnes ou des caps.

La troisième partie du livre, abordant ce que nous appelons aujourd'hui, la géographie générale, reprend à son tour certaines des informations des parties précédentes. Ainsi, une certaine forme de répétition fonctionne entre la première partie qui donne en une dizaine de pages des définitions et des listes d'inventaire (des mers, détroits, golfes, îles, presqu'îles, isthmes, caps, montagnes, volcans, lacs, fleuves ou rivières) et la troisième partie qui propose une section « *géographie physique* » de quatorze pages. De même, dans cette troisième partie, au travers de ce que nous qualifions aujourd'hui de géographie générale humaine, il y a reprise synthétique des informations éclatées dans le cadre d'études par contrées dans la deuxième partie (productions, races, religions...).

Par comparaison avec le début du livre, le mode descriptif adopté par Meissas et Michelot dans les deux dernières parties de leur ouvrage, dans ces pages « *destinées aux élèves les plus avancés* », est d'un ton nettement plus moderne, c'est ici que l'on dépasse la simple

¹⁸² *Op. cit.*, *Méthode pour l'enseignement de la géographie*, page XV, 52^e édition, 1871.

¹⁸³ *Op. cit.*, p.21.

¹⁸⁴ *Op. cit.*, p.141-144.

énumération ou la liste d'inventaire organisée. Ceci peut être illustré par la description générale des Etats-Unis qui succède à un chapitre 353. *Notions historiques* et précède les chapitres 355. *Divisions* et 356. *Villes et lieux remarquables*.

| |
|--|
| <p>ETATS-UNIS [...] 354.¹⁸⁵ <i>Description générale.</i></p> |
| <p>Cette vaste contrée, qui s'étend de l'Océan-Atlantique au Grand-Océan, et depuis le golfe du Mexique jusqu'au bord du fleuve Saint-Laurent, offre des climats très-variés. Les États du nord éprouvent de grandes chaleurs en été, et des froids très-rigoureux en hiver. Ceux du milieu et du sud sont insalubres dans le voisinage de la mer, où règne la fièvre jaune ; mais dans l'intérieur des terres, le sol est plus élevé et l'air est plus pur. Les États de l'est entre l'Océan-Atlantique et le Mississipi, sont bien cultivés et couverts d'une population assez considérable. A l'ouest de ce fleuve, on trouve, jusqu'au monts Rocheux, beaucoup de vastes savanes, couvertes d'herbes élevées et dépourvues d'arbres ; mais au-delà de ces montagnes, dans les parties qui ne sont pas occupées par le Désert américain, on retrouve la végétation dans toute sa vigueur ; les arbres y acquièrent une grosseur prodigieuse : on y voit, dit-on, des sapins de 100 mètres de haut et de 15 mètres de circonférence.</p> <p>Le sol des Etats-Unis renferme de très-riches mines de fer, de cuivre et de houille, du pétrole, de l'or, du mercure, du plomb, etc. Les Américains s'adonnent principalement à l'agriculture ; ils exportent beaucoup de céréales et de riz ; ils ont longtemps fourni presque tout le coton employé dans l'industrie européenne ; ils recueillent aussi du sucre, du maïs, de l'indigo, du tabac renommé ; les forêts donnent d'excellents bois de construction. Les pâturages nourrissent de nombreux troupeaux ; on trouve dans les Etats-Unis tous les animaux domestiques et la plupart des animaux sauvages de l'Europe ; d'innombrables troupeaux de bisons, d'élans, de cerfs et de daims errent dans les savanes.</p> <p>Cette contrée est sillonnée de nombreux chemins de fer qui s'y développent rapidement. Le plus remarquable va de New-York à San-Francisco, en traversant le continent américain.</p> <p style="text-align: right;">(Meissas et Michelot.)</p> |

Ainsi, la description s'ouvre par la présentation de la situation de la contrée, viennent ensuite des indications sur les climats, suivies d'informations sur la végétation ; ensuite les auteurs énumèrent les ressources minérales puis celles de l'agriculture avant de conclure sur les transports. L'enchaînement des centres d'intérêt, logique interne de ce discours géographique, apparaît plus proche des descriptions des manuels de géographie du vingtième siècle que des dialogues catéchistiques de l'abbé Gaultier.

Il faut, néanmoins, modérer ce jugement optimiste sur ces pages de la deuxième et de la troisième parties de la *Géographie méthodique*. En effet, le questionnement des élèves par le maître, tel qu'il est souhaité par Achille Meissas et Auguste Michelot, ne porte guère sur ces parties intitulées *Description générale*. Dans les exemples de questions sur la deuxième partie du livre qu'ils proposent dans leur introduction générale¹⁸⁶, les auteurs ne suggèrent guère de questions sur les Descriptions générales. C'est ce que nous souhaitons mettre en évidence dans le tableau n°7 où nous mettons en regard le déroulement des chapitres du texte courant de l'ouvrage et les questions suggérées par les auteurs dans leur introduction.

¹⁸⁵ *Op. cit.*, p.267-268.

¹⁸⁶ Intitulée « Méthode pour l'enseignement ».

Tableau 7 **Meissas et Michelot :**
Texte courant et exemple questionnement sur la 2^{ème} partie

| Texte courant (2 ^{ème} partie, pages 39-47) | Questions suggérées dans l'introduction (pages XIII et XIV) |
|---|--|
| <p>84.</p> <p><i>Notions historiques</i></p> <p>L'Angleterre, appelée autrefois <i>Bretagne</i>, fut conquise par les romains vers l'an 78 ; mais ils abandonnèrent cette contrée en 448. Les Bretons, opprimés par les peuples de l'Écosse, implorèrent le secours des Anglo-Saxons, qui [...]</p> <p>Le gouvernement de l'Angleterre est une monarchie constitutionnelle.</p> <p>La religion anglicane domine en Angleterre et le presbytérianisme en Écosse ; ces deux sectes sont [...]</p> | <ul style="list-style-type: none"> - Quel était autrefois le nom de l'Angleterre ? - Par quels peuples cette contrée a-t-elle été conquise ? - Quelle est la forme de gouvernement des Iles-Britanniques ? - Quelles sont les religions de cette contrée ? |
| <p>85.</p> <p><i>Description générale.</i></p> <p>Il y a dans la Grande-Bretagne beaucoup de montagnes, surtout en Écosse et dans le pays de Galles ; elles ne s'élèvent pas à une très grande hauteur. La température de ce pays est froide et humide ; aussi le sol ne produit-il pas de vin, mais il donne beaucoup de grains et de fourrages. Les chevaux des Anglais, leurs bestiaux et les laines de leurs moutons sont très estimés.</p> <p>On trouve dans les Iles-Britanniques une grande quantité de mines de fer, de plomb, de cuivre, d'étain, de houille ou de charbon de terre ; l'étain du comté de Cornouailles est le plus recherché.</p> <p>Une multitude de canaux, et surtout de chemins de fer, favorisent le commerce de cette riche contrée.</p> <p>L'Irlande est couverte d'un grand nombre de lacs ; elle est très-fertile, et nourrit une nombreuse population.</p> <p>Quoique les Anglais aient porté l'agriculture à un haut degré de perfection, leur industrie et leur commerce font leur principale richesse. Leurs manufactures sont très-renommées ; ils ont des relations commerciales avec tous les peuples de la terre.</p> | <ul style="list-style-type: none"> - D'où viennent les richesses des Anglais ? |

Suite du tableau page suivante

| Texte courant (2 ^{ème} partie, pages 39-47) | Questions suggérées dans l'introduction (pages XIII et XIV) |
|--|--|
| <p>88. Subdivisions L'Irlande est divisée en quatre provinces : la province d'Ulster, cap. Londonderry ; la province de Conaught, cap . Galway [...]</p> | <p>- Comment divise-t-on l'Irlande ?</p> |
| <p>89. VILLES ET LIEUX REMARQUABLES Angleterre LONDRES (3,200,000 hab.), sur la Tamise, est la ville la plus peuplée de l'Europe, et la plus commerçante du monde [...] Les principaux monuments sont : [...] Londres est la patrie de Bacon, de Milton, de Pope [...] LIVERPOOL (520,000 hab.) à l'embouchure de la Mersey, près de la mer d'Irlande, fait un immense [...] OXFORD (37,000 hab. et CAMBRIDGE (26,000) sont les deux principales universités de l'Angleterre. [...] STRATFORD (4,000 hab.) bourg du comté de Warwick est célèbre par la naissance et la mort de [...] ÉCOSSE. ÉDIMBOURG (178,000 hab.) cap. de l'Écosse, est à une lieue de la mer ; la ville de Leith lui sert de port. Elle possède une université très-célèbre, où professa [...]</p> | <p>- Quelles sont les villes remarquables de l'Angleterre ? - Qu'est-ce que Londres ? - Sur quel fleuve est située cette ville ? - Quels sont les monuments remarquables de Londres ? - Quels grands hommes cette ville a-t-elle produits ? - Que remarque-t-on dans la ville d'Oxford ? - Où est né Shakspeare ? - Dans quelle université professa l'historien Robertson ? - Quelle est la ville la plus considérable des Iles-Britanniques après Londres ?</p> |
| <p>90. ADDITION À LA GÉOGRAPHIE PHYSIQUE. COURS DES PRINCIPAUX FLEUVES La <i>Tamise</i> se forme des deux rivières de Thames et d'Isis arrose Oxford, Reading, Londres et se jette dans la mer du Nord La <i>Severn</i> prend sa source dans les montagnes du [...] Le <i>Shannon</i> arrose l'Irlande, traverse les lacs de [...] CANAUX ET CHEMINS DE FER Les canaux les plus considérables [...] LACS Les principaux lacs sont : 1° en Écosse, le lac Ness [...] MONTAGNES. Les montagnes les plus remarquables sont [...] GOLFES Les principaux golfes des Iles-Britanniques sont [...] CAPS Les caps les plus remarquables [...] ILES Outre les îles déjà nommées dans la première partie, on remarque les Sorlingues, au sud-ouest de [...]</p> | <p>- Quelles sont les rivières qui forment la Tamise ? - Quelles sont les villes qui sont situées sur la Tamise ? - Quels sont les fleuves qui arrosent les Iles-Britanniques ? - Quels sont les principaux canaux de l'Angleterre ? — de l'Écosse , — de l'Irlande ? - Quels sont les principaux lacs de l'Écosse ? — de l'Irlande ? - Où se trouvent les monts Grampians ? — les Moorlands ? - Quelle est la plus haute montagne de la Grande-Bretagne ? - Quels sont les principaux golfes des Iles-Britanniques ? — les principaux caps ? — les principales îles ?</p> |

Suite du tableau page suivante

| Texte courant (2 ^{ème} partie, pages 39-47) | Questions suggérées dans l'introduction (pages XIII et XIV) |
|--|--|
| 91. POSSESSIONS HORS DE L'EUROPE Les principales possessions des Anglais sont : [...] | - Quelles sont les possessions des Anglais en Asie ? — en Afrique ? — en Amérique ? — Dans l'Océanie ? |

La nature du questionnement, fait de questions fermées, de questions portant sur des savoirs ponctuels, qui s'énoncent au travers d'un mot, a comme conséquence que les interrogations portent plus sur certains aspects que sur d'autres. Les questions s'appliquent principalement aux leçons, « *villes et lieux remarquables* » (9 questions), aux « *Notions historiques* » et aux inventaires des « *compléments de la géographie physique* » (4 questions). Viennent ensuite, avec une seule question chacune, les leçons « *subdivisons* », « *possessions hors d'Europe* » et « *description générale* » qui donnent pourtant le plus de sens aux connaissances géographiques. Aucune question ne porte sur les phrases introduisant des éléments de causalité du type : « *La température de ce pays est froide et humide ; aussi le sol ne produit-il pas de vin, mais il donne beaucoup de grains et de fourrages.* » ou « *Une multitude de canaux, et surtout de chemins de fer, favorisent le commerce de cette riche contrée.* »

Les géographies de Meissas et Michelot, avec leurs 2^{ème} et 3^{ème} parties rédigées uniquement sous la forme affirmative, sans formulation de questions catéchistiques, marquent ainsi une rupture avec les géographies de l'abbé Gaultier. Par leur ampleur, par leur côté encyclopédique, ces géographies témoignent du fait que, dès le milieu du XIX^e siècle, l'enseignement primaire vise un public âgé de plus de 11 ans, comparable à celui de l'enseignement spécial pour lequel Émile Levasseur a été chargé en 1864 de rédiger les programmes de géographie, les élèves du cours supérieur, qui se transformeront ensuite en écoles primaires supérieures (E.P.S.), ancêtres des Cours complémentaires, puis des Collèges d'enseignement général (C.E.G.). L'enseignement primaire est alors un dispositif de formation complet et non une formation préalable à l'enseignement secondaire. Les contenus et les valeurs diffusés par l'enseignement de la géographie sont aussi caractéristiques du rôle assigné à l'enseignement primaire.

3. La géographie édifiante

Les *Lettres édifiantes* ont été pendant les XVII^e et XVIII^e siècles la matière de l'enseignement de la géographie dans les collèges des Jésuites¹⁸⁷. Formation morale et découverte du monde sont ainsi intrinsèquement liées dans la périégèse des apprentissages scolaires. Apprendre sa géographie, c'est faire un voyage initiatique au cours duquel, tel le *Télémaque* de Fénelon ou les deux enfants du *Tour de France*¹⁸⁸, l'écolier apprend à être vertueux en même temps qu'il apprend le monde.

Cette finalité perdure jusqu'à aujourd'hui. En 1985 une collection de manuels scolaires prend pour titre : **Télémaque**, explicitant par ce choix, la valeur éducative de la découverte du monde sous la conduite d'un Mentor, le livre de géographie ou le maître¹⁸⁹. Cette dimension édifiante de la géographie est présente dans les publications des savants comme dans les livres scolaires. Dans la première moitié du XIX^e siècle, elle est présente de façon implicite dans les livres de géographie scolaire et de façon explicite dans les ouvrages de géographes tels ceux de Malte-Brun ou d'Adrien Balbi.

3.1. Les géographes et la valeur éducative de la géographie

Pour Conrad Malte-Brun, les volumes du *Précis de Géographie universelle* (1810-1829) sont, en premier lieu, des livres pour les maîtres qui enseignent de la géographie :

Nous osons croire que notre Précis pourra servir de guide à tout professeur jaloux d'enseigner la géographie avec fruit ; que, dans les écoles supérieures, il pourra être mis entre les mains des élèves, et qu'il ne déplaira point aux gens qui désireraient s'instruire sans maître.¹⁹⁰

D'ailleurs, quand il se pose la question de la frontière entre la géographie et les matières ou sciences voisines, il est conscient que souvent ses contemporains réduisent la géographie à un exercice de vocabulaire et d'inventaire :

Nous circonscrivons même la géographie moderne dans de justes limites, qui, sans la réduire à une aride et insignifiante nomenclature, l'empêcheront de se confondre avec d'autres sciences.
(C. Malte-Brun.)¹⁹¹

La mémorisation apparaît en effet comme un enjeu important en géographie. C'est au nom de cet objectif que Malte-Brun justifie son recours au pittoresque et à l'anecdotique, en tant que procédé pédagogique facilitant la mémorisation de la toponymie ou de la nomenclature.

¹⁸⁷ Bruter, *op. cit.*, Dainville, *op. cit.*, Lefort, *op. cit.*

¹⁸⁸ BRUNO, G., (Mme A. Fouillée dite), 1877, *Le tour de France par deux enfants*. Paris : Belin, réédition : 1980, 322p.

¹⁸⁹ « **Télémaque. Le désir de savoir, le goût de comprendre.** Le nom de Télémaque est un symbole : le fils d'Ulysse dont Fénelon a raconté les aventures dans une intention déjà éducative, découvre, sous la conduite du sage Mentor, les lieux, les hommes, la culture de son temps au cours d'un long voyage. Belle image pour faire comprendre le sens d'un enseignement de l'Histoire et de la Géographie alliant le désir de savoir et le goût de comprendre. » J.-C. Hinnewinkel et J.-M. Sivrigne, 4^{ème} de couverture de la collection de manuels scolaires de géographie d'histoire et d'instruction civique « Télémaque ». Cours préparatoire, cours élémentaire et cours moyen, Nathan, 1985.

¹⁹⁰ MALTE-BRUN, C., 1810, *Précis de la géographie universelle ou Description de toutes les parties du monde sur un plan nouveau*, tome premier, *Histoire et théorie générale de la géographie*. Paris : Bureau des publications illustrées. Repris p. 12 dans la cinquième édition en 1845.

¹⁹¹ *Ibidem*, p.14.

[...] nous ne nous interdirons pas non plus le plaisir de semer, au milieu d'une description topographique, des traits d'histoire ou des anecdotes relatives aux mœurs, et qui servent à fixer dans la mémoire les noms les plus difficiles à retenir.

(C. Malte-Brun.)¹⁹²

Après Malte-Brun, quelques années plus tard, en 1832, Adrien Balbi explique que la géographie en elle-même, les savoirs géographiques en soi, que tous les livres de géographie ont une fonction éducative. La géographie est « *une source de lumière et d'instruction pour la jeunesse studieuse* » et les savants se doivent de transmettre leurs savoirs à la jeunesse, c'est ce qui apparaît dans le texte introductif.¹⁹³

Introduction à la géographie

À quelques honorables exceptions près, en France et en Angleterre surtout, les traités, destinés à propager et à favoriser l'étude de la géographie, sont devenus, pour ainsi dire la proie de savans ou littérateurs complètement étrangers à cette science. Presque tous semblent sortir du même moule : ignorance des faits, absence de critique, voilà leur cachet général ; presque tous sont la reproduction plus ou moins modifiée d'autres traités de géographie auxquels on a ajouté quelques lambeaux de voyages récents, des extraits de journaux et des séries de chiffres statistiques, pris dans les feuilles quotidiennes et qui se rapportent à des époques différentes. Eh bien ! ce chaos où entrent pêle-mêle les élémens les plus hétérogènes, ce mélange monstrueux d'erreurs et de vérités, cette mosaïque de choses contemporaines et de choses qui ont cessé d'exister depuis des siècles, est présenté à la jeunesse studieuse comme une source de lumière et d'instruction, comme l'état actuel de la Terre, et exerce malheureusement une pernicieuse influence non-seulement sur l'étude de la géographie, mais aussi sur celle de plusieurs autres branches des connaissances humaines. Il est en France des hommes célèbres dans la science : ceux-là ont produit de savans mémoires ou des ouvrages d'une profonde érudition. Plus d'une fois, en étudiant leurs productions, nous avons regretté qu'ils ne descendissent pas des hauteurs où ils sont justement placés, pour faire eux-mêmes comme Bossuet, le catéchisme aux enfans. Leur silence (*) et le besoin de remplir une lacune dans l'instruction, a dirigé depuis longtemps nos méditations sur la composition d'un véritable traité élémentaire. Nous l'avions essayé dans notre patrie avec les faibles ressources que nous offraient nos propres moyens et les établissemens littéraires de Venise. Habitant depuis plusieurs années la capitale de la France, qu'on pourrait sans exagération, appeler le *rendez-vous obligé* de tout ce qu'il y a de plus distingué et de plus remarquable sur le globe, nous avons pensé que nous pourrions tirer parti de cette circonstance favorable, qui nous rendait accessibles les immenses richesses littéraires renfermées dans les collections publiques et particulières et qui nous mettait en rapport avec une foule de savans et de personnages distingués, pour améliorer et pour étendre le plan de notre *Compendio di geografia universale*, en le modifiant de manière à le mettre en harmonie avec les progrès que la science avait faits depuis sa première apparition, et à le rendre digne de l'époque éclairée où nous vivons.

Telle est l'origine de l'ouvrage que nous offrons au public. [...]

(A. Balbi.)¹⁹⁴

L'Abrégé de géographie, tout comme le Précis de géographie universelle relève d'un genre éditorial orienté vers un public cultivé ; ils visent à former plus les Mentor que les « Télémaques » auxquels s'adressent directement les livres scolaires.

¹⁹² *ibidem.*, p.13.

¹⁹³ BALBI, A., 1832, *Abrégé de géographie*, Bruxelles : Société belge de Librairie, Hauman et compagnie, 1500p.

¹⁹⁴ *Ibid.*, pages I et II, Introduction à la géographie, 3ème édition , 1840, 2 volumes 876 et 516 pages

3.2. La géographie morale des peuples des années 1850.

Les livres pour écoliers assurent cette dimension éducative par le biais des valeurs qu'ils diffusent plus ou moins implicitement. De ce point de vue, un ouvrage de géographie en usage dans les écoles des frères des écoles chrétiennes est d'une grande transparence idéologique dans sa description de « *mœurs et usages des principaux peuples* »¹⁹⁵. Le tableau des peuples du monde et de leurs mœurs dressé par le frère P. B. dans cet abrégé de géographie consiste en une description que nous ressentons aujourd'hui comme fortement caricaturale et à connotation nettement raciste¹⁹⁶. Les sources d'information de l'auteur et ses clichés sur les peuples sont puisés dans l'enseignement de la géographie que les Jésuites ont développé dans le cadre de l'enseignement des humanités dans leurs collèges¹⁹⁷. Le tableau de frère P. B. commence par la description des mœurs et usages des Français et des Anglais et se termine par celle des Javanais et des Polynésiens. La distance spatiale dans le texte semble souvent proportionnelle à la hiérarchie des vertus attribuées aux peuples :

Les *Français* sont spirituels, actifs, vaillants, gais, hospitaliers ; ont l'imagination ardente ; cultivent avec succès les arts et les sciences ; mais on leur reproche de la légèreté et l'amour des nouveautés et des modes.

Les *Anglais* sont bien faits, spirituels, grands politiques, habiles navigateurs ; ils ont l'imagination vive pour l'invention, sont fiers, envers les étrangers ; la haute classe est honnête, la basse classe est grossière. [...]

(frère P. B.)

Les peuples du monde sont appréciés en fonction de leurs activités. Ceux qui apparaissent les plus valorisés sont ceux qui « *cultivent avec succès les arts et les sciences* » (Français et Danois). Les Prussiens sont aussi « *amateurs des sciences et des arts* », les Italiens, les Grecs, les Perses y sont « *aptés* », les Russes « *font des progrès* » en ce domaine. Un peu moins doués, les Arabes (d'Arabie) se montrent « *appliqués* », surtout dans les sciences, les Mexicains « *aiment les sciences et surtout les arts* ». Ces peuples contrastent avec les Tunisiens qui « *sont très-ignorants sur les sciences et les arts* » et surtout des malheureux Lapons « *ignorants, presque sauvages* ».

Cette hiérarchie des peuples dans le domaine des sciences et des arts est plus ou moins corrélée avec une autre hiérarchie, plus implicite celle-ci, définie en fonction de leurs activités économiques ; hiérarchisation qui valorise les activités commerciales et l'agriculture, qui péjore les activités de chasse et stigmatise le vol et le brigandage. Ainsi, Hollandais et Belges sont des peuples qui excellent, est-il dit, dans le commerce et l'industrie, à l'inverse des Turcs ou des Algériens. On voit donc que la discipline scolaire enseignée dans les années 1850 se prêtait fort bien à son instrumentation par les économistes libéraux comme l'interprète Catherine Rhein¹⁹⁸.

Les *Hollandais* sont [...] fort habiles dans la navigation et le commerce [...]

Les *Belges* sont [...] probes dans le commerce, courageux dans les entreprises. [...]

Les *Turcs* [...] sont indolents, paresseux, négligents dans le commerce [...].

Les *Algériens* [...] n'ont d'autres industrie que la fabrication de quelques étoffes.

(frère P. B.)

¹⁹⁵ Frère P. B., 1853, *Abrégé de géographie*, 28^{ème} édition. Tours : Mame.

¹⁹⁶ Voir « Caractère, mœurs, Usages et coutumes des différents peuples » Frère P. B., *op. cit.*.

¹⁹⁷ Bruter, *op. cit.*, Dainville, *op. cit.*, Lefort, *op. cit.*

¹⁹⁸ Catherine Rhein, *op. cit.*

Selon le frère P. B., Chinois et Japonais sont de bons cultivateurs et en Afrique, les peuples de l'Afrique orientale réussissent mieux dans le domaine agricole que ceux de Basse Guinée :

Les *Chinois* [...] sont sobres, industriels, excellents cultivateurs [...]
 Les *Japonais* sont [...] bons cultivateurs. [...]
 Les habitants des *Côtes Orientales* de l'Afrique [...] s'exercent à l'agriculture et aux arts. [...]
 Les habitants indépendants de la *Basse-Guinée* [...] méprisent l'agriculture.

(frère P. B.)

Parallèlement les activités des peuples de chasseurs et de cueilleurs (Cafres et Indiens des Amériques) sont peu valorisées par le frère P.B. :

Les *Cafres* [...] s'occupent de la chasse et de la garde de quelques troupeaux de bœufs et de moutons. [...]
 Les *Iroquois*, les *Hurons*, les *Illinois*, les *Canadiens*, etc., sont [...] grands chasseurs.[...]
 Les *Patagons* [...] vivent de pêche et de chasse [...]
 Les *Indiens* retirés dans l'intérieur de la Guyane vivent de la chasse [...].

(frère P. B.)

Ces aptitudes et ces activités sont associées à d'autres qualificatifs qui renvoient plus encore aux qualités morales attribuées aux différents peuples. Ainsi, des peuples sont qualifiés de « *vallants* » (Français, Allemands), de résistants à la *fatigue* (Suédois, Danois, Arabes), d'autres de « *courageux* » (Polonais, Prussiens, Belges, Malais), de « *laborieux* » (Mexicains). À l'inverse d'autres sont stigmatisés comme « *indolents* » (Égyptiens), « *paresseux* » (Lapons, Espagnols, Turcs, Hindous, Sénégalais et Javanais) ou même « *très-paresseux* » (Haute-Guinée).

D'autres contrastes apparaissent aussi entre les sobres et les ivrognes ; les propres et les mal propres ; les honnêtes et les corrompus. Les peuples « *sobres* » (Espagnols, Turcs, Hindous, Chinois et Siamois) se distinguent des peuples où l'alcoolisme sévit : Allemands « *peu sobres* », Perses qui « *s'adonnent au vin* » et les habitants « *ivrognes* » des côtes de la Haute-Guinée. Les Hollandais sont vertueux car « *sérieux et économes* », et, tout comme les Belges, « *propres* » à l'inverse des Siamois « *malpropres* ». L'honnêteté ou la probité caractérise les Polonais ou les Belges, tandis que les Turcs ont de « *mœurs fort corrompues* » et, pire encore, celles des Algériens sont « *dépravées* ».

Les plus décriés de tous les peuples sont ceux qui sont décrits comme voleurs ou pirates (Mousses, Algériens, Égyptiens, Nubiens, Tatares, Siamois) et ceux qui sont présentés comme cruels entre eux ou envers les étrangers (Bédouins, Perses, Bérébères, Orénoques, Chilisiens et Malais). Les plus craints sont les anthropophages (Sénégalais de l'intérieur, Brésiliens et habitants de la Nouvelle-Hollande).

Frère P. B. souligne les « superstitions » religieuses des peuples animistes. Il y a ceux qui croient à un être suprême et ceux qui sont qualifiés de superstitieux ou de très superstitieux :

Les *Iroquois*, les *Hurons*, les *Illinois*, les *Canadiens*, etc., [...] adorent Dieu sous le nom de Grand-Esprit.[...]
 La plupart des îles de la Polynésie sont habitées par des noirs d'un naturel doux et humain ; les uns sont idolâtres, les autres adorent un Être suprême.
 [...]
 Les *Hindous* [...] Leur principale fête est en l'honneur du Gange ; ils s'imaginent que ses eaux ont la vertu de purifier la conscience. Les chefs de leur religion superstitieuse se nomment *Brames*.
 [...]
 Les *Chinois* [...] sont très-superstitieux, croient à la métempsycose. [...]

Les habitants du *Soudan* sont de haute stature, très-noirs, n'ont aucune civilisation, sont très-superstitieux. Le vol d'un oiseau, la rencontre d'un animal, décident souvent des plus grandes entreprises [...]

Les Patagons [...] adorent les astres. [...]

(frère P. B.)

De ce point de vue, les Tatares sont les plus décriés et semblent les plus éloignés de l'idéal religieux des frères des écoles chrétiennes. En effet, il va de soi pour le frère P. B. que la christianisation contribue à élever la valeur morale des peuples :

Les *Coptes*, quoique chrétiens, sont aussi fort sujets à ces vices ; mais ils sont plus spirituels et plus susceptibles d'une entière civilisation ; le patriarche du Caire a juridiction sur eux.[...]

Les habitants indépendants de la *Basse-Guinée* [...] croient en l'immortalité de l'âme ; mais ils n'ont de Dieu qu'une idée très-imparfaite, et l'honneur qu'ils lui rendent est mêlé de cérémonies superstitieuses. Les Européens ont adouci les mœurs de ceux qu'ils ont subjugués, et le christianisme les a en partie corrigés de l'inclination qu'ils avaient au vol et au brigandage.

(frère P. B.)

Simultanément, le frère P. B. porte une appréciation sur l'aspect physique des peuples. Non seulement il caractérise certains peuples comme « *grands* » ou « *robustes* », mais il parle aussi de peuples « *bien faits* », (Algériens, Tripolitains, Péruviens). Ces jugements esthétiques recourent l'appréciation globale des caractères, des mœurs et des activités. Les Lapons et les habitants de la Terre-de-Feu sont explicitement qualifiés de « *laid*s » de même « *plusieurs indigènes de la Nouvelle-Hollande sont noirs, les autres sont cuivrés, extrêmement laids* ». Dans d'autre cas, le jugement esthétique sur l'apparence des habitants est moins explicite :

Les *Esquimaux* ont le visage plat, le nez écrasé, les lèvres épaisses [...]

Les *Chinois* ont le visage large, de grandes oreilles, les yeux petits, le nez court, le teint olivâtre [...]

Les *Japonais* sont grands, mal faits, ont le teint olivâtre, les yeux petits.

(frère P. B.)

Dans ces différentes échelles des mérites des différents peuples, les Tatares du Turkestan sont décriés dans de nombreux domaines : activité économique, mode de vie nomade, traditions alimentaires, organisation politique et rapport à la religion :

Les *Tatares* sont très-adonnés au brigandage et au vol ; ils habitent sous des tentes ou dans des chariots ; sont friands de la chair de cheval et des liqueurs fortes ; ils sont forts et robustes, mais peu policés, et n'ont presque aucune idée de Dieu.

(frère P. B.)

Ce tableau des caractères et des mœurs des peuples de la terre est donc plus l'occasion d'une leçon de morale que celle d'un enseignement pratique, permettant une meilleure connaissance du monde afin de favoriser les conquêtes marchandes ou militaires. La fonction de la matière géographie à l'école primaire est alors celle d'une discipline idéologique, avant d'être une discipline pratique et utilitaire. Mais c'est ce caractère ambivalent qui sera certainement une des causes de son succès institutionnel.

3.3. Géographies chrétiennes et géographies libérales en 1882

Ces dimensions idéologiques perdurent et se retrouvent quelques années plus tard dans le *Cours supérieur de géographie pour l'enseignement primaire à l'usage des écoles chrétiennes*.¹⁹⁹ Les religions y sont étroitement associées à des races et non plus à des peuples comme chez le frère P. B. :

76. Espèce et races. — Les hommes, tous issus d'Adam, ne constituent ensemble qu'une seule espèce humaine.

Cependant²⁰⁰ ils peuvent se partager en trois types ou *races principales* : la *blanche*, la *jaune* et la *noire*, et deux races intermédiaires, dérivant des deux premières : la *brune* et la *rouge*.

(frère I. C.)

Curieuse fonction que celle de ce « *Cependant* » entre ces 2 phrases affirmatives, il permet à la seconde assertion de quasiment contredire l'énoncé de la phrase précédente :

77. Géographie ethnographique. La RACE BLANCHE habite [...]

78. Religion. Les peuples de race blanche connaissent généralement le vrai Dieu.

Le CHRISTIANISME domine en Europe et en Amérique ; — le MAHOMÉTANISME, dans l'Asie occidentale et l'Afrique septentrionale. — Le JUDAÏSME est professé seulement par les Juifs dispersés sur le globe.

Les autres races sont généralement *païennes*. — Le BOUDDHISME domine parmi les jaunes (les Chinois) ; — le BRAHMANISME, parmi les bruns (les Hindous) ; — et le FÉTICHISME, parmi les Nègres en Afrique.

(frère I. C.)²⁰¹

En effet, dans l'enseignement de la géographie par les frères des écoles chrétiennes, naturellement, au sens strict de ce terme, c'est-à-dire littéralement par leur nature, les personnes « *appartiennent* » à une religion en fonction de leur race ou de leur nation. Ainsi pour décrire les Français, le titre du paragraphe 67 « Religion » est employé au singulier, à la différence des paragraphes précédents « 65. Familles ethnographiques », « 66. Langues » qui sont titrés au pluriel :

67. Religion. Les Français appartiennent à la *religion catholique*. Cependant²⁰² il y a environ 600 000 *calvinistes* répandus surtout dans le Languedoc et la Charente, et 50 000 *israélites*.

(frère I. C.)²⁰³

Quand, par exception, ils professent une autre religion que celle de leur « nature », ce fait est introduit par un « *cependant* ». L'adverbe permet d'articuler de la même façon ce qui peut être une exception à la règle, une opposition ou une contradiction du discours. Le titre de paragraphe « Religion », ici au singulier, est d'ailleurs employé au pluriel dans les parties du monde où le catholicisme ne domine pas : en Asie, en Afrique, en Amérique, en Océanie et en Europe²⁰⁴.

Sur le plan politique, en cette année 1882, où sont promulguées les lois scolaires de la III^e République, le livre de géographie des frères des écoles chrétiennes incline toujours un peu plus du côté de la monarchie que de la république :

¹⁹⁹ Nouvelle édition augmentée, 1882.

²⁰⁰ Nous soulignons.

²⁰¹ *Op. cit.*, 1^{er} partie : La Terre. Chapitre IV : Géographie politique du globe ; Section 1 : Ethnographie, p.23-24.

²⁰² Nous soulignons.

²⁰³ *Ibidem* 2^e partie : La France. Chapitre III : Géographie politique, Section 1 : Du peuple français, p.220.

²⁰⁴ *Ibidem* p.39 ; p.67 ; p.95 ; p.125 ; p.14.

Le *gouvernement* est l'autorité souveraine qui régit un Etat. On distingue la monarchie et la république.

Le gouvernement est une *monarchie*, lorsqu'il a pour chef un souverain, ordinairement héréditaire, appelé empereur, roi, prince, duc, etc.

Le gouvernement est une *république*, lorsqu'il n'a qu'un chef temporaire et électif appelé *président*.

(frère I. C.)²⁰⁵

On peut y lire que la monarchie « *a un chef* », qu'elle bénéficie d'un chef, alors que la république « *n'a qu'un chef temporaire* » et cette forme de gouvernement doit se contenter d'un chef temporaire.

À l'inverse des frères des écoles chrétiennes, des auteurs comme Achille Meissas²⁰⁶ et Auguste Michelot, nés sous la Révolution et pourvus de prénoms inspirés par l'Antiquité, peuvent être situés dans un courant politique plus « républicain », moins monarchiste et clérical, si l'on en croit l'article du *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson :

Achille Meissas, né à Gap le 4 mai 1799, mort le 14 mai 1874, fit de très brillantes études au lycée de Grenoble. Il se destinait à la carrière militaire ; mais ayant renoncé à ses projets après la chute de l'Empire, il vint retrouver à Paris, en 1816, son frère aîné Alexandre André, élève de l'Ecole polytechnique, qui venait d'être licencié avec sa promotion ; [...]

Achille Meissas n'a jamais appartenu à l'instruction publique ; mais dès la fondation de l'Association polytechnique, au lendemain de la révolution de 1830, il fit avec son frère, des cours spécialement destinés aux ouvriers. Pendant de longues années, il a été membre de la Société de géographie, et il a même fait partie de la commission centrale de cette Société.

(F. Buisson.)²⁰⁷

Cette différence d'opinion, dans le domaine politique et religieux, se manifeste dans le texte de leurs géographies quand il s'agit de présenter la forme du gouvernement de la France ou la place de la religion catholique dans ce pays. Leur formulation diffère fortement de celles que nous venons de relever dans le manuel des frères des écoles chrétiennes.

109. [...] La France est actuellement gouvernée par une *Assemblée nationale* et un chef du pouvoir exécutif. La religion catholique est celle de la majorité des français.

(Meissas et Michelot.)²⁰⁸

Leur position par rapport au régime politique du pays et par rapport à l'adhésion religieuse des Français se traduit par des énoncés objectivant les faits, contrastant avec les tournures utilisées par les frères des écoles chrétiennes dans leurs livres de géographies.

²⁰⁵ *Ibidem*. 1^{er} partie : La Terre. Chapitre IV : Géographie politique du globe ; section 2 : paragraphe n°80, p.25.

²⁰⁶ Son frère aîné est prénommé Alexandre et son frère cadet né en 1806 : Napoléon.

²⁰⁷ BUISSON, F., 1884, article « Meissas » (non signé), *Dictionnaire de pédagogie*, Première partie, p.1886-1887.

²⁰⁸ *Nouvelle géographie méthodique*, édition de 1871, Deuxième partie : Section 1. Europe, Contrées du milieu : France ; p.58.

Quant aux peuples du monde, ils échappent aussi, dans la géographie de Meissas et Michelot aux caricatures que l'on pouvait lire sous la plume du frère P. B. Ainsi, les malheureux Tatars, dernier peuple de la Terre aux yeux de ce dernier, bénéficient d'une description beaucoup moins défavorable. Là où le frère P. B. ne voyait que brigands et voleurs, Meissas et Michelot dressent un tableau plus précis, plus informé et avec moins de jugements de valeur, même s'ils les qualifient de belliqueux, ce qui est probablement justifié²⁰⁹.

246.

Notions historiques

Cette contrée portait, chez les anciens, le nom de *Scythie en deçà de l'Imaüs* ; elle était habitée par les Massagètes, les Saces, les Sodgiens et quelques peuples moins célèbres. C'est de là que sont sortis les Turcs, les Huns, et le célèbre Timour ou Tamerlan, qui régnait à Samarkand, à la fin du XIV^e siècle.

Les principaux peuples qui habitent aujourd'hui le Turkestan sont les Ouzbecks, qui occupent surtout la Grande-Boukharie, et qui sont les plus puissants de tous ; ensuite les Boukhares, les Turcomans, les Kirghiz et les Karakalpaks ; on y trouve aussi des Juifs. Le souverain de Boukhara prend le titre d'*Émir-el-Mouménin* (prince des croyants), et gouverne avec un pouvoir absolu ; les autres princes sont appelés *Khans*.

Les Kirghiz sont des peuples belliqueux et généralement nomades ; ils sont divisés en trois hordes, la grande est appelée *horde d'or*. Ils ont été subjugués par les Russes, qui étendent tous les jours leurs conquêtes sur le Turkestan.

Les habitants du Turkestan sont généralement mahométans.

247.

Description générale.

D'immenses steppes arides, coupées de lacs salés et de montagnes arides, couvrent plus de la moitié du Turkestan ; elles sont presque toutes occupées par les Kirghiz. [...]

(Meissas et Michelot.)

Si l'on a souvent souligné les faibles différences séparant les livres scolaires publiés par les éditeurs « républicains » (Hachette, Colin) et les livres des éditions catholiques (Mame), si l'on sait que dans la première édition du *Tour de France*²¹⁰ les enfants rendaient grâce à Dieu à de multiples occasions, il serait incroyable que les désaccords idéologiques entre intellectuels du XIX^e siècle ne transparaissent pas dans une littérature scolaire à forte finalité éducative comme la géographie. La géographie de Meissas et Michelot est aussi marquée, naturellement, par des partis pris idéologiques. Elle participe à l'exaltation patriotique, elle a confiance dans le progrès technique et présente le rôle positif du développement du commerce et de la colonisation. Ces éclairages marquent durablement la géographie scolaire, ils en constituent même un de ses contenus éducatifs.

Il n'est pas non plus surprenant que leurs « Descriptions générales » des diverses contrées s'approchent des modes descriptifs des géographies de la fin du XIX^e siècle, leurs contemporains. C'est pourquoi il est difficile de reprendre ces propos de Numa Broc « *Meissas et Michelot est devenu synonyme de manuel suranné et ridicule* »²¹¹, sans les nuancer pour le moins.

²⁰⁹ *ibidem*, Deuxième partie : Section II Asie ; Tatarie Indépendante ou Turkestan, p.199-200.

²¹⁰ BRUNO, G., (Mme A. Fouillée, dite), 1877, *Le tour de France par deux enfants*. Paris : Belin, 1^{ère} édition, réédition : 1980, 322p.

²¹¹ Numa Broc, *op. cit.*

Pour paraphraser le titre d'un ouvrage désormais célèbre d'Yves Lacoste : **La géographie à l'école, ça a servi d'abord à faire de la morale, avant de préparer à la guerre ou au commerce.** De ce point de vue, les géographies de Meissas et Michelot marquent une transition vers une géographie scolaire associant des finalités pratiques, économiques aux finalités morales.

4. Vers l'enseignement obligatoire de la géographie à l'école primaire (1833-1882).

4.1. La géographie et la généralisation de l'enseignement primaire.

De la loi Guizot de 1833 aux lois Ferry de 1881-1882, on note un double mouvement de généralisation de l'enseignement primaire et de généralisation de l'enseignement de la géographie (tableau 7). Encore faut-il préciser et distinguer écoles communales, écoles primaires et écoles élémentaires.

On distingue au temps de l'enquête Guizot, les « écoles privées » et les « écoles publiques » : les premières sont celles que nous qualifions de « particulières », les secondes de « communales ». Au sud de la ligne Saint-Malo/Genève et dans les grandes villes, les écoles particulières sont plus nombreuses que les « **écoles communales** », ces dernières sont au total les plus nombreuses et nettement majoritaires au nord et à l'est de la France. Elles se distinguent des autres par le fait qu'elles reçoivent des subsides de la commune sous diverses formes : fourniture de la maison d'école à l'instituteur ou versement d'un traitement fixe au maître qui s'ajoute à l'écolage versé par les parents des élèves payants. Ceci caractérise la France où la scolarisation est dans les faits devenue une affaire publique, où l'enseignement primaire est déjà une école « communale », prise en charge par la municipalité.

De 1833 à 1882, les législations de Guizot, Duruy et Falloux marquent les étapes successives de la généralisation de l'obligation pour les communes de financer une école primaire. Le budget municipal, éventuellement complété par une aide du département doit prendre en charge le bâtiment d'école et son équipement. L'État assure, à partir de 1881, le traitement des instituteurs. La question des programmes devient une affaire d'État (programmes nationaux à partir de 1882), une affaire départementale (agrément des livres) et une affaire communale (financement des livres et des cartes).

Par ailleurs, jusque vers 1923, le terme d'**enseignement primaire** désigne une filière distincte de celle de l'enseignement secondaire²¹² et non pas les **classes élémentaires**. Des classes élémentaires existent aussi dans l'enseignement secondaire (de la 11^{ème} à la 7^{ème}). Après 1882, la gratuité de l'enseignement ne s'applique pas aux classes élémentaires de l'enseignement secondaire, qui reste longtemps payant à la différence de l'enseignement primaire. Inversement, certains établissements primaires, donc gratuits après 1882 (Chaptal, Turgot à Paris, par exemple), donnent des enseignements d'un niveau de plus en plus comparable à celui des collèges et des lycées de l'enseignement secondaire. Ce dualisme des filières perdurera jusqu'aux réformes Fouchet, c'est-à-dire pendant presque un siècle.

²¹² Les mots « primaire » et « secondaire » sont utilisés pour désigner ces deux filières.

Tableau 8.

La géographie et l'école primaire, un siècle avant Jules Ferry.

| Années | Ministres | Principales dispositions législatives | Enseignement de la géographie dans les écoles primaires |
|--------------------|-----------|--|--|
| XVIII ^e | | | Édition des premiers livres d'enseignement de la géographie |
| 1833 | Guizot | Une école publique de garçons dans toutes les communes de plus de 2000 habitants | Enseignement de la géographie dans le cours supérieur |
| 1850 | Falloux | Liberté d'enseignement | Enseignement de la géographie facultatif dans les écoles primaires |
| 1867 | Duruy | Une école publique de filles dans toutes les communes de plus de 500 habitants | Enseignement de la géographie obligatoire dans les écoles primaires |
| 1881-1882 | Ferry | Gratuité. Obligation scolaire pour les deux sexes. Laïcité. | Enseignement de la géographie au programme des cours élémentaire, moyen et supérieur |

Cette distinction entre enseignement primaire et classes élémentaires est nécessaire pour mettre en perspective la législation scolaire (tableau 8). Ainsi, quand en 1833 la loi Guizot parle de la possibilité d'enseigner « *des notions de géographie et d'histoire, et surtout de la géographie et de l'histoire de la France* » à l'école primaire et qu'elle ne vise explicitement que « *les élèves les plus avancés* », il s'agit des élèves âgés de 10 ans et plus. À l'inverse, quand la loi Falloux en 1850 rend facultatif dans l'enseignement primaire l'enseignement d' « *éléments de l'histoire et de la géographie* », il ne s'agirait d'un véritable retour en arrière que pour les « *les élèves les plus avancés* » du cours supérieur.

Toujours pour nuancer l'effet des décisions politiques, on peut aussi souligner que la loi du 10 avril 1867 de Victor Duruy qui fait des éléments de l'histoire et de la géographie de la France une matière obligatoire de l'enseignement primaire ne touche vraiment que les classes où cet enseignement, facultatif, n'était pas déjà mis en œuvre. Par ailleurs, rien n'est dit dans la loi du contenu des programmes qui relèvent de la compétence des autorités académiques départementales.

Article 3 [...] Programme de géographie.

Cours élémentaire : Notions de géographie générale, définitions.

Cours moyen : Notions sommaires sur les cinq parties du monde et sur l'Europe en particulier.

Cours supérieur : Géographie physique, politique, agricole, industrielle et commerciale de la France.²¹³

²¹³ MINISTERE, 1868, Règlement d'organisation pédagogique pour les écoles publiques de la Seine (signé Victor Duruy). *Bulletin Administratif*, extrait reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.6-8.

Tableau 9.

La législation et l'enseignement de la géographie dans les différents cours de l'école primaire (1833-1882)

| années | Cours élémentaire | Cours moyen | Cours supérieur |
|--------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| An IV (1795) | - | - | - |
| An X (1802) | - | - | - |
| 1833 | - | - | Notions de géographie |
| 1850 | Facultatif | Facultatif | Facultatif |
| 1867 | Notions de géographie | Notions de géographie | Géographie |
| 1882 | Programme national | Programme national | Programme national |

Jusqu'en 1833, la géographie a été absente des textes législatifs, mais son enseignement a commencé petitement à se diffuser, comme en témoignent les rapports d'inspection des écoles et l'édition de livres. C'est une période de premier développement. Ensuite, de 1833 à 1882, la géographie est reconnue comme matière scolaire ; mais la fourchette des possibles reste grande dans cette période. Après 1882, l'éventail des possibles reste ouvert dans la mesure où il y a une marge importante d'interprétation de programmes, fort succincts dans leur énoncé, mais la géographie est devenue un enseignement obligatoire dans tous les cours.

Il n'y a donc pas de parallélisme étroit entre l'évolution de la législation et la généralisation de l'enseignement de la géographie, mais la généralisation de l'enseignement de la géographie suit de près la généralisation de l'enseignement.

4.2. La défaite de 1870, mytique événement fondateur de la géographie scolaire.

Les programmes nationaux de 1882 reprennent globalement les instructions du ministre Jules Simon du 18 novembre 1871. Ils marquent l'achèvement du processus d'institutionnalisation de l'école primaire et de l'enseignement de la géographie dans le cadre des lois Jules Ferry. Au lendemain de la défaite de 1870 et de la Commune de Paris de 1871, ces événements servent de justification au développement de l'instruction primaire et à l'enseignement de la géographie à l'école. C'est, depuis les dernières décennies du XIX^e siècle, le point de vue déclaré des géographes français. Cette opinion est plus nuancée chez Schrader que chez Pâquier ou Möessard :

Deux causes, l'une particulière à la France, l'autre plus générale, ont attiré l'opinion publique département de la Seine de 1872²¹⁴. Ce contexte a contribué à associer ce phénomène avec ces événements militaires et les efforts des pédagogues sur la géographie. La première cause, souvent considérée comme la seule, c'est la guerre de 1870. Il nous est resté de nos désastres, outre la douleur, un certain sentiment d'humiliation : l'étranger était géographiquement mieux préparé à envahir notre sol que nous à le défendre. De là une impulsion subite, qui, pour avoir eu des résultats rapides, n'a pas été moins sérieuse et moins durable. Elle augmente plutôt que de diminuer ; on n'oubliera plus en France qu'il faut apprendre la géographie à tout prix.

²¹⁴ SIMON, J., 1872, Instruction relative à l'organisation pédagogique des écoles primaires publiques, *Bulletin Administratif*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.16-23.

À cette cause soudaine de conversion, il faut en ajouter une autre plus puissante encore, sous peine de mal comprendre et de mal réaliser la réforme de l'enseignement géographique. Depuis que l'homme habite sur la terre, il s'était établi entre la planète et lui des rapports de toute sorte qui faisaient partie de son existence physique et morale.

(Fr. Schrader, 1882.)²¹⁵

Si nous mettons à part quelques livres, rédigés par des maîtres habiles, que nous venons de rappeler, et qui n'avaient pas eu le temps de produire tous leurs fruits, nous voyons qu'en 1871 tout, ou à peu près, était à faire.

(J.-B. Pâquier, 1884.)²¹⁶

Les terribles enseignements de la guerre de 1870 ont eu pour résultat d'imprimer en France un élan magnifique à l'étude des sciences de la terre, géographie et topographie. Partout des sociétés, des corporations se sont créées pour propager ces connaissances, et organisent des excursions périodiques pendant lesquelles les sociétaires, s'exercent à la lecture et à l'emploi du terrain. Cette vive impulsion a porté des fruits. Les écoles civiles ou militaires ont introduit dans leur programme cette matière nouvelle ; le Dépôt de la guerre s'est associé au mouvement ; il a beaucoup produit et répandu à profusion dans le public les éditions à bon marché de ses magnifiques cartes [la carte de l'état-major, édition zincographique, se vend aujourd'hui 10 centimes le quart de feuille], il a achevé les œuvres en cours d'exécution, il en a entamé de nouvelles, et ses productions, autrefois l'apanage de quelques savants, se sont vulgarisées et se trouvent maintenant dans toutes les mains.

(P. Moëssard, 1886.)²¹⁷

La défaite de 1870 reste aujourd'hui souvent indiquée comme élément de contexte marquant ou même comme facteur décisif pour expliquer l'essor de l'enseignement de la géographie. Une lecture rapide de citations, extraites de leur contexte, pourrait tendre à faire de l'année 1870, l'année charnière pour cet enseignement. Les affirmations de la fin du XIX^e pourraient paraître reprises sans critique, faisant de la chronologie de l'histoire politique de la France un élément décisif.

Après la défaite de 1870, s'est exprimée la volonté de donner à tous les élèves le sens de la nation, en leur présentant, de façon concrète, son passé et son territoire, dans des leçons obligatoires d'histoire et de géographie. La généralisation de l'enseignement primaire et le développement des études secondaires ont suscité une forte demande de formation des maîtres pour ces disciplines [...]

(R. Marconis, 1996.)²¹⁸

C'est qu'après la défaite de 1870 et l'écrasement de la Commune, l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie (à raison d'une heure par jour) doit développer chez les petits Français le patriotisme et l'attachement à la République naissante.

(H. Delpup, G. Lorquin, 1999.)²¹⁹

L'enseignement de la géographie a toujours existé, notamment dans les écoles militaires. Mais l'enseignement de la géographie moderne, qui a été généralisé dans le système éducatif français en raison d'une volonté politique, n'a vraiment débuté qu'après 1870, dans le contexte de la défaite française devant les armées prussiennes.

(M. Masson-Vincent, 2001.)²²⁰

²¹⁵ SCHRADER, F., 1882, article "Géographie", *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, première partie, Ferdinand Buisson (dir.), Paris : Hachette., p. 1151. (Nous soulignons).

²¹⁶ PAQUIER, J.-B., 1884, « Progrès accomplis en France depuis 1870 dans l'étude de l'enseignement de la géographie ». *Revue pédagogique*. Delagrave, p. 329. (Nous soulignons).

²¹⁷ MOËSSARD, P., 1886, article « Topographie », in *Dictionnaire de Pédagogie*, 1^{ère} partie, F. Buisson (dir.). Paris : Hachette p. 2881. (Nous soulignons).

²¹⁸ MARCONIS, R., 1996, *Introduction à la géographie*, Armand Colin., p.13. (Nous soulignons).

²¹⁹ DELPUP, H., LORQUIN, G., 1999, *Histoire-Géographie. Préparation au concours de recrutement des professeurs des écoles*. Ellipses, p. 107-108. (Nous soulignons).

²²⁰ MASSON-VINCENT, M., 2001, « La géographie enseignée : 130 ans de programmes dans le secondaire », *L'épreuve sur dossier au CAPES d'histoire - géographie*. Paris : Seli Arlan., p.243. (Nous soulignons).

Numa Broc et Horacio Capel mettent en évidence le rôle pédagogique, éducatif, globalement reconnu à la géographie. Ils soulignent aussi les dimensions nationalistes de cette généralisation de la géographie, ils montrent qu'elles ne sont pas dissociables des finalités économiques et qu'il s'agit d'un phénomène européen qui a commencé au milieu du XIX^e siècle.

Pour les savants de l'époque, l'amour propre national, les préoccupations commerciales et coloniales, les buts scientifiques et humanitaires se confondent dans une même bonne conscience géographique et dans un même enthousiasme géographique.

(Numa Broc, 1974.)²²¹

The development of European nationalism during the nineteenth century is related to innumerable factors (the influence of French Revolution, romanticism, discontent among small agricultural landowners and the emerging middle class, etc.). It is evident, nevertheless, that to a great extent nationalism also coincides, above all after 1848, with the interests of the growing European bourgeoisie, at a time when national markets were united and the bourgeoisie began dismantling the structures of old regime and of rationalization and homogenization of their respective territories of influence.

(Horacio Capel, 1982.)²²²

En ce qui concerne le cas de la France, Catherine Rhein montre comment « *un certain nombre de représentants de l'école libérale « optimiste » appartenant ou proche de l'Académie des Sciences Morales et Politiques [...] procèdent, entre 1840 et 1860, à la mise en forme d'une doctrine dérivée de l'industrialisme saint-simonien* », ce sont eux, et en particulier Émile Levasseur qui s'approprièrent la géographie scolaire au milieu du XIX^e siècle et qui pousseront à son développement²²³. En ce qui concerne l'école primaire, Monique Benoît, parle d'une « *fondation en 3 temps* », relativement indépendants des événements dramatiques militaires et politiques, fondation articulée autour de 3 dates de la réglementation scolaire : 1867, 1871, 1882.

La géographie, matière obligatoire en 1867, une nécessité économique. [...]

Le plan Simon de 1871, premier "modèle" de programme national. [...]

L'autonomie de la géographie proclamée par la loi du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire.

(M. Benoît, 1992.)²²⁴

Dans un tel processus, rythmé en France par la réglementation scolaire, nous allons nous focaliser sur les années qui précèdent la défaite de 1870, afin de souligner que les fondations étaient déjà en place. Les événements politiques et militaires ont certes été instrumentés par les tenants d'un enseignement de la géographie, mais les bases de son essor dans l'école primaire étaient installées au plan législatif comme au plan didactique dès 1867 (tableau 10).

²²¹ Numa Broc, *op. cit.*, p. 564.

²²² Horacio Capel, *op. cit.* p. 52. (Nous soulignons).

²²³ Catherine Rhein, *op. cit.*

²²⁴ Monique Benoît, 1992, *op. cit.*, vol. 1 ; p.29, 35, 44.

Tableau 10. De la géographie de l'abbé Gaultier aux lois Ferry (1788-1882)

| Décennies | Géographie et école primaire | Géographie savante et événements scientifiques |
|---------------|--|--|
| Avant 1790 | | 1752, BUACHE, <i>Essai de Géographie physique</i> , 1754, BÜSCHING, <i>Neue Erdbeschreibung</i> , 1775, GATTERER, <i>Abriss der Geographie</i> . |
| 1790 | 1788. Abbé GAULTIER, <i>Les leçons de géographie par le moyen du jeu</i> . 1795. <i>Ordonnance du 3 Brumaire an IV</i> . | |
| 1800 | 1802. <i>Loi 11 floréal an X</i> : remet aux communes l'école primaire. 1805. PESTALOZZI à Yverdon. | 1807. HUMBOLDT, <i>Essai sur la géographie des plantes</i> 1808. ZEUNE, <i>Versuch einer wissenschaftlichen Erdbeschreibung</i> . |
| 1810 | 1815. L'abbé Gaultier nommé pendant les Cent jours à la commission pour la réorganisation de l'enseignement primaire. | 1810-1829. MALTE-BRUN, <i>Précis de la géographie universelle ou Description de toutes les parties du monde sur un plan nouveau</i> . 1817-1857. RITTER, <i>Erkunde...</i> |
| 1820 | 1827. MEISSAS, MICHELOT, <i>Nouvelle Géographie méthodique</i> . 1828. LETRONNE, <i>Cours élémentaire de géographie</i> . | 1821. Fondation de la société de géographie de Paris. |
| 1830 | 1833. GUIZOT, <i>Loi du 28 juin</i> . 1834. GUIZOT, <i>Statut sur les écoles primaires élémentaires</i> . | 1832. BALBI, <i>Abrégé de géographie</i> |
| 1840 | Vers 1840. CORTAMBERT, <i>Petit atlas géographique du premier âge</i> . | 1841. DUFRENOY, Elie de BEAUMONT, <i>Explication de la carte géologique de France</i> . 1844. RITTER, <i>Über die asiatische Heimat und die geographische Verbreitung de Platane, des Oliven und Feigenbaum, der Granate, Pistacia und Cypresse in der alten Welt</i> . |
| 1850 | 1850. FALLOUX. <i>Loi du 15 mars</i> . 1857. ROULAND. <i>Circulaire du 20 août</i> . | 1852, CORTAMBERT, <i>Place de la Géographie dans la classification des connaissances</i> . 1859. DARWIN, <i>De l'origine des espèces au moyen de la sélection naturelle</i> . 1845-1862 HUMBOLDT, <i>Le Cosmos</i> . |
| 1860 | 1867. DURUY. <i>Loi du 10 avril relative à l'enseignement primaire</i> . 1868. GRÉARD. <i>Instructions générales</i> LEVASSEUR, E., <i>Petite géographie de la France et de ses colonies</i> . | 1863, Exposition universelle de Londres, exposition scolaire et conférences. 1867, Exposition universelle de Paris, exposition scolaire et conférences. |
| 1870 | 1871. LEVASSEUR, HIMLY. <i>Rapport Général sur l'enseignement de L'Histoire et de la Géographie</i> . 1875. BUISSON. <i>Rapport sur l'instruction primaire à l'occasion de l'exposition universelle de Vienne en 1873</i> . 1876. Géographie des écoles primaires, Cours supérieur. Tours : Mame. 1877. BRUNO. <i>Le tour de France par deux enfants</i> . 1879. <i>Musée pédagogique de la ville de Paris</i> . | 1871, Premier congrès international de géographie, Anvers. 1873, Exposition universelle de Vienne, exposition scolaire et conférences. 1874, DESDEVISES DU DÉZERT, Ouverture du cours à la faculté des Lettres de Caen. BERLIOUX, Des cartes topographiques et de la lecture des cartes géographiques. 1876, Exposition universelle de Philadelphie, exposition scolaire et conférences. Deuxième congrès international de géographie, Paris. CLERC, Introduction à la géographie géologique de la France. 1876-1894, RECLUS, É., <i>Nouvelle Géographie universelle</i> . 1877, Vidal de La Blache, maître de conférences à l'École Normale Supérieure. 1878. Exposition universelle de Paris, exposition scolaire et conférences. |
| 1880 | 1880-1887. BUISSON, <i>Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire</i> . 1880, 5juin, création de l'E.N.P.S. de Fontenay-aux-Roses. 1881, 16 juin, tous les instituteurs doivent avoir le brevet. 1882. FERRY. <i>Loi du 28 mars, Arrêté du 27 juillet</i> 5juin, création de l'E.N.P.S. de Saint-Cloud. | Chaires de géographie à Paris, Bordeaux, Lyon, Caen et Dijon. 1884, PAQUIER, Les progrès accomplis en France depuis 1870 dans l'étude et l'enseignement de la géographie. 1885, VIDAL DE LA BLACHE, P., <i>Collection de cartes murales accompagnées de notices</i> . |

4.3. 1865-1867 La mise en place dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire spécial d'un enseignement moderne de la géographie.

Les programmes officiels et les publications des différents éditeurs peuvent être interprétés comme des éléments d'impulsion contribuant à la généralisation de l'enseignement de la géographie, ils peuvent aussi être interprétés comme des indicateurs du succès de cet enseignement.

La géographie entre l'histoire et l'économie.

En 1865, le ministre de l'Instruction publique, Victor Duruy, suspend les cours de géographie dans l'enseignement secondaire classique en classe de philosophie.²²⁵ Ceci traduit-il un désintérêt pour l'enseignement de la géographie ?

La géographie est une nomenclature dont la mémoire doit se charger, et qui comme toutes les nomenclatures, s'oublie vite. [...] Pour apprendre cette nomenclature, il n'est pas besoin d'une classe régulière ; quelques dessins et interrogations suffisent. La classe d'une quinzaine précédemment consacrées à la géographie sera donc rendue aux lettres [...]

Mais la géographie n'est pas seulement une nomenclature ; elle est encore une science fort belle, très philosophique, et qui explique la moitié de la destinée des peuples. Aussi faut-il la mêler sans cesse à l'histoire... [...]

(V. Duruy.)²²⁶

En 1867 la suppression de la conférence de géographie est étendue à l'ensemble des hautes classes des lycées (rhétorique, seconde et troisième), par lettre circulaire du 2 mars 1867, signée du ministre. Pourtant, et dans un même mouvement, pourrait-on dire, il promulgue le programme de géographie de l'enseignement secondaire spécial (4 avril 1866) et la loi relative à l'enseignement primaire (10 avril 1867) qui ajoute la géographie aux matières obligatoires de l'enseignement primaire :

Article 16. – Les éléments de l'histoire et de la géographie de la France sont ajoutés aux matières obligatoires de l'enseignement primaire.

(V. Duruy.)²²⁷

Les programmes de l'enseignement secondaire spécial, c'est-à-dire avec enseignement d'une langue vivante et sans latin et grec ont été rédigés sur les conseils d'Émile Levasseur²²⁸. Le Tracé de la carte du département et l'étude sommaire de la France sont au programme de l'année « préparatoire » qui accueille les plus jeunes élèves de l'école élémentaire. Les cinq parties du monde et l'étude détaillée de l'Europe sont au programme de la première année. La

²²⁵ Isabelle Lefort, 1988, *op. cit.*

²²⁶ Victor Duruy, Instruction relative à l'exécution de l'arrêté du 24 mars 1865, modifiant le plan d'études de l'enseignement secondaire classique des lycées. *B.A.I.P.*, t.3, p.341-344.

²²⁷ Loi du 10 avril 1867 sur l'enseignement primaire.

²²⁸ « En 1865, à l'époque où les programmes de l'enseignement secondaire spécial étaient en préparation, nous fûmes chargé d'élaborer un projet de cours de géographie pour la seconde et pour la troisième année. Dans ce projet qui a été, en grande partie dans le programme officiel, nous avons essayé surtout pour la seconde année où la matière permettait plus de développement, d'appliquer notre méthode, en ce qui concerne l'agriculture, les mines, l'industrie, le commerce et l'administration. Plusieurs bons ouvrages classiques ont déjà été commencés par divers auteurs d'après ce programme, et ont rendu des services à l'enseignement. » É. Levasseur, 1872, *L'étude et l'enseignement de la géographie*, Note de bas de page. p.19.

deuxième année est consacrée à la géographie agricole, industrielle, commerciale et administrative de la France et de ses colonies. La troisième année à la géographie commerciale des cinq parties du monde et à la France, considérée dans ses rapports avec l'étranger²²⁹.

Dans ce double mouvement, suspension de l'horaire dans l'enseignement classique, promulgation d'un nouveau programme dans l'enseignement spécial, on voit s'affronter deux conceptions à propos des finalités de l'enseignement secondaire. La géographie explication philosophique de l'histoire des peuples est remise en cause, la géographie économique « indispensable au négociant » est promue.

[...] Dans les cours des années précédentes, les élèves ont étudié la France avec détails ; ils ont appris à connaître les richesses de son sol et les produits de ses manufactures, ainsi que les facilités données à son commerce intérieur. Ces notions constituent le côté essentiel de leur instruction géographique spéciale ; aucun d'eux n'en doit être privé, même ceux que les nécessités de la vie obligent à quitter le collège à la fin de la seconde année. Mais il est une autre partie dont l'utilité s'accroît à mesure que les relations des peuples se multiplient : c'est la géographie du commerce général du monde. Elle est indispensable au négociant ; l'industriel lui-même y puise de précieuses indications. En Angleterre, les fabricants sont au courant de l'état des marchés les plus lointains, aussi bien ou mieux que de l'état du marché de Londres ; leurs rapports multipliés avec l'étranger leur facilitent cette connaissance, qui à son tour accroît leurs relations.[...]

(V. Duruy.)²³⁰

En ce qui concerne l'enseignement primaire Monique Benoît²³¹ souligne le rôle fondamental d'Octave Gréard. Condisciple d'Émile Levasseur à l'École Normale Supérieure, il est nommé en 1864 inspecteur d'académie de la Seine et accompagne le texte de loi de Victor Duruy d'un règlement d'organisation pédagogique des écoles de la Seine (10 juillet 1868) et d'une instruction générale sur sa mise en œuvre²³². Les découpages administratifs tiennent encore une grande place dans le programme de géographie, mais en amont de ceux-ci la géographie physique prend une place spécifique et 6 leçons sur 30 du cours supérieur sont consacrées à la géographie économique (tableau 11).

²²⁹ Année préparatoire : tracé de la carte du département et étude sommaire de la France. I. Tracé de la carte du département (5 leçons). II. Étude sommaire des départements (19 leçons). III. Étude d'ensemble de la France (11 leçons).

Première année : Les cinq parties du monde. — Étude détaillée de l'Europe. I. Notions sommaires de l'Europe (1 leçon). II. Géographie de l'Asie (5 leçons). III. Géographie de l'Afrique (4 leçons). IV. Géographie de l'Amérique (7 leçons). V. Géographie de l'Océanie et des terres australes (2 leçons). VI. Étude détaillée de l'Europe (13 leçons). VII. Révision générale (2 leçons).

Deuxième année : Géographie agricole, industrielle, commerciale et administrative de la France et de ses colonies. I. Agriculture (7 leçons). II. Industrie (7 leçons). III. Commerce (6 leçons). IV. Colonies (2 leçons). V. Administration (1 leçon).

Troisième année : Géographie commerciale des cinq parties du monde — La France considérée dans ses relations avec l'étranger. I. 29 leçons par États ou régions du Globe. II. Les grandes routes de commerce (1 leçon), Force productive des différents États (1 leçon). Rôle de la France dans le commerce du monde (1 leçon). B.A.I.P., t.5, n°104. Reproduit intégralement par Philippe Marchand (2000) p.327-340.

²³⁰ V. Duruy, Méthodes d'enseignement dans les années de l'enseignement secondaire spécial, 4 avril 1866, B.A.I.P., t.5, n°104, p.590-648.

²³¹ *Op. cit.*, volume 1, p.31-35.

²³² GRÉARD, O., 17 août 1868, *Instruction générale adressée par l'Inspecteur d'Académie à MM. les inspecteurs de l'enseignement primaire, sur la mise en exécution du règlement d'organisation pédagogique.*

Tableau 11.

Plan d'étude d'Octave Gréard pour les écoles de la Seine, 1868.

Numéros des leçons consacrées à différents domaines.

| | Cours élémentaire | Cours moyen | Cours supérieur |
|--|-------------------|-----------------------------|---|
| Révision | | | 1. 2. 3. 4. 5. |
| Cosmographie. | | 1. 2. 3. | |
| Définitions, Nomenclature, | 1. 2. 3. 4. 5. 6. | 4. | |
| Mappemonde et grandes divisions du globe. | 7. 8. 9 | 5. 6. 7. 8. | |
| Europe géographie physique | | 9. 10. 11. 12. | 6. 7. 8. 9. 10. |
| Europe géographie politique. | | 12. 13. 14. | |
| France généralités | 10. 11.12. | | |
| France géographie physique | | 15. 16. 17. | |
| France géographie politique, géographie administrative, anciennes provinces, départements. | | 18. 19. 20. 21. 22. 23. 24. | 11. 12. 13. 14. 15. 16. 26. 27. 28. 29. 30. |
| France, agriculture, industrie et commerce | | 25. | 17. 18. 19. 20. 21. 22. |
| Colonies | | | 23. 24. 25. |

Le programme d'Octave Gréard est signé par le ministre de l'Instruction publique, Victor Duruy, mais il ne s'applique qu'au département de la Seine. En effet, chaque département a alors sa propre réglementation dans ce domaine. Certains ont des programmes scolaires de géographie, d'autres non, même si l'enseignement de la géographie est devenu obligatoire à l'école primaire. Le plan d'étude le plus répandu était alors celui de Jean-Jacques Rapet, organisé sur cinq années, qui accorde moins de place à l'étude de l'agriculture, de l'industrie et du commerce que celui de Gréard²³³.

Les éditeurs proposent de nombreux matériels pour enseigner la géographie.

Les publications des différents éditeurs français sont des indicateurs précieux pour apprécier la mise en place de ce dispositif d'enseignement de la géographie, et ce dès avant 1870. La comparaison de la liste des publications de géographie de Meissas et Michelot et d'Émile Levasseur met en valeur le caractère diversifié du matériel didactique proposé par les éditeurs au milieu du XIX^e siècle. Un cycle de publication s'achève chez l'éditeur Louis Hachette, alors qu'un autre commence chez Charles Delagrave (tableau 11).

Pour faire cette comparaison nous avons utilisé d'une part la liste des ouvrages de MM. Achille Meissas et Auguste Michelot indiqués dans l'édition de 1871 de leur *Nouvelle géographie méthodique* et d'autre part les 31 pages de présentation du matériel composé par Émile Levasseur publiées en 1872 à la suite son ouvrage *L'étude et l'enseignement de la géographie*. On peut donc considérer que ces deux listes sont quasiment contemporaines.

Meissas et Michelot sont alors des auteurs âgés, leur *Nouvelle géographie méthodique* en est à sa 52^{ème} édition. Ils visent essentiellement le public des écoles primaires et leur ouvrage principal est un livre unique organisé en 3 parties correspondant à 3 cours de l'école primaire. Ils ont aussi rédigé des géographies pour enseigner la géographie historique ou la religion. À l'inverse Émile Levasseur ne se tourne pas vers l'histoire, mais vers la statistique et l'économie. Il publie d'abord des livres pour l'enseignement spécial, dont il a inspiré les

²³³ Monique Benoît, 1992, *op. cit.*

programmes officiels et il prépare des livres pour l'enseignement primaire (tableau 12). Nous sommes quelques années avant l'exposition de Philadelphie (1876) et Levasseur n'a pas encore l'idée du « Texte-Atlas », sur le modèle des ouvrages américains ; mais, à la différence de Meissas et Michelot, il propose déjà « *des figures intercalées dans le texte* ». Ainsi Émile Levasseur et son éditeur Charles Delagrave apparaissent ici comme des novateurs, alors qu'Achille Meissas et Louis Hachette bénéficient de la notoriété d'un renom plus ancien. Ce n'est qu'en 1882, avec la collaboration de Schrader, que Louis Hachette renouvellera sa collection de livres de géographie pour le primaire, lançant une nouvelle série d'ouvrages avec de nouveaux auteurs.

Les années 1866-1882 constituent donc une phase de renouvellement du dispositif éditorial. Elles correspondent au remplacement des vieux livres scolaires de la génération abbé Gaultier – Meissas et Michelot par les nouveaux manuels scolaires, les nouvelles petites géographies de Levasseur, Schrader et Foncin. Ce phénomène se présente comme un tuilage, les collections innovantes se juxtaposant durant cette période aux ouvrages de la génération précédente.

Si les livres de géographie de Meissas et Michelot continuent à ne pas avoir d'illustration, ni de cartes, l'utilisation de cartes en complément du livre est plus explicite que chez l'abbé Gaultier :

Nous croyons utile de faire connaître aux parents et aux jeunes instituteurs les procédés qui paraissent les plus propres à assurer le succès des leçons. [...]

Dans toutes les leçons, les maîtres doivent faire un grand usage des cartes muettes ; elles aident la mémoire des élèves, captivent leur attention, et gravent dans leur esprit les positions des divers accidents géographiques. Elles fournissent aussi des sujets de composition : les élèves écrivent de mémoire sur ces cartes les noms des contrées, des fleuves, des lacs, etc., qui s'y trouvent représentés, et cet exercice les conduit au dessin de la carte, travail qui doit compléter les études géographiques, et dont nous avons expliqué les procédés à la fin de la troisième partie.²³⁴

Nous recommanderons seulement ici de faire commencer les élèves par des cartes ou des parties de cartes très-faciles. On leur demandera d'abord les contours d'une contrée ; il y ajouteront successivement les fleuves, les rivières, les principales villes, les montagnes, etc., et ils arriveront ainsi graduellement au dessin des cartes les plus compliquées. On leur apprendra ensuite à changer les dimensions d'une carte, pour la réduire ou pour l'agrandir, et enfin à tracer les projections.

C'est pour amener graduellement les élèves à la construction des cartes les plus difficiles, et en même temps que nous avons publié des feuilles d'exercices géographiques, lithographiées sur 1/2 carré.²³⁵ [...]

(Meissas et Michelot.)

Dans le cadre de l'inspection que mènent Levasseur et Himly en 1871 pour préparer leur rapport sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie, ils constatent que les cartes de Meissas et Michelot sont, avec celles de Magin, les plus répandues dans les Ecoles normales d'instituteurs et « *dans la majeure partie des établissements, en quantité suffisante.* »²³⁶ Mais, le *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson fait remonter la publication de petits atlas pour l'école primaire à la Monarchie de juillet :

Mais si l'on veut retrouver le véritable atlas primaire dans toute sa simplicité, à un prix réduit pour qu'il soit d'un usage général, c'est en France qu'il faut, croyons-nous, en chercher les débuts : d'abord dans le *Petit Atlas géographique du premier âge* de M. Cortambert (vers 1840, éditeur Hachette) ; puis (1851) dans celui de MM. Lebrun et Le Béal, malheureusement fidèle au

²³⁴ L'auteur renvoie à la Section III de la Troisième et dernière partie de l'ouvrage : Notions élémentaires sur la construction des cartes, p. 347 à 355.

²³⁵ Ibid., page XV, édition de 1871.

²³⁶ *Op. cit.*, p.38.

système de Buache, mais dont la préface réagissant contre l'abus des questionnaires de l'abbé Gaultier, disait très bien : « Savoir la géographie, c'est savoir la carte et non le livre » ; enfin (1865) dans l'élégant *Petit Atlas élémentaire de géographie moderne*, avec texte ou sans texte, de M. Cortambert (éditeur Hachette), bientôt suivi de celui de M. Périgot (éditeur Delagrave) et plus récemment 1873 de celui de M. Foncin (éditeur A. Colin) qui a su habilement profiter des progrès accomplis par ses devanciers français et étrangers.

(F. Buisson.)²³⁷

Le processus est amorcé dès avant 1870 dans le domaine de la production des atlas et des cartes murales, ces deux éditeurs, Louis Hachette et Charles Delagrave, proposent déjà des cartes en relation avec leurs livres scolaires, avec la Nouvelle géographie méthodique chez Hachette, avec les découpages des programmes scolaires effectués par Levasseur chez Delagrave. Au total Meissas et Michelot proposent 19 cartes écrites et 8 cartes muettes différentes, ils annoncent la publication prochaine de 54 cartes différentes. Levasseur une collection plus fournie de 54 cartes, mais sans cartes muettes (tableau 13).

²³⁷ BUISSON, F., Article « cartes », *Dictionnaire de pédagogie*.

CORTAMBERT, E., vers 1840, *Petit atlas géographique du premier âge*. Hachette.

CORTAMBERT, E., 1856, *Petit atlas élémentaire de géographie moderne*. Hachette.

LEBRUN, BÉALLE, 1851, *Petit atlas*.

PÉRIGOT, C., 1857, *Atlas*.

FONCIN, P., 1880, *15 cartes muettes*. 29 cartes en 1886. Paris : A. Colin, 48p.

Tableau 12. Les livres scolaires de géographie de Meissas et Michelot et ceux d'Émile Levasseur en 1871-1872

| | Livres pour les élèves de A. Meissas et A. Michelot, L. Hachette éditeur (année 1871) | Livres pour les élèves de É. Levasseur, C. Delagrave éditeur (année 1872) |
|---|---|---|
| Pour les élèves des écoles primaires <i>(et livres en préparation)</i> | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Nouvelle géographie méthodique</i> 1 vol. in-12. 2,5F. - <i>Petite géographie méthodique destinée aux enfants du premier âge</i>, 1 vol in-18. 2,5F. - <i>Manuel de géographie reproduisant 28 tableaux avec additions à la géographie de la France</i> ; 1 vol. in-18 ; 0,75F. | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Petite géographie de la France à l'usage des écoles primaires</i>, 1 vol. in-18 de 48p., figures intercalées dans le texte. 0,60F. (en préparation) - <i>Petite géographie de la Terre à l'usage des écoles primaires</i>, 1 vol. in-18 de 48p. avec figures intercalées dans le texte. (en prép.) - <i>La petite géographie des écoles primaires. Ouvrage composé de la réunion des deux précédents</i> (en préparation). - <i>Petites géographies du département et de la France à l'usage des écoles primaires</i> (collection en préparation) |
| Livres non spécifiques du primaire <i>(et livres en préparation)</i> | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Géographie ancienne, comparée avec la géographie moderne</i>. 1 vol ; in-12. 2,5F. - <i>Petite géographie ancienne, comparée avec la géographie moderne</i>. 1 vol ; in-18. 1F. - <i>Géographie sacrée, approuvée par l'archevêque de Paris et plusieurs autres prélats</i>, 1 vol., in-18. 1,25F. | <ul style="list-style-type: none"> - <i>La Terre (moins l'Europe), géographie et statistique</i> ; 1 vol. in-18, figures intercalées dans le texte (2/3 parus) 2, 5 F. - <i>L'Europe (moins la France) géographie et statistique</i> ; 1 vol. in-18, figures intercalées dans le texte. 4 F. - <i>La France avec ses colonies géographie et statistique</i> ; 1 vol., figures intercalées dans le texte, 3F. - <i>La géographie physique, politique, économique</i> (rassemblant les 3 ouvrages précédents, avec introduction sur l'Etude et l'enseignement de la géographie, 1700 pages). - <i>La géographie physique</i>, ouvrage composé à partir des précédents, plus partie nouvelle « la Nature et l'homme) (sous presse) - <i>Géographie de la France et de ses colonies</i>, 1 vol. in-12 de 142p. Avec figures intercalées dans le texte. 1F. (en préparation) - <i>Géographie des cinq parties du monde</i>, 1 vol.. in-12 , figures intercalées dans le texte. (En préparation) - <i>Manuel de géographie</i> (ouvrage composé de la réunion des deux précédents.) (en prép.). |

Tableau 13. Atlas et cartes scolaires de Meissas et Michelot et d'Émile Levasseur en 1871-1872

| | Atlas et cartes d' A. Meissas et A. Michelot, édités par L. Hachette (1871) | Atlas et cartes d'Émile Levasseur, édités par Charles Delagrave (1872) |
|--|--|---|
| Atlas cartonnés avec cartes in-folio. | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Atlas de la nouvelle géographie méthodique</i>, 8 cartes in folio. (Le monde et la France) 6F. - Le même avec les 8 cartes muettes 11,50F. - <i>Atlas universel de la nouvelle géographie méthodique</i>, 12 cartes in-folio écrites, 10,50F. - Le même avec en plus 8 cartes muettes, 15F. - <i>Atlas universel de la géographie moderne</i>, 19 cartes écrites, 15F. - Le même avec en plus 8 cartes muettes, 21F. | <ul style="list-style-type: none"> - <i>La Terre (moins l'Europe)</i>, atlas 15 cartes coloriées, 3 F. - <i>L'Europe (moins la France)</i>, atlas de 34 cartes coloriées, 4F. - <i>La France avec ses colonies</i>, atlas de 27 cartes coloriées, 3F. - <i>Géographie physique, politique, économique</i>, atlas rassemblant les 92 cartes précédentes. - <i>Géographie agricole, industrielle, commerciale et administrative de la France et de ses colonies</i>, 19 cartes, 2,5F. - <i>Géographie commerciale des cinq parties du monde</i>, 14 cartes. |
| <i>En préparation</i> | <p>Cartes format in-8°</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Petit atlas élémentaire</i>, 8 cartes écrites. 2,5F. Le même avec en plus 8 cartes muettes, 3,50F. - <i>Petit atlas universel de la géographie moderne</i>, 17 cartes écrites, 5F. Le même avec en plus 8 cartes muettes, 6F. - <i>Atlas complet de géographie ancienne, du moyen-âge et moderne et de géographie sacrée</i>, 54 cartes. 14F. Le même avec 8 cartes muettes, 15F. - <i>Atlas de géographie ancienne</i>, 19 cartes, 5F. - <i>Petit atlas de la géographie du moyen-âge et des principales époques des temps modernes</i>, 10 cartes, 3,5F. - <i>Petit atlas de la géographie sacrée</i>, 8 cartes sur 6 planches, 2F. - <i>Cartes muettes pour exercices géographiques sur grand raisin</i>, 8 cartes, 0,20F. | <p>Atlas brochés</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Petit atlas de la France</i>, 8 cartes tirées en chromolithographie. - <i>Petit atlas des cinq parties du monde</i>, 16 cartes tirées en chromolithographie. - <i>Petit atlas de la France et des cinq parties du monde</i>, 24 cartes tirées en chromolithographie. - <i>Atlas élémentaire</i>, 8 cartes. |

Dans le domaine des grandes cartes murales (tableau 14) le même type de « tuilage » apparaît. Avec Meissas et Michelot, Hachette propose une gamme de cartes murales plus fournies (19 grandes cartes et 6 petites) que les éditions Delagrave qui n'éditent que 2 cartes murales et ont avec Émile Levasseur 4 autres en projet, ces dernières étant plus modernes dans leur conception. En effet, les cartes murales de Meissas et Michelot s'obtiennent par la juxtaposition de plusieurs feuilles de format inférieur, les cartes de Levasseur tiennent sur une seule feuille. De plus Émile Levasseur a des projets innovants : carte sur ardoise, carte sur toile cirée pour y écrire à la craie. Par contre, sur le plan graphique les cartes de Levasseur ne sont guère innovantes²³⁸ « *Levasseur estime avoir composé personnellement des cartes selon des idées en grande partie nouvelles, notamment en matière économique. L'originalité graphique est pourtant faible dans les manuels et atlas qu'il destine à l'enseignement* »²³⁹.

²³⁸ LEVASSEUR, E., 1876, *Atlas physique, politique, économique de la France*, Paris : Delagrave.

²³⁹ PALSKY, G., 1996, *Des chiffres et des cartes. Naissance et développement de la cartographie quantitative française au XIXe siècle*, Paris : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, CTHS, p.209

Le dispositif est néanmoins au total fort complet puisque s'y ajoute un « relief topographique » chez Delagrave et des cahiers et feuilles d'exercices chez les deux éditeurs. Meissas et Michelot ont de plus rédigé un Dictionnaire de géographie à l'intention particulière des maîtres et Émile Levasseur annonce dans son dispositif pour l'enseignement de la géographie la publication de tableaux statistiques dans des vade-mecum (tableau 15).

Tableau 14.

Cartes murales de Meissas et Michelot et d'Émile Levasseur en 1871-1872.

| | Cartes murales d'A. Meissas et A. Michelot, édités par L. Hachette (1871) | Cartes murales d'Émile Levasseur, édités par Charles Delagrave (1872) |
|--------------------------------|---|--|
| Grandes cartes | <p>Grandes cartes murales imprimées sur plusieurs feuilles</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Empire romain ; Italie et Grèce ; Palestine ; Afrique ; Asie ; Europe écrite ; Europe muette ; France, Belgique et Suisse écrites ; France muette.</i> En 16 feuilles couvrant 1,8m de haut sur 2,3m de large ; chaque carte 10 F. - <i>Amérique septentrionale et Amérique méridionale ; Mappemonde écrite ; Mappemonde muette.</i> En 20 feuilles couvrant 1,8 m de haut sur 2,8 m de large, chaque carte 12 F. | <p>Carte murale :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>France</i> au 1/1 000 000 (à la gravure), - <i>France</i> au 1/600 000 (en préparation). <p>Carte-tableau sur toile cirée :</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>France</i> au 1/1 000 000. - <i>France</i> au 1/600 000 (en préparation). <p>Carte-ardoise</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>France</i> au 1/4 000 000 et <i>Europe</i> au 1/16 000 000. (Pour paraître très prochainement). |
| Petites cartes murales écrites | <ul style="list-style-type: none"> - <i>France et Belgique et Suisse</i>, 4 feuilles jésus, 4,50 F. - <i>Europe</i>, 4 feuilles jésus, 4,50 F. - <i>Mappemonde</i>, 8 feuilles jésus, 6 F. - <i>Asie</i>, 4 feuilles jésus, 5 F. - <i>Afrique</i>, 4 feuilles jésus, 5 F. - <i>Amériques</i>, 6 feuilles jésus, 6 F. | |

Tableau 15. **Matériel pédagogique divers pour l'enseignement de la géographie de Meissas et Michelot et d'Émile Levasseur en 1871-1872**

| | Matériel pédagogique d'A. Meissas et A. Michelot, édités par L. Hachette (1871) | Matériel pédagogique d'Émile Levasseur, édités par Charles Delagrave (1872) |
|---------------------------|--|---|
| Pour les exercices | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Questionnaires et exercices sur les cartes murales.</i> 1 vol. in-18 ; 0,30F. - <i>Feuilles d'exercices géographiques :</i> Les feuilles du 1^{er} degré, la douzaine de chaque carte 1,50F. Les feuilles des 2^e et 3^e degré, La douzaine de chaque carte 1,20F, lithographiées sur format demi-carré. | <ul style="list-style-type: none"> - <i>Petit cahier.</i> 8 cartes, format in-4°. 0,10F. - <i>Moyen cahier.</i> 16 cartes, format in-4°. 0,15F. - <i>Grand cahier.</i> 32 cartes, format in-4°. 0,30F. |
| Relief | | <i>Relief topographique avec carte et brochure : La lecture des plans topographiques.</i> |
| Pour le maître | - <i>Dictionnaire de géographie ancienne et moderne</i> , nouvelle édition, 1 vol. grand in-8°, avec 8 cartes. 7,5F. | <i>Vade-mecum du statisticien</i> (Tableaux statistiques) : <i>France et colonies</i> , 1,5 F ; <i>Pays hors d'Europe</i> (en préparation). |

Les fondements de la géographie scolaire sont posés avant 1870

Levasseur, le négociant anglais et l'officier allemand.

Émile Levasseur²⁴⁰ joue un rôle clé dans la nouvelle impulsion donnée à l'enseignement de la géographie à partir de 1867, en tant que savant économiste et statisticien reconnu, conseiller des ministres pour la rédaction de programmes scolaires et auteur de matériel scolaire. Levasseur veut passionnément le développement de l'enseignement de la géographie et des langues vivantes²⁴¹, d'une géographie aidant à la compréhension de la société, contribuant au développement des échanges économiques. En 1865, il conseille Victor Duruy qui installe la géographie dans l'enseignement spécial au nom de la concurrence avec les négociants anglais²⁴².

« Là, comme on songeait surtout à donner des connaissances d'une utilité pratique, on a fait une part plus large aux langues vivantes et à la géographie. Le principe est bon ; il ne s'agit que d'en régler l'application, et de faire rendre, à l'aide de bonnes méthodes et de bons maîtres, à ce double enseignement des fruits meilleurs que ceux qu'il a portés jusqu'ici. [...]

Connaître le monde est devenu une nécessité aussi bien que connaître la langue des grands peuples du monde civilisé. Pour avoir le courage d'apprendre, il suffit de réfléchir à l'état d'infériorité où notre ignorance nous place.

Nous voulons que notre commerce se développe. Songeons-nous à l'obstacle que l'ignorance des langues étrangères et des pays étrangers, de leurs mœurs, de leurs ressources, de leurs besoins y apportent ? C'est à un commissionnaire français que la légende attribue l'envoi d'une pacotille de patins au Brésil ; on n'aurait jamais eu l'idée de l'attribuer à un Anglais.

Nous voulons que notre pays ne soit pas la proie de l'étranger. Nous avons compris maintenant l'avantage que donnent en guerre la connaissance des langues étrangères et celle de la géographie.

(É. Levasseur.)²⁴³

²⁴⁰ Pierre Émile Levasseur, dit **Émile Levasseur**. Économiste, libéral, historien et géographe, il est né à Paris en 1828 et mort en 1911. Thèse de doctorat : *Recherches historiques sur le système de Law* (1854), *Histoire des classes ouvrières en France depuis la conquête de Jules César jusqu'à la Révolution*, (1859). Membre de l'Académie des sciences morales et politiques (1868). Professeur à la chaire d'histoire, géographie et statistiques économiques au collège de France (1868), et d'économie politique au Conservatoire des arts et métiers (1876) ; l'un des fondateurs de la Société de géographie commerciale, donne des cours de géographie anthropologique à l'École d'anthropologie de Paris. Professeur au collège de France. Il appartient au groupe des réformateurs libéraux sous le Second empire. Chargé avec L.-A. Himly de la grande enquête sur les conditions de l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans les collèges et lycées. Auteur des programmes pour le secondaire de 1863. Il conçoit l'enseignement de la géographie dans le secondaire comme un préalable à l'enseignement de l'économie. Levasseur ne participe pas à la constitution et au développement de la géographie universitaire française. Nommé en 1903, administrateur du collège de France en remplacement de Renan. "*Questions ouvrières et industrielles sous la IIIe République*" (1908). Collaborateur pour la partie économique de l'*Encyclopédie du XXe siècle* (1911).

Auteur de manuels scolaires (*Petite géographie de la France et des colonies à l'usage des écoles primaires*, 1868, Delagrave, 48 pages...). Il publie aussi à la fin des années 1880 une trentaine de "*Petites géographies départementales*".

Voir sa présentation dans : NARDY, J.P., 1968, « Levasseur géographe », *Cahiers de Géographie de Besançon*, Paris : Les Belles Lettres ; RHEIN, C., 1984, biographie de E. Levasseur, *Deux siècles de géographie française*, PINCHEMEL P., ROBIC M.-C., TISSIER J.-L. (dir.), Paris, C.T.H.S., p. 69-71. ; CLAVAL, P., 1998, *Histoire de la Géographie française de 1870 à nos jours*, Nathan, coll université, 1998, 544p.

²⁴¹ LEVASSEUR, É., 1872, *L'étude et l'enseignement de la géographie*. Delagrave, p.4.8.

²⁴² DURUY, V., Méthodes d'enseignement dans les années de l'enseignement secondaire spécial, 4 avril 1866, *B.A.I.P.*, t.5, n°104, p.590-648.

²⁴³ Émile Levasseur, 1872, *op. cit.*, p. 3, 8.

La géographie à l'école primaire, de l'abbé Gaultier à Émile Levasseur.

Ainsi s'exprime Levasseur devant l'Académie des Sciences morales et politiques durant le siège de Paris par les Allemands, moment où il continue à penser au moins autant à la concurrence commerciale qu'aux affrontements militaires. D'ailleurs, le développement de son enseignement a commencé en France avant la guerre franco-allemande, l'Exposition universelle de Paris en 1867 a déjà été l'occasion de conférences pédagogiques à destination des instituteurs²⁴⁴ et ce n'est pas un phénomène limité à la France. De telles conférences se tiennent parallèlement aux expositions de Londres 1863, Vienne 1873, Philadelphie 1876. Levasseur visite ces expositions et en fait les comptes-rendus : « *La géographie occupait à l'Exposition une place considérable ; elle couvrait à elle seule près de la moitié des surfaces consacrées à l'instruction.* »²⁴⁵

L'engouement pour l'enseignement de la géographie est partagé par les savants géographes, économistes ou statisticiens. Des concours pédagogiques ont lieu à l'occasion des congrès géographiques. Émile Levasseur obtient la médaille hors-concours pour son matériel pour l'enseignement de la géographie ou plus précisément « des sciences géographiques, cosmographiques et commerciales » à Anvers en août 1871²⁴⁶. Cortambert est lui récompensé pour sa *Petite géographie illustrée de la France* qui comprend des gravures en vignette. L'extension de l'enseignement de la géographie est donc un phénomène général en Europe de l'ouest et du centre ainsi qu'en Amérique du nord, ce que montre comme nous le verrons plus loin la présentation des programmes scolaires des écoles et des écoles normales primaires de plusieurs pays dans le *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson, à la suite de l'article *Géographie* de Pierre Foncin.

Certes, pour Levasseur l'enseignement primaire n'est pas la priorité. Dans le *Rapport général sur l'enseignement de la géographie* qu'il adresse au Ministre en 1871, il n'y consacre que 8 pages, après les 27 pages présentant l'enseignement secondaire et les 3 pages sur l'enseignement supérieur²⁴⁷. « *Pressés par le temps* » les auteurs se sont principalement préoccupés des lycées et des collèges ; du côté de l'enseignement primaire, ils se sont plus intéressés aux écoles normales qu'aux classes élémentaires²⁴⁸.

Les fondements scolaires de la géographie

Ainsi, à partir de 1867 en France, une forte demande d'enseignement de la géographie se cristallise. La principale caractéristique qui distingue ce moment des décennies précédentes où l'enseignement de la géographie avait commencé à s'installer dans l'enseignement primaire, c'est qu'à côté de la finalité moralisatrice de l'enseignement de la géographie se manifeste fortement une fonction pragmatique de cet enseignement : former des hommes habiles au commerce et aux échanges.

²⁴⁴ Conférences pédagogiques faites à la Sorbonne aux instituteurs primaires venus pour l'exposition de 1867. Hachette, 1868, Vol. 1 : Législation ; vol. 2 : Organisation pédagogique des écoles. 328p. ; 283 p.

²⁴⁵ LEVASSEUR, É., 1874, La géographie à l'exposition universelle de Vienne, *Bulletin de la société de géographie*.

²⁴⁶ Ce congrès initialement prévu pour 1869 avait du être repoussé.

²⁴⁷ HIMLY, E., LEVASSEUR, E., 1871, *Rapport général sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie adressé à M. le Ministre de l'instruction publique et des cultes par MM. É. Levasseur, membre de l'Institut et A. Himly, professeur à la faculté des lettres de Paris*. Paris : imprimerie Paul Dupont. 47p.

²⁴⁸ 3^{ème} partie du rapport : Enseignement primaire.

Tableau 1. Les programmes de géographie des classes élémentaires de l'enseignement primaire et secondaire (1852-1874).

| Date | Cours élémentaire du primaire | Classe préparatoire des lycées | Cours moyen du primaire | Classes de 8 ^{ème} et 7 ^{ème} des lycées |
|-------------------------------|-------------------------------|---|--|---|
| 15 mars 1850 Falloux | | | « Éléments de géographie » (programmes départementaux) | 8 ^{ème} : Explication des termes, Divisions principales du globe et de l'Europe 7 ^{ème} : Géographie de la France : limites. Montagnes. Fleuves. Anciennes provinces. Départements avec chefs-lieux. |
| 30 août 1852 Fortoul | | | | |
| 20 août 1857 Rouland | | | Que l'on complète ces données fondamentales par des notions très simples de géographie, en prenant pour point de départ le village, le canton, l'arrondissement, le département, en donnant des explications sommaires, mais précises, sur les faits historiques, administratifs, industriels, agricoles, qui se rattachent aux lieux indiqués sur la carte... | |
| 10 avril 1867 Victor Duruy | | | Les éléments de l'histoire et de la géographie de la France sont ajoutés aux matières obligatoires de l'école primaire. | |
| 23 juillet 1874 De Cumont | | Notions élémentaires de géographie générale.[...] Notions sur la géographie physique de la France, en insistant sur la géographie physique de la commune et du département. Géographie sommaire de la Terre Sainte. | <i>Programmes départementaux</i> | 8 ^{ème} : Géographie élémentaire des cinq parties du monde. 7 ^{ème} : Géographie élémentaire de la France |

La géographie dans son ensemble bénéficie d'un nouvel élan lié au développement de son pôle scolaire. Cet enseignement a ses propres légitimités et la production de savoirs et d'outils pour l'enseignement est une des missions que s'assignent les nouveaux géographes universitaires au fur et à mesure qu'ils s'affirment comme corporation²⁴⁹. Dans cet ensemble, les cartes et l'apprentissage de leur usage est ce qui apparaît le plus novateur aux yeux des contemporains.

Les cartes ne sont pas, à beaucoup près, toute la science géographique ; mais elle en sont une partie considérable. Elles expriment la physionomie des contrées ; elles résument et elles classent à leur place les connaissances susceptibles d'être localisées, et elles le font par des procédés qui varient suivant la nature des objets à figurer et la grandeur de la représentation ; mais quels que soient

²⁴⁹ Numa Broc, *op. cit.*, Horacio Capel, *op. cit.*, Catherine Rhein, *op. cit.*

La géographie à l'école primaire, de l'abbé Gaultier à Émile Levasseur.

l'objet et l'échelle, l'impression qu'on reçoit de l'image est d'autant plus propre à instruire que l'artiste a su habilement choisir et tracer les traits caractéristiques. Pour bien voir et bien se figurer une contrée quelconque, l'écolier, comme le savant, le militaire et le marin, ont également besoin d'une carte : sans bonnes cartes, il ne saurait y avoir de bon enseignement géographique. (É. Levasseur.)²⁵⁰

Les programmes de géographie ont d'abord été rédigés pour les élèves de 9 à 11 ans des classes de 8^{ème} et 7^{ème} des lycées (1852), ils ont été complétés à partir de 1874 pour les plus jeunes enfants des classes préparatoires (1874). Depuis 1833 (Guizot) et surtout depuis 1867 des éléments de géographie doivent être enseignés à l'école primaire. Cependant jusqu'en 1882 il n'y a pas de programmes nationaux pour l'école primaire, seulement des programmes départementaux (tableau 1).

L'institutionnalisation de la géographie à l'école primaire est un processus qui connaît une accélération au cours du dernier tiers du XIX^e siècle. Les finalités moralisatrices et idéologiques de l'enseignement de la géographie, ses finalités « classiques », au sens de finalités communes avec les humanités perdurent. Enseigner de la géographie a toujours été enseigner des identités territoriales et des valeurs morales. Mais l'événement de 1867, son passage au rang de matière obligatoire dans l'enseignement primaire se déroule dans un contexte où l'accent est mis sur les finalités pratiques et économiques de l'enseignement de la géographie ; ce qui est aussi porteur de valeurs.

Le fait que la carte, et son apprentissage en tant qu'outil, apparaissent alors comme des innovations, accentue le caractère nouveau et moderne de cette discipline, trait commun à l'enseignement spécial et à l'enseignement primaire.

Tout ceci donne un caractère moteur au développement de la géographie scolaire par rapport à la constitution de la discipline universitaire. À côté du pôle de la géographie appliquée incarné en grande partie par les sociétés de géographie mais qui elles se développent plutôt après 1870, le développement du pôle de la géographie scolaire est l'élément décisif pour la constitution d'un pôle des savoirs géographiques à l'Université.

2.2. Tableau 2. Repères chronologiques 1788-1871

| Année | Événement |
|-------|---|
| 1788 | Abbé Gaultier, <i>Les leçons de géographie par le moyen du jeu</i> |
| 1827 | Achille Meissas et Auguste Michelot, <i>Nouvelle Géographie méthodique</i> |
| 1833 | Loi du 28 juin 1833, dite loi Guizot |
| 1834 | Statut sur les écoles primaires élémentaires |
| 1850 | Loi du 15 mars 1850, dite loi Falloux |
| 1857 | Circulaire du 20 août 1857, dite circulaire Rouland |
| 1867 | Loi du 10 avril 1867 relative à l'enseignement primaire (Victor Duruy) |
| 1868 | Instruction générale adressée par l'Inspecteur d'académie à MM. Les inspecteurs de l'enseignement primaire, sur la mise en exécution du règlement d'organisation pédagogique (Octave. Gréard) |
| 1871 | Émile Levasseur, A. Himly, <i>Rapport Général sur l'enseignement de l'Histoire et de la Géographie</i> |

²⁵⁰ LEVASSEUR, É., 1874, La géographie à l'exposition universelle de Vienne, *Bulletin de la société de géographie*. p.4.

Livre deuxième

La géographie à l'école primaire au temps du « moment » Buisson

Avant d'étudier plus loin les héritages et les évolutions de la géographie à l'école primaire au long du vingtième siècle, nous nous centrerons dans les chapitres de ce deuxième livre sur le *Dictionnaire* de Pédagogie de Ferdinand Buisson²⁵¹. Nous l'interrogerons comme un témoignage et un outil de l'institutionnalisation de la géographie à l'école. Le *Dictionnaire* une bible, c'est-à-dire un objet mythique qui sera longtemps invoqué par les pédagogues novateurs, un texte écrit à plusieurs mains avec des articles divergents et un objet historique dont nous nous proposons d'étudier les articles en rapport avec la géographie pour caractériser le « moment » Buisson.

Après le rapport Himly - Levasseur de 1871, après les programmes d'Octave Gréard (1868) qui ne s'appliquaient qu'à l'académie de Paris, ceux de la loi Jules Ferry sur l'enseignement obligatoire (1882) modèlent jusqu'en 1923 l'enseignement sur tout le territoire français. La législation scolaire de Jules Ferry organise de façon durable l'enseignement primaire. Jules Ferry nomme en janvier 1879 Ferdinand Buisson directeur de l'enseignement primaire. Il assure cette responsabilité pendant plus de dix-sept ans, c'est-à-dire pendant la période d'institutionnalisation de l'école de la III^e République²⁵².

À la fin du XIX^e siècle, l'enseignement de la géographie concerne plus d'élèves dans la filière primaire que dans la filière de l'enseignement secondaire. Les salles d'asile, les écoles primaires de garçons et de filles, les écoles primaires supérieures, les écoles normales d'instituteurs et celles d'institutrices organisent une scolarisation de masse à côté de la filière d'élite qui conduit dans les lycées des classes de *onzième* jusqu'au baccalauréat²⁵³. L'enseignement primaire bénéficie aussi des Écoles Normales Primaires Supérieures de Saint-Cloud et de Fontenay-aux-Roses.

Ferdinand Buisson, républicain convaincu a été nommé inspecteur de l'enseignement primaire en 1872. Il organise la participation du Ministère de l'Instruction publique à l'Exposition universelle de Vienne. Au retour de celle-ci il promeut dans son rapport la méthode intuitive et signale la faiblesse de la statistique scolaire en France²⁵⁴. Il est nommé

²⁵¹ Chapitres 2 à 5.

²⁵² LOEFFEL, E., 1999, *Ferdinand Buisson, apôtre de l'école laïque*, collection « Portraits d'éducateurs », Hachette-éducation, 142p.

DUBOIS, P., 2002, *Le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson, Répertoire biographique des auteurs*. Paris : INRP, Service d'histoire de l'éducation. 202p.

²⁵³ En 1880, il n'y a que 103 professeurs spéciaux dans l'enseignement secondaire (dont 17 enseignent aussi la philosophie). En 1900 le nombre des spécialistes d'histoire et de géographie dans le secondaire est de 480 (Isabelle Lefort, 1990) à comparer aux 94 000 instituteurs et adjoints comptabilisés en 1883-1884 et aux trois premiers tirages du *Dictionnaire* qui se situent au total et selon les volumes, entre 9 700 et 12 700 exemplaires. (Patrick Dubois, 1994).

²⁵⁴ BUISSON, F., 1875, *Rapport sur l'instruction primaire à l'occasion de l'exposition universelle de Vienne en*

secrétaire de la Commission de statistique créée au ministère et présidée par Émile Levasseur. En juillet il conduit la mission du gouvernement français pour l'exposition primaire à l'Exposition de Philadelphie²⁵⁵. Il rédige aussi le compte-rendu de la section pédagogique de l'Exposition universelle de Paris²⁵⁶. En 1878, il est nommé inspecteur général hors cadre et travaille en particulier à la création d'un musée pédagogique.

Le monument éditorial du système scolaire français de la fin du XIX^e siècle.

« *Cathédrale de l'école primaire* », « *miroir du monde* », « *bible d'une génération d'instituteurs* », « *bible, sinon des instituteurs, du moins des inspecteurs et des directeurs d'école normale...* », c'est ainsi que Patrick Dubois présente le *Dictionnaire* reprenant les qualificatifs que Pierre Nora, Eugène Weber ou Françoise Mayeur ont attribué à l'ouvrage²⁵⁷. Pierre Nora estime qu'un quart des instituteurs laïques ont acquis la première édition²⁵⁸. Ainsi le *Dictionnaire* de pédagogie de Ferdinand Buisson a longtemps été l'ouvrage de référence pour l'enseignement primaire.

Les articles du *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson sont, avec les publications du *Manuel général*, les principaux vecteurs de la diffusion des injonctions et des prescriptions envers les instituteurs. La géographie y tient une place conséquente. Le *Dictionnaire* de pédagogie dont l'élaboration s'étend sur une dizaine d'années, de 1876²⁵⁹ à 1887 porte des éclairages variés et nombreux sur la géographie. Le *Nouveau Dictionnaire* en 1911 apporte une vue plus unitaire de cet enseignement à l'école primaire, comme si s'amorçait une phase "normale" ou du moins plus normée de la discipline scolaire. Le premier « moment Buisson » à la fin du XIX^e siècle juxtaposait une conception autoritaire de l'école et des propositions libertaires. L'édition de 1911, à l'inverse semble l'aboutissement d'un tri. Elle propose des orientations plus homogènes, se réfère toujours à la méthode intuitive et aux leçons de choses mais approche avec beaucoup plus de modestie les voyages et les caravanes scolaires.

Émile Levasseur voisine dans la liste des auteurs du *Dictionnaire* avec Pierre Foncin, Gaston Meissas, Félix Oger, Élisée Reclus. Dans le champ de la géographie, les références épistémologiques du *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson sont antérieures à l'établissement de la géographie dans l'Université et en amont de la synthèse vidalienne. Néanmoins, l'étude des articles de géographie permet de distinguer au fil de l'écriture du *Dictionnaire* une évolution du mode discursif des monographies géographiques vers une géographie science de synthèse.

1873. Paris : Imprimerie nationale. 352p. « La géographie », p. 185-208 ; « la méthode intuitive », p. 109-122.

²⁵⁵ BUISSON, F., 1877, *Cahiers d'écoliers américains recueillis à l'Exposition universelle de Philadelphie de 1876. Traduits par A. Legrand.* (1^{ère} édition). Hachette, 508p.

²⁵⁶ BUISSON, F., BAGNEUX, BERGER, BROUARD, E., DEFODON, C., 1879, *Devoirs d'écoliers français recueillis à l'exposition universelle de Paris.* Hachette, 421 p.

²⁵⁷ DUBOIS, P., 1994, *Le Dictionnaire de l'instruction primaire de Ferdinand Buisson. Unité et disparités d'une pédagogie pour l'école primaire (1876-1911)*, thèse en Sciences de l'éducation, université Lyon II, 2 tomes.

²⁵⁸ NORA, P., 1984, « Le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson. Cathédrale de l'école primaire », *Les Lieux de mémoire, I La République*, Paris, Gallimard, p. 353-377.

²⁵⁹ Contrat signé avec Louis Hachette le 6 juillet 1876 ; 1^{er} fascicule livré le 31 août 1878 ; mise en vente du tome 1^{er} de la 2^{ème} partie le 13 mars 1880. Le *Dictionnaire* est terminé par la publication du supplément de la 1^{ère} partie en 1887. (Dubois, 1994, p.51-52). L'ensemble est composé de 5600 pages à deux colonnes en petits caractères. On compte 2600 articles rédigés avec 359 collaborateurs. Les volumes de la première partie (notée DP1 par nous) traitent de pédagogie, la deuxième partie est dite « encyclopédique » (notée DP2).

En 1911 le *Nouveau Dictionnaire* (noté NDP par nous) associe 92 nouveaux auteurs pour une publication réduite à 1306 articles.

La géographie à l'école primaire au temps du moment Buisson.

Le *Dictionnaire* apparaît aussi écartelé entre les leçons de choses et les exercices de mémorisation, les savoirs évalués relèvent principalement d'exercices de nomination et d'inventaire. Dans l'ensemble de la géographie scolaire, l'exercice cartographique apparaît comme celui où pourraient se réconcilier plus facilement la méthode intuitive et la liste des savoirs factuels attendus.

La comparaison du *Dictionnaire* de 1878 et du *Nouveau Dictionnaire* de 1911, suggère que la sensibilité de Schrader (position sur les cartes et description de la nature) l'aurait emporté sur celle de Foncin, plus porté comme Meissas sur les listes d'inventaire des ressources et des productions.

Ceci paraît encore plus manifeste dans le domaine de la cartographie où, dès 1878, Schrader donnait sa cohérence à l'ensemble des articles de géographie du *Dictionnaire*. Cette conception peut sembler en phase avec la primauté conférée en pédagogie à la méthode intuitive. Certes, cette cohérence du *Dictionnaire* n'est pas totale, mais elle contribue à faire évoluer l'image de la géographie pour les contemporains non-spécialistes : à la mémorisation et à la carte administrative viennent s'ajouter, dans les dernières décennies du XIX^e siècle, la carte topographique et la méthode intuitive. En empruntant le concept de paradigme pédagogique à Annie Bruter²⁶⁰, on définira le « moment Buisson » comme celui de la cristallisation d'un nouveau paradigme pédagogique pour l'enseignement de la géographie.

Cette géographie associant de façon contradictoire, mais non perçue en tant que contradiction, inventaire du monde et référence à la méthode intuitive, s'institutionnalise à l'école primaire avant l'établissement de la géographie universitaire française. Elle n'est pas coupée, loin s'en faut, des géographes contemporains et de leurs savoirs savants ni des curiosités ou des intérêts pratiques de la société du XIX^e siècle. Mais peut-on déjà parler de discipline scolaire ? Ferdinand Buisson n'écarte pas totalement l'idée de discipline-matière qui désigne « *le fait d'apprendre* » aussi bien que « *la manière d'apprendre* », mais il ne privilégie pas ce sens du mot « discipline » ; « *acception large et un peu vague* » à ses yeux²⁶¹.

Au terme de notre étude, nous pourrions réinterroger ces conceptions de la « *forme scolaire des savoirs* » et la délimitation d'une discipline géographique. Mais tout d'abord nous allons examiner la situation à la fin du XIX^e siècle. Nous partirons tout simplement du fait que la géographie est inscrite, en tant que telle, dans les programmes scolaires et qu'elle s'organise dans le *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson à partir des deux articles princeps intitulés « Géographie ».

²⁶⁰ BRUTER, A., 2002, « Les paradigmes pédagogiques, d'hier à aujourd'hui », *Perspectives documentaires en éducation*, n°53, p. 39-44.

²⁶¹ Articles *Discipline* et *Discipline scolaire* (DP1).

« Ce Dictionnaire pédagogique dont la consultation n'a jamais cessé d'être recommandable » (Max Sorre)²⁶²

Cet ouvrage, pris dans son ensemble, accumule prescriptions et injonctions souvent contradictoires. Ainsi, en géographie, il juxtapose des exigences de mémorisation et la dénonciation de l'accumulation de la nomenclature. Il met en avant l'intuition de l'élève et les classes promenades et présente des programmes scolaires largement contradictoires avec ce type de démarche. Il ne s'agit pas non plus de préjuger de la réception de ce discours et de son efficacité sur les pratiques quotidiennes des maîtres. Il s'agit encore moins de considérer le *Dictionnaire* comme le reflet ou le corset des pratiques scolaires. Il est la tribune où sont énoncés des enjeux principaux liés à l'enseignement de la géographie à l'école primaire durant la période 1876-1911. Les articles du *Dictionnaire* apportent donc un éclairage sur l'état de la géographie à l'école primaire à la fin du XIX^e siècle; au tournant des grandes lois scolaires de la III^e République, un document, à étudier avec toutes les précautions à prendre vis-à-vis des propos de tout témoin, même le plus sincère.

Nous examinerons le corpus constitué par les articles relevant de la géographie dans le *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson²⁶³ dans le cadre du modèle où la géographie dans son ensemble est considérée comme un champ et la géographie scolaire une de ses polarités. Nous verrons ainsi comment inter-réagissent les différents pôles, et plus particulièrement les échanges avec la géographe appliquée du XIX^e siècle et la géographie savante de l'époque.

Le *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson met en évidence la place originale de l'enseignement de la géographie à l'école primaire, il révèle ses forces, mais aussi ses faiblesses. Forces liées à sa place centrale et sa modernité, faiblesses liées à l'absence de géographie universitaire institutionnalisée. L'étude du moment "Buisson" permet aussi d'éclairer la façon dont la géographie à l'école primaire nouera ensuite, au cours du premier XX^e, des liens très étroits avec la géographie vidalienne (chapitre 6). Il peut aussi permettre d'interpréter comment, à l'aube du XXI^e siècle, la géographie à l'école élémentaire subit aujourd'hui une double marginalisation, liée au poids grandissant de l'enseignement secondaire et à la perte des repères disciplinaires (chapitre 9). Enfin l'étude du fonctionnement systémique du champ de la géographie mettra à l'épreuve notre modèle théorique de la géographie scolaire : une des quatre polarisations des savoirs dans le champ de la géographie. La géographie à l'école, les livres de géographie pour les écoles primaires, les méthodes d'enseignement de celle-ci relèvent d'un processus amorcé au début du XIX^e siècle.

Pendant longtemps, le système scolaire français a juxtaposé un enseignement primaire se prolongeant par des classes primaires supérieures et une filière d'enseignement secondaire accueillant dès les classes élémentaires des élèves payants.

Tout d'abord, nous limiterons notre examen aux articles traitant de cartographie, activité qui y est présentée comme la grande novation dans l'enseignement de la géographie. Ensuite nous élargirons notre étude à l'ensemble des articles traitant de géographie pour cerner les logiques scientifiques de celle-ci. Nous étudierons en particulier les liens conceptuels qui situent la géographie par rapport aux sciences voisines et les nuances ou contradictions au sein du *Dictionnaire*. Enfin, nous examinerons la structure des monographies géographiques du

²⁶² SORRE, M., (dir.), 1938, "L'enseignement de la Géographie" (Introduction), *Cahiers de Pédagogie Moderne pour l'Enseignement du premier degré*, Paris, Bourrellet.

²⁶³ Les articles relevant du champ de la géographie totalisent entre 300 et 400 pages dans le *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson.

La géographie à l'école primaire au temps du moment Buisson.

Dictionnaire décrivant des États, afin de voir si entre 1878, date de la publication des premiers fascicules et 1911, date de l'édition du *Nouveau Dictionnaire*, apparaissent de nouveaux paradigmes en géographie.

Ces modes d'analyse géographique, ces itinéraires descriptifs joueront un rôle important et l'œuvre de Ferdinand Buisson servira longtemps de référence pour les maîtres et leurs formateurs.

[...] Dès les origines de l'école publique, les hommes qui en ont orienté la pédagogie ont eu quelques-unes de nos préoccupations essentielles et les principes qu'ils ont posés un développement continu. On s'en rend compte en relisant les articles de ce Dictionnaire pédagogique dont la consultation n'a jamais cessé d'être recommandable. [...]

(Max Sorre.)²⁶⁴

L'étude du moment Buisson, du nom de celui qui a dirigé l'enseignement primaire de 1879 à 1896, mettra en valeur les paradigmes fondateurs de la géographie scolaire.

²⁶⁴ SORRE, M., (dir.), 1953, " La Géographie ", *Cahiers de Pédagogie Moderne*, Paris, Bourrelier.

Chapitre 2.

Intuition et mémoire.

Le tournant cartographique de la géographie et le *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson.

Le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson témoigne des liens très forts qui existent à la fin du XIX^e siècle entre l'apprentissage des usages de la carte et l'école primaire ; on a pu même écrire à propos de la réforme de l'école primaire que “ *La rénovation se marque surtout aux cartes que l'on fait dessiner aux élèves.* ”²⁶⁵, mais il ne faut pas oublier, comme nous le notions au chapitre précédent que la méthode de l'abbé Gaultier associait à l'interrogation catéchistique le pointage des villes et des contrées sur la carte. Meissas et Michelot écrivaient dès 1827 “ *Un maître doit d'abord enseigner à son élève l'usage des cartes et la manière de reconnaître les différents objets qu'elles représentent* ”²⁶⁶. En 1871, Levasseur et Himly notaient dans leur rapport général sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie que les écoles normales étaient équipées de cartes : “ *Les cartes murales, presque toutes de Meissas et Michelot, ou de Magin, sont dans la majeure partie des établissements, en quantité suffisante* ”²⁶⁷, mais ajoutent-ils “ *Les cartes françaises sont toutes médiocres. En attendant que les cartographes, qu'il faut stimuler à cet égard, en aient fait de bonnes, prendre de préférence Meissas et Michelot ou Magin.* ”²⁶⁸. Le rapport est rapidement suivi de mesures ministérielles visant à faciliter l'achat de cartes et de globes pour équiper les écoles communales et pour faciliter l'achat de cartes topographiques par les enseignants²⁶⁹.

²⁶⁵ CLAVAL, P., 1998, *Histoire de la Géographie française de 1870 à nos jours*, Nathan, coll université, 1998, p.64.

²⁶⁶ MEISSAS, A., MICHELOT, G., 1827, *Géographie méthodique*, (1^{ère} éd.) Hachette.

²⁶⁷ Auguste Himly, Émile Levasseur, 1871, *op. cit.*, p.38.

²⁶⁸ *ibidem*, p.41.

²⁶⁹ WALLON, H., Circulaire du 24 septembre 1872, relative au mode de concession de cartes et de globes terrestres aux communes dépourvues de matériel pour l'enseignement de la géographie (Jules Simon). *Bulletin Administratif*.
Circulaire du 22 avril 1875, relative au mode d'envoi du matériel de l'enseignement géographique destiné aux écoles primaires publiques, (le Ministre de l'Instruction publique, des Cultes et des Beaux-Arts, Henri Wallon). *Bulletin Administratif*.

WADDINGTON, Circulaire du 29 avril 1876, relative à l'acquisition à prix réduit par les fonctionnaires de l'enseignement des feuilles de la carte de France dressée par l'État-Major (Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, Waddington). *Bulletin Administratif*.

Les cartes, on en parle beaucoup plus qu'on n'en voit.

La part des références à la carte, à sa construction et à son enseignement, est remarquable dans les volumes du *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson. Marie-Claire Robic²⁷⁰ souligne aussi que Buisson leur fait une grande place dans ses rapports sur l'Exposition de Vienne et de Philadelphie²⁷¹. Pourtant, dans le *Dictionnaire*, la plupart des monographies géographiques de la Deuxième partie du *Dictionnaire* adoptent encore un mode descriptif qui peut s'expliquer par l'absence d'illustration cartographique. Ainsi, le caractère bavard de cette description du cours du Doubs, fait penser aux commentateurs sportifs radiophoniques cherchant à faire imaginer l'action auprès de leurs auditeurs privés d'image :

Le *Doubs* naît près de la frontière de la Suisse, coule au nord-est, traverse le *lac de Saint-Point*, descend par une cluse à Pontarlier, coule de nouveau au nord-est, franchit au-dessous de Morteau un saut d'une trentaine de mètres, forme frontière entre la France et la Suisse, puis entre en Suisse, jusqu'à ce qu'il soit renvoyé par le mont Terrible vers l'ouest. Rentré en France, il perce le Lomont vers le nord, reçoit par la droite l'*Allaine*, qui vient de Montbéliard et que suit le canal du Rhône au Rhin. À partir de ce confluent, le Doubs descend au sud-ouest par Baume-les-Dames, Besançon et Dôle, se grossit au-dessous de cette ville par la gauche, de la *Loue*, et tombe dans la Saône à Verdun. À partir de Dôle, le canal venant du Rhin et qui côtoie le Doubs ou emprunte son lit, se continue jusqu'à Saint-Jean de Losne vers le canal de Bourgogne.

(G. Meissas.)²⁷²

Le *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson annonce donc plus un tournant cartographique qu'il ne le concrétise, car la plupart de ses descriptions géographiques sont dans la continuité des descriptions non accompagnées de carte, telles celles que Conrad Malte-Brun ou Adrien Balbi pouvaient les rédiger au tout début du siècle. Les propos sur la nécessité de l'usage des cartes dans l'enseignement primaire reprennent ce que des auteurs comme l'abbé Gaultier ou Achille Meissas avançaient dans la première moitié du XIX^e siècle. Mais, le *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson est publié au moment où les cartes murales et les cartes à l'intérieur des livres de géographie vont réellement être multipliées, en même temps que l'on va de plus en plus faire dessiner des cartes aux écoliers. Il est donc concomitant de la généralisation des pratiques cartographiques à l'école.

En effet, c'est au cours de ces deux dernières décennies du XIX^e siècle, que la carte devient un objet d'apprentissage scolaire par le biais d'exercices pédagogiques en voie de formalisation :

- comparaison avec les plans-reliefs,
 - étude des plans et cartes locales,
 - exercices de mémorisation sur des cartes muettes,
 - édition d'atlas, de manuels scolaires²⁷³,
- de feuilles et de cahiers d'exercices²⁷⁴.

Ces apprentissages cartographiques sont souvent justifiés après 1870 par la référence à la défaite, désastre militaire, qui aurait été due à une méconnaissance des cartes et de la géographie par les soldats et les sous-officiers français²⁷⁵. Une telle opinion a souvent été reprise par la suite. Elle sert

²⁷⁰ ROBIC, M.-C., 1991, « Variation sur la forme. L'exercice cartographique à l'école (1868-1889) », *Mappemonde* n°2 p.38-44 et *Mappemonde* n°3 p.32-40.

²⁷¹ Ferdinand Buisson, 1875, *op. cit.*, 1877, *op. cit.*

²⁷² MEISSAS, G., Article *France*, DP2, p.808.

²⁷³ VIDAL DE LA BLACHE, P., 1885, *Collection de cartes avec notices*, Armand Colin.

²⁷⁴ Cf. chapitre précédent pour celles publiées par É. Levasseur et Meissas et Michelot.

²⁷⁵ F. Schrader, article *Géographie*, DP2 et NDP ; P. Moëssard, article *Topographie*, DP1.

d'explication au processus d'institutionnalisation de la géographie scolaire, elle la caractérise comme participant à l'entreprise de relèvement moral et matériel après la guerre de 1870 et l'écrasement de la Commune. Il ne faut pourtant pas oublier que les auteurs du *Dictionnaire*, au-delà de cet argument de circonstance, replaçaient la cartographie et la géographie scolaires dans une perspective remontant au moins au début du XIX^e siècle. En 1878 Franz Schrader écrit ainsi :

Avant la fin du dix-huitième siècle, il n'était question nulle part de cartes scolaires à l'usage du peuple, bien qu'il existât des cartes et même des atlas destinés à l'enseignement secondaire et supérieur. C'est seulement, on peut le dire dans ces dernières années qu'on a généralisé en Allemagne, en Suisse, en France et en Angleterre, l'application des cartes à l'enseignement primaire.

(F. Schrader.)²⁷⁶

De quelles cartes s'agit-il, quels espaces figurent-elles ? qu'en montrent-elles ? Les réponses à ces questions correspondent aux finalités de l'enseignement qui privilégient des territoires de référence, (la France, la commune, l'Europe...) aux centres d'intérêt de ceux qui font de la géographie : (découpages administratifs, reliefs, cours d'eau, places fortes, explorations...). Mais les cartes sont aussi étroitement liées aux conceptions pédagogiques de l'époque. La géographie-inventaire traditionnelle et la géographie "leçon de choses" de Ferdinand Buisson privilégient certains types de cartes et peuvent ainsi expliquer l'oubli de certains thèmes et de certains modes de figuration.

²⁷⁶ Article *Carte*, DP1, cette partie de l'article est reprise quasiment à l'identique en 1911 dans le NDP.

1. Le tournant cartographique de la géographie scolaire.

Les articles en rapport avec la cartographie sont relativement nombreux dans le *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson et souvent détaillés : *Arpentage* (Henri Sonnet) *Calque*, *Cartes*, *Cartographie* (Franz Schrader), *Cartographiques (Exercices)*, *Géographie* (DP1, Pierre Foncin)²⁷⁷, *Géographie* (DP2, Franz Schrader), *Géorama*, *Globes* (Franz Schrader), *Levé de plans*, *Mappemonde* (Gaston Meissas), *Topographie* (Pierre Moëssard). Les articles publiés sans signature expriment “ *le point de vue de la rédaction* ”. C’est le cas des articles *Atlas*, *Calque*, *Cartes*, *cartographiques (Exercices)*, *Géorama*, (DP1) ou *Levés de plan* (DP2). Pierre Foncin dans son article *Géographie* (DP2) traite aussi de façon incidente de la carte ; il la replace dans le cadre de l’histoire des découvertes géographiques²⁷⁸.

Par contre, l’article *Mappemonde* de Gaston Meissas²⁷⁹ sert de cadre à une présentation de la géographie générale de la Terre et n’est pas une entrée sur l’objet des mappemondes. L’article *Globe (Constitution du)* de Victor Raulin²⁸⁰ traite de la géologie et non des globes terrestres en tant qu’objets didactiques qui sont, eux, rapidement évoqués par Franz Schrader dans les petits articles *Globe(s)* des deux éditions du *Dictionnaire*.

Les questions liées à la cartographie relèvent donc plus strictement d’un petit nombre d’auteurs qui les traitent en fonction de leur propre point de vue : Paul Moëssard est ingénieur topographe²⁸¹ ; Hippolyte Sonnet mathématicien et Franz Schrader, géographe, topographe et responsable depuis 1880 de l’atelier de cartographie des éditions Hachette²⁸². Au total, les articles en rapport avec la carte (tableau n°1) constituent l’équivalent d’une soixantaine de pages, soit 1 % de l’ensemble de la publication. C’est néanmoins une part importante dans un ouvrage de culture générale et pédagogique. L’ensemble de ces articles est fort documenté en particulier sur les techniques de

²⁷⁷ Nous notons DP1 la première partie du *Dictionnaire*, DP2 la deuxième partie et NDP l’édition de 1911.

²⁷⁸ DUTHIL, J.-B., 1926, « P. Foncin », *Annales de géographie commerciale*, 50, 1925-26, p. 5-20.

VIDAL DE LA BLACHE, P., 1917, « P. Foncin », *Annales de géographie*, XXXVI, p.67-70.

(voir notice bibliographique infra).

²⁷⁹ **Gaston Meissas.** Auteur des articles *Afrique*, 13 colonnes, *Algérie*, 5 col., *Alpes*, 8,5 col., *Amérique*, 20 col., *Angleterre*, 23,5 col., *Asie*, 24 col., *Australie*, 6 col., *Autriche*, 9 col., *Canaux*, 4 col.(DP2, 1878) ; *Chemin de fer*, 8 col., *Colonies françaises*, *Département*, 4 col., *États-Unis*, 13,5 col., *Espagne et Portugal*, 11,5 col., *France*, 44,5 col., *Grèce*, 6 col (DP2, 1879), *Italie*, 12,5 col., *Mappemonde*, 8 col., *Océans*, 7 col., *Pays-Bas*, 7 col. (DP2, 1880) ; *Provinces*, 10,5 col., *Russie*, 12 col., *Turquie*, 11,5 col., *Belgique* 6 col.(DP2, 1881). G. Meissas n’est plus indiqué sur la liste des auteurs du NDP en 1911

Né en 1842, fils d’Achille Meissas auteur de livres de lectures et de géographie avec Gaston Michelot. A. Meissas et G. Michelot sont les auteurs des “ catéchismes ” géographiques vilipendés par les réformateurs. “ *Pour tous les novateurs “ Meissas et Michelot ” est devenu synonyme de manuel suranné et ridicule* ” (Numa Broc, 1974). Ces ouvrages scolaires, y compris des cartes murales, sont édités par Hachette. Avec la *Géographie* de l’abbé Gaultier ce sont les ouvrages de géographie les plus souvent signalés lors de l’inspection des écoles effectuée en 1833 à la demande de Guizot. Gaston Meissas est “ *associé à l’œuvre de son père à partir de 1863* ” est-il écrit dans la première édition du *Dictionnaire* à l’article *Meissas*. Selon Patrick Dubois (1994) le fils, Gaston, n’aurait pas publié d’ouvrage en son nom propre avant 1889.

²⁸⁰ **Victor Raulin.** Né en 1815. Professeur à la faculté des sciences de Bordeaux. Admis à la retraite en 1885.

²⁸¹ **Paul Moëssard.** Né en 1845. Capitaine du génie, professeur de topographie à l’École de Saint-Cyr. (Dubois, 2002, op. cit., p.108).

²⁸² BROU, N., 1974, « Pour le cinquantenaire de la mort de F. Schrader (1844-1924) », *Revue de géographie des Pyrénées et du Sud-Ouest*, 45,1, p. 5-16.

BROU, N., 1977, « Franz-Schrader 1844-1924 », *Geographers biobibliographical studies*, Londres, Mansell, Edited by T.W. Freeman, Marguerita Oughton and Pinchemel, I.G.U., vol 1, p. 97-103.

BERDOULAY, V., 1981, *La formation de l’école française de géographie*, Paris : Bibliothèque Nationale, p. 91-108

SAULE-SORBÉ, H. et alii, 1998, « Franz Schrader, l’homme des paysages rares », *La montagne et l’alpinisme*, n°2, p. 46-49.

Voir notice bibliographique infra

relevé de terrain, les questions de projection, les figurés du relief, les nouveautés américaines et allemandes.

Tableau 1. Les articles en rapport avec la carte dans les dictionnaires de Ferdinand Buisson

| Articles en rapport avec la carte | Auteurs | Pages dans la première publication reliée | Années prévues pour la publication |
|-----------------------------------|-------------|---|------------------------------------|
| Afrique (1 carte) | G. Meissas | p.39-45 DP2 | 1878 |
| Algérie | G. Meissas | p.77-83 DP2 | 1878 |
| Arpentage | H. Sonnet | p.190-192 DP2 | 1878-1911 |
| Arpentage (instruments) | H. Sonnet | p.192-199 DP2 | 1878 |
| Atlas | | p.138 DP1 | 1878 |
| Calque | | p.317 DP1 | 1878-1911 |
| Cartes | | p.336-340 DP1 | 1878-1911 |
| Cartographie | F. Schrader | p.341-349 DP2 | 1878 |
| Cartographiques (Exercices) | | p.340-342 DP1 | 1878-1911 |
| Dupin (baron Charles) | | p.747 DP2 | 1880 |
| Globe(s) | F. Schrader | p.1189-1190 DP1 | 1882-1911 |
| Géographie | P. Foncin | p.855-858 DP2 | 1878 |
| Géographie (programmes) | | p.858-864 DP2 | 1878 |
| Géographie | F. Schrader | p.1151-1159 DP1 | 1882-1911 |
| Géorama | | p.1166 DP1 | 1882 |
| Imagerie scolaire | A. Gresse | p.1320-1322 DP1 | 1882 |
| Meissas Achille | | p.1886-1887 DP1 | 1884-1911 |
| Promenades | Chaumeil | p.2457-2458 DP1 | 1885 |
| Topographie | P. Moëssard | p.2881-2884 DP1 | 1886 |

L'iconographie des articles *Cartographie* et *Exercices cartographiques* propose cinq croquis de projections de planisphère, trois exemples de figurés du relief, deux cartes physiques de l'Europe, la carte Amérique de l'atlas Swinton et deux croquis montrant des canevas géométriques pour dessiner l'Europe. Au total, l'iconographie est rare dans l'ensemble de l'ouvrage. Ainsi, le *Dictionnaire* et son supplément qui comprennent en tout vingt-six monographies géographiques n'en ont que deux accompagnées d'une carte, celles d'*Algérie* et d'*Afrique*, les deux premières.

Dans cet article, la carte de l'Afrique méridionale porte en figuré quelques reliefs esquissés par des hachures, le tracé des fleuves connus, celui des grands lacs, ainsi que le tracé des expéditions de Cameron (1875) et de Stanley (1877). La nomenclature identifie principalement l'hydrographie et le relief, quelques peuples (Gallas, Hottentots), deux territoires (Guinée méridionale, Colonie du Cap) et deux villes (Le Cap et Natal). La carte accompagnant l'article Algérie associe les figurés du relief et l'hydrographie à une toponymie plus fournie : plus d'une vingtaine de villes y sont indiquées. Les limites des provinces de Constantine, d'Alger et d'Oran définissent l'extension de la colonie.

La volonté de la rédaction et de l'éditeur de réduire l'ampleur de l'ouvrage explique probablement cette limitation à deux du nombre de cartes et leur absence dans les autres monographies géographiques, passée la lettre "A" du *Dictionnaire*. D'autres resserrements éditoriaux apparaissent d'ailleurs au fil de la publication des articles, telle la disparition des suggestions d'exercices pédagogiques accompagnant les notices géographiques sur les différents pays.

C'est que, dans son ensemble, le *Dictionnaire* est fort peu illustré ; les gravures sont quasiment absentes et il n'y a bien sûr aucune photographie comme dans la plupart des livres d'alors. Cette part minimale de l'iconographie est à mettre en rapport avec les problèmes techniques que pose encore à la fin du XIX^e siècle l'insertion d'illustrations gravées dans un livre, mais elle est aussi à référer aux choix éditoriaux en ce qui concerne le rapport texte - image. Ainsi le *Dictionnaire* se situe entre les ouvrages scolaires de géographie sans iconographie, même quand leurs auteurs renvoient dès leurs premières pages aux atlas et cartes murales (A. Meissas et A. Michelot, 1871) et

les premiers manuels scolaires, du type texte-atlas publiés à partir de 1876 sur l'exemple américain (E. Levasseur, P. Foncin)²⁸³.

Mais, le fait que ce soit Franz Schrader, et non Levasseur ou Foncin, qui rédige les principaux articles en relation avec l'usage des cartes, contribue à donner un éclairage particulier à cette cartographie. Au sein du *Dictionnaire*, ce rôle central de Schrader pour la vulgarisation des pratiques cartographiques peut s'expliquer d'une part par sa proximité des choix pédagogiques de Buisson et d'autre part par sa position institutionnelle chez l'éditeur Hachette.

1.1. Schrader : une cartographie du relief, de l'hydrographie et des limites administratives.

L'iconographie de l'article *Cartographie* exprime les conceptions de Franz Schrader²⁸⁴, la cartographie a une double fonction, figurer la Terre et figurer le visible (nous soulignons en caractères gras).

[...] L'art de la cartographie se divise en deux parties bien distinctes une partie géométrique, et une partie à la fois géométrique et artistique. La première consiste à diviser la surface de la carte en sections d'une valeur déterminée, mesurables, comparables entre elles, sans s'occuper d'abord de ce qui viendra s'y dessiner : c'est la **projection**. La seconde consiste à reporter sur cette projection, sur ce canevas, les différents objets qui se trouvent sur le terrain à représenter, en leur donnant respectivement la place qu'ils occupent sur un autre réseau idéal, qu'on imagine et qu'on mesure à la surface de la terre ; puis à reproduire le détail, les formes, la nature des objets, de façon que l'œil du spectateur conçoive le relief du sol, le cours des fleuves, la disposition des chemins ou des lieux habités, avec autant de certitude que s'il avait sous les yeux l'image réduite et sculptée. Cette partie de l'art cartographique est le **dessin géographique** ou le **figuré du terrain**. [...]

(F. Schrader.)²⁸⁵

Cet article donne à voir tout d'abord une série de schémas de systèmes de projection : orthographique, stéréographique, plane, conique, polaire et selon Mercator. Plus loin, pour illustrer le dessin géographique du figuré de terrain, il juxtapose trois extraits de carte du relief au 1/50 000. Le même espace montagnard est figuré successivement, avec des hachures et un éclairage en lumière oblique, puis avec des hachures et un éclairage en lumière zénithale et enfin en courbes de

²⁸³ LEVASSEUR, E., 1868, *Petite géographie de la France et de ses colonies*. Paris : Delagrave, 49p.

FONCIN, P., 1875, *La géographie, Année préparatoire*. Paris : A. Colin, 24p. (ouvrage médaillé de bronze à l'exposition universelle de 1878).

FONCIN, P., 1875, *La Première année de géographie*, 1^{ère} édition. Paris : A. Colin, 48p.

²⁸⁴ **Franz Schrader**. Auteur des articles *Cartographie*, (1878), DP2, long de 15 colonnes ; *Géographie*, (1882), DP1, 37 col. ; *Globes*, (1882), DP1, 0,5 col. ; *Cartographie* (1911), NDP, 20 col. ; *Géographie*, (1911), NDP, 20 col. ; *Globes*, (1911), NDP, 0,5 col.

Géographe, né à Bordeaux en 1844 dans une famille de commerçants et enterré à Gavarnie en 1924. Son père est membre de la Société de Géographie commerciale à Bordeaux créée et animée par P. Foncin en 1874. Autodidacte, passionné des Pyrénées, auteur d'un ingénieux système de levés topographiques : "l'orographe", directeur des travaux cartographiques de la Librairie Hachette et Cie, où il est entré en 1877. Lointain cousin des frères Reclus, politiquement plus conformiste qu'Élisée Reclus, il est chargé de 1877 à 1879 de la section Géographie du journal de Gambetta, *La République française*. Il rédige l'article "Adolphe Joanne" dans l'Annuaire du club alpin français (1881). Pyrénéiste passionné (*A quoi tient la beauté des montagnes*, 1897), il y exerce ses talents d'aquarelliste et de topographe depuis 1866. Membre du Club alpin, président de 1901 à 1904, il donne une impulsion aux caravanes scolaires et donne à cet organisme sa devise "Par la montagne, pour la patrie" et fonde en 1903 la commission topographique du C.A.F. .

Auteur de nombreux manuels scolaires de géographie. Il publie chez Hachette en collaboration avec Henry Lemonnier (professeur à la faculté des lettres de Paris et à l'École des Beaux-Arts). Il est responsable du bureau de cartographie de la maison Hachette créée en 1880. De 1894 à 1916, il rédige aussi des manuels pour l'enseignement secondaire avec Louis Gallouédec (Inspecteur Général de l'Instruction publique) et Marcel Dubois (professeur de géographie coloniale à la Sorbonne). Ce sont les premières collections à publier des cartes en couleur de format lisible à l'intérieur des ouvrages.

²⁸⁵ F. Schrader, article *Cartographie*.

niveau. Il est rédigé au moment où le corps des officiers demande de nombreuses révisions de la carte au 1/80 000 en hachures, chantier qui ne sera achevé qu'en 1891. Il faut aussi signaler que le Dépôt de la guerre réalisa en 1872 des éditions polychromes au 1/80 000 des Alpes avec figuration en courbes de niveau du relief²⁸⁶. Mais c'est le premier mode de figuration, en hachures avec éclairage oblique, que Franz Schrader trouve le plus suggestif. Ceci explique les modes de figuré des deux autres cartes qui illustrent son article. Comme il l'indique, il s'agit de deux cartes retenues pour leur suggestion du relief, l'Europe et l'Amérique du Nord à vol d'oiseau extraites de l'atlas de Swinton, *Complete course in geography* :

On s'est encore efforcé de faire sentir la forme des reliefs terrestres par des teintes réparties à la surface des continents, non plus suivant un système arrêté à l'avance, mais d'après l'instinct du dessinateur et le sentiment pittoresque. Les deux cartes ci-jointes, extraites du Rapport sur l'instruction primaire à l'exposition de Philadelphie, donnent une idée de ce genre de cartes, assez en faveur aux États-Unis.

(F. Schrader.)²⁸⁷

En effet pour lui, la carte permet à l'élève de " voir " le monde, de la regarder comme l'image de la terre :

Et combien la géographie en deviendra plus attrayante ! Combien l'élève apprendra avec plus de joie et d'entrain quand au lieu de voir dans la carte l'image d'une terre vague et imaginaire, il y sentira le portrait et la ressemblance de la terre sur laquelle il marche, du fleuve au bord duquel il se promène, de la montagne qui se dresse à l'horizon. [...] Mais il faudra surtout le faire voyager sur les cartes à grande échelle qui représentent la commune natale, le canton voisin, le ruisseau qu'il traverse pour venir à l'école.

(F. Schrader.)²⁸⁸

Schrader termine ce long article en évoquant les "reliefs", entendons par là les blocs en relief. Cette préoccupation souligne à nouveau l'importance majeure de la figuration et de la perception du relief par rapport aux autres informations apportées par la carte :

Mais pourquoi n'essaierait-on pas d'en faire construire par les enfants eux-mêmes ? Leur esprit et leurs mains ne demandent qu'à s'occuper, la terre et l'eau ne sont pas rares, il y a là de quoi fabriquer des montagnes, des gorges, des plateaux, des lacs, des îles, des détroits, des canaux ; non point au hasard, mais sur un plan qu'il serait aisé de leur indiquer et sous la direction du maître qui prendrait autant de plaisir que ses élèves à cette géographie en action. Rien ne pourrait donner aux enfants une interprétation plus nette et une image plus ineffaçable de ce que représentent les cartes géographiques. Peut-être aussi des promenades en commun avec la carte du pays sous les yeux seraient-elles un puissant moyen de leur inspirer le goût de la géographie ; mais c'est à ce mot que des questions semblables devront être traitées, nous ne pouvons que les indiquer ici.

(F. Schrader.)²⁸⁹

En fait cette dernière partie de l'article *Cartographie* forme un autre article intitulé *Cartographiques (Exercices)* probablement rédigé par l'équipe de rédaction animée par Buisson, ceci étant annoncé plus précisément dans l'édition de 1911. Les auteurs présentent tout d'abord les "reliefs", puis les cartes murales, et les Atlas scolaires. L'article propose des renvois aux articles *Globes* et *Topographie* et décrit l'intérêt des cartes muettes scolaires apparues en France en 1832. Il se conclut en montrant la dimension pratique de ces apprentissages, trait caractéristique des enseignements de l'école primaire :

[...] il y en a deux au moins que tout Français doit savoir lire : l'une est le plan cadastral, l'autre la carte de l'état-major." Pour ce dernier exercice "On aura besoin de plus de temps et de soin pour arriver à une lecture courante."

²⁸⁶ ALINHAC. G., 1986, *Historique de la cartographie*, IGN, Ecole Nationale des Sciences Géographiques, 168p.

²⁸⁷ F. Schrader, article *Cartographie*.

²⁸⁸ F. Schrader, article *Cartographie*.

²⁸⁹ F. Schrader, article *Cartographie*.

[...] Un maître habile variera de mille manières les exercices propres à atteindre ce résultat : tantôt il donnera à un élève un voyage à faire sur la carte de tel lieu à tel autre en lui demandant de décrire la route comme s'il y était en réalité, de dire le temps qu'il met pour aller de tel village à tel autre, quels accidents de terrain il rencontre, quels cours d'eau il traverse, quand la route monte, quand elle descend, si elle est bordée de champs, de bois, de fermes, etc. Tantôt ce sera une promenade réelle, faite la carte et la boussole à la main, et servant soit à constater l'exactitude minutieuse de la carte, soit à faire découvrir par les élèves eux-mêmes une modification survenue depuis que la carte a été dressée, établissement, d'un chemin de fer, d'une usine, d'un chemin vicinal, etc.

(P. Moëssard.)²⁹⁰

Cet article n'est pas repris dans l'édition de 1911, probablement parce que trop technique dans ses développements. Son auteur, Paul Moëssard, ingénieur topographe, y exprime une véritable passion pour la carte topographique. Il justifie explicitement les finalités militaires de la lecture de la carte d'état-major, il reprend, lui aussi, l'idée que la méconnaissance des cartes expliquerait la défaite de 1870. Avec ses objectifs ambitieux, il semble renvoyer plus à des exercices destinés aux élèves des écoles normales d'instituteurs qu'à ceux réalisables dans les classes élémentaires ou supérieures de l'enseignement primaire. Dans leur rapport de 1871, Levasseur et Himly recommandaient d'ailleurs l'apprentissage de la lecture des cartes topographiques pour les écoles normales et non pour les écoles communales :

ENSEIGNEMENT DANS LES ÉCOLES NORMALES

[...]16° Habituer les élèves à lire couramment une carte topographique, et, pour cela, faire, à l'aide de la carte d'état-major, des promenades dont ils devront rendre compte (d'après la proposition de M. Ziegler).
(Levasseur et Himly.)²⁹¹

Parmi les programmes scolaires publiés à la fin l'article *Géographie* de la 2^{ème} partie du *Dictionnaire*, seul celui de la Belgique fait référence de façon précise à ce type de cartes : “ *Lecture d'une série graduée de planchettes relatives au territoire communal (planchette du Dépôt de la guerre spécialement préparées pour l'enseignement secondaire)* ” au second degré du primaire et “ *Exercices sur les planchettes du Dépôt de la guerre* ”²⁹² au troisième degré de l'enseignement primaire belge.

Si cet apprentissage de la lecture de carte topographique est de la première importance pour Schrader ; la confection de “reliefs” et les sorties cartes en main peuvent contribuer à en comprendre les figurés. Pourtant, que l'on prenne les cartes présentes dans le *Dictionnaire* ou que l'on analyse les activités scolaires proposées par les différents auteurs, deux thèmes seulement d'information apparaissent : les limites administratives et la géographie physique, réduite au relief et à l'hydrographie. Les cartes administratives sont dans la tradition de la géographie inventaire, les cartes de géographie physique se situent dans le contexte de l'émergence de la nouvelle géographie scientifique. Mais, comme nous le verrons plus loin, l'absence de carte thématique de population et d'activités s'explique autant par les options pédagogiques de l'équipe de Ferdinand Buisson que par les pratiques cartographiques à la fin du XIXe siècle que Gilles Palsky a analysées²⁹³. Notons que les articles *Globe* et *Géographie* de Franz Schrader²⁹⁴ mettent l'accent sur le caractère « *suggestif* » de la carte. Il semble que ce soit principalement cette vertu qui importe à Ferdinand Buisson et à ses collaborateurs.

²⁹⁰ P. Moëssard, article *Topographie*.

²⁹¹ Himly et Levasseur, 1871, *op. cit.*, p.42.

²⁹² DP2 p.860-861.

²⁹³ PALSKEY, G., 1996, *Des chiffres et des cartes. Naissance et développement de la cartographie quantitative française au XIXe siècle*, Paris : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, CTHS, 332p.

²⁹⁴ F. Schrader, article *Géographie*, DP1 et NDP, F. Schrader, article *Globe*, DP1 et NDP.

L'ensemble de ces articles combinés avec les programmes scolaires présentés en fin de l'article géographie de la 2^{ème} partie, concourent à définir une pédagogie de la carte différenciée suivant trois échelles : locale, régionale et nationale, et enfin mondiale. L'échelle locale étant plus souvent implicitement celle de la carte topographique que celle du département.

1.2. La carte étudiée à 3 niveaux d'échelle.

Le *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson ne retient donc pas les quatre niveaux scalaires proposés par Himly et Levasseur dans leur rapport de 1871 : “ *A la rigueur, en effet, une école normale n'a besoin que de quatre cartes : La Mappemonde, l'Europe, la France et le département.[...] La lacune la plus fréquente, même dans les écoles normales est l'absence d'une bonne carte du département.* ”²⁹⁵. Par contre, Schrader et les autres auteurs du *Dictionnaire* négligent le niveau européen et privilégient le local sur le niveau départemental.

En effet, pour les auteurs réunis par Buisson c'est surtout dès l'**échelle locale** que commence l'apprentissage du vocabulaire des formes. L'accent est mis sur les “reliefs”, nous dirions aujourd'hui les maquettes en trois dimensions, qu'il convient de mettre en premier sous les yeux des enfants (articles *Carte, Cartographie, Exercices cartographiques, Géographie, DP2*). L'article *Topographie* propose même de commencer à très grande échelle par le plan d'objet avant l'étude du plan de l'environnement immédiat, et avant “*l'étude très délicate du figuré de terrain*” et de sa comparaison avec les reliefs. La sortie dans le milieu proche peut déboucher sur la confection de modèles de reliefs (*Géographie DP2*), elle peut aussi permettre des confrontations avec la carte (*Topographie*) ou donner lieu à des levés de plan (*Promenades, Topographie*).

À cette échelle, la cartographie du relief est le thème principal. Ces activités sont proposées dans les programmes scolaires de Belgique, de Bavière et du canton de Vaud en Suisse²⁹⁶. Présentes dans l'ancien programme du département de la Seine (1868) “ *Préparation à l'étude de la géographie. [...] De la carte : tracer au tableau noir un plan du quartier de l'école et faire voyager les élèves sur ce plan, avec la baguette. — carte sommaire des environs de la ville ou du village.* ”²⁹⁷ ; ces activités peuvent aussi s'inscrire dans les programmes promulgués en France en 1882 pour le cours élémentaire “ *Idée de la représentation cartographique : éléments de lecture de cartes et de plans. [...] Entretiens sur le lieu natal.* ”²⁹⁸

À **moyenne échelle**, la figuration du relief est présentée comme une nouveauté complétant les traditionnelles cartes administratives politiques. C'est à ce niveau scalaire que l'on signale des cartes à fresques sur les murs des écoles (*Exercices cartographiques*). Les “reliefs” sont à proscrire car trop exagérés dans les altitudes (*Géographie DP2*). Les auteurs du *Dictionnaire* critiquent aussi vivement les jardins cartographiques (*Géorama*). Ils se félicitent par contre du développement des cartes murales (*Cartes, Géographie DP2*) et des atlas scolaires (*Cartes*).

Buisson et ses collaborateurs proposent principalement comme exercices l'interrogation à partir de cartes muettes (*Cartes*) et la copie de cartes simplifiées.

En France, le mot carte n'apparaissait qu'une seule fois dans le programme du département de la Seine de 1868, au sein d'une longue énumération d'objets à apprendre au cours moyen et au cours supérieur : “ *Division en départements : chefs lieux (étudier la place des départements sur la carte, à l'aide des fleuves et des rivières ou de la direction des montagnes dont ils portent le nom).* ” Par contre, le nouveau programme national de 1882 y consacre une ligne sur les quatre du libellé du

²⁹⁵ Himly et Levasseur, 1871, *op. cit.*, p.38.

²⁹⁶ Article *Géographie*, DP2 p.860-862.

²⁹⁷ Article *Géographie*, DP2 p.859.

²⁹⁸ Article *Géographie*, DP2 p.860.

programme du cours moyen “ *Géographie de la France et de ses colonies. [...] Exercices de cartographie au tableau noir et sur cahier, sans calque.* ”. La cartographie, énumérée en dernier lieu, apparaît ainsi comme un schéma de synthèse qui condense la leçon et que l’élève devra être capable de reproduire de mémoire, sans calque.

À très petite échelle, la référence à l’étude de la Terre et à sa sphéricité est présente dans de nombreux programmes scolaires. Franz Schrader demande que les classes soient équipées d’un globe, mais il déconseille les globes avec des reliefs, car trop exagérés (*Globe*). On pense au projet non abouti de globe d’Élisée Reclus pour l’Exposition de 1900 dont le caractère gigantesque aurait limité l’exagération des reliefs.

Au cours élémentaire, dans le programme français de 1882, la formulation du programme scolaire englobe sans les distinguer la sphère terrestre et sa figuration : “ *Globe terrestre, continents et océan.* ”. L’instrument didactique est par contre nommément désigné dans la présentation des programmes prussiens : “ *Dans l’école primaire complète à six classes, l’enseignement de la géographie commence avec la troisième année scolaire. On se sert du dessin au tableau noir, du globe terrestre et de la carte.* ”. Il en est de même dans les programmes de Saxe-Weimar : *Degré supérieur* : “ *Étude de l’Europe et des autres continents à l’aide de la carte et du globe. Notions de géographie mathématique* ” et dans ceux de l’école de Saint-Louis du Missouri aux USA : *Quatrième année* : “ *cartes, globes et leur usage* ”. Les programmes de Belgique pour le *deuxième degré* précisent le geste didactique : “ *Montrer sur la sphère et sur la carte, les États les plus importants de l’Europe avec leurs capitales.* ”.

L’approche des projections, liée à la géographie mathématique, peut s’appuyer sur l’usage du globe. Les enseignants du *Degré intermédiaire* du canton de Vaud sont invités à le faire : “ *Étude générale de la mappemonde, si possible au moyen du globe terrestre.* ” Différents procédés de projection pour construire des planisphères sont présentés par Franz Schrader à l’aide de croquis (*Cartographie*). En Belgique, les programmes de géographie parlent de « *l’idée de la construction d’une mappemonde et d’un planisphère* » (*enseignement du 3^e degré*). Ce sont les programmes des Écoles normales d’Autriche qui sont les plus explicites sur ce point : “ *Étude des principes fondamentaux de la géographie physique et mathématique ; explication des projections les plus employées.* ” (*Quatrième année*).

Se pose alors la question de la délimitation entre la géographie et l’astronomie dans le cadre de la “ *géographie mathématique* ”. En Prusse, l’enseignement de la géographie mathématique à l’école primaire comprend des éléments de cosmographie : “ *1° l’horizon ; 2° les diverses manières de représenter la terre ; les lignes qui servent à la diviser ; 3° les preuves de la sphéricité de la terre ; 4° les saisons et les zones ; 5° notions sur les étoiles fixes ; 6° notions sur le soleil et la lune ; 7° notions sur le calendrier.* En Suisse, la situation est différente, tant dans les écoles primaires du canton de Vaud, où “ *la géographie mathématique s’enseigne à part, sous le nom de cosmographie ou notions de sphère* ” ; que dans les écoles normales des Régentes du Jura Bernois à Delémont où “ *La géographie mathématique (sphéricité de la terre, ses mouvements, saisons, calendriers, latitude et longitude, etc.) est aussi comprise dans le cours de cosmographie* ” et non de géographie.²⁹⁹

Nous reviendrons plus loin sur la délimitation de la géographie et ses rapports avec les autres savoirs. Nous voudrions tout d’abord montrer, qu’au travers de l’ensemble de ces conseils didactiques et de ces prescriptions, quelque peu disparates, c’est principalement la vertu suggestive prêtée à la carte qui motive Buisson et ses collaborateurs.

²⁹⁹ Article *Géographie*, DP2

Pourtant la promotion des activités cartographiques à l'École, l'usage des cartes en tant que support pour des exercices de localisation et de mémorisation, ne doit pas masquer que ces activités sont très rapidement assimilées à des exercices de "compréhension". C'est probablement prêter beaucoup de sens à des savoirs qui ne sont évalués que factuellement.

1.3. "Savoir sa géographie c'est savoir sa carte et non le livre" (F. Buisson)

L'article *Cartes* est un complément de l'article *Cartographie*, il présente les activités scolaires en regard de l'article faisant le point scientifique sur cet outil. Le propos s'organise en quatre parties : "1° Nécessité de l'usage des cartes dans l'enseignement primaire", "2° Valeur des différentes cartes faites pour l'enseignement primaire", "3° lecture des cartes scolaires et dans une certaine mesure des cartes en général", "4° construction et dessin des cartes par les élèves eux-mêmes."

Pour Ferdinand Buisson³⁰⁰, la carte "n'est pas seulement un moyen de représenter les objets à étudier, c'est le seul moyen d'en acquérir une certaine notion, la condition sans laquelle on n'aura jamais que des mots dans la mémoire et non des idées dans la tête." Ainsi il s'exprime son souci de renforcer l'acquisition du vocabulaire par l'association du mot à une perception. Ce qui est d'autant plus remarquable qu'il est rarement fait référence dans cet ouvrage à l'usage d'autres images, en particulier des vues paysagères, pour enseigner la géographie. Avant l'arrivée du concept de paysage en géographie, la vertu suggestive attribuée généralement aux images paysagères est alors décernée à la seule carte, mais si possible associée à la classe - promenade : "La carte est à l'enseignement géographique ce qu'est la collection d'images à l'histoire naturelle..." D'ailleurs, en ce qui concerne les livres scolaires de géographie, Buisson s'intéresse avant tout aux atlas scolaires. Il reprend à son compte les propos de MM. Lebrun et Le Béalle dans la préface de leur atlas scolaire (1851) : "Savoir la géographie, c'est savoir la carte et non le livre".

Mais si les cartes imprimées ou une fois réalisées ont une vertu suggestive, les auteurs, Buisson comme Schrader, se méfient du temps perdu et des détails superflus des croquis tracés par les écoliers :

La confection des cartes par les élèves est un des exercices dont les avantages sont le plus généralement connus.

C'est aussi un de ceux qui demandent le plus constamment l'intervention, la direction et la surveillance éclairée du maître ; car s'il est mal fait, il entraîne une perte de temps considérable sans le moindre profit pour l'instruction. [...]

(Franz Schrader.)³⁰¹

Pour ces auteurs, la question du temps est capitale. Temps inefficace pédagogiquement quand on utilise le calque et temps vainement gaspillé pour en perfectionner l'enluminure. C'est pourquoi, ils proposent de s'inspirer des méthodes de construction à partir de tracés géométriques inspirés du Suédois Sven Agren ou de A. Guyot, Suisse établi aux États-Unis³⁰². Deux exemples sont

³⁰⁰ **Ferdinand-Édouard Buisson**, 1841-1932, Né à Paris, professeur suppléant à l'académie de Lausanne (1866-1870), inspecteur primaire à Paris (1871), inspecteur général hors-cadre pour l'enseignement primaire (1878). Directeur de l'enseignement primaire au ministère de l'instruction publique (1879-1896). Républicain ardent, anticlérical et protestant libéral, il a été un des principaux instigateurs de la loi sur l'enseignement laïque et obligatoire. On lui doit la publication du *Dictionnaire de Pédagogie*. Professeur de la science de l'Éducation à la Faculté de Paris (1896).

Radical-socialiste, il est élu député de Paris (1902-1914 ; 1919-1924). Défenseur à la Chambre de la laïcité de l'État, de l'enseignement professionnel obligatoire et du droit de vote des femmes. Président de la Ligue des droits de l'Homme (1913-1926) et prix Nobel de la paix en 1927 pour son action en faveur de la S.D.N.

³⁰¹ Article *Cartographiques (Exercices)*, DP1.

³⁰² ROBIC, M.-C., 1991, « Variation sur la forme. L'exercice cartographique à l'école (1868-1889) », *Mappemonde*, n°2-3, p.38-44, 32-40.

proposés : une carte d'Europe tracée à partir de formes géométriques bâties à partir d'un triangle isocèle, et une autre carte dont l'architecture s'appuie sur un quadrillage. En fait, cet article peut laisser les lecteurs un peu désemparés.

Chaque auteur a son propre système de “ map drawing ” ; et il faut quand même convenir que la plupart, à force de vouloir guider l'élève, finissent par lui donner autant à faire pour retenir les artifices de cette construction que s'il avait à dessiner la carte elle-même sans tous ces aide-mémoire.

(Franz Schrader.)

La copie à l'aide de procédés géométriques ne relève donc pas de l'activité de compréhension. Les procédés de géométrisation permettent de tracer des patrons plus que des modèles. Des *patterns* facilitent le tracé des détails des contours plus que la reconnaissance globale des formes. Ces exercices cartographiques aident à la mémorisation. Ils ressemblent, dans une certaine mesure, à des exercices de construction, se différenciant de la simple copie. L'article *Calque* règle d'ailleurs rapidement et définitivement son compte à l'usage du calque.

[...] le calque n'est jamais un procédé pédagogique ; à supposer qu'il apprenne quelque chose, il n'apprendra qu'à se dispenser de comprendre et presque à se dispenser de bien voir et de bien observer. Telle est la raison générale et toute théorique pour laquelle nous croyons devoir condamner, quelque mérite de détail qu'ils puissent avoir, les procédés de calque calligraphique, géographique et autres.³⁰³

Effectivement, le calque est dénoncé comme obstacle à la compréhension, mais, il n'est pas certain que la carte ait cette finalité. Si elle permet de se représenter, de se figurer le terrain, la question de la compréhension ne semble guère se poser, y compris dans les exercices cartographiques. Schrader, comme Buisson, se situent dans une logique générale de pédagogie intuitive ou la perception induit la compréhension. Le rejet de l'apprentissage livresque et des listes d'inventaires que contenaient les anciennes géographies débouche donc sur une série de trois télescopages : tout d'abord, voir la carte ce serait observer le réel visible ; ensuite, percevoir le réel ce serait le comprendre et donc enfin “ savoir sa carte ” ce serait savoir sa géographie.

Paul Dupuy en critiquant les anciennes cartes, administratives ou historiques, mal dessinées et en associant la pédagogie moderne aux cartes du relief figurés en courbes de niveau est caractéristique de cette association entre la pédagogie nouvelle et l'usage de cartes du relief :

J'ai en commençant, rappelé l'article 4 de l'arrêté du 3 août 1881 sur le travail dans les écoles normales primaires. On a au aussi l'ambition de proscrire de l'école primaire, autant que cela est possible, les procédés propres à encourager le travail machinal et à supprimer l'effort de réflexion pour ne provoquer que l'effort de mémoire. Parmi toutes les matières de l'enseignement il n'y en a pas où les abus de ce genre soient plus criants que la géographie. On a pensé y remédier par l'usage de la méthode intuitive recommandée dans les programmes allemands ; malheureusement la géographie ne peut être entièrement fondée sur des leçons de choses, et la méthode intuitive ne lui a pas profité. Elle a paralysé l'imagination des maîtres et des élèves ; elle a donné une place exagéré aux cartes et les a confondus avec les plans. Une application avant la lettre de cette méthode avait conduit à des représentations arbitraires : ces représentations sont maintenues, si bien qu'on a continué à étudier exclusivement le dessin des cartes sur des cartes mal dessinées.

Mais en même temps les hautes études géographiques apportaient en se développant des idées pédagogiques nouvelles ; elles se fondaient sur l'étude raisonnée de la surface de la terre celle de toutes les manifestations de la vie qui se rapportent à sa surface ; elles introduisaient dans la cartographie l'usage des reliefs et surtout des courbes de niveau.

(Paul Dupuy.)³⁰⁴

³⁰³ Article non signé probablement rédigé par Guillaume, proche collaborateur de Buisson.

³⁰⁴ DUPUY, P., 1889, « La géographie dans l'enseignement primaire », *Revue de géographie*, p.301.

2. La carte et les images.

Ainsi la carte a dès l'installation de la géographie scolaire une place centrale. La carte était déjà le support des exercices de localisation avec des jetons inventés par l'abbé Gaultier. Savoir sa géographie, c'était dès la fin du XVIII^e, plus localiser sur une carte que décrire un territoire ou interpréter sa figuration sur une image. Ce primat de la carte sur les autres images se poursuit tout au long du XIX^e siècle. Si l'image figurative a une vertu pédagogique reconnue, elle n'a pas l'aspect scientifique de la carte. L'image figurative ne serait qu'une vue d'artiste tandis que la carte serait une production scientifique objective.

2.1. Figurés et figuration, représentation et imagination.

L'article « *Imagerie scolaire* » du *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson n'apporte pas de précision sur l'usage des images en géographie ; rien sur des tableaux de paysages singuliers, ce qui est particulièrement remarquable quand on sait l'importance que Buisson accorde à la vision des choses. Il faut lire le programme des écoles de Saint-Louis du Missouri pour voir apparaître le mot « image » dans le champ de la géographie.

TROISIÈME ANNÉE. — Étude du manuel intitulé *Première géographie*. — 1^{er} trimestre (p.1-19) : plaines, déserts, oasis, collines, montagnes, volcans, vallées, sources, fleuves, lacs, cascades, continents, îles, presqu'îles, isthmes, mers, golfes, détroits, océans, cartes, boussole ; forme de la terre, sa dimension, ses mouvements ; parallèles, méridiens, etc. On aura la plus grand soin de donner aux élèves des idées claires du sens des termes techniques employés en géographie. Conversations à propos des images contenues dans ce manuel.³⁰⁵

C'est la seule fois où le mot image apparaît dans les programmes de géographie. Il renvoie non pas à des vues paysagères, mais à des croquis figuratifs. Certes l'étude de paysages n'est pas encore en usage en géographie, mais les figurés de formes de relief - type apparaissent dans les livres scolaires, par exemple ceux de Pierre Foncin dès les premières éditions³⁰⁶. Ce sont de petites gravures figurant des vues de paysages singuliers (vue d'Alger, Le Creusot, viaduc de Morlaix...) et des gravures d'archétypes (trombe, atoll, écluse...). L'ensemble est en noir et blanc, d'un format d'une largeur de colonne (5,5 cm) et d'une hauteur de 4 à 5 cm. Un livre de lecture unique comme *Le tour de France par deux enfants* est lui aussi illustré de petites gravures³⁰⁷. Ainsi ces représentations *rendent présents* ces lieux lointains et permettent d'*imaginer* des objets complexes. Elles sont d'autant plus utiles que les images sont rares. Certes les colporteurs les diffusent et les livres et journaux en ont de plus en plus, mais il faut comprendre l'impact de ces rares supports imagés dans une société sans télévision, sans cinéma, où photographier est encore une activité exceptionnelle. Les livres de prix du début du siècle donnent une place importante aux gravures. Ce n'est qu'au début du vingtième siècle que la photographie devient un vecteur important de diffusion des savoirs de la géographie³⁰⁸.

³⁰⁵ Article *Géographie*, DP2 p.862.

³⁰⁶ par exemple : FONCIN, P., 1875, *La Première année de géographie*, 1^{ère} édition. Paris : A. Colin, 48p.

³⁰⁷ BRUNO, G., (Mme A. Fouillée dite), 1877, *Le tour de France par deux enfants*. Paris : Belin, 322p.

³⁰⁸ VIDAL DE LA BLACHE, P., 1908, *La France. Tableau géographique*. Paris : Hachette, 365p., 166 pl.

MENDIBIL, D., 2000, « Quand Vidal de La Blache expliquait les paysages de France », *Le Tableau de la géographie de la France de Paul Vidal de La Blache. Dans le labyrinthe des formes*, M.- C. Robic (dir.) Paris : CTHS, p.119-125.

2.2. Les images dans les petites géographies de Foncin.

Les livres de géographie pour les plus jeunes élèves (9-11 ans) proposent pour la géographie générale des figurations de modèles archétypaux : le port, l'écluse, la plaine. La technique de la photographie n'en est qu'à ses débuts. Il n'y a pas de photographie pour illustrer les livres. Mais il y a aussi peu de gravures représentant des lieux singuliers. Ces gravures représentent souvent des modèles-types. C'est pourquoi ils illustrent les chapitres de géographie générale et sont absents des chapitres sur la France. Le choix est clairement fait de figurer des objets géographiques modélisés pour donner à voir le général, le conceptuel et non le singulier, le particulier (tableau 2).

Tableau 2. **Les vignettes de la Première année de géographie de P. Foncin**, édition de 1886 : 16 vues archétypales.

| | | |
|------------------------------------|------------------------------------|--------------------|
| Fig. 4. — Iles et archipel. | Fig. 5. — Détroit et cap. | Fig. 6. — Golfe. |
| Fig. 7. — Port. | Fig. 8. — Presqu'île ou péninsule. | Fig. 9. — Isthme. |
| Fig. 10 — Montagnes et vallées. | Fig. 11 — Volcans. | Fig. 12 — Plaine. |
| Fig. 13 — Plateau (plaine élevée). | Fig. 14 — Embouchure d'un fleuve. | Fig. 15 — Lac. |
| Fig. 17 — Tunnel. | Fig. 18 — Viaduc. | Fig. 19. — Ecluse. |
| Fig. 20 — Aqueduc. | | |

À l'inverse le livre de *La Troisième année de géographie* qui s'adresse aux “ candidats aux divers baccalauréats, aux brevets de capacité, au certificat d'études (enseignement spécial), au certificat d'études secondaires et au diplôme de fin d'études (lycées de jeunes filles) ” est illustré par des vignettes figurant des lieux singuliers pur la plupart désignés par un nom propre permettant de les localiser (tableau 4).

Entre ces deux ouvrages, *La Deuxième année de Géographie* qui vise le niveau intermédiaire, c'est-à-dire principalement les “ élèves de l'enseignement primaire supérieur ”, contient un nombre à peu près équivalent d'images archétypales et de vues singulières (tableau 3). De *La Première année de géographie* à *La Troisième année de géographie*, les transformations de l'iconographie traduisent la démarche qui va du général au particulier, des images modèles aux vues particulières.

Tableau 3. **Les vignettes paysagères de la Deuxième année de géographie de P. Foncin**, édition de 1880 : 10 images archétypales et 8 vues singulières localisées.

| | |
|---|---------------------------------|
| Fig. 45 — Une forêt vierge dans le bassin de l'Amazone. | Fig. 47 — Trombe. |
| Fig. 55 — Un navire pris dans les glaces polaires. — Esquimaux et attelages de rennes. | |
| Fig. 58 — Atoll (île de corail). | Fig. 60 — Raz de marée. |
| Fig. 65 — Le Vésuve. | |
| Fig. 66 — Steamboat (bateau à vapeur) sur le Mississipi. | |
| Fig. 69 — Tuyaux placés sous la terre et destinés à la drainer, c'est-à-dire à enlever l'eau qui, en y séjournant trop longtemps, ferait pourrir les racines des plantes. | |
| Fig. 72 — Un passage dans les Andes du Chili. | Fig. 73 — Canal de Suez. |
| Fig. 82 — Cirque de Gavarnie. | Fig. 88 — Vue d'Alger. |
| Fig. 89 — Vue de Constantine. | Fig. 92 — Intérieur d'une mine. |
| Fig. 93 — Intérieur d'une filature. | Fig. 94 — Le Creusot. |
| Fig. 95 — Ecluse. | Fig. 98 — Viaduc de Morlaix. |

Tableau 4. **Les vignettes paysagères de la Troisième année de géographie de P. Foncin, édition de 1889 : 33 vignettes, pour la plupart localisées.**

| | |
|--|--|
| Fig. 1 — Monuments mégalithiques. | Fig. 2 — Marais salants. |
| Fig. 3 — Une des forges du Creusot. | Fig. 4. — Port de Brest. |
| Fig. 5. — Rade et digue de Cherbourg | Fig. 6. — Vue de Metz. |
| Fig. 8. — Habitations lacustres sur pilotis. | Fig. 11. — Les glaciers du mont Blanc. |
| Fig. 13. — Burg féodal. | |
| Fig. 14. — Grotte de Fingall, dans l'île de Staffa (une des Hébrides). | |
| Fig. 15. — Fjord (Norvège). | Fig. 16. — Vue de Rotterdam (Hollande). |
| Fig. 17. — Pont de Fribourg. | Fig. 18. — Eglise Vassili au Kremlin (Moscou). |
| Fig. 19. — L'Alhambra de Grenade. | Fig. 20. — Courses de taureaux. |
| Fig. 21. — Cathédrale de Milan. | Fig. 22. — Place Saint-Marc à Venise. |
| Fig. 23. — Vue de Constantinople. | Fig. 24. — Vue d'Athènes. |
| Fig. 26. — Traîneau sibérien. | Fig. 27. — Caravane dans le Turkestan. |
| Fig. 28. — Jérusalem. | Fig. 29. — Ruines hindoues. |
| Fig. 30. — Une rue de Canton. | Fig. 32. — Atoll (île de corail). |
| Fig. 33. — Une rue de Batavia. | Fig. 35. — Une oasis dans le Sahara algérien. |
| Fig. 36. — Lavage des diamants. | Fig. 39. — Exploitation d'une forêt. |
| Fig. 40. — Indiens des prairies. | Fig. 41. — Récolte de coton. |
| Fig. 43. — New-York. | |

Tableau 5.

L'iconographie de la Première année de géographie de P. Foncin, édition de 1886.

| | vignettes paysagères | objets, d'animaux ; personnages en vignette | Schémas, profils, coupes... | Cartes et plans en noir et blanc | Cartes et plans en quadrichromie |
|---------------------------------------|-------------------------|--|-----------------------------------|--|--|
| Notions préliminaires (4 pages) | 12 | 0 | 3 | 0 | 3 |
| Europe muette (1 page) | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| France, Relief du sol (2 pages) | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| France, Cours d'eau (2 pages) | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| France, Départements (8 pages) | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| France, Administrative (2 pages) | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| F., Voies de communications (2pages) | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| France, Canaux (2 pages) | 2 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| F., Agric., Industrie, Commerce (2p.) | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Algérie, Colonies (2 pages) | 0 | 0 | 0 | 0 | 4 |
| France, Défense militaire (1 page) | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Alsace Lorraine (1 page) | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| France, Provinces en 1789 (2 pages) | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Questions, (France muette (2p.) | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Europe physique (2 pages) | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Europe politique (4 pages) | 0 | 0 | 0 | 0 | 2 |
| Asie, Océanie (2 pages) | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Afrique (2 pages) | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Amérique (2 pages) | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Géographie générale (3 pages) | 0 | 0 | 4 | 0 | 2 |
| Sous totaux | 16 | 0 | 7 | 0 | 30 |
| Total général : 53 figures | | | | | |

Mais les vignettes paysagères, qu'il s'agisse de paysages-types ou de paysages singuliers, ne représentent qu'une faible part de l'iconographie. À l'école élémentaire, on dénombre dans *La Première année de géographie* de P. Foncin : sept croquis, seize vignettes paysagères et trente cartes en quadrichromie (tableau 5). Encore faut-il souligner que ces vignettes sont en noir et blanc et de petit format, tandis que les cartes sont en quadrichromie et le plus souvent occupent une pleine page.

Certes, dans l'enseignement primaire supérieur l'iconographie se diversifie. On dénombre dans la *Deuxième année de géographie* 33 gravures dont 18 figurant des vues paysagères, 47 schémas, coupes ou profils et 90 cartes dont 63 en quadrichromie (tableau 6). Les images à faible degré d'iconicité comme les cartes et les schémas³⁰⁹ sont plus nombreuses que les plus figuratives (gravures figurant des objets, des personnages, des paysages...). Le discours de Ferdinand Buisson prônant la psychologie intuitive peut se retrouver en géographie dans les invitations à la classe promenade, mais l'accent mis sur la carte dans le domaine de l'iconographie de la géographie scolaire sous-estime le côté abstrait des cartes.

Tableau 6.

L'iconographie de la *Deuxième année de géographie* de P. Foncin, édition de 1880, (170 figures au total).

| | Vignettes paysagères | Objets, d'animaux ; personnages en vignette | Schémas, profils, coupes... | Cartes et plans en noir et blanc | Cartes et plans en quadrichromie |
|---|----------------------|---|-----------------------------|----------------------------------|----------------------------------|
| 1^{ère} partie La Terre | | | | | |
| La Terre dans l'espace (4 pages) | 0 | 2 | 17 | 0 | 0 |
| Figuration de la Terre (3 pages) | 0 | 1 | 11 | 6 | 0 |
| Géographie physique de la Terre (9 pages) | 7 | 4 | 13 | 5 | 2 |
| L'Homme (1 page) | 0 | 0 | 0 | 0 | 1 |
| Travail de l'Homme (1 p.) | 1 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| 2^{ème} partie : révision | | | | | |
| Les 5 parties du monde (38 pages) | 2 | 7 | 0 | 0 | 20 |
| 3^{ème} partie La France | | | | | |
| Géographie physique et politique (35 pages) | 3 | 0 | 4 | 1 | 35 |
| Agriculture (9 pages) | 0 | 1 | 0 | 2 | 5 |
| Industrie (8 pages) | 3 | 0 | 0 | 10 | 0 |
| Commerce (9 pages) | 2 | 0 | 2 | 3 | 0 |
| Géographie administrative (7 pages) | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Sous totaux | 18 | 15 | 47 | 27 | 63 |

Les conseils que Pierre Foncin donne à ces jeunes lecteurs montrent bien ce caractère central de la carte dans les apprentissages cartographiques.

Conseils aux élèves qui se servent de ce livre :

1° Ne pas lire dans le texte un seul mot géographique sans reporter immédiatement les yeux sur la *carte* et l'y chercher.

2° Répondre de *vive voix* aux "devoirs oraux," et *par écrit* aux "devoirs d'examen" indiqués en bas des pages.

3° Remplir de nombreuses *cartes muettes* pour se préparer à tracer des cartes.

4° S'exercer au *tracé* des cartes, soit au tableau noir, soit sur cahier, — d'après modèle d'abord, puis de mémoire.

Exécuter ce tracé rapidement, *l'ébaucher* plutôt que le *dessiner*.

Indiquer les montagnes par un trait plein qui en marque pleinement la *direction générale*. (Voir pour modèle la carte, p.40.)

³⁰⁹ MOLES, A., ROHMER, E., 1972, *Psychologie de l'espace*, Tournai/Paris : Casterman, 246p.

MOLES, A., ROHMER, E., 1998, *Psychosociologie de l'espace*, Paris : L'Harmattan, 158p.

DENIS, M., 1989, *Image et cognition*. Paris : PUF, 284p.

(P. Foncin.)³¹⁰

En 1911 le *Nouveau Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson ne traduit pas d'inflexion dans l'usage des images en géographie, les mêmes phrases seront reproduites à l'identique, c'est dire la prégnance du primat des exercices de localisation cartographique et aussi l'insuffisante mise à jour des articles.

Ainsi, en plus de la carte d'état-major, le lecteur aura rencontré au fil des articles du *Dictionnaire* : le cadastre, des cartes du relief, des cartes administratives, des cartes régionales, mais rien n'évoque la lecture de cartes portant sur d'autres thèmes que la figuration de la topographie, des cartes "particulières" ou "spéciales" comme l'on dit alors. Si à la fin du XIX^e siècle les cartes thématiques issues de la statistique sont surtout le fait de démographes³¹¹, de médecins et d'ingénieurs, elles sont utilisées par quelques géographes, dont certains contribuent au *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson.

Les ouvrages d'Élisée Reclus en contiennent quelques-unes, ainsi le tome 3 de sa *Nouvelle Géographie universelle*, publiée justement en 1878, chez le même éditeur, Hachette, dont Schrader dirige l'atelier de cartographie, propose des cartes choroplèthes des densités de population en Allemagne, figurées par 5 niveaux de gris³¹². Soizic Alavoine³¹³ décompte 3500 cartes dans la *Nouvelle Géographie universelle*, dont 20 % de cartes spéciales. Autre auteur du *Dictionnaire*, Émile Levasseur s'est lui aussi manifesté avant la rédaction de l'article de Schrader par de nombreuses tentatives pour cartographier les phénomènes statistiques.

Dans l'Atlas physique, politique, économique de la France, publié en 1876, Levasseur rassemble 114 cartes en 8 planches, dont un grand nombre de cartes statistiques, de construction personnelle ou reposant sur les résultats de la statistique générale de la France. Cartes choroplèthes, cartogrammes et cartes de flux mêlés fournissant un tableau assez complet du code quantitatif [...]

(Palsky, 1996.)³¹⁴

Cette absence des cartes thématiques dans les dictionnaires de Ferdinand Buisson est encore plus surprenante dans l'édition de 1911, comme si rien ne s'était passé dans ce domaine durant une trentaine d'années. L'activité de nomination - localisation serait-elle l'unique utilité de la carte à l'école primaire ? Sûrement en ce qui concerne les exercices de lecture de cartes et il en est très largement de même pour les activités de dessin de cartes.

Par contre, Pierre Foncin³¹⁵, autre grande signature du *Dictionnaire*, auteur scolaire le plus diffusé dans l'enseignement primaire à cette époque, publie chez Armand Colin, l'éditeur de Vidal de La

³¹⁰ FONCIN, P., 1880, *La Deuxième année de géographie*, 2^{ème} édition. Paris : A. Colin, "Une" de couverture.

³¹¹ Il existe un article *Dupin*, dans le *Dictionnaire* qui présente l'étude du baron Dupin sur l'alphabétisation des conscrits, mais qui ne fait pas allusion à sa carte thématique du phénomène, première du genre (1826).

³¹² RECLUS, É., *Nouvelle géographie universelle*, t. III *Europe centrale*, Hachette, p.901-902.

³¹³ Thèse en préparation sur Élisée Reclus et l'éducation.

³¹⁴ Gilles Palsky, *op. cit.*, p209.

³¹⁵ **Pierre François Charles Foncin**. Auteur de l'article *Géographie*, (1879), DP2, 19 colonnes de long. Ne participe pas au *Nouveau Dictionnaire* publié en 1911.

Né à Limoges en 1841. Ancien élève de l'ENS, agrégé d'histoire (1863). Il enseigne à Carcassonne, Troyes et au lycée d'enseignement spécial de Bordeaux. Chargé de cours de géographie à la faculté de lettres de Bordeaux, il soutient une thèse "*Le ministère Turgot*" (1876), puis enseigne dans le Sud-Ouest et obtient la première chaire de géographie commerciale à Bordeaux. Entame très tôt une carrière d'administrateur : en 1879 il est nommé recteur à Douai. Il impulse dans le Nord une société de géographie, comme il l'avait fait précédemment à Bordeaux. Directeur honoraire de l'enseignement secondaire au Ministère de l'Instruction publique lors de l'éphémère ministère Paul Bert à l'Instruction publique (novembre 1881-février 1882). Inspecteur général de l'Instruction publique (1882-1911) ;

Blache³¹⁶. Les cartes statistiques de Foncin utilisent des figurés variant de façon proportionnelle. En 1880 sa *Deuxième année de géographie* contient une carte “*Cultures alimentaires*” et une carte “*Cultures industrielles*”, avec comme figuré pour chaque département un disque de taille variable distinguant “*production intensive*” et “*production moyenne*” et une autre carte “*Instruction*” utilisant quatre niveaux de gris en hachure pour figurer la proportion de conscrits illettrés dans chaque département³¹⁷.

Pierre Foncin reproduit aussi régulièrement dans ses différents livres scolaires une carte “*France et Belgique voies navigables, ports marchands*”. Sa légende ne précise pas dans les premières éditions le rôle des disques proportionnels³¹⁸, mais par la suite il est précisé : “*Ports de commerce avec l'importance indiquée par le cercle rouge*”³¹⁹. Cette carte est aussi régulièrement montrée dans *La Première année de géographie*. Il y est toujours indiqué en bas de page la référence à la “*Carte murale n°6 parlante au recto, muette au verso par M. Vidal-Lablache*”³²⁰. Dès 1889 la légende d'une *Carte des chemins de fer* précise que “*la largeur des bandes est proportionnelle au trafic à raison de 1/2 millimètre par 100.000 tonnes*”³²¹.

L'usage de la variable taille pour des cartes statistiques est donc rare dans ces livres scolaires. Son emploi se situe généralement dans le champ de la géographie économique. L'emploi de ce type de figuré peut s'expliquer par le fait que Pierre Foncin, bien qu'ayant une définition archaïque de la géographie³²² s'intéresse particulièrement, comme Émile Levasseur, aux aspects économiques (voir ci-dessous le chapitre 3).

Les livres de Foncin comme ceux de Schrader³²³ contrastent fortement dans ce domaine avec les ouvrages antérieurs à 1882 qui ne contenaient aucune carte³²⁴. Certes l'activité de “*nomination – localisation*” reste longtemps le principal usage de la carte à l'école primaire, tant en ce qui concerne les exercices de lecture de cartes que ceux de dessin de cartes. Mais le nombre important des articles consacrés à la carte dans le *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson est révélateur de ce “*tournant cartographique*” de la géographie scolaire. Il n'est pas une spécificité de la France, les géographes et les pédagogues français s'inspirant clairement de leurs collègues des pays anglo-saxons. Cette révolution cartographique est néanmoins plus précoce que dans d'autres pays voisins, par exemple l'Italie. En 1872, la 2^{ème} édition du *Breve corso de geografia, Teorico-practice*

membre de la Société de Géographie de Paris, secrétaire général, puis président de l'Alliance française. Officier de la Légion d'honneur (1892).

Depuis les années 1880 jusqu'en 1916, dirige la collection de manuels scolaires de géographie pour l'école primaire chez Armand Colin parallèlement à Vidal Lablache qui anime les publications pour l'enseignement secondaire. Foncin publie en 1898 *Pays de France, projet de fédéralisme administratif*. Il est un des concurrents malheureux de J. Brunhes à la chaire de géographie humaine créée au Collège de France en 1912. Mort à Paris en 1916.

³¹⁶ VIDAL LABLACHE, P., 1885, *Collection de cartes murales accompagnées de notices*, A. Colin, 22 cartes.

VIDAL-LABLACHE, P., 1894, *Histoire – Géographie. Atlas général*. Paris : Armand Colin.

³¹⁷ FONCIN, P., 1880, *La Deuxième année de géographie*, p.96-97, p.125.

³¹⁸ Pas de légende du figuré dans *La Deuxième année de géographie*, 1880, p.77 ; *La Première année de géographie*, 1886, p.23 et dans *La Troisième année de géographie*, 1889, p.11.

³¹⁹ FONCIN, P., (vers 1912), *La Première année de géographie*, p.25. On peut dater cette édition vers 1912 en fonction des cartes politiques de l'Afrique.

³²⁰ FONCIN, P., *La Première année de géographie*, A. Colin, 154^e et 182^e éditions, p.23 ; p.25.

³²¹ FONCIN, P., *La Troisième année de géographie*, 1889, p.13 ; *La Deuxième année de géographie*, 1916, p.79.

³²² “*Ayant à représenter le monde terrestre en raccourci, elle résume et condense tout le savoir humain. Mais elle n'invente rien ; elle se contente de comprendre, de classer et de peindre. Ses qualités essentielles sont la clarté, la méthode et l'exactitude*” (P. Foncin, article *Géographie*, DP2, p 856)

³²³ LEMONNIER, H., SCHRADER F., DUBOIS M., GALLOUÉDEC, L., 1903, *Premiers éléments de Géographie, Cours élémentaire*, Nouvelle édition, Hachette.

³²⁴ Par exemple : Achille Meissas et Auguste Michelot, 1871, *Nouvelle Géographie méthodique*, 52^{ème} édition. Hachette, 364p. ; F.I.C., 1882, *Cours supérieur de Géographie pour l'enseignement primaire à l'usage des écoles chrétiennes*. Tours : Mame, Paris : Poussielgue frères. 330p.

d'Eugenio Coma ne contient encore aucune illustration et ses 96 pages destinées aux élèves de 9 à 11 ans font penser aux ouvrages de Meissas et Michelot sans iconographie. En 1894 *la Piccola Geografia per gli alunni et le alunne* de Francesco Baldini ne contient, elle aussi, aucune iconographie³²⁵. En 1890 *Les Elementi di Geografia delle scuole elementare superiori et delle secondarie inferiori* d'Ottone Brentari proposent quelques rares gravures³²⁶. Il semble qu'il faille attendre le début du XX^e siècle pour que l'iconographie des livres de géographie scolaire se développe chez nos voisins transalpins avec la publication de petits atlas scolaires comme, vers 1910, *l'Atlante geografico per le scuole elementari di Padova e sua provincia*, qui, édité à Rome par *l'Istituto Cartografico italiano* propose une collection de cartes allant du local au planisphère³²⁷.

En France, l'irruption des cartes non-historiques dans la géographie scolaire est le fait à souligner en ce dernier tiers du XIX^e siècle. Ce tournant cartographique s'est amorcé en France au milieu du XIX^e siècle avec les petits atlas de Cortambert (1840, 1857) et de Perigot (1857). Au cours des années 1860-1870, ces atlas scolaires sont de moins en moins composés de cartes de géographie historique ou religieuse (chapitre 1) ; deux autres thèmes retiennent l'intérêt des cartographes et des géographes : le relief et l'économie. À partir de 1885 les cartes murales de Vidal de La Blache ont un tel succès qu'elles deviennent en France un des objets symboliques de la salle d'école primaire et de l'enseignement de la géographie.

Dans son article « *Cartographie* » du *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson, Franz Schrader, en se centrant sur la figuration du relief, annonce la place nouvelle de la nature dans la géographie. Il développe peu, dans cet article, l'intérêt économique des savoirs géographiques, en ce sens il se distingue ici de Levasseur et de Foncin. Ceci nous interroge sur d'éventuels centres d'intérêt divergents, de Levasseur, de Foncin et de Schrader et ceci nous renvoie aussi aux liens différenciés que la géographie scolaire entretient avec les autres domaines de la connaissance. Nous verrons en effet qu'au sein du *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson, les relations de la géographie avec les sciences de la nature ne sont guère symétriques.

³²⁵ BALDINI, F., 1894, *Geografia per gli alunni et le alunne, classe 4*. Osvlado Paggi ed. 32p.

³²⁶ BRENDARI, O., 1890, *Elementi di geografia de scuole. Delle scuole elementaroi superiori e delle secondari e inferiori*. 78p.

³²⁷ ISTITUTO CARTOGRAFICO ITALIANO, 1910, *Atlante geografico per le scuole elementari di Padova e sua provincia*. Roma : Istituto Cartografico italiano. 29p.

Chapitre 3.

Inventaire boutiquier et découverte de la nature.

Des Géographies dans le *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson

Les *Dictionnaires de pédagogie* de Ferdinand Buisson ont longtemps été des ouvrages de référence pour l'enseignement primaire. En géographie, l'important corpus d'articles sur les cartes et la cartographie témoigne de l'accent mis sur cet outil, mais il faut les replacer dans leur contexte, c'est-à-dire dans un ensemble d'articles se renvoyant de l'un à l'autre, comme c'est souvent le cas dans les dictionnaires encyclopédiques. En considérant ces dictionnaires et leurs articles comme faisant système, ce n'est plus la place des cartes qui apparaît la plus remarquable, mais l'éclatement du dispositif en deux sous-ensembles d'articles ayant peu de liens entre eux. Ainsi se révèle l'éclatement en deux réseaux des articles de géographie : géographie - inventaire du monde d'un côté et géographie descriptive des rapports entre la nature et les hommes de l'autre. De plus les renvois de l'ensemble de ces articles de géographie avec le reste du *Dictionnaire* montre le caractère dissymétrique des liens entre la géographie et les sciences et savoirs voisins.

Des géographes connus de leurs contemporains, participent à la rédaction des articles du *Dictionnaire*. Émile Levasseur voisine avec Pierre Foncin³²⁸, Gaston Meissas³²⁹, Félix Oger³³⁰, Élisée Reclus et Franz Schrader³³¹. Les articles en rapport avec la géographie sont principalement signés Schrader (*Géographie* DP1, *Globes* DP1, *Cartographie* DP2³³²), Foncin (*Géographie* DP2). Gaston Meissas rédige *Mappemonde* DP2, et de très nombreuses monographies de régions et d'États). Curieusement Émile Levasseur, qui a eu la responsabilité d'un rapport national sur l'enseignement de la géographie (Levasseur, 1871) et qui publie des "textes-atlas" pour les écoliers, ne signe dans le *Dictionnaire* aucun article dans le champ spécifique de la géographie. Sa signature n'apparaît que dans l'article *Commerce* qu'il qualifie comme relevant de l'économie politique. Il paraît peu probable que Levasseur ait directement contribué à la rédaction des articles non signés qui expriment "le point de vue de la rédaction", c'est-à-dire de Buisson, mais peut-être a-t-il inspiré : *Cartes* et *Exercices cartographiques* qui sont les principaux, s'y ajoutent *Atlas*, *Calque*, *Géorama* (DP1) et *Levés de plan* (DP2)...

L'ensemble des articles rentrant dans le champ de la géographie pose des problèmes épistémologiques et didactiques.

³²⁸ **Pierre Foncin** : voir notice biographique en note au chapitre 2.

³²⁹ **Gaston Meissas** : voir notice biographique en note au chapitre 2.

³³⁰ **Félix Oger**, auteur des articles *Allemagne*, *Europe* et *Océanie* (DP2).

Né en 1826, professeur au collège Sainte-Barbe à Paris. Auteur d'un *Cours d'histoire générale à l'usage des lycées, des candidats à l'école de Saint-Cyr*. Paris, Mallet-Bachelier, 1863 et d'un *Cours d'histoire générale, à l'usage des lycées, des candidats aux écoles du gouvernement et des aspirants aux baccalauréat*. Paris : Gauthier-Villars, 1875 et 1882.

³³¹ **Franz Schrader** : voir notice biographique en note du chapitre 2.

³³² Nous notons DP1 la première partie du *Dictionnaire*, DP2 la deuxième partie et NDP l'édition de 1911.

- Comment peut-on définir la géographie en 1878 quand commence la publication sous forme de fascicules du *Dictionnaire* ? Ensuite, l'apparition de la géographie vidalienne marque-t-elle en 1911 le *Nouveau Dictionnaire* ?
- Quelles propositions didactiques Buisson et son équipe articulent-ils avec leurs conceptions de la discipline ?

Pour répondre à la première question nous verrons tout d'abord se tisser des réseaux conceptuels, via les renvois entre articles, les citations, les auteurs et les références explicites. Pour répondre à la seconde nous verrons plus loin les choix didactiques de Ferdinand Buisson qui marqueront pour longtemps l'enseignement de la géographie à l'école primaire³³³.

Dans les domaines de la géographie et de la cartographie, une première lecture tendrait à souligner une tension entre deux pôles au sein des *Dictionnaires* : une géographie-inventaire avec Pierre Foncin, une géographie plus soucieuse des rapports hommes-nature avec Franz Schrader. Cette double logique est d'autant plus fortement induite qu'il existe deux articles *Géographie*. Le premier article *Géographie* est rédigé par Pierre Foncin et paraît dès 1879, dans la "Deuxième partie", ou partie spéciale du *Dictionnaire* qui a été publiée plus rapidement que la "Première partie". L'article *Géographie* de Schrader de la "Première partie" du *Dictionnaire*, dite partie générale est donc postérieur ; sa première publication sous forme de fascicule, ne date que de 1882.

³³³ Chapitre 5

1. Pierre Foncin : La géographie une science en miettes pour inventorier le Monde

À l'instar de nombreux articles de cette Deuxième partie du *Dictionnaire*, l'article *Géographie* de Foncin³³⁴ assure une double fonction. D'une part, il vise à donner aux lecteurs, en l'occurrence les enseignants du primaire et leurs cadres, des connaissances, une culture générale. D'autre part il fonctionne comme un article princeps ; il est ainsi suivi d'une longue annexe rédigée par l'équipe de la rédaction du *Dictionnaire* où sont présentés l'articulation des articles relevant de la géographie dans l'ouvrage puis les programmes scolaires en usage en France et à l'étranger³³⁵.

Pierre Foncin ne cherche pas à donner une définition originale de son objet. L'article débute par cette proposition : “ *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."*” Sans remettre en cause cette définition, mais au contraire pour l'illustrer, Foncin expose une classification en trois parties de la géographie : géographie générale (mathématique, physique, politique) ; géographie appliquée, géographie comparée. Chacune de ces grandes divisions étant elle-même subdivisée.

1.1. Trois géographies générales

La géographie générale se décline en trois sous-parties. La première est dite géographie mathématique, les deuxième et troisième parties renvoient à la distinction, devenue plus tard classique, entre géographie physique et géographie humaine.

• **La géographie mathématique** rassemble d'un côté la cosmographie et de l'autre la cartographie. La cartographie est donc tirée vers la géométrie et le calcul, plus que les objets à cartographier, elle est une technique à maîtriser en soi. L'accent est mis par Pierre Foncin sur ses finalités pratiques. La cosmographie est utile pour expliquer les différences de climats. Ferdinand Buisson note plus loin, dans le cadre de la présentation des programmes scolaires étrangers, que l'enseignement de la cosmographie est séparé de la géographie dans les programmes du canton de Vaud et dans les Écoles normales du Jura suisse :

- I. GÉOGRAPHIE MATHÉMATIQUE [...]
 - 1 *Géographie astronomique* [...] (Voir *Cosmographie*) [...].
 - 2 *Géographie géodésique* [...] (projections, [...] chorographie, [...] topographie) (Voir *Cartographie, Arpentage*), [...] géographie nautique, [...] mesures d'itinéraires [...].

(P. Foncin, *Géographie*.)

• Foncin présente **la géographie physique** comme “ *empruntée aux sciences physiques et naturelles* ”. On note qu'il énumère ce qu'il appelle “ *géographie physique proprement dite* ” c'est-à-dire ce qui a trait à l'étude du relief et des eaux, et qu'il expédie en quelques lignes ce que nous appellerions aujourd'hui biogéographie, sans renvoi vers d'autres articles du *Dictionnaire*.

- II. GÉOGRAPHIE PHYSIQUE [...]
 - 1 *Géographie géologique* [...]. (Voir *Géologie*).
 - 2 *Géographie physique proprement dite*. [...] (*orographie*) [...], (*hydrographie*) [...], (*sismographie*) [...].
 - 3 *La géographie météorologique* [...] (Voir *Météorologie*).

³³⁴ DP2 p. 855-858.

³³⁵ DP2 p. 858-864

- 4 La géographie botanique [...].
- 5 La géographie zoologique [...].

(P. Foncin, *Géographie*.)

• Pour Pierre Foncin, **la géographie politique**, pourrait s'appeler “ *d'un mot géographie de l'homme* ”. Il précise d'ailleurs que le terme de “ *géographie politique proprement dite* ” ne s'applique qu'à l'étude de l'organisation sociale, des gouvernements et des administrations. Il décline les outils caractéristiques de ces différents domaines : tableaux graphiques pour l'étude de la population ou dessins pour représenter les types raciaux. L'ensemble reflète les avancées du XIXe siècle dans le domaine de la géographie médicale et confère une place relativement réduite à la géographie historique. Il termine par la géographie économique.

III. GÉOGRAPHIE POLITIQUE [...].

Population [...].

Races [...].

Géographie médicale [...].

Langues, usages, coutumes, littérature, arts, sciences, croyances [...]

Organisation sociale, politique [...]

Histoire ou géographie historique (cartes historiques) [...]

Monuments (Cartes préhistoriques, géologiques) [...]

Produits agricoles et industriels ; commerce, monnaies, voies de communication. [...].*géographie économique*.

(P. Foncin, *Géographie*.)

La géographie politique contraste avec les deux volets précédents de la géographie générale, elle semble un domaine plus autonome, plus isolé car il n'y a aucun renvoi vers d'autres articles du *Dictionnaire*. Pourtant des articles classés dans l'économie politique, tels *Commerce* et *Monnaie* rédigés par Levasseur³³⁶ ont d'incontestables dimensions géographiques³³⁷. Cette situation se rencontre aussi à cette date dans la *Revue de géographie*. Le domaine de la « géographie politique » est informé au Congrès international de 1889. La « géographie politique ne se structure que plus tard avant de se transformer en 1900 en « géographie humaine » dans les *Annales de Géographie*³³⁸. Cette absence de liens entre les articles traitant de géographie et ceux traitant d'économie quand on sait l'engagement d'un Foncin vers les milieux d'affaires, tant dans le cadre de la société de géographie de Bordeaux qu'ensuite dans celles de Douai puis de Lille³³⁹.

³³⁶ Emile Levasseur, DP1, p.453-462 ; p.1339-1342.

³³⁷ “ Le commerce [...]... ”

4° En établissant des relations fréquentes entre les diverses contrées, *il apprend aux peuples à se connaître*, et il contribue à les éclairer les uns les autres ;

5° En stimulant les découvertes maritimes, il a enseigné à l'homme à *mieux connaître la terre*, son domaine ;

6° En lui faisant connaître la terre, il l'invite à en prendre possession par la *colonisation*. C'est ainsi que les États-Unis et une partie de l'Australie sont devenus des centres importants de population et des foyers nouveaux de civilisation dans le monde ;

7° Le commerce lui-même ne peut se développer qu'à l'aide *de moyens de communication* faciles, rapides et économiques. C'est le génie du commerce qui a suscité la navigation à vapeur et les chemins de fer.[...]

Article *Commerce*, Émile Levasseur, DP1, p.456

³³⁸ ROBIC, M.-C., 1992, « L'invention de la géographie humaine au tournant des années 1900 : les vidaliens et l'écologie » *Autour de Vidal de la Blache. Études et problèmes d'histoire de la géographie française*. (CLAVAL, P. éd.). Paris : éditions du CNRS, Mémoires et documents de géographie.

ROBIC, M.-C., 1993, « La creación de los *Annales de Géographie* (1821). Estrategia universiteia y geografía humana ». Barcelone : *Documents d'Análisi Geogràfica*, n°22, p.47-64.

³³⁹ OZOUF-MARIGNIER, M.-V., 2001, « Engagement politique et essor de la géographie : Pierre Foncin, de Bordeaux à Douai », *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, p.105-116.

Il est envisageable que cette mise à distance de la géographie et de l'économie reflète surtout le point de vue de la rédaction, les conceptions de Buisson et Guillaume, son proche collaborateur. Ils n'auraient pas prévu de tels renvois dans l'architecture du *Dictionnaire*, ce qui tendrait à indiquer qu'ils n'accordent guère de place à la géographie économique dans la géographie scolaire, ce qui serait un peu surprenant, compte tenu des responsabilités politiques de Buisson, mais qui pourrait s'expliquer par des orientations pédagogiques ou par une faible réflexion sur les objets de la géographie³⁴⁰.

1.2. La géographie appliquée déclinée en 4 domaines successifs

Après cet assez long catalogue (883 mots) qui inventorie les objets de la “ géographie générale ”, vient l'inventaire, plus rapide, de la “ géographie appliquée ”, domaine de ce que nous appellerions depuis la géographie régionale. Cette géographie du régional, du local n'apparaît pas, pas encore, comme un élément constituant de la géographie générale³⁴¹, mais au contraire comme sa concrétisation, dans une logique déductive. Les mêmes rubriques que celles qui sont proposées pour l'étude de la géographie générale sont à nouveau déclinées, dans le même ordre de catalogue. Petite différence, la géographie économique est promue au niveau d'une grande sous-partie.

1 Situation (longitude, latitude), orientation, superficie : *Géographie mathématique*.

2 Nature du sol, relief, cours d'eau ; climat, flore, faune : *Géographie physique*.

3 Population, race, langue, coutumes ; divisions administratives ; souvenirs historiques, monuments ;
Géographie politique.

4 Agriculture, industrie, commerce : *Géographie économique*.

(P. Foncin, *Géographie*.)

Cette rubrique “ géographie économique ”, distincte de la “ géographie politique ”, se matérialise dans certaines monographies du *Dictionnaire*³⁴², elle apparaît comme une sorte de dédoublement de la “ géographie politique ”³⁴³, mais sans que l'itinéraire de l'étude varie. Cette constance de l'ordre de l'étude est présentée par Foncin, à la fois comme une caractéristique des “ *divisions de la science même* ” et comme un moyen pour le maître d'intéresser son auditoire en s'en servant comme illustration des lois générales (du général vers le particulier).

Après avoir rapidement évoqué **une géographie comparée** (102 mots) qui est en quelque sorte une géographie thématique régionale, Foncin décrit les “ *rapports de la géographie avec les autres sciences* ” qu'elle “ *met plus ou moins à contribution* ” (133 mots). Il conclut en présentant sa conception de la géographie que l'on peut qualifier de taxinomique tant il l'assimile à une science de la classification : “ *Ayant à représenter le monde terrestre en raccourci, elle résume et condense*

³⁴⁰ cf. chapitre 5.

³⁴¹ Vers 1880, la démarche des géographes français ne correspond pas encore à cette proposition de Robert Marconis : “ *Dès la fin du XIX^e siècle, les géographes français n'ont pas caché leur ambition de construire une géographie générale à partir de nombreuses études régionales [...]* ”. *Introduction à la géographie*, chapitre 5, p.95.

³⁴² Cf. chapitre 4.

³⁴³

“ Si une certaine mode porte la géographie au cours du dernier tiers du XIX^e siècle, mode patriotique certes, mais plus générale puisqu'elle s'observe dans la plupart des puissances européennes, son contenu cognitif est à la fois vague et encyclopédique. Quelques structures majeures émergent toutefois, qui distinguent notamment une trilogie formée par la géographie physique, la géographie politique et géographie économique. Les deux premières dénominations datent du XVIII^e siècle, liées aux travaux de Buache sur la division naturelle de la terre par bassins hydrographiques et au projet de géographie politique élaboré par Turgot, vaste fresque historique des progrès des peuples ; la géographie économique s'est imposée seulement dans les années 1870 par l'entremise d'Émile Levasseur (1828-1911) [...] ”

Marie-Claire Robic, *Du milieu à l'environnement*, chapitre 4, p.125.

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. ". Curieuse " science " que cette géographie qui n'invente rien, qui compile, classe et décrit les phénomènes découverts par d'autres.

Ensuite, il consacre les deux derniers tiers de son article (2 639 mots) à une Histoire de la géographie qu'il termine par ces propos, assimilant implicitement les progrès de la géographie à la découverte du monde.

Outre les ouvrages savants et spéciaux, des atlas et des revues, des récits de voyage contribuent à répandre le goût de la géographie.

Il importe de seconder ce mouvement qui tend à rapprocher les peuples, à les instruire par la comparaison et l'expérience, et par conséquent à les améliorer, comme aussi d'encourager l'étude de plus en plus sérieuse et précise d'une science qui éveille l'imagination sans l'abuser, éclaire les intérêts légitimes du négociant ou de l'industriel, fournit des renseignements précieux à l'homme politique, satisfait les plus nobles curiosités, et ne saurait sans mentir à elle-même, avoir d'autre devise que celle de la vérité.

(P. Foncin, *Géographie.*)

Au total, la géographie de Foncin a pour objet de tout inventorier, classer, dépeindre ; vaste catalogue, mais ambition fort restreinte pour une " science ".

L'article *Géographie* de la Deuxième partie du *Dictionnaire* se poursuit par une deuxième section, rédigée par la rédaction, qui propose curieusement un autre découpage pour la géographie à l'école primaire : la géographie générale puis la géographie de la France. Pour Buisson, il y a la géographie de la France et la géographie générale.

Le plan d'étude scolaire de Buisson diffère donc globalement du plan de présentation scientifique de la géographie par Foncin. L'expression " géographie générale " semble particulièrement confuse dans le plan d'étude du *Dictionnaire*, puisque Ferdinand Buisson renvoie à des articles qui, selon la présentation de Foncin, relèvent de ce champ : (*Glaciers, Globe, Mappemonde, Marées et Océans*) ; mais aussi à des articles qui devraient relever de la géographie " mathématique " (*Cartographie*), et surtout de la " géographie appliquée ", découpée en États ou en parties du monde, pour employer le vocabulaire de l'époque : *Afrique, Algérie, Allemagne, Alpes, Amérique, Angleterre, Australie, Autriche, Asie, Belgique, Égypte, Europe, Espagne, Grèce, Inde, Italie, Océanie, Orient (extrême), Pays-Bas, Scandinave (États), Suisse, Russie et Turquie.*

La liste des articles qui sont indiqués à partir de l'entrée " géographie de la France " (*Algérie, Alpes, Cadastre, Canaux, Chemin de fer, Colonies françaises, Départements, Droit administratif, Droit public, France, Glaciers, Provinces*) confirme l'éclectisme de cette approche. Pourtant, les plans d'études proposés par Foncin pour la géographie " appliquée ", c'est-à-dire régionale au sens présent du terme, et par Buisson pour l'étude de la France convergent (tableau 1). Y aurait-il déjà convergence vers un plan à tiroirs commun à toutes les monographies ?

Marie-Vic Ozouf Marignier signale à propos du Tableau de la géographie de la France de Vidal de La Blache l'existence antérieure « *de toute une gamme de sources possibles pour les études régionales : mémoires d'intendant, enquêtes révolutionnaires ou impériales et toute une série d'ouvrages appartenant à des genres éditoriaux voisins tels que les « descriptions », les « géographies », les « tableaux géographiques », les « atlas », les « dictionnaires », les histoires naturelles et les statistiques .* »³⁴⁴ Elle indique que du point de vue du plan ces sources anciennes étaient déjà souvent fortement structurées, ne serait-ce que par l'exigence du commanditaire de

³⁴⁴ OZOUF-MARIGNIER, M.-V., 2000, « Le Tableau et la division régionale : de la tradition à la modernité ». *Le tableau géographique de la France de Paul Vidal de la Blache. Dans le labyrinthe des formes.* ROBIC, M.-C. (dir.), Paris : Comité des travaux historiques et scientifiques. p.155.

l'enquête. Elle cite en exemple les mémoires de 1697 commandés par le Comte de Boulainvilliers à ses intendants de province³⁴⁵ étudiés par Esmonin³⁴⁶. Les premières rubriques doivent être :

Étendue du pays, longueur et largeur, confins à l'orient et à l'occident, au midy et au septentrion. Mers, ports et rivières navigables (ou) propres à les rendre telles, autres rivières, canaux à creuser pour la communication rivières ou en joindre quelques-unes. Montagnes, pays unis, forestz, quelle sorte de bois, fruits principaux de la terre. Climat froid, chaud ou tempéré, pâturages, nourriture des bestiaux. Mines, métaux ou autres richesses souterraines, salpêtre. Plantes, arbres fruitiers, commerce de denrées, avec quels voisins et par où, marais à dessécher. Hommes : leur naturel vif ou pesant, laborieux ou paresseux, leurs inclinations, leurs coutumes. Nombre de villes, nombre des hommes à peu près en chacune, nombre de village et des hommes, total des paroisses et des âmes de chacune...³⁴⁷

Les plans proposés pour l'étude de la géographie appliquée par Foncin ou par Buisson pour l'étude de la France à l'école primaire se situent donc dans une tradition plus ancienne. On remarquera néanmoins que le relief tend à précéder l'étude des cours d'eau, c'est semble-t-il une des caractéristiques de ces dernières décennies du XIX^e siècle (tableau 1).

Tableau 1 : Plans d'étude pour la géographie "régionale" de Foncin et Buisson dans le Dictionnaire de Ferdinand Buisson

| Plan d'étude de P. Foncin pour la géographie "appliquée" | Plan d'étude de F. Buisson pour la "géographie de la France à l'école primaire" |
|--|---|
| 1. Situation (longitude, latitude), orientation, superficie : <i>Géographie mathématique</i> . | 1. Géographie physique. Côtes et frontières |
| 2. Nature du sol, relief, cours d'eau ; climat, faune, flore : <i>Géographie physique</i> | 4. Orographie 5. Hydrographie |
| 3. Population, race, langue, coutumes ; Souvenirs historiques, monuments : <i>Géographie politique</i> | 4. Géographie historique 5. Géographie politique et administrative |
| 4. Agriculture, industrie, commerce : <i>Géographie économique</i> | 6. Géographie agricole 7. Géographie industrielle et commerciale |
| | 8. Algérie |
| | 9. Autres colonies |
| | 10. Révision générale |

On retrouve ce type de plan dans certains des programmes scolaires étrangers recensés dans le *Dictionnaire*. C'est en particulier le cas des écoles de Saint-Louis du Missouri, écoles modèles pour Buisson, leur plan d'étude n'énumère pas moins de 14 rubriques successives pour la géographie "spéciale". Remarquons aussi la place particulière attribuée aux villes en fin d'étude.

[...] description et cartes des deux hémisphères, de l'Amérique du Nord et des États-Unis. La description contiendra les points suivants : 1° limites, 2° étendue, 3° cours d'eau et lacs, 4° divisions politiques, étude spéciale de chacune de ses divisions, sous le rapport : 5° du climat ; 6° de la flore, 7° de la faune ; 8° de la population ; 9° du gouvernement ; 10° de la religion ; 11° de l'éducation ; 12° de l'histoire ; la description détaillée des subdivisions de chaque État comporte l'étude : 13° des productions ; 14° des villes. [...]
(article *Géographie*, DP2.)

³⁴⁵ BOULAINVILLIERS, Comte de, 1737, *État de la France....* Londres : Wood et S. Palmer. 6 vol.

³⁴⁶ ESMONIN, E., 1964, « Les mémoires des intendants pour l'instruction du duc de Bourgogne (étude critique). *Études sur la France des XVII^e et XVIII^e siècles*. Paris : PUF. p. 113-130.

SMEDLEY-WEILL, A., 1995, *Les Intendants de Louis XIV*. Paris : Fayard.

³⁴⁷ ESMONIN, 1964, *op. cit.*, repris par Marie-Vic Ozouf-Marignier, 2000, *op. cit.* p.155-156.

Dans les écoles normales italiennes le plan d'étude de la péninsule ne diffère guère, il est fortement marqué par les enjeux de l'unité italienne.

[...] 9° L'Italie. Situation absolue et relative. Configuration. Dimensions. Orographie et hydrographie. Régions. Îles. Volcans. Climat et productions. Population.

10° Division politique de l'Italie. Territoires dépendant d'États étrangers. États italiens : république de San Marino, État pontifical, royaume d'Italie (ce programme a été rédigé antérieurement à 1870). Population, constitution, divisions administratives, forces de terre et de mer, industrie, commerce, importation et exportation. [...]

(article *Géographie*, DP2.)

1.3. Le système Pierre Foncin - Gaston Meissas

Un système de renvois polarise différents articles autour du plan d'étude publié à la suite de l'article *Géographie* de Foncin (graphe 1). Excepté l'article *Cosmographie*, ce système est constitué d'articles de la seconde partie du *Dictionnaire*. Nombreuses sont les monographies rédigées par Gaston Meissas qui se renvoient l'une à l'autre. Son article *France, (géographie)* est particulièrement riche en renvois explicites à des articles publiés antérieurement.

Les Alpes ont été décrites à part dans ce dictionnaire (*V. Alpes*). (p.801) ;

Depuis là jusqu'au mont Blanc, la frontière suit constamment la crête, décrite à l'article Alpes qui sépare les affluents du Pô à l'est, et ceux du Rhône à l'ouest. (p.811) ;

Les canaux et les chemins de fer, qui servent au transport des marchandises à l'intérieur de la France, ont été l'objet d'articles spéciaux dans ce Dictionnaire [...] (p.820)

Pour compléter la description de la France, V. les mots : *Algérie, Alpes, Canaux, Chemins de fer, Colonies, Départements, Droit administratif, Provinces* (p.822)

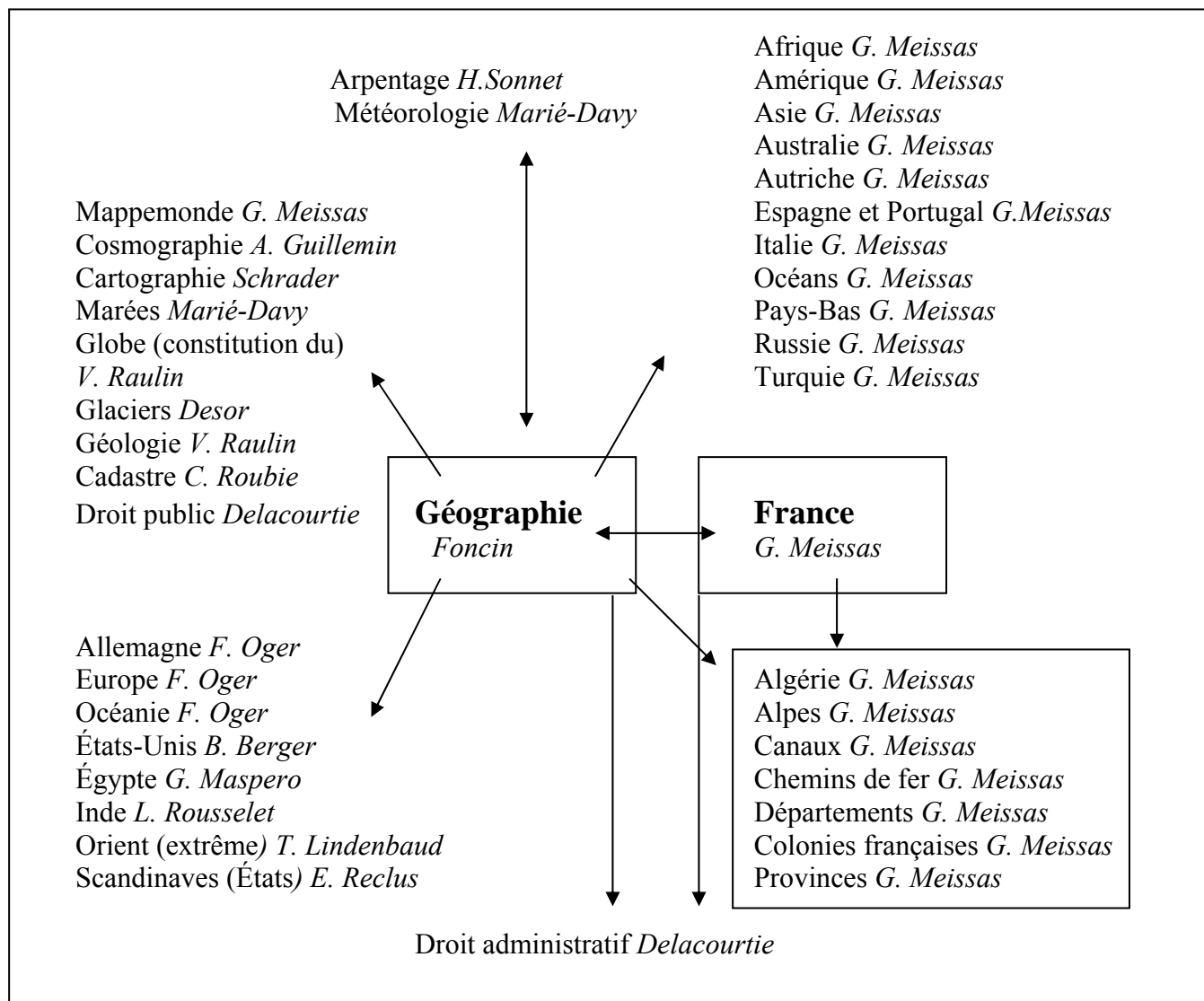
Pour le programme du cours de géographie de la France et sa division en leçons, V. l'article *Géographie de la France* (p.823).
(G. Meissas *France*.)

Nous appellerons donc cet ensemble de renvois " système Foncin-Meissas " dans la mesure où il associe étroitement les monographies de Gaston Meissas à l'article princeps de Pierre Foncin.

Ce " système Foncin-Meissas " comprend de nombreux d'éléments, mais il est constitué de chaînes de relations courtes et généralement univoques, gravitant autour d'un seul article structurant. L'article *Géographie* de Foncin, tout comme les articles *Cartographie* et *Géographie* de Schrader ne proposent pas de renvois vers les sciences humaines, même pas, comme on pourrait s'y attendre vers l'article *Commerce* de Levasseur. *Arpentage* et *Météorologie* sont les seuls articles qui renvoient en retour à *Géographie*. Cet article apparaît surtout comme un pôle de dispersion vers des domaines dont la géographie organise l'inventaire (géologie, glaciers, météorologie, droit public...) et des articles qui déclinent des géographies « particulières » (*Afrique, Algérie, Alpes...*). Inversement l'article *Géographie* est un faible pôle attractif, il ne joue ce rôle que pour *Arpentage* et *Météorologie* (graphe 1).

Curieusement aussi, l'article de Foncin n'annonce pas l'autre article *Géographie*, celui de Schrader, publié ultérieurement, en 1882, dans la première partie du *Dictionnaire*. Ce qui fait supposer qu'à cette date de publication, l'ensemble « géographie » n'est pas très structuré.

Graph 1 : Le système Foncin-Meissas de la 2^{ème} partie du *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson.
Renvois à des articles ou à des auteurs



2. Franz Schrader : la nomination et l'émotion (1882)

2.1. Émerveillement des découvertes et nomenclature à apprendre par cœur

Franz Schrader est l'auteur de l'article *Géographie* de la Première partie du *Dictionnaire*. Il a été publié en 1882, soit quelques années après l'article *Géographie* de Pierre Foncin de la Deuxième partie. D'emblée sa définition de la géographie paraît plus consistante : “ ...c'est l'étude de la surface terrestre, et des rapports de cette surface avec l'univers et avec les êtres qu'elle porte. ” La référence aux êtres vivants confère implicitement une plus grande place à l'étude des hommes et à celle des formations végétales et des groupements animaux. Le contraste est net avec l'inventaire localisant de Foncin pour qui la géographie est “ 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. ”. Ainsi, Schrader utilise le concept 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. ”.

Pourtant, tout au long de son développement, Franz Schrader semble se débattre dans une contradiction, pris entre son souci de proposer une démarche d'apprentissage de la géographie fondée sur la découverte du monde et son attente de savoirs factuels inventoriant la France et le monde.

L'article *Géographie* de Schrader s'étend sur 2 colonnes en petits caractères de la page 1151 à la page 1160. Il rappelle en introduction que cet enseignement a été maltraité dans le passé et que l'analyse de la défaite de 1870, tout comme les bouleversements de la société, rend urgent le développement de l'enseignement de la géographie. Il s'inscrit donc d'emblée dans ce contexte où les lois scolaires de la III^e République apparaissent comme un moment fondateur et il utilise lui aussi de façon opportuniste la référence à 1870. Dans une première partie, il dépeint et critique l'ancienne école géographique. Les livres scolaires du type de ceux de l'abbé Gaultier ou d'Achille Meissas (le père de Gaston Meissas, auteur de plusieurs articles dans ce même *Dictionnaire*) ne sont pas explicitement dénoncés, mais on peut les identifier à ce genre de géographie. L'auteur présente ensuite la Terre comme un organisme. La géographie constituant l'étude de la surface terrestre, elle permet de connaître les noms, les rapports, les pays et les peuples. 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* ”, celle de l'abbé Gaultier, en particulier semblant clairement visée :

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 les choses. Avant tout, il faudra se préoccuper de savoir ce qui existe ; on apprendra ensuite à le nommer et à le placer.

Remarquons en passant que cette marche est commune à toutes les sciences (et il est bien entendu que la géographie n'est plus une annexe des lettres “ lettres ”, mais bel et bien une science). On n'enseigne pas la chimie en disant : “ il y a tant de corps simples, dont voici les noms : celui-ci se combine de douze façons, celui-là de quatorze, etc. ”. On montre ces corps simples et en combinaison dans la nature.

(F. Schrader, *Géographie*, DP1.)

Schrader 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 légitime sa critique des 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. Ceci est cohérent avec la troisième partie de son article, où il se réfère à Bacon, Comenius, Rousseau et Pestalozzi. 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. Il cite un « *extrait d'une lettre tout intime et encore inédite d'Élisée Reclus* » :

Je me garde bien, dit Élisée Reclus, de repousser l'étude de l'étroit milieu dans lequel se trouve l'enfant. Il est bon qu'il se rende compte de tout, mais chaque chose de cet étroit milieu le transporte dans un monde infini. Il a son ardoise devant lui : il est bon qu'il en connaisse la place et les dimensions, mais il est bien plus important qu'il sache ce que c'est, et voilà que l'instituteur parle de ces carrières et des montagnes stratifiées, et des eaux qui ont déposé les molécules terreuses, et des roches dont le poids les a durcies. Il est assis sur un banc ; le banc a trois mètres de long, je le veux bien, mais ce banc est en chêne, - et nous parcourons en imagination les grandes forêts de France, — ou en sapin, et nous voici gravissant les montagnes de Norvège. Et que de voyages, que d'excursions dans l'espace, que de conversations amusantes sur les pierres et les clous des maisons, sur les fleurs du jardin et le ruisseau du village. La géographie vient en même temps, mais sous forme vivante. » Et plus loin encore cette remarque profondément juste : « L'enfant a la passion du gigantesque, du colossal. Il en veut à tout prix. Il voit une pierre, il veut imaginer que c'est un rocher ; une taupinière, c'est une montagne pour lui. Quand nous lui disons d'une chose qu'elle est très grande, son imagination travaille sans cesse pour écarter les bornes que nous lui avons fixées d'abord. Je me rappelle encore le jour où mon grand-père me dit que le Sahara est un désert où l'on peut marcher pendant des jours et des jours sans trouver autre chose que du sable. Depuis qu'il m'a donné cette première leçon de géographie, je le vois essayant sans cesse en imagination de « réaliser » cet espace sans bornes,

Qui ne finit jamais et toujours recommence. »

(Élisée Reclus, cité par F. Schrader.)³⁴⁸

Pour Franz Schrader, comme pour Élisée Reclus³⁴⁹ « *l'étude du milieu local transporte dans le monde infini* ». Enseigner des faits perceptibles d'abord, raconter la terre qui porte les hommes en utilisant l'analogie avec le milieu des élèves :

Nous essaierons d'abord de fonder l'enseignement sur les faits. Mais ces faits ne seraient pas la classe ou le département. La classe, nous l'avons dit, ne peut servir qu'à une explication de quelques minutes, toute spontanée ; c'est une parenthèse aussi bonne que tout autre, mais ce serait un mauvais point de départ. D'abord, l'enfant n'aimera sa classe que si, de cette chambre austère et grise, sa pensée s'envole vers les choses extérieures. [...] 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.

(F. Schrader, Géographie, DP1.)

Tout en se situant dans la logique de l'observation de l'environnement, celle des leçons de choses, il s'en éloigne en faisant appel à l'imagination, au merveilleux quand il poursuit ainsi :

Mais si nous avons 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 démâtant les navires,

³⁴⁸ DP1, p.1155, NDP, p.720. Dans le Nouveau Dictionnaire, en 1911, la lettre est qualifiée de « *tout intime et inédite* ».

³⁴⁹ En 1905, Franz Schrader rédige pour *La Géographie* une notice nécrologique sur Élisée Reclus. il y signale *l'Histoire d'un ruisseau* et *l'Histoire d'une montagne*, « œuvres de divulgation géographique, car on ne saurait parler de « vulgarisation » à propos de joyaux littéraires et scientifiques comme ces deux petits volumes [...] ». Ces deux ouvrages ont été republiés en 1995 et 1998 par les éditions Actes Sud.

Voir aussi les recherches de Soizic sur Reclus pédagogue (thèse en préparation) et article à paraître dans *l'Espace géographique* sur le globe proposé par Reclus pour l'Exposition universelle de Paris de 1900.

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 visibles.

(F. Schrader, Géographie, DP1.)

Ensuite vient l'enseignement, et dans ce domaine Franz Schrader se montre favorable à l'apprentissage par cœur des noms de lieux de “ *notre nid, la France* ”, petite contradiction avec les références à Rousseau et à Pestalozzi, avec la dénonciation de la vieille routine :

L'enseignement de la nomenclature géographique nous paraît être un des trois points principaux de l'étude de la géographie. Mais cette nomenclature doit-elle être apprise par cœur, ou assimilée par un acte de raison, comme faisant partie intégrante de l'enseignement total ? A notre avis, elle doit être apprise par cœur, et fixée dans la mémoire indépendamment de toute autre opération de l'esprit.

(F. Schrader, Géographie, DP1.)

C'est ici qu'il explique comment les cartes peuvent aider à mémoriser cette nomenclature. Favorable aux représentations cartographiques, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, Franz Schrader met néanmoins en garde contre les devoirs où les élèves sont amenés à passer de longues heures pour dessiner maladroitement des cartes trop compliquées pour eux. Schrader insiste pour que la nomenclature et la cartographie s'appuient sur la compréhension, et si possible sur la vue directe des objets géographiques. Mais, comme nous l'avons noté chez Levasseur, il n'y a pas chez Schrader de distinction faite entre l'observation visuelle du monde et l'observation de carte.

2.2. Un système Schrader dans le *Dictionnaire*

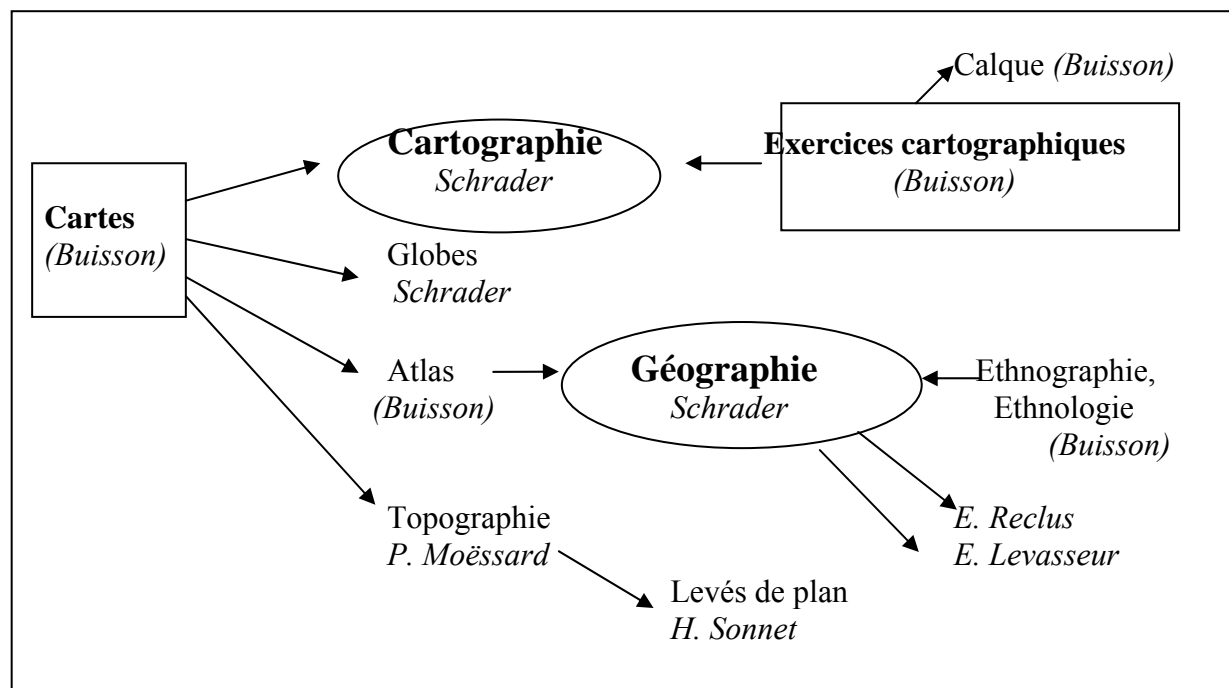
Le rôle joué par les cartes dans l'éducation et l'enseignement géographiques que proposent Schrader et Buisson apparaît dans l'organisation du *Dictionnaire* et de ses articles. En effet, les articles *Cartes* et *Exercices cartographiques* tiennent une place majeure dans le système du Dictionnaire.

L'article *Cartes*, rédigé par la rédaction, Buisson et Guillaume (DP1, 1878), annonce avec ses renvois plusieurs articles, parus quelque temps auparavant ou simultanément : *Atlas* (DP1, 1878), *Cartographie* (DP2, 1878) ou à paraître : *Globes* (DP1, 1882), *Topographie* (DP1, 1886). Par contre, seul le rapide article *Atlas*, signé lui aussi par la rédaction renvoie à un article *Géographie*, probablement celui de la même partie du *Dictionnaire*, c'est-à-dire l'article *Géographie* de Schrader (DP1, 1882). Quant à l'article *Géographie* de Foncin, il est complètement isolé du système de renvois qui s'enchaînent à partir des articles en rapport avec les cartes.

À côté du système “ Foncin-Meissas ” (graphe 1), on peut tracer un réseau de renvois, un système “ Schrader-cartes ” (graphe 2). Ainsi, deux réseaux principaux se tissent dans le domaine de la géographie et de la cartographie au sein du *Dictionnaire* : celui de Schrader, celui de Foncin et Meissas.

Graph 2 : Le système Schrader-cartes dans la première partie du *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson.

Renvois à des articles ou à des auteurs



On peut distinguer dans ce système “ Schrader-cartes ” 3 types d’articles.

Les articles *Cartes* et *Exercices cartographiques* rédigés par Buisson forment des pôles centrifuges qui renvoient à plusieurs autres articles. Ils ont de nombreuses connexions avec d’autres articles. Ils s’articulent en de nombreux points avec l’ensemble du Dictionnaire, mais ils ne sont pas des références pour d’autres articles. La rédaction conçoit la structure du Dictionnaire, mais les auteurs d’articles n’ont pas nécessairement une vision d’ensemble de l’ouvrage et un souci de se positionner par rapport aux autres entrées.

Les articles *Géographie* et *Cartographie* de Schrader ont eux aussi de nombreuses connexions, mais, à l’inverse des articles *Cartes* et *Exercices cartographiques*, ils apparaissent comme des pôles centripètes qui organisent des articles de second rang. L’article *Cartographie* et l’article *Géographie* de Schrader fonctionnent donc comme des pôles d’attraction, servant de référence scientifique pour les autres articles. Les articles de Schrader éclipsent ainsi ceux de Foncin et de Meissas.

Enfin, un moindre niveau d’importance peut être attribué aux articles qui n’apparaissent qu’au bout d’une seule chaîne de renvois (*Calque*, *Levés de plans*, *Globe*).

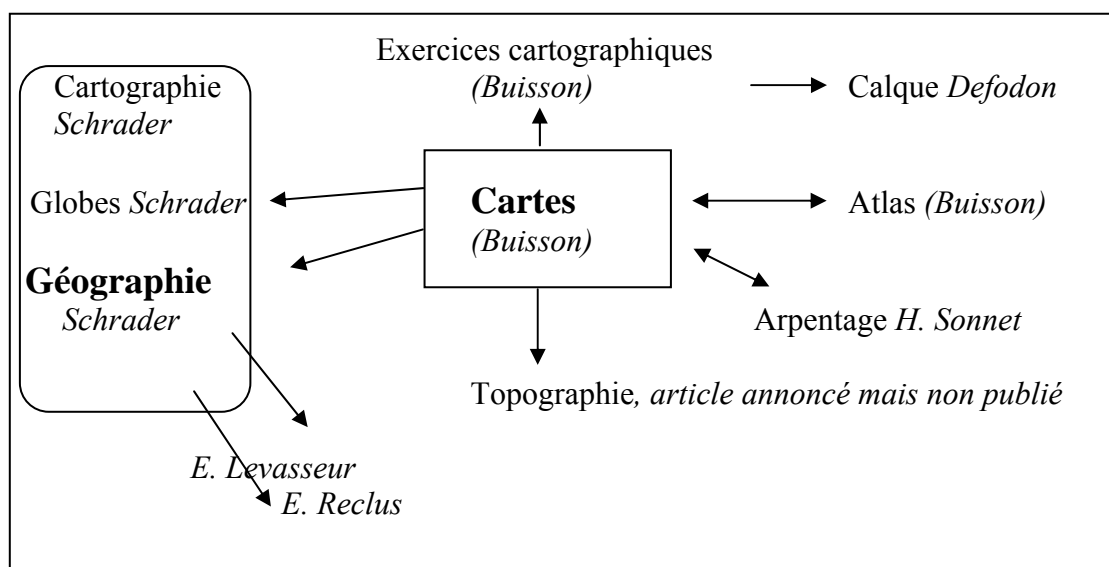
Deux autres auteurs du *Dictionnaire*, Élisée Reclus et Émile Levasseur, peuvent être rattachés à ce système car ils sont explicitement les principales références scientifiques de Schrader. Un seul article, éloigné de la liste des articles de géographie dressée par Buisson, se raccorde à ce système, il s’agit d’*Ethnographie, ethnologie* ; en revanche, aucun article traitant des sciences de la nature ne se rattache à ce réseau conceptuel géographique.

Quelques décennies plus tard, en 1911, *Le Nouveau Dictionnaire de Pédagogie* de Ferdinand Buisson délaisse les développements encyclopédiques et se présente comme un ouvrage plus recentré sur la seule pédagogie. Par exemple l'article *Commerce* de Levasseur n'est pas repris, cédant la place à un article *Commerce (Écoles de)*³⁵⁰. Les monographies géographiques de Gaston Meissas disparaissent aussi de cette nouvelle édition. L'article *Géographie* de Pierre Foncin n'est pas reproduit, alors qu'il continue à diriger sa collection de manuels scolaires chez Colin.

Au total, l'ensemble du *Nouveau Dictionnaire* n'équivaut qu'au 2/3 de la seule première partie du *Dictionnaire* ce qui pourrait expliquer en partie que le système de renvois soit en 1911 plus réduit. L'article *Cartes* devient alors, dans le champ de la géographie, celui qui à le plus de renvois. C'est un article assez peu développé (7 colonnes), bien moins que l'ensemble des articles *Géographie*, *Cartographie* et *Globes* rédigés par Schrader qui totalisent 36 colonnes, soit l'équivalent de 18 pages. L'article de Foncin n'étant pas republié, les articles de Franz Schrader prennent seuls la place centrale dans le nouveau corpus d'articles en rapport avec la géographie (graphe 3).

Graphe 3 : Le deuxième système Schrader en 1911 dans le *Nouveau Dictionnaire* de Ferdinand Buisson.

Renvois à des articles ou à des auteurs



En 1911, la géographie présente ainsi un visage moins diversifié aux lecteurs du « Ferdinand Buisson ». L'ancienne géographie inventaire est moins présente en arrière fond que dans le premier *Dictionnaire*. Mais curieusement, alors que de nombreux articles ont été complètement remaniés pour cette nouvelle édition, avec y compris changement d'auteur, l'article de Schrader ne connaît que peu de modifications : il est au total 15% plus court.

L'essentiel des passages supprimés correspond à ce qui à nos yeux, était une contradiction dans l'article de 1882. En effet Franz Schrader d'une part, y dénonçait fortement la persistance des méthodes catéchistiques et d'autre part proposait des procédés mnémotechniques pour retenir les listes de départements avec préfecture et sous-préfectures. Néanmoins, Schrader continue d'affirmer qu'il « faut fonder l'enseignement sur des faits » et plus loin d'écrire à propos de la mémoire : « Pour ce travail mécanique, les commentaires rationnels seraient une surcharge plutôt qu'un secours. Ils devront venir ensuite, mais le travail consistera d'abord à graver dans le souvenir un certain nombre de sons dans un ordre préconçu. » Sans toujours y voir, semble-t-il de

³⁵⁰ NDP, p.332-333.

contradiction.

De nouveaux paragraphes sont rédigés pour tenir compte des nouveaux programmes, mais aussi pour exprimer sa philosophie, son refus d'une géographie utilitariste. Schrader y exprime son inquiétude face aux développements techniques avec une tonalité que l'on qualifierait aujourd'hui d'écologiste. On peut le ressentir dans cet extrait :

[...] La conception du monde moderne relativement aux rapports de la terre et de l'homme est fondée sur le point de vue industriel, non sur le point de vue philosophique : c'est à dire que, l'homme est considéré comme l'exploiteur naturel du globe, et le globe comme le fournisseur obligatoire de l'homme. De là, l'esprit utilitaire qui règne dans la notion de géographie. Il ne peut guère en être autrement à une époque et pour une génération qui a vu le développement si prodigieux des nouveaux moyens d'utilisation et la forme nouvelle de civilisation qui en est résultée ne tarderont pas, par l'expérience même qu'aura produite leur usage, à introduire dans la pensée générale l'élément nouveau dont je voudrais dire quelques mots. On a pu se faire pendant un demi-siècle l'illusion que les nouveaux rapports de l'homme avec la terre étaient appliqués d'une façon naturelle et normale. Un vague malaise de toutes les nations civilisées commence à les avertir qu'il n'en est rien; ce malaise, d'abord diffus, va ou ira se précisant peu à peu ; c'est à ce moment que la géographie opérera de façon consciente son évolution nouvelle, que nous devons prévoir pour en faciliter la naissance. [...]

(Franz Schrader.)³⁵¹

Cette attente d'une nouvelle écogéographie se situe logiquement dans les références maintenues à Rousseau, à Ritter, à Pestalozzi et à Reclus. Ces auteurs, de même que Comenius et Levasseur nommés dans l'article de 1911 comme dans l'article en 1882. Mais l'absence dans le *Nouveau Dictionnaire de pédagogie* du nom de Vidal de La Blache est curieuse. Est-ce dû au fait que l'article a été raccourci sans être vraiment remanié ? Probablement. Mais c'est aussi à nos yeux l'indice que la géographie à l'école primaire au début du XX^e siècle reste encore fortement marquée par sa période d'institutionnalisation, antérieure à la fondation de l'école française de géographie. En 1911 Buisson en choisissant de demander à Schrader plutôt qu'à Foncin d'actualiser son article géographie, retient certes l'auteur de chez Hachette qui édite son dictionnaire plutôt que l'auteur de chez Colin. Mais surtout il privilégie le plus idéaliste des deux auteurs. Buisson privilégie la géographie comme moyen d'éducation des hommes au Monde, incarnée par Schrader, alors président du Club Alpin Français, aux dépens de la géographie pour l'apprentissage du commerce sur la Terre, incarnée alors par Foncin, fondateur et président de l'Alliance Française.

³⁵¹ NDP, p.721.

3. La géographie et les champs notionnels et disciplinaires du *Dictionnaire*

Cette différence de sensibilité entre Schrader et Foncin peut aussi se mesurer dans leurs rapports avec les disciplines connexes et en particulier avec les sciences de la nature. Dans son ensemble, le *Dictionnaire* confère une place d'importance aux sciences de la vie et de la terre. Cet intérêt pour les sciences de la nature est manifeste dans les entrées pédagogiques d'articles comme *Leçons de choses*, *Projections lumineuses* et *Promenade* qui font surtout référence aux sciences naturelles et fort peu à la géographie. Le paysage, avec ses composantes naturelles, n'est pas encore devenu un objet d'étude caractéristique de la géographie. Pour leur part, les articles du champ de la géographie sont plus ou moins polarisés par les sciences de la nature et de la terre. Ceci peut se mesurer dans les articles du *Dictionnaire*.

Pour chaque auteur important du corpus de géographie, nous avons tout d'abord sélectionné, l'article le plus général dans le domaine de la géographie ou dans un domaine proche : *Cartes* pour Buisson ; *Commerce* pour Levasseur ; *Géographie DP1* pour Schrader, *Géographie DP2* pour Foncin ; *Mappemonde* pour Meissas. Ces articles sont de longueur inégale, mais relativement comparable, entre 3 000 et 10 000 mots. Nous avons ensuite retenu comme indicateurs des centres d'intérêts des différents auteurs une liste de lexèmes fortement connotés et présents dans ces articles : économie, économique ; État ; homme, humain ; nation, national, international ; nature, naturel ; peuple ; politique ; science, scientifique ; végétation ; terre et terrestre ; vie. Ensuite nous avons compté leur présence dans les articles choisis (tableau n°2).

Tableau n°2 : Les centres d'intérêts des articles de géographie du *Dictionnaire de Ferdinand Buisson*.

Présence et fréquence de mots caractéristiques dans les articles.

| Article <i>mots</i> | Géographie P. Foncin | Géographie F. Schrader | Mappemonde G. Meissas | Commerce E. Levasseur | Cartes F. Buisson | total |
|--------------------------------|-------------------------|---------------------------|--------------------------|--------------------------|----------------------|-----------|
| Terre(stre) | 19 | 49 | 15 | 12 | 1 | 96 |
| (inter)nation(al) | 2 | 1 | 2 | 37 | 0 | 42 |
| Homme/humain | 6 | 21 | 1 | 13 | 0 | 41 |
| Nature(lle) | 6 | 10 | 3 | 11 | 6 | 36 |
| Science | 20 | 10 | 0 | 0 | 0 | 30 |
| Peuple | 8 | 10 | 0 | 3 | 2 | 23 |
| Politique | 5 | 4 | 0 | 8 | 5 | 22 |
| État | 3 | 0 | 0 | 12 | 0 | 15 |
| Economi(que) | 1 | 3 | 0 | 9 | 2 | 15 |
| Végétation | 0 | 4 | 2 | 0 | 0 | 6 |
| Vie | 1 | 0 | 0 | 1 | 0 | 2 |
| Total des mots de l'article | 3945 | 9789 | 3164 | 9616 | 4145 | |

Les noms *terre*, *nation*, *homme* et *nature*, avec leurs adjectifs correspondants, sont les plus fréquents. *Terre* est le plus fréquent, il caractérise les articles de Foncin et Schrader, auteurs qui définissent le plus l'objet de la géographie. Il n'est guère surprenant que le lexème *terre* soit aussi très fréquent dans l'article de Gaston Meissas, compte tenu du sujet : la Mappemonde.

Curieusement l'article *Cartes* de Ferdinand Buisson se situe sur un autre champ lexical où reviennent plutôt les mots *nature* et *politique*. Ceci nous rappelle les deux types de cartes que Buisson privilégie pour l'école primaire : les cartes du relief et les cartes administratives.

Le vocabulaire de l'article *Commerce* d'Émile Levasseur ne donne pas le premier rang au mot économie, mais à d'autres lexèmes qui renvoient plus à la géographie politique : *nation*, *homme*, *terre*, *État*. Et si *nature* est aussi fortement présent, c'est l'usage abondant des mots bâtis sur le

radical “ nation ” (national, international...) qui fait l’originalité de l’approche de Levasseur, ardent défenseur des bienfaits du libre-échange entre les États, condition à ses yeux de l’amélioration des bases matérielles de nations.

La forte présence conjointe de *science* et de *terre* est peu surprenante dans l’article de Pierre Foncin qui définit l’objet de la géographie. L’article *Géographie* de Franz Schrader utilise moins fréquemment le mot *science*. Il utilise, contrairement à Foncin plus souvent le vocabulaire renvoyant aux hommes qu’à la science. Le mot *État* est absent du vocabulaire qu’il emploie dans son article *Géographie* (tableau 3). Pourtant, dans l’ensemble, si Schrader insiste plus sur les rapports entre les êtres vivants et la surface de la terre, le vocabulaire qu’il utilise ne le distingue pas fortement de Foncin. Ceci recoupe en effet ses préoccupations dans le domaine des cartes, pour lesquelles il s’attache avant tout aux questions de figuration de la sphère et du relief plus qu’à la cartographie des phénomènes humains³⁵².

Tableau n°3

Les centres d’intérêts des articles *Géographie* de Foncin et Schrader.

Présence et fréquence de mots caractéristiques dans les articles *Géographie* du *Dictionnaire* de F. Buisson.

| Article | Géographie P. Foncin | Article | Géographie F. Schrader |
|-----------------------------|-------------------------|-----------------------------|---------------------------|
| <i>mots</i> | | <i>Mots</i> | |
| Science | 20 | Terre(stre) | 49 |
| Terre(stre) | 19 | Homme/humain | 21 |
| Peuple | 8 | Science | 10 |
| Homme/humain | 6 | Peuple | 10 |
| Nature(lle) | 6 | Nature(lle) | 10 |
| Politique | 5 | Politique | 4 |
| État | 3 | Végétation | 4 |
| (inter)nation(al) | 2 | Economi(que) | 3 |
| Economi(que) | 1 | (inter)nation(al) | 1 |
| Vie | 1 | État | 0 |
| Végétation | 0 | Vie | 0 |
| Total des mots de l’article | 3945 | Total des mots de l’article | 9789 |

Néanmoins, cette petite différence de vocabulaire entre les articles *Géographie* de Foncin et Schrader se retrouve dans celle des réseaux conceptuels affichés à travers les renvois entre articles. Dans son ensemble, la définition de l’étude de la géographie proposée par Foncin renvoie plus aux sciences de la matière qu’aux sciences de la vie. L’article de Foncin affiche des renvois vers la mesure de la terre (*Arpentage*), la climatologie (*Météorologie*), l’astronomie (*Cosmographie*) et la géologie. À l’inverse, il fait peu de référence aux sciences du vivant.

Quant au mot *Milieu*, il ne fait pas encore partie du champ conceptuel de la géographie. L’article

352

“ La cartographie est l’art de tracer des cartes, c’est-à-dire de reporter sur une surface plane, à l’aide de traits convenablement disposés, l’image réduite d’une autre surface, appartenant, soit à la terre, soit à quelque astre voisin, comme la lune, soit encore à la sphère apparente du ciel étoilé.

Il va sans dire que l’objet principal de la cartographie est de faire connaître aux hommes la conformation extérieure de la planète qu’ils habitent. Les cartes de la lune ou de la voûte céleste sont d’un usage infiniment plus restreint ; du reste les cartes lunaires sont plutôt des dessins très exacts, et sur les cartes célestes tout le figuré se borne à des points de grosseurs différentes, placés de façon à représenter les astres. Il n’y a donc pas lieu de nous arrêter à ces deux sortes de cartes, et c’est de la cartographie terrestre que nous nous occuperons exclusivement. Ce que nous dirons de celle-ci contiendra tout ce que nous aurions à dire des autres. [...] ”

(Article, *Cartographie*, F. Schrader, DP2)

Milieu (Docteur Safray, DP1) est une approche strictement médicale de la question, sans carte. L'on note bien aussi l'absence de l'entrée "Paysage" dans le *Dictionnaire*. Le paysage n'est pas encore formulé comme un objet d'étude géographique, cette absence est particulièrement remarquable sous la plume de Schrader, peintre aquarelliste des Pyrénées.

Plus que le vocabulaire, le système de renvois met en évidence la situation univoque des liens de la géographie avec les sciences de la nature : *Géographie* renvoie à *Géologie*, à *Constitution du Globe* ou à *Cosmographie* sans que ces articles ne flèchent de retour vers *Géographie* (graphe 2). Ni le mathématicien Guillemain ni le géologue Raulin ne se soucient dans leurs articles de situer leur discipline par rapport à la géographie. Seuls *Météorologie* de Marié Davy et *Arpentage* de Henri Sonnet proposent des renvois vers *Géographie*, et ici la conception de Foncin d'une géographie qui classe des informations produites par d'autres sciences est validée.

Du côté de l'étude des hommes et des sociétés, les renvois vers la géographie sont aussi rares. Seul, le petit article *Ethnographie, ethnologie* flèche vers *Géographie*. Les termes "Ethnographie" et "ethnologie" sont d'ailleurs utilisés comme titre d'une rubrique des monographies géographiques rédigées par Gaston Meissas pour la Deuxième partie du *Dictionnaire*. À l'inverse, le long article *Races humaines* de l'anthropologue Edmond Perrier³⁵³ est rattaché à "l'Histoire générale" et non à la géographie comme on aurait pu s'y attendre.

Du côté des sciences exactes, les renvois sont ainsi généralement à sens unique ; ils mettent la géographie en situation de dépendance par rapport à ces savoirs, tendant ainsi à réduire la géographie à une pratique : l'inventaire et à un outil privilégié : la carte. Ces références aux sciences de la terre sont aussi cohérentes avec l'accent mis dans le cadre des activités cartographiques sur les faits naturels, en particulier sur le relief et l'hydrographie.

Ainsi au total, les relations conceptuelles et le vocabulaire révèlent un éloignement de Foncin et de Schrader des savoirs des disciplines humaines et sociales, domaines dont Levasseur est à l'inverse plus proche. Mais, c'est Foncin et Schrader qui rédigent l'essentiel du corpus des articles proprement géographiques, qui donnent le la, qui écrivent la référence de la géographie à enseigner à l'école primaire. Dans ses articles *Commerce* et *Monnaie* Levasseur y tient strictement un rôle d'économiste. Il n'inspire guère l'article de Franz Schrader, même si son rôle est rappelé pour l'impulsion de la géographie après 1870. L'article *Géographie* de Foncin ne renvoie pas aux articles *Commerce* et *Monnaie* de Levasseur.

Ainsi à la fin du XIX^e siècle, la géographie de l'école primaire apparaît nouer des liens de dépendance importants avec les sciences de la Terre et de l'univers. Paradoxalement ces articles du *Dictionnaire* font peu de référence aux sciences de la vie, relues comme un paradigme dominant au XIX^e siècle³⁵⁴. En fait, ce n'est qu'à partir des années 1890, peu après la rédaction des volumes du *Dictionnaire*, que les géographes français se tournèrent vers un néo-lamarckisme mettant l'accent sur l'inégale aptitude des êtres vivants à tirer parti des milieux environnants³⁵⁵. Par ailleurs les liaisons entre la géographie et le domaine des études de l'homme et des sociétés renvoient principalement à l'économie et à la géographie politique et ici on voit une part de l'héritage des économistes libéraux tels Levasseur.

³⁵³ PERRIER, E., 1883, article *Races humaines*, Supplément au DP2, p.2397-2405.

³⁵⁴ CLAVAL, P., 1995, *Histoire de la Géographie*, Que-sais-je, Paris, PUF, 128p.

³⁵⁵ BERDOULAY, V., 1981, *La formation de l'école française de géographie*, Paris : Bibliothèque Nationale, p.91-108.

ROBIC, M.-C. (dir.), 1992, *Du milieu à l'environnement. Pratiques et représentations du rapport homme/nature depuis la Renaissance*. Paris : Economica. 384p.

BERDOULAY, V., SOUBEYRAN, O., 1997, « Lamarck, Darwin et Vidal : aux fondements naturalistes de la géographie », *Annales de géographie*, vol. 100, n°561-562, p. 617-634.

Cette condensation relativement précoce d'un corpus de savoirs de référence et d'exercices canoniques (croquis cartographique de mémoire et liste d'inventaire) éclaire l'originalité de la géographie à l'école primaire par rapport à celle de l'enseignement secondaire dont l'institutionnalisation est plus lente, tiraillée entre un modèle classique hérité des humanités et le modèle de l'enseignement spécial proche, par ses finalités des cours supérieurs de l'enseignement primaire dont il partage souvent les livres scolaires. Cette géographie pour l'école primaire présente des aspects contradictoires.

En cette fin du XIX^e siècle la géographie enseignée à l'école primaire apparaît à travers le *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson comme insérée dans un réseau de références scientifiques dissymétriques et naturalistes, mais la logique de l'inventaire est souvent présente car la tension est grande entre deux modèles.

Le premier modèle est énoncé par Pierre Foncin : “ *la géographie [est 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.* ” Franz Schrader propose une autre définition de la géographie comme “ *étude de la surface terrestre, et des rapports de cette surface avec l'univers et avec les êtres qu'elle porte.* ” Cette conception est plus ouverte sur la nature et renvoie à des finalités morales de l'éducation géographique. Ces finalités éducatives étaient déjà clairement énoncées par Levasseur mais lui mettait plus l'accent sur la maîtrise de la nature que sur l'harmonie avec la nature.

Dans la lutte continue que l'humanité livre depuis le commencement des siècles contre la misère, l'ignorance et l'immoralité, c'est-à-dire contre le mal, chaque peuple a pour auxiliaires ou pour ennemies les forces de la nature, selon qu'il a su les plier à ses desseins à force d'intelligence et de travail, ou que, par imprévoyance et paresse, il les a abandonnées à elles-mêmes : telle est la conclusion dernière à laquelle arrive la géographie.

Partie de l'observation des phénomènes purement physiques et matériels, elle s'élève ainsi jusqu'à des études d'ordre moral, et, parvenue à son terme, elle se confond presque avec la science économique qu'elle n'avait cessé de côtoyer lorsqu'elle étudiait les rapports de l'homme avec la nature.

(Émile Levasseur.)³⁵⁶

Ainsi c'est plus Pierre Foncin que Franz Schrader qui transmet le « leg Levasseur »³⁵⁷ en conférant. La géographie en actes dans le *Dictionnaire*, en particulier nous le verrons dans les nombreuses descriptions géographiques³⁵⁸ qu'il contient, confronte ces deux conceptions : d'un côté l'approche de Schrader, inspirée par Ritter et Reclus pour qui la Terre est un organisme vivant habité par les hommes et la géographie une matière éducative, de l'autre la conception de Foncin, pour qui la Terre est un monde de marchandises et la patrie un objet d'éducation géographique. Ceci étant écrit en forçant le trait.

Au-delà de ces divergences d'approche, les auteurs du *Dictionnaire* de pédagogie de Ferdinand Buisson ne rudent plus en proclamant que la géographie serait un cadre utile de repérage, préalable à l'étude de l'histoire. Ils assument pleinement, à l'instar d'Émile Levasseur acteur et porte-drapeau de cette promotion de la géographie, l'intérêt pour soi et en soi de l'enseignement de la géographie.

³⁵⁶ LEVASSEUR, É, 1872, *L'étude et l'enseignement de la géographie*. Delagrave, p.49.

³⁵⁷ Catherine Rhein, *op. cit.*

³⁵⁸ Chapitre 4.

Chapitre 4.

Plans à tiroirs et tableaux spécifiques.

Descriptions monographiques du *Dictionnaire* et découpes régionales des petites géographies.

Le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson contient de nombreuses monographies géographiques. Ce genre n'est pas une nouveauté, les abrégés de géographie, les *Géographies universelles*, tout comme les dictionnaires encyclopédiques, tous ont recours à ce mode de présentation des connaissances qui se répand alors en Europe³⁵⁹. Après avoir présenté l'ensemble du corpus de ces articles, il s'agira de regarder plus en détail une sélection de ces notices géographiques, ce afin de présenter les centres d'intérêts, les finalités, les logiques explicites qui parcourent ces différents textes.

Ensuite, les manuels scolaires, en particulier les plus vendus : les petites géographies de Pierre Foncin, seront confrontés à l'écriture des monographies du *Dictionnaire*. Le poids de l'hydrographie marquent ces livres scolaires, même après le renoncement au découpage par bassins. Les découpages par région proposés par Vidal de La Blache ne pénètrent que progressivement ces géographies pour l'école primaire. Cela fait donc de cette géographie scolaire un conservatoire d'influences, antérieures à l'établissement de l'école vidalienne de la géographie.

³⁵⁹ CAPEL, H., 1982, « Institutionalization of Geography and Strategies of Change » *Geography, ideology and social concern*. Stoddart (ed.). p.37-69.

OZOUF-MARIGNIER, M.-V., 2000, « Le Tableau et la division régionale : de la tradition à la modernité ». *Le tableau géographique de la France de Paul Vidal de la Blache. Dans le labyrinthe des formes*. ROBIC, M.-C. (dir.), Paris : Comité des travaux historiques et scientifiques. p.151-181.

1. Parcours descriptifs et logiques explicatives des articles monographiques du *Dictionnaire de Ferdinand Buisson*

Dans le *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson, nous sommes en présence de 25 monographies géographiques. Elles se composent d'une part d'articles présentant les grandes parties du monde : *Afrique, Amérique, Asie, Océans, Europe et Océanie*, et, d'autre part, d'articles présentant des États auxquels s'ajoute une monographie régionale sur les *Alpes*. La présence de cet article témoigne de l'attrait des contemporains pour la montagne et de l'intérêt de plus en plus grand en faveur de la géographie physique et de ses découpages de l'espace. Mais, le fait que cette grande chaîne montagneuse soit la seule à bénéficier d'une notice spécifique, s'explique aussi par sa place dans l'ordre alphabétique ; les contraintes éditoriales, qui par la suite ont contraint Buisson et son équipe à réduire l'ampleur de leur ambition, les ont aussi conduits à ne publier de notices géographiques que sur les continents et les États. Ces choix, ces modes de découpage de l'espace pour le décrire, ne sont certes pas neutres, ils reprennent les découpages de l'espace des géographies antérieures qui inventoriaient le monde par continents et par États.

Les auteurs de ces articles sont fort peu nombreux, quatre pour les monographies typiquement géographiques (tableau 1). **Félix Oger**, professeur à Sainte-Barbe, rédige aussi les notices géographiques d'*Allemagne*, ainsi que celles sur l'Europe et l'Océanie. **Élisée Reclus** est l'auteur de celle sur les États scandinaves et **Eugène Borel**, directeur de l'Union postale Internationale à Berne, celle sur la Suisse. Mais, la majeure partie des articles est signée par **Gaston Meissas**³⁶⁰, le fils d'Achille Meissas, : *Angleterre, Australie, Autriche, Espagne et Portugal, États-Unis, Grèce, Italie, Pays-Bas, Russie, Turquie*. Cette série d'articles dont la publication a commencé en 1879 se termine en 1887 par son article *Belgique*, curieusement publié dans les suppléments au *Dictionnaire*, un peu comme s'il s'agissait d'un article oublié. Dans cette abondante production de Gaston Meissas, il faut aussi souligner son long article *France (géographie)* et ses articles sur l'Algérie, sur les colonies françaises et les Alpes.

En effet, ces articles sont dans la première édition du *Dictionnaire* de longueur assez homogène, ils comprennent entre 2 000 et 5 000 mots, l'article France se distinguant par son ampleur (tableau 1).

³⁶⁰ **Gaston Meissas**. Auteur des articles *Afrique*, 13 colonnes, *Algérie*, 5 col., *Alpes*, 8,5 col., *Amérique*, 20 col., *Angleterre*, 23,5 col., *Asie*, 24 col., *Australie*, 6 col., *Autriche*, 9 col., *Canaux*, 4 col., (DP2, 1878) ; *Chemin de fer*, 8 col., *Colonies françaises*, *Département*, 4 col., *États-Unis*, 13,5 col., *Espagne et Portugal*, 11,5 col., *France*, 44,5 col., *Grèce*, 6 col., (DP2, 1879) ; *Italie*, 12,5 col., *Mappemonde*, 8 col., *Océans*, 7 col., *Pays-Bas*, 7 col., (DP2, 1880) ; *Provinces*, 10,5 col., *Russie*, 12 col., *Turquie*, 11,5 col., *Belgique* 6 col., (DP2, 1881). G. Meissas n'est plus indiqué sur la liste des auteurs du NDP en 1911.
Notice biographique p.95.

Tableau 1. **Longueur de quelques monographies géographiques dans les *Dictionnaires* de Ferdinand Buisson.**

| Article | Année prévue pour la première publication ³⁶¹ | Nombre de mots du texte d'auteur | Autres documents joints |
|----------------------------|--|----------------------------------|-------------------------|
| <i>Afrique</i> | 1878 | 6 801 | 1 carte |
| <i>Allemagne</i> | 1878 | 4 514 | |
| <i>Algérie</i> | 1878 | 2 993 | 1 carte |
| <i>France (géographie)</i> | 1879 | 27 312 | |
| <i>Scandinaves (Etats)</i> | 1881 | 5 033 | 3 tableaux statistiques |
| <i>Belgique</i> | 1887 | 2 856 | |
| <i>Afghanistan</i> | 1911 | 351 | |

Nous ne prenons pas en compte dans cette étude les articles *Egypte* de Gaston Maspero, *Inde* de Louis Rousselet et *Orient (extrême)*, de Th. Lindenbaud, qui, bien qu'appelés par des renvois depuis l'article *Géographie* de Foncin, sont bien peu géographiques et nous présentent avant tout l'égyptologie ou la culture et les religions orientales. Les 87 monographies départementales, les 19 monographies de provinces ne sont pas, elles non plus, prises en compte ; leurs auteurs ne sont pas des géographes, leur finalité n'est pas de dresser des tableaux géographiques, mais de présenter l'histoire et l'actualité du système éducatif de ces contrées. Les articles *Chaldée*, *Colonies*, *Luxembourg*, *Macédoine* ou *Mexique* ne relèvent pas non plus de la géographie, mais de l'histoire. Ainsi, la liste des contrées décrites dans le *Dictionnaire* fait apparaître deux dimensions privilégiées pour ce tableau du monde : la France et les puissances européennes. La dimension française est elle évidente, elle se manifeste par la longueur de la monographie sur la France et ses nombreux renvois. À la dimension européenne, on peut adjoindre les espaces européens des États-Unis et de l'Australie.

En 1911, dans le *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*, toutes ces monographies géographiques, de même que les articles historiques, ne seront pas republiées, mais remplacées par une présentation des systèmes scolaires des différents États. Cette nouvelle orientation éditoriale apparaît dès le supplément à la 2ème partie du *Dictionnaire*, publié en 1881, de petits articles³⁶² y présentent l'organisation de l'École dans différents États. Cette disparition des notices géographiques lors de la nouvelle édition du *Dictionnaire* pourrait s'expliquer en partie par le fait qu'en 1911, les maîtres et leurs professeurs ont d'autres sources pour leur enseignement géographique. Le *Nouveau Dictionnaire de pédagogie* peut alors se concentrer sur les articles plus en rapport avec l'enseignement et le fonctionnement de l'École. C'est ainsi qu'en 1911 la longue monographie géographique Afrique de 1878³⁶³ est remplacée par ces quelques lignes laconiques.

AFRIQUE. — On pourra consulter, dans ce Dictionnaire, les articles suivants sur les pays du continent africain et les îles qui en dépendent : Turquie (pour le pays africains soumis directement à l'autorité du sultan de Constantinople), Egypte, Tunisie, Algérie, Maroc, Libéria, Congo (Etat du), Cap (Colonie du), Natal, Orange, Transvaal, Madagascar, Ethiopie. Pour les pays occupés par des puissances étrangères, autres que l'Egypte, la Tunisie, l'Algérie, la Colonie du Cap, la Natal, la Colonie d'Orange, le Transvaal,

³⁶¹ Dates d'annonce de vente des feuilles dans le *Manuel général* (Dubois, thèse, p.52). Il semble bien que certains articles aient été publiés avec 1 ou 2 années de retard, ainsi l'article *France* prévu pour 1879, est publié avec une référence au recensement de 1881.

³⁶² *Bosnie-Herzégovine, Bolivie, Brême, Bulgarie et Roumélie, Colombie, Costa Rica, Équateur, Guatémala, Hawaï (îles), Salvador*

³⁶³ Article *Afrique*, *Dictionnaire Pédagogique* 2^{ème} partie, 1878.

Madagascar, on consultera au mot Colonies, les notices consacrées aux colonies des divers Etats de l'Europe³⁶⁴.

Une seule et curieuse exception en 1911 : un article assez court sur l'Afghanistan³⁶⁵, difficilement explicable, si ce n'est par sa position dans l'ordre alphabétique, avant que la nouvelle ligne éditoriale ne se soit affirmée.

Nous avons déjà noté dans le cadre de la présentation de la cartographie dans le *Dictionnaire*, la suppression des cartes à partir de l'article Allemagne³⁶⁶, ce probablement pour des raisons de coût, choix néanmoins significatif des difficultés à insérer de l'iconographie au sein du texte. Il faut aussi relever à partir de l'article Autriche, la suppression des conseils pédagogiques et des références bibliographiques en fin de notice. Nous envisagerons plus loin³⁶⁷ quelques hypothèses expliquant cet abandon en renvoyant plus aux orientations pédagogiques de l'ouvrage et à ses contradictions qu'à des raisons strictement économiques. Indépendamment de ces deux évolutions, la longueur des articles ne varie pas de façon significative au fur et à mesure de leur publication en fascicule et des différentes livraisons du *Dictionnaire* (tableaux 1 et 2).

³⁶⁴ *Nouveau Dictionnaire Pédagogique*, p.13.

³⁶⁵ Article *Afghanistan*, *ibidem*, 1911.

³⁶⁶ Article *Allemagne*, *Dictionnaire Pédagogique* 2^{ème} partie, 1878.

³⁶⁷ *Infra* chapitre 5.

Tableau 2.

Inventaire des monographies géographiques dans le *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson.Année de publication en fascicule, volume du *Dictionnaire* et nombre de pages.

| Article | Auteur | Publication prévue en | Volume | Pages | Nombre de cartes | Conseils pédagogiques |
|-------------------------------|-----------|-----------------------|----------|---------------|------------------|-----------------------|
| <i>Afrique</i> | G.Meissas | 1878 | DP2 | p. 39-45. | 1 | Oui |
| <i>Algérie</i> | G.Meissas | 1878 | DP2 | p. 77-83. | 1 | Oui |
| <i>Allemagne</i> | F. Oger | 1878 | DP2 | p. 87-91. | 0 | Oui |
| <i>Alpes</i> | G.Meissas | 1878 | DP2 | p. 98-102. | 0 | Oui |
| <i>Amérique</i> | G.Meissas | 1878 | DP2 | p. 103-112. | 0 | Oui |
| <i>Angleterre</i> | G.Meissas | 1878 | DP2 | p. 138-136. | 0 | Oui |
| <i>Asie</i> | G.Meissas | 1878 | DP2 | p. 200-212. | 0 | Oui |
| <i>Australie</i> | G.Meissas | 1878 | DP2 | p. 229-232. | 0 | Oui |
| <i>Autriche</i> | G.Meissas | 1878 | DP2 | p. 232-236. | 0 | Non |
| <i>Colonies françaises</i> | G.Meissas | 1879 | DP2 | p. 442-445. | 0 | Non |
| <i>Espagne et Portugal</i> | G.Meissas | 1879 | DP2 | p. 695-701. | 0 | Non |
| <i>Etats-Unis</i> | G.Meissas | 1879 | DP2 | p. 716-728. | 0 | Non |
| <i>Europe</i> | F. Oger | 1879 | DP2 | p. 741-746. | 0 | Non |
| <i>France (géographie)</i> | G.Meissas | 1879 | DP2 | p. 801-823. | 0 | Non |
| <i>Grèce</i> | G.Meissas | 1879 | DP2 | p. 899-914. | 0 | Non |
| <i>Italie</i> | G.Meissas | 1880 | DP2 | p. 1065-1071. | 0 | Non |
| <i>Océanie</i> | F. Oger | 1880 | DP2 | p. 1428-1432. | 0 | Non |
| <i>Océans</i> | G.Meissas | 1880 | DP2 | p. 1432-1435. | 0 | Non |
| <i>Pays-Bas (géographie),</i> | G.Meissas | 1881 | DP2 | p. 1533-1536. | 0 | Non |
| <i>Russie (géographie)</i> | G.Meissas | 1881 | DP2 | p. 1959-1965. | 0 | Non |
| <i>Scandinaves (Etats)</i> | E. Reclus | 1881 | DP2 | p. 1991-1995. | 0 | Non |
| <i>Suisse</i> | E. Borel | 1881 | DP2 | p. 2082-2088. | 0 | Non |
| <i>Turquie (géographie)</i> | G.Meissas | 1881 | DP2 | p. 2044-2050. | 0 | Non |
| <i>Belgique (géographie)</i> | G.Meissas | 1887 | Sup. DP2 | p. 2386-2388. | 0 | Non |
| <i>Afghanistan</i> | - | 1911 | NDP | p. 13. | 0 | Non |

Pour conduire cette étude des monographies géographiques, nous retenons six monographies du début et de la fin du *Dictionnaire Pédagogique* de Ferdinand Buisson. Elles sont d'auteurs différents : un article de Félix Oger : *Allemagne*, un article d'Élisée Reclus : *Scandinaves (États)*³⁶⁸, quatre articles de Gaston Meissas ; ce sont pour cet auteur les premiers publiés : *Afrique* et *Algérie*³⁶⁹, le dernier publié : *Belgique*³⁷⁰ et le plus long : *France*³⁷¹. Nous y ajoutons la seule monographie du *Nouveau Dictionnaire* de 1911, *Afghanistan* et la nouvelle écriture en 1911 de l'article *Afrique*, qui n'est plus alors à proprement parlé une monographie géographique.

Nous en soulignerons les traits caractéristiques et l'organisation du discours. Les parcours descriptifs et les plans choisis diffèrent d'un auteur à l'autre, les descriptions géographiques et les types de causalité varient aussi d'un article à l'autre. Nous étudierons d'abord les articles *Afrique* et *Algérie* qui convergent dans la défense et l'illustration de la colonisation. L'article *Allemagne* est rédigé de façon très singulière, elle est implicitement présentée comme un exemple à suivre pour

³⁶⁸ Article *Scandinaves (Etats)*, *Dictionnaire Pédagogique* 2^{ème} partie, 1881.

³⁶⁹ Article *Algérie*, ibidem, 1878.

³⁷⁰ Article, *Belgique*, ibidem, 1887.

³⁷¹ Article, *France*, ibidem, 1879.

moderniser la France. Les articles *France* et *Belgique* sont caractéristiques de la démarche descriptive de Gaston Meissas qui va du général au particulier. Ils diffèrent fortement de l'article *États scandinaves* rédigé par Élisée Reclus qui est articulé autour de thématiques spécifiques chacune à un État différent.

1.1. Afrique et Algérie : la géographie au service de la colonisation

Ces deux monographies, toutes deux rédigées par Gaston Meissas, apparaissent très semblables dans l'éclairage qu'elles portent sur ces terres qui apparaissent comme vouées à la colonisation européenne. Il est vrai que les schémas explicatifs qui justifient cette entreprise coloniale sont d'une très grande simplicité.

L'article *Afrique* propose tout d'abord une présentation de la configuration de l'ensemble du continent africain. Ensuite, malgré une erreur de titrage, la deuxième partie décline tour à tour, les zones climatiques, le relief et l'hydrographie. Ceci représente au total un cinquième de l'article (tableau 3).

Le corps du développement est constitué par une approche par grandes régions. Leur découpage relève pour partie de la géographie des bassins (bassin du Nil, bassin du Congo...), mais n'est pas esclave de ce principe de partition de l'espace (Sahara, Afrique australe...). Le parcours descriptif nous conduit tout d'abord des rives de la Méditerranée au golfe de Guinée, puis de l'Égypte au Cap de Bonne espérance ; pour finir par les îles de l'océan indien. Cette approche par vaste région est le cœur de l'article, elle en constitue un peu plus de 60 % (tableau 3). Ici s'insère une carte des expéditions des explorateurs dans l'Afrique sub-saharienne.

Vient enfin une présentation assez rapide (11 % de l'article) des populations, qui s'intéresse plus longuement aux populations venues d'ailleurs, Arabes et Européens. Il faut dire que l'approche régionale antérieure a déjà donné des informations et des jugements de valeur sur les différents peuples. Le sens de cette approche géographique de l'Afrique est clairement explicité dans la conclusion tournée vers « *l'avenir de l'Afrique* » : « *On peut dire que si l'Afrique est la dernière partie du monde initiée aux bienfaits de la civilisation, elle est appelée néanmoins à en être une des plus prospères.* » La géographie de l'école de Ferdinand Buisson est en harmonie avec celle de Jules Ferry, le colonisateur surnommé Ferry-Tonkin.

Tableau 3. **Le plan descriptif de l'article *Afrique*.**

| <i>Afrique</i> | | Nombre de mots | % de mots au sein de la monographie géographique |
|--|----------------------------|----------------|--|
| | chapeau | 57 | 1,0% |
| 1. Situation, limites, formes, superficie et population | | 313 | 5,6% |
| 2. Climat | | | |
| | Orographie, hydrographie | 858 | 15,3% |
| 3. Contrées et peuples de l'Afrique | | | |
| | région méditerranéenne | 499 | 8,9% |
| | Sahara | 180 | 3,2% |
| | Soudan | 53 | 0,9% |
| | région atlantique | 350 | 6,2% |
| | bassin du Nil | 459 | 8,2% |
| <i>Carte de l'Afrique (explorations)</i> | | | |
| | Région des grands lacs | 395 | 7,0% |
| | bassin du Congo | 183 | 3,3% |
| | région de la mer des Indes | 509 | 9,1% |
| | Afrique Australe | 363 | 6,5% |
| | Iles africaines | 395 | 7,0% |
| 4. Races de l'Afrique | | | |
| | Races indigènes | 257 | 4,6% |
| | Races venues du dehors | 378 | 6,7% |
| 5. Conclusion | | | |
| | Avenir de l'Afrique | 354 | 6,3% |
| total de la monographie géographique | | 5603 | 100,0% |
| Modèles d'exercices | | | |
| | Dessin de la carte | 21 | |
| | Questions géographiques | 827 | |
| | Problèmes géographiques | 350 | |
| total de l'article | | 6801 | |

Pour Gaston Meissas l'Afrique du Nord est présentée comme un pays de cocagne qui attend ses défricheurs, même le Sahara peut être accueillant avec ses oasis luxuriantes :

D'un bout à l'autre, elle offre trois régions distinctes, parallèles à la Méditerranée : au nord, le Tell, le pays des céréales, d'autant plus fertile qu'il est plus arrosé ; au milieu, les *hauts plateaux* couverts de pâturages, pouvant en grande partie être défrichés, jouissant au surplus, grâce à leur altitude, d'un climat moins énervant que le Tell ; au sud, enfin, le *Sahara* brûlé par l'ardeur du soleil, mais couvert de la plus belle végétation dès que la source y fait jaillir de l'eau. C'est le pays des dattes par excellence, dans les oasis.

(G. Meissas.)³⁷²

³⁷² Gaston Meissas, article *Afrique*, DP2, p. 41.

Tout cela est fort simple à expliquer et relève d'une causalité restreinte, simple, monolinéaire. Les richesses du pays appellent la colonisation :

Côte de Guinée. — Toute la côte de Guinée n'offre pas de conditions plus favorables aux Européens. Pas de ports pour les navires, une côte basse, sablonneuse, assaillie par des lames gigantesques, que les naturels seuls ont l'habileté de franchir sur leurs légères embarcations ; et derrière cette côte, des lagunes, qui forment un rempart de plus aux pays de l'intérieur. Mais ce pays renferme trop de riches produits pour échapper à l'activité des trafiquants anglais, français, portugais, allemands.

(G. Meissas.)³⁷³

En Afrique centrale et australe, les Européens pourraient conduire de gigantesques travaux de mise en valeur, à l'instar des canaux transocéaniques de Suez ou de Panama. C'est du moins la perspective proposée par Meissas :

Le Zambèze — Aucune élévation importante ne sépare le bassin du Congo de celui du Zambèze. On peut donc entrevoir le moment où, grâce à la colonisation de ce pays par les Européens, un canal navigable pourrait conduire des eaux de l'Atlantique dans celles de la mer des Indes.

(G. Meissas.)³⁷⁴

Toutes les initiatives coloniales des Européens sont présentées comme bénéfiques pour les peuples noirs « grossiers ». Elles sont préférables à celles que les Arabes ont entreprises en Afrique :

Ces populations nègres, au naturel craintif, à l'esprit si inerte qu'ils n'ont rien su créer par eux-mêmes, ni se soustraire au despotisme sanguinaire et abrutissant de leurs chefs, ni aux superstitions grossières du fétichisme, ont cédé nécessairement à la domination de cette race [les Arabes] relativement supérieure, qui n'a reculé devant aucun moyen pour s'assurer l'empire de ce riche pays.

(G. Meissas.)³⁷⁵

Gaston Meissas conclut donc explicitement et sans surprise son article *Afrique* par une justification de la colonisation qui fera de l'Afrique une des contrées les plus prospères de la Terre. La géographie est ici à la fois discipline pratique et discipline idéologique :

Les peuplades africaines n'ont qu'à gagner, en échappant au despotisme barbare de leurs potentats, à être initiées à la morale chrétienne, délivrées de cette chasse aux esclaves qui menace constamment leur liberté, et leur met sans cesse les armes à la main les unes contre les autres, utilisées enfin dans des exploitations intelligentes qui mettraient en valeur leur sol merveilleux. Combien de richesses gisent encore inexploitées dans ce beau pays. Une grande partie en est sans doute encore ignorée. Mais rappelons que le coton, l'indigo, les céréales y réussissent parfaitement. Le café en est originaire. Le monde entier s'y fournit d'ivoire. La laine de l'Afrique australe, la poudre d'or, les arachides, les huiles de palme et de cocotier, et les gommes constituent les principaux objets d'échange avec les navigateurs européens. Les forêts des zones tropicales sont remplies d'oiseaux à la parure éclatante, et pour ne pas détruire entièrement les autruches que l'on était menacé de voir disparaître en les chassant trop dans les déserts, on s'est mis à les domestiquer et les élever dans la colonie du Cap. On a trouvé du charbon de terre le long du Zambèze. Le fer et le cuivre sont assez répandus pour que les indigènes eux-mêmes sachent les fondre et les travaillent pour s'en fabriquer des armes et des ornements. On peut dire que si l'Afrique est la dernière partie du monde initiée aux bienfaits de la civilisation, elle est appelée néanmoins à en être une des plus prospères.

(G. Meissas.)³⁷⁶

³⁷³ *Afrique*, ibidem, p. 42.

³⁷⁴ *Afrique*, ibidem, p. 43.

³⁷⁵ *Afrique*, ibidem, p. 44.

³⁷⁶ *Afrique*, ibidem, p. 44.

L'approche de l'Algérie est fort semblable dans la démarche (tableau 4a). L'Algérie est une nouvelle France à construire. L'enchaînement des parties est construit dans la logique de la colonisation : tout d'abord Meissas présente l'intérêt de l'Algérie, puis les moyens pour y accéder, puis le climat propice à l'établissement des Européens et les premiers succès de la colonisation. Puis, en guise de lecture historique et éducative, viennent en fin d'article des descriptions des hauts faits militaires de la conquête.

Tableau 4a. **Le plan descriptif de l'article *Algérie***

| <i>Algérie</i> 1. Géographie générale. | | Nombre de mots | % de mots au sein de la monographie géographique |
|--|---------------------------------|----------------|--|
| Importance de cette colonie | | 105 | 3,5% |
| Trajet de France en Algérie | | 108 | 3,6% |
| Climat de l'Algérie en général | | 257 | 8,6% |
| Limites et grandes régions de l'Algérie. | | | |
| | Aspect du littoral. Le Tell | 292 | 9,8% |
| | Les hauts plateaux | 291 | 9,7% |
| Régime des eaux | | | |
| | Rivières de l'Algérie et chotts | 239 | 8,0% |
| | Le Sahara | 309 | 10,3% |
| Forêts de l'Algérie | | 143 | 4,8% |
| <i>Carte de l'Algérie</i> | | | |
| Richesses minérales | | 122 | 4,1% |
| Industrie | | 62 | 2,1% |
| Commerce extérieur, importations et exportations | | 159 | 5,3% |
| Races peuplant l'Algérie | | 389 | 13,0% |
| Colonisation | | 76 | 2,5% |
| Chemins de fer | | 205 | 6,8% |
| Administration | | 202 | 6,7% |
| Ouvrages à consulter | | 34 | 1,1% |
| Total de la partie géographique | | 2993 | 100,0% |
| 2. Histoire de l'Algérie (Maurice Wahl) | | | |
| 3. Lectures et Dictées | | | |
| | Mazagran | | |
| | La casquette | | |
| | Prise de Constantine | | |

Ainsi, tout l'enjeu de la colonisation est formulé dès le préambule introductif. Tout le texte est construit comme une démonstration en faveur de la colonisation de l'Algérie par les Français :

Importance de cette colonie. - Parmi toutes nos colonies, l'Algérie occupe le premier rang, non seulement à cause de la proximité où elle se trouve de la France, et du grand nombre d'européens qui s'y établissent et s'y multiplient de plus en plus, mais aussi à cause de l'importance des ressources qu'offre ce pays et du trafic qu'il entretient avec la métropole et plusieurs des pays voisins. Le souvenir si récent des luttes qui ont signalé notre conquête répand un intérêt de plus sur cette terre, arrosée du sang de nos soldats avant d'être féconde par la sueur de nos colons.³⁷⁷

³⁷⁷ G. Meissas, article *Algérie*, DP2, p. 77.

[...] Ce n'est donc pas sans raison que l'on appelle souvent l'Algérie une Nouvelle-France. [...] Le séjour d'Alger est particulièrement recommandé aux phthisiques et n'a d'égal, pour leur guérison, que celui de Madère. [...] Le climat de cette côte est donc des plus bienfaisants [...]³⁷⁸

(G. Meissas.)

Les Français vainqueurs viennent apporter le progrès. Après les rudes affrontements de la conquête, ils sont (parfois) bien acceptés si l'on suit ce qu'écrit Meissas dans le *Dictionnaire* :

Les surprises de la nation vaincue ne sont plus à redouter [...].³⁷⁹

Aussi les indigènes, qui, depuis longtemps du reste, creusaient des puits, accueillent-ils avec une extrême reconnaissance les équipes de nos ouvriers plus habiles qui sont constamment à l'œuvre dans le sud du département de Constantine.³⁸⁰

L'Algérie possède encore de superbes forêts, des chênes-lièges dans le département de Constantine, des bois d'ébénisterie, comme le cèdre et le thuya, ou de construction, comme le pin d'Alep, dans la province d'Alger. Mais l'incurie et la malveillance, en ont détruit de grandes étendues, et c'est un des grands soucis de l'administration française que de porter remède à ce fléau, dont les conséquences, semblables des deux côtés de la Méditerranée, font ébouler les flancs de l'Atlas comme ceux des Alpes ou des Cévennes.³⁸¹

(G. Meissas.)

Les indigènes ne forment, d'ailleurs, pas une communauté homogène. Gaston Meissas oppose, comme souvent, Kabyles « laborieux », Arabes « fanatiques » et Juifs « utiles intermédiaires » :

La grande Kabylie n'a été soumise à nos armes qu'en 1857. Ces Kabyles sont des cultivateurs laborieux, attachés à leur sol natal et à la propriété individuelle, ne partageant pas le fanatisme oriental des Arabes et plus susceptibles que ces derniers de profiter des bienfaits de notre civilisation et de nos arts. Il y a un million de Kabyles environ et presque autant de Berbères croisés de sang arabe. Quant aux Arabes purs, le nombre en va toujours diminuant. Ils ne sont plus que 500 000. Avec leur caractère indolent, rêveur et imprévoyant, avec leur vie nomade qui exige de grands espaces pour nourrir leurs troupeaux, ils ne peuvent soutenir la lutte contre les progrès de la colonisation, ni contre les Berbères, du moment qu'ils ne sont plus les maîtres du pays. Les famines, les épidémies les font périr par milliers.

Les Juifs descendant principalement de ceux que l'inquisition a fait sortir d'Espagne, sont de 30 à 40 000. Bien qu'ils soient méprisés par les Musulmans, la souplesse de caractère que leur donne l'amour du lucre, et la connaissance des diverses langues parlées dans le pays en font d'utiles intermédiaires, qui tiennent dans leurs mains un grand commerce.³⁸²

(G. Meissas.)

La vision proposée est optimiste. La mise en valeur de la nouvelle colonie a déjà commencé avec succès. Elle est encore pleine de promesses pour l'avenir :

(Les) vignes dont l'étendue s'accroît rapidement depuis les terribles ravages du phylloxéra en France.³⁸³

[...] le sol est de qualité suffisante pour qu'en ramenant à la surface une partie des eaux tombées pendant l'hiver, qui s'engouffrent dans des cavités souterraines, on puisse transformer une grande partie des plateaux en terres labourables comme celles du Tell. Dans le département de Constantine, où les pluies sont plus abondantes que dans les deux autres, la transformation est en partie faite, et c'est de ce côté que se portent le plus volontiers les émigrants du nord ou de l'est de la France, qui y trouvent un sol fécond sous un climat approprié à leur tempérament.³⁸⁴

Chaque année on établit de nouveaux barrages à travers les vallées, pour emmagasiner en amont une réserve d'eau qui transforme en terre fertile un sol calciné par la sécheresse.³⁸⁵

³⁷⁸ Algérie, *ibidem*, p. 77.

³⁷⁹ Algérie, *ibidem*, p. 77.

³⁸⁰ Algérie, *ibidem*, p. 78.

³⁸¹ Algérie, *ibidem*, p. 78.

³⁸² Algérie, *ibidem*, p. 80.

³⁸³ Algérie, *ibidem*, p. 78.

³⁸⁴ Algérie, *ibidem*, p. 78.

³⁸⁵ Algérie, *ibidem*, p. 78.

(G. Meissas.)

Le processus d'appropriation des terres algériennes par les colons est organisé par l'administration française. Au fur et à mesure de la soumission des indigènes algériens, l'administration militaire est transférée à l'autorité coloniale civile :

Chaque année avec les ressources du budget ou des dons volontaires, comme pour les Alsaciens Lorrains, l'administration crée de nouveaux villages, où elle appelle des cultivateurs européens ou des Africains établis sur d'autres points plus peuplés, en leur concédant des terres, et en leur faisant les avances nécessaires pour les mettre en valeur, après avoir élevé, près d'une source suffisante, les bâtiments rudimentaires de toute commune et ceux qui devront abriter provisoirement les nouveaux arrivants.³⁸⁶

Les diverses communes sont appelées petit à petit à passer du territoire de commandement dans le territoire civil au fur et à mesure que la colonisation y est suffisamment établie et les indigènes à l'état de soumission.³⁸⁷

(G. Meissas.)

Tout semble ainsi possible dans ce nouvel El dorado, aussi bien la traversée du Sahara en chemin de fer que le retour de l'humidité dans le Sud algérien. Toutes ces transformations apparaissent probables à Gaston Meissas :

L'Algérie commence à se sillonner de chemins de fer. [...]. Les chemins de fer du Sahara pourront [...] servir à diminuer le chiffre de notre armée d'occupation qui s'élève encore à 50 ou 60 000 hommes.³⁸⁸

Enfin le sel des chotts et les mines de sel gemme du Sahara algérien offriront de grandes ressources le jour où l'on pourra transporter facilement de grandes quantités de leurs produits jusqu'au Soudan, [...]³⁸⁹

(Les) eaux descendaient dans cette vaste dépression du chott Melrir, qui s'étend au sud de Biskra, et dont le niveau, inférieur à celui de la Méditerranée, ainsi que l'a constaté récemment un nivellement de haute précision, permettrait d'y ramener les eaux de la mer et de transformer probablement la région avoisinante en en rendant le climat plus humide.³⁹⁰

(G. Meissas.)

Pratique et idéologique, cette description de l'Algérie coloniale est, sans surprise, cohérente avec la tonalité et le sens de l'article *Afrique*. La géographie, ça sert à coloniser et les schémas explicatifs sont alors d'une extrême simplicité. La présentation de l'Allemagne échappe par contre à ce simpliste optimisme qui caractérise les articles sur les colonies.

1.2. L'Allemagne géographiquement confrontée à la France

L'article *Allemagne* de Félix Oger³⁹¹ rappelle en son début le plan de l'article *Afrique* de G. Meissas (tableau 4b). Ils commencent tous les deux par une présentation de la configuration générale de l'objet géographique étudié, suivie d'une présentation du relief et des cours d'eau. Ensuite, l'article de Félix Oger se distingue du plan adopté par Meissas pour présenter l'Afrique. Il ne procède pas par approches régionales successives qui constituent le cœur de l'article *Afrique* ; mais par contre, il donne une place relativement importante à la géographie économique. Ainsi, la seconde partie, intitulée, « géographie agricole et industrielle », constitue le quart de la monographie. Enfin, Oger attache une attention presque aussi importante à la géographie politique et administrative du nouvel

³⁸⁶ *Algérie*, ibidem, p. 80.

³⁸⁷ *Algérie*, ibidem, p. 80.

³⁸⁸ *Algérie*, ibidem, p. 80.

³⁸⁹ *Algérie*, ibidem, p. 80.

³⁹⁰ *Algérie*, ibidem, p. 78.

³⁹¹ Félix Oger. Notice biographique p.111.

empire allemand. Le primat de la géographie physique est donc ici marqué par sa place première dans la description, mais ne se retrouve guère par sa part quantitative dans l'ensemble de l'étude.

Tableau 4b. **Le plan descriptif de l'article *Allemagne*.**

| <i>Allemagne: I. Géographie</i> | | Nombre de mots | % de mots au sein de la monographie géographique |
|---|---|----------------|--|
| | chapeau | 53 | 1,3% |
| 1. Géographie physique | | | |
| | Limites, Superficie, population, climat | 429 | 10,6% |
| | Orographie et hydrographie | 1560 | 38,6% |
| | Côtes et ports | 192 | 4,8% |
| 2. Géographie agricole et industrielle | | | |
| 3. Ethnographie | | | |
| 4. Géographie politique | | | |
| total de la monographie | | 4038 | 100,0% |
| | Questions géographiques | 183 | |
| | Problèmes géographiques | 293 | |
| total de la partie géographique | | 4514 | |

La structure interne des différentes parties de cet article est elle aussi remarquable ; toute la description de l'Allemagne est bâtie en référence à la France. Ainsi, Félix Oger confronte systématiquement l'Allemagne à la France, au double sens de « confrontation », celui de la comparaison entre les deux pays et celui du rappel des batailles et des guerres.

L'attention du lecteur est d'abord portée sur l'étendue de l'Allemagne et sa dynamique d'extension aux dépens de ses voisins :

À l'est, elle touche aux montagnes qui enveloppent la Bohême de toutes parts, puis la Russie, dont la sépare une ligne de convention tracée au milieu de l'ancien royaume de Pologne. Au nord, de la Baltique à la mer du Nord, c'est aussi une ligne conventionnelle qui a fixé les limites entre le Slesvig devenu allemand, et le Jutland resté danois dans l'ancienne Chersonèse Cimbrique.³⁹²

Bassins houillers. — [...] Le bassin de la *Sarre*, entre Metz et Mayence, de découverte relativement récente, avait contribué à donner un développement considérable aux établissements métallurgiques de la Lorraine française, si riche en minerai de fer. [...]

Eaux minérales. — [...] Les sources salées et les mines de sel gemme sont généralement fort répandues, et la plus riche mine de la Lorraine, celle de Dieuze, s'est trouvée comprise dans l'annexion allemande. [...]

Races. — Sans doute l'élément *germain* domine dans l'ensemble de l'empire ; mais les *slaves* constituent un noyau considérable dans le duché de Posen, qui provient du démembrement de la Pologne et dans quelques parties de la Silésie. Sur les bords de l'Elbe et de l'Oder, où ils ont été autrefois dominants, ils ont été peu à peu absorbés dans l'élément germanique. Les *Danois* du Slesvig, annexés depuis 1866 ; appartiennent à la race scandinave, et les habitants de Metz, par leur rang, leur langue et leurs sympathies ont toujours été *Français*.³⁹³

(F. Oger.)

La comparaison systématique de l'Allemagne avec la France n'est pas un simple procédé pédagogique, permettant de découvrir un pays peu connu par comparaison à un autre plus connu. Il

³⁹² Félix Oger, article *Allemagne*, DP2 p. 87.

³⁹³ *Allemagne*, ibidem, p. 89.

s'agit ici, bien évidemment, de la comparaison de deux adversaires qui devront à nouveau se mesurer :

Superficie. — L'étendue de l'empire ainsi délimité est un peu plus grande que celle de la France (540,000 kilom. carrés, au lieu de 528,000), mais sa population est plus considérable d'une façon absolue, et plus dense relativement au pays qu'elle couvre.

Population : sa densité. — L'empire d'Allemagne compte 42 100 000 habitants ; la population moyenne y est donc de 79 habitants par kilom. carré. Elle est environ de 70 en France. Seules en Europe, la Belgique, la Hollande, les Iles Britanniques et l'Italie ont une population plus dense que celle de l'Allemagne.

Climat. — L'Allemagne jouit d'un climat moins beau que celui de la France. Sa latitude est plus septentrionale, les vallées qui la traversent sont tournées vers le nord, au lieu de s'ouvrir, comme celles de notre pays, vers la Méditerranée ou l'Océan dont les flots sont réchauffés par le courant chaud du Golfe, le Gulfstream.

[...] Ni là, ni dans la Forêt-Noire, qui fait, sur la rive droite du Rhin, le digne pendant de nos Vosges, on ne trouve de sommet dépassant 1500 mètres.³⁹⁴

Agriculture. — L'Allemagne est beaucoup moins fertile que la France. [...] Le froment est aussi plus rare qu'en France et est remplacé par le seigle, l'orge, l'avoine, le sarrasin, qui conviennent mieux aux terrains maigres. [...]

Géographie politique. [...] l'Allemagne, sans être encore arrivée à une centralisation aussi grande que la France, s'en rapproche de plus en plus, à tous égards.³⁹⁵

(F. Oger.)

L'ensemble des « problèmes géographiques » proposés en fin d'article est lui aussi bâti sur le mode de la comparaison de la France et de l'Allemagne. Ils partent d'exercices comparant la taille et la population respectives des deux États pour aboutir, dans un second temps, à une incitation implicite à une plus grande natalité en France. Ensuite, les politiques publiques qui pourraient porter la puissance économique de la France au niveau de l'Allemagne sont suggérées de façon tout aussi implicite :

Problèmes géographiques. — La population et la superficie de la France sont de 36 900 000 habitants et de 528 800 kilom. carrés ; celles de l'empire d'Allemagne, de 42 700 000 habitants et de 540 000 kilom. carrés.

1° Quelle serait la population de la France, prise dans ses limites actuelles,^[396] si elle était aussi dense que celle de l'Allemagne ? (Rép. : 41 760 000.) — Quelle serait la population de la France, si elle était aussi étendue que l'Allemagne, sans que la densité de sa population eût augmenté ? (Rép. : 37 800 000.)

2° Il y a en Allemagne 29 150 kilom. de chemin de fer en exploitation, et en France 22 670. Combien y a-t-il de kilom. de chemin de fer par 10 000 kilom. carrés de superficie en Allemagne ? - en France ? (Rép. : 540 en Allemagne ; 429 en France.)

Combien y a-t-il de kilom. de chemin de fer pour 10 000 habitants en Allemagne ? - en France ? (Rép. 6^k,8 en Allemagne ; 6^k,1 en France.)

Combien la France devrait-elle construire de kilom. de chemins de fer pour en avoir autant que l'Allemagne ? 1° Relativement à sa superficie ? 2° Relativement à sa population ? (Rép. 1° 5 680 kilom. ; 2° 2 495 kilom.)

3° Il y a en Allemagne 8 366 bureaux de postes distribuant 596 000 000 de lettres et en France 5 117 bureaux distribuant 350 000 000 de lettres. Combien de kilom. carrés de superficie et combien d'habitants un bureau de poste doit-il desservir en Allemagne ? en France ? — (Rép. : 63 kilom. carrés en Allemagne ; 102 kilom. carrés en France.)

Combien s'expédie-t-il de lettres par tête en Allemagne ? en France ? (Rép. — 13,9 en Allemagne ; 9,5 en France.)³⁹⁷

³⁹⁴ *Allemagne*, ibidem, p. 87.

³⁹⁵ *Allemagne*, ibidem, p. 89.

³⁹⁶ Remarquons que ces limites ne sont donc pas implicitement acceptées comme définitives par les auteurs du *Dictionnaire*.

³⁹⁷ *Allemagne*, ibidem, p. 90-91

L'article, dans son ensemble, invite les lecteurs Français à tirer des leçons de l'efficacité des Allemands. Félix Oger souligne à la fois la ténacité au travail des Allemands et l'efficacité de l'organisation du service militaire à la prussienne :

Agriculture. — [...] On doit rendre cette justice aux Allemands qu'ils mettent tous leurs soins à tirer de leur sol ingrat tout le parti possible. Nulle part d'ailleurs les forêts ne sont aussi bien aménagées ; les vallées sont généralement couvertes de belles prairies. Les races de bétail sont bien entretenues ; on cherche à en améliorer les qualités et on y réussit.³⁹⁸

Attributions du gouvernement impérial. [...] Le régime militaire qui a amené le triomphe de la Prusse est aujourd'hui appliqué à toute l'Allemagne : chacun est soldat, chacun fait l'exercice à la prussienne.³⁹⁹

(F. Oger.)

La funeste défaite de 1870 est évidemment loin d'être oubliée, la cicatrice est récente, la plaie restera ouverte, on le sait, jusqu'à la revanche. La Moselle et le Rhin, Metz et Strasbourg rappellent de cruels souvenirs :

Le Rhin. — Dans la partie moyenne de son cours, le Rhin servait de frontière franco-allemande jusqu'à la funeste guerre de 1870.

[...] la *Lauter*, qui formait jusqu'en 1870 la limite entre l'Alsace et la Bavière Rhénane ; et enfin la Moselle le plus important de tous ses affluents. Née au ballon d'Alsace, la Moselle est française par la première partie de son cours ; elle traverse Metz, qui nous rappelle de si cruels souvenirs ;⁴⁰⁰ [...]

La plus récente et la plus magnifiquement dotée des universités allemandes est celle de *Strasbourg*, libéralité dont le but est facile à comprendre.⁴⁰¹

(F. Oger.)

Les autres guerres franco-allemandes sont toujours en arrière fond du discours, de l'Incendie du Palatinat par Louis XIV aux guerres de la Révolution et de l'Empire. Il n'est pas possible de faire une description géographique de l'Allemagne sans en parler comme un champ de batailles :

Le Danube est le grand chemin d'Occident en Orient, suivi par les croisés et toutes les expéditions militaires qui ont eu Vienne pour objectif.⁴⁰²

De Bâle à Mayence il [le Rhin] parcourt une large vallée dont le territoire fertile en fait un des plus riches pays du monde, mais dont la possession si souvent disputée a fait couler le sang dans de nombreux combats. [...] le château de Heidelberg dresse, au-dessus de la vallée du Neckar, son imposante façade en ruines, dont les Allemands nous reprochent l'incendie depuis deux siècles

[...] l'Elbe reçoit sur sa rive gauche la *Saale*, grossie de l'Elster, deux rivières dont les flots ont été plus d'une fois teints de sang.⁴⁰³

(F. Oger.)

Les affrontements futurs, sans être explicitement évoqués, sont à craindre, car la puissance sans cesse grandissante de l'Allemagne est inquiétante. Même la croissance démographique de Berlin qui est pourtant moins peuplé que Paris est qualifiée « *d'effrayante...* » par Félix Oger :

Wilhemshafen, où sont réunis les principaux arsenaux de la marine militaire naissante de l'empire d'Allemagne.⁴⁰⁴

Attributions du gouvernement impérial — [...] L'instruction, partout obligatoire et donnée avec le plus grand soin (V. *Allemagne* dans la 1^{ère} PARTIE du *Dictionnaire*), fait partout aussi pénétrer le même sentiment, celui de la prééminence germanique, sentiment que les conquêtes de 1871 ont naturellement

³⁹⁸ *Allemagne*, ibidem, p. 89.

³⁹⁹ *Allemagne*, ibidem, p. 90.

⁴⁰⁰ *Allemagne*, ibidem, p. 88.

⁴⁰¹ *Allemagne*, ibidem, p. 90.

⁴⁰² *Allemagne*, ibidem, p. 87.

⁴⁰³ *Allemagne*, ibidem, p. 88.

⁴⁰⁴ *Allemagne*, ibidem, p. 89.

exalté et qui est porté aujourd'hui aussi loin qu'a pu l'être aux jours de notre plus grand enivrement le chauvinisme français.⁴⁰⁵

Grandes villes. — Berlin, qui s'accroît avec une rapidité effrayante, a aujourd'hui près d'un million d'habitants [...] ⁴⁰⁶

(F. Oger.)

La géographie enseignée contribue ainsi à la préparation de la revanche. À cette fin, pour être efficace, elle a recours à des procédés explicatifs plus complexes que ceux qui sont utilisés précédemment dans les descriptions coloniales de l'Afrique ou de l'Algérie. Ainsi dans cet article *Allemagne*, l'école obligatoire, la conscription, la natalité et l'efficacité économique participent ensemble à l'explication de la puissance allemande. Ici, l'auteur Félix Oger, même quand il est enfermé dans une vision manichéiste de la rivalité franco-allemande, est conduit à sortir de la logique des explications monocausales afin de rendre ses analyses plus efficaces.

En ce sens il diffère fortement du discours tenu par Gaston Meissas sur la colonisation en Algérie et en Afrique. Mais Meissas peut être plus nuancé dans son discours, par exemple lorsqu'il décrit la France ou la Belgique.

1.3. Du général au particulier ; les articles *France* et *Belgique*

Ces deux articles, publiés à huit années d'intervalle, ont en commun d'utiliser à de nombreuses reprises une démarche déductive : l'affirmation d'un caractère général du pays est suivie d'illustrations de celui-ci. L'explication fine et multicausale des localisations industrielles est un autre trait commun de ces deux articles.

L'article *France* surprend tout d'abord par son importance en volume ; 23 pages qui succèdent à l'article *Française (Langue)* de Ch. Marty-Laveaux et qui précèdent l'article *France (histoire)*, volet historique, qui lui n'occupe que 6 pages. La géographie de la France aurait-elle plus d'importance que l'histoire de la France, ou bien serait-elle plus facile à écrire en 1879 de façon relativement consensuelle ?

Cet article *France* présente aussi quelques différences avec le plan d'étude de la France proposé à la suite de l'article *Géographie* (tableau 9). Ainsi G. Meissas introduit une partie significative sur le climat de la France (3 colonnes), alors que le plan d'enseignement de la géographie de la France du *Dictionnaire* ne l'envisageait pas. Ce qui peut expliquer que Foncin dans son article *Géographie* ne propose pas de renvois vers l'article *Climat* de Marié-Davy. La présentation du climat par Gaston Meissas ne se situe d'ailleurs pas en amont de la partie « Hydrographie », mais après l'étude des frontières, en préambule de la Géographie agricole (tableau 5).

⁴⁰⁵ *Allemagne*, ibidem, p. 90.

⁴⁰⁶ *Allemagne*, ibidem, p. 90.

Tableau 5. **Le plan descriptif de l'article France**

| <i>France: Géographie</i> | Nombre de mots | % de mots au sein de la monographie géographique |
|---|----------------|--|
| 1. Généralités | 441 | 1,6% |
| 2. Orographie | 2137 | 7,8% |
| 3. Hydrographie | 6962 | 25,5% |
| 4. Étude des frontières (maritimes et terrestres) | 3233 | 11,8% |
| 5. Climat | 1702 | 6,2% |
| 7. Géographie agricole | 3992 | 14,6% |
| 8. Géographie industrielle | 5199 | 19,0% |
| (9.) Géographie commerciale | 2602 | 9,5% |
| (10.) Population | 317 | 1,2% |
| (11.) Corse | 727 | 2,7% |
| Total de l'article | 27312 | 100,0% |

La part de la partie « hydrographie » est particulièrement importante, près du quart du total ; l'étude successive de tous les bassins fluviaux sert de moyen de localisation des villes. C'est une tradition que l'on retrouve chez Malte-Brun ou plus tardivement dans le volume Élisée Reclus sur la France⁴⁰⁷. L'étude du relief tient moins de place (7,8 % de l'article), il est vrai qu'il est fait renvoi à l'article *Alpes* et qu'il faut y ajouter l'étude linéaire des frontières maritimes et terrestres (11,8 %). La présentation des climats (6,2 %) précède la géographie agricole. L'inventaire des activités économiques tient une place majeure (43,1 % du total) dans le domaine de la géographie commerciale ; ici Gaston Meissas renvoie à son article *canaux*. La géographie industrielle est une préoccupation plus importante (19 % du texte) que la géographie agricole (14,6 %), ce qui mérite d'être souligné. Par contre, on remarquera le faible développement de l'étude démographique et l'étude séparée de la Corse ; son retard sur le continent est nettement mis en évidence :

Climat et productions [...] L'agriculture est très arriérée. On pourrait cultiver avec profit la canne à sucre et le coton, surtout quand des plantations d'eucalyptus auront rendu la côte orientale habitable, en la mettant à l'abri de l'influence paludéenne des lagunes qui la couvrent en grande partie. [...] Une grande partie de l'île est couverte par des *maquis*, fourrés impénétrables qui ne donnent pas de bon produit forestier et fournissent un asile aux malfaiteurs.[...]

Industrie. – L'industrie est presque nulle en Corse ; le sol renferme de beau marbre analogue à celui de Carrare, des granits et des porphyres propres aux constructions, des mines de fer et de plomb, à peine exploitées

(G. Meissas.)⁴⁰⁸

Cet article n'est pas illustré par une seule carte, en effet depuis la lettre *B* du *Dictionnaire*, des choix éditoriaux ont privé les monographies géographiques d'illustrations cartographiques. Les raisons sont probablement économiques⁴⁰⁹, mais s'accordent aussi avec le mode narratif de Gaston Meissas, qui nous fait suivre de façon imaginaire la descente des cours d'eau. La longue nomenclature des fleuves et de leurs affluents est la principale modalité d'inventaire et de localisation des villes. Ou ne serait-ce pas l'inverse : un style narratif conditionné par l'absence de carte ?

Les descriptions des parcours de la Moselle et de la Meuse sont probablement les plus caractéristiques de ce mode descriptif « au fil de l'eau » :

⁴⁰⁷ MALTE-BRUN, K., 1810-1829, *Précis de la géographie universelle ou Description de toutes les parties du monde sur un plan nouveau*.

RECLUS, É., 1878, *Nouvelle géographie universelle*, t. III *Europe centrale*, Hachette, 982p.

⁴⁰⁸ DP2 p. 823.

⁴⁰⁹ DUBOIS, P., 1994, *Le Dictionnaire de l'instruction primaire de Ferdinand Buisson. Unité et disparités d'une pédagogie pour l'école primaire (1876-1911)*, thèse en Sciences de l'éducation, université Lyon II, 2 tomes.

LE RHIN. - Le Rhin ne coule plus en France depuis la perte de l'Alsace-Lorraine ; mais notre pays lui envoie la *Moselle*, le plus important de ses affluents.

La Moselle naît sur le versant nord du Ballon d'Alsace, descend au nord-ouest par Remiremont et Epinal. Entre ces deux villes, la *Vologne* lui apporte le tribut des lacs de *Longemer* et de *Gérardmer*. A Epinal arrivera bientôt le nouveau canal de l'Est, joignant la Saône par le *Coney* avec la Moselle et la Meuse. D'Epinal, la Moselle descend au nord, puis, tourne à l'ouest, reçoit à gauche le *Madon*, qui vient de Mirecourt, passe à Toul, retourne au nord-est jusqu'à Frouard, où elle reçoit la *Meurthe*. De Frouard, la Moselle descend par Pont-à-Mousson vers Metz, où elle reçoit par la droite la *Seille*, qui, dans une partie de son cours forme frontière entre la France et l'Allemagne. La Moselle, après avoir traversé Metz, Thionville et Trêves, se réunit au Rhin, à Coblenz.

La *Meurthe* naît sur la frontière des Vosges et de l'Alsace, descend au nord, puis au nord-ouest par Saint-Dié, Baccarat, Lunéville, où arrive la *Vezeuse*, qui met en mouvement les usines de Cirey. La Meurthe, que suit dès lors le canal de la Marne-au-Rhin, tourne à l'ouest et passe par Nancy avant de se réunir à la droite de la Moselle.

(G. Meissas.)⁴¹⁰

Ici le rappel douloureux de la perte de l'Alsace-Lorraine est quasiment inévitable, déchirure qui apparaît de façon récurrente tout au long de l'article *France* comme de l'article *Allemagne*. Ainsi, la description du cours de la Meuse est l'occasion d'évoquer Sedan de triste mémoire :

(Le fleuve Meuse) passe à Neufchâteau, Domrémy, Vaucouleurs, célèbres dans l'histoire nationale, à Pagny, où il se sépare du nouveau canal de l'Est et traverse celui de la Marne-au-Rhin à Commercy, Verdun, où le lit commence à devenir naturellement navigable, à Bazeilles, en amont duquel il reçoit, par la droite, le *Chiers* qui vient des plateaux boisés du Luxembourg ; à Sedan, de triste mémoire, et Givet, où il entre en Belgique.

(G. Meissas.)⁴¹¹

En effet, depuis à peine plus de 10 ans, les Vosges sont devenues une frontière obsédante. Gaston Meissas nous fait suivre sa description linéaire sur le même mode, « au fil de l'eau », que les cours d'eau :

Les Vosges et la frontière du nord-est. - La limite entre la France et l'Alsace, depuis 1871, suit la crête des Vosges jusqu'au mont Donon sur une longueur de 150 kilomètres, puis tourne au nord-ouest entre la Sarre et la Vesouze, affluent droit de la Meurthe. Elle traverse, à Avricourt, le chemin de fer de Paris à Strasbourg, gagne la Seille, passe sur la rive gauche de la Moselle, tourne au nord, entre Metz et Briey, et atteint le territoire du Luxembourg, près de la source de l'Alzette. Il y a 225 kilomètres entre le mont Donon et la frontière du Luxembourg. La France ne touche le grand-Duché que sur 13 kilomètres.

(G. Meissas.)⁴¹²

L'étude de la géographie agricole fournit l'occasion d'associer l'Alsace aux autres provinces françaises. Ainsi Meissas trouve l'opportunité de parler en 1879 des provinces perdues dans le cadre de la géographie de la France :

Le maïs. - Le maïs mûrit en Touraine et même en Alsace ; en Franche-Comté, il forme une des bases importantes de l'alimentation. Le plateau central est naturellement trop froid pour cette culture.⁴¹³ [...]

Les substances tinctoriales. - Avant les progrès réalisés par la chimie industrielle, qui tire maintenant toutes les couleurs des résidus de la fabrication du gaz d'éclairage, on cultivait en grande quantité la garance, dont on tire un rouge très beau et très solide, dans le Comtat Venaissin et l'Alsace.⁴¹⁴

(G. Meissas.)

⁴¹⁰ Gaston Meissas, DP2 p. 808.

⁴¹¹ Ibidem, p. 804.

⁴¹² Ibidem, p. 811.

⁴¹³ Ibidem, p. 813

⁴¹⁴ Ibidem, p. 812.

Dix ans après la défaite, c'est dans le domaine industriel que les pertes sont les plus soulignées. La géographie est celle d'une France diminuée dont on rappelle les amputations :

Bassin houillers [...] *Ronchamp*, au pied sud-ouest du Ballon d'Alsace, donne 250 000 tonnes de houille. C'est la seule houillère de la région du nord-est, depuis la perte du riche bassin de la Sarre en 1871.⁴¹⁵ [...]

Le fer. [...] Les principaux gîtes de minerai de fer en France sont en premier lieu dans le département de Meurthe-et-Moselle, autour de Nancy, malgré les pertes territoriales de la France.⁴¹⁶ [...]

Le sel et les *produits chimiques*. [...] la France (avant la guerre de 1871) employait moins de sel provenant de cette source (600 000 tonnes) [sel de mer] que de sel gemme extrait des mines (800 000 tonnes). Nancy est le grand centre de celle-ci. Une partie a été cédée à la Prusse (*Dieuze* notamment), mais nous conservons *Saint-Nicolas* et *Rosières* entre Nancy et Lunéville.⁴¹⁷ [...]

Le coton. — Mulhouse, en Alsace, était avant 1870 le principal centre des filatures et de l'industrie du coton en France. Une grande partie des industriels de cette région ont transporté leurs établissements sur le versant français des Vosges, à *Giromagny*, à *Remiremont*, à *Épinal*. Ils fabriquent du fil à coudre, des calicots, des jaconas, des étoffes fines.

Rouen, au contraire, qui est le centre le plus considérable pour l'industrie du coton en France, depuis la perte de Mulhouse, a la spécialité des étoffes grossières à bon marché, les rouenneries et les Guinées destinées à l'exportation en Afrique.⁴¹⁸

(G. Meissas.)

Bien sûr, cette perte de L'Alsace et de la Moselle se concrétise sur le plan démographique. Gaston Meissas s'efforce néanmoins de souligner le redressement en cours de la France :

La population de la France, qui était de 19 609 000 habitants en 1700, de 27 445 000 en 1800, de 38 000 000 en 1866 avant la perte de l'Alsace et de la Lorraine, est descendue 36 100 000 en 1872, pour remonter à 36 905 788 au recensement de 1876 et à 37 672 048 à celui de 1881.

(G. Meissas.)⁴¹⁹

Si la présentation de la géographie de la France est nécessairement marquée par la perte de l'Alsace-Lorraine, l'article *France* permet aussi de constater que l'écriture géographique de Gaston Meissas ne se réduit pas à une simple description linéaire et topologique comme lorsqu'il suit le cours de la Moselle ou le tracé de la frontière (voir ci-dessus). Son tableau du cours aval de la Durance nous montre l'auteur mettant clairement en relation le cours d'eau, sa vallée et ses environs :

À Mirabeau, la Durance débouche des montagnes. Roulant sur des pentes rapides où entre les cailloux, la Durance s'étale dès qu'elle est libre, sur un vaste lit de galets qui a jusqu'à 2 kilomètres de largeur. Recouvrant d'une épaisse couche de graviers les champs qu'elle envahit dans ses crues, elle les rend stériles, mais fertilise, par contre, les terres où les canaux de dérivation conduisent ses eaux chargées d'alluvions. Sur sa droite, la plaine de Cavaillon forme un jardin admirable. À gauche, elle alimente les canaux de Craponne et des Alpillles, qui vont irriguer les Bouches-du-Rhône et ramener un peu de verdure sur la Crau, vaste plaine de cailloux que la Durance a charriés. De ce côté aussi, la Durance alimente le canal de Marseille, qui fournit d'eau cette ville et les campagnes voisines.

(G. Meissas.)⁴²⁰

En règle générale, Gaston Meissas s'intéresse beaucoup plus aux activités économiques qu'aux évocations historiques. Il se rapproche des centres d'intérêt de Levasseur. Quand il a fait des rappels historiques, comme dans le cas de Fréjus, ils servent surtout à expliquer la position actuelle de la

⁴¹⁵ Ibidem, p. 816.

⁴¹⁶ Ibidem, p. 816.

⁴¹⁷ Ibidem, p. 817.

⁴¹⁸ Ibidem, p. 819.

⁴¹⁹ Ibidem, p. 822.

⁴²⁰ Ibidem, p. 808.

ville et son propos revient vite à la présentation des activités contemporaines, y compris le tourisme. Les activités présentes importent plus que les rappels historiques :

Au pied des montagnes des Maures, le petit golfe de *Saint-Tropez* est fréquenté par les pêcheurs de corail, de thon et d'anchois. À l'embouchure de l'Argens, le *golfe de Fréjus* était la station principale de la flotte romaine sur les côtes de la Gaule. Aujourd'hui la ville est à 3 kilom. dans l'intérieur des terres. C'est plus loin, autour de Nice que la foule se porte de nos jours pour trouver un séjour d'hiver favorisé par un doux climat, un ciel serein, des paysages riants et embaumés par une végétation luxuriante.

(G. Meissas.)⁴²¹

Cet intérêt pour l'économie entraîne Gaston Meissas à dresser quelques rares prospectives économiques. Elles témoignent rétrospectivement d'une certaine clairvoyance ou plutôt d'une intuition en ce qui concerne les réserves de houille de la Chine :

Les pays du monde les plus riches en houille sont au premier rang l'Angleterre, puis les États-Unis et l'Allemagne, qui seront peut-être tous dépassés un jour par la Chine, si on se met à exploiter sérieusement ses immenses dépôts de combustibles minéraux.

(G. Meissas.)⁴²²

Sa géographie économique n'est pas un simple inventaire descriptif, elle est déjà explicative. Ainsi, Gaston Meissas indique-t-il de façon détaillée les différents facteurs de localisation de l'industrie, de la métallurgie ou de l'industrie papetière :

Le fer est travaillé dans les forges pour donner des lames ou du fil de fer ; les ateliers de construction le découpent et assemblent les pièces qui constituent les machines ou la charpente des constructions. Ces diverses sortes d'ateliers, consommant beaucoup de combustible, se groupent naturellement autour des puits de mines, ou bien dans les régions forestières, quand ils emploient du charbon de bois. [...] Les besoins des grandes villes ont fait établir aussi des forges dans leur voisinage.⁴²³ [...]

Les papiers se fabriquent généralement dans les pays de montagnes, où l'on trouve à la fois des eaux très pures et des forces motrices économiques.⁴²⁴

(G. Meissas.)

On note aussi que son inventaire des nouvelles stations de bains de mer renvoie à une explication spatiale implicite : l'espace des Parisiens. Derrière l'évocation un peu désuète des premières stations balnéaires se profile une géographie du tourisme :

Les bains salés, pris près des mines de sel ou dans la mer sur toutes nos côtes, sont d'un usage de plus en plus répandu. *Le Tréport, Dieppe, Saint-Valéry, Fécamp, Etretat*, dans la Seine-Inférieure ; *Trouville, Villers, Cabourg, Arromanches*, dans le Calvados, *Dinard* vis-à-vis de Saint-Malo, sont fréquentés par les Parisiens.

(G. Meissas.)⁴²⁵

Ce qui pour d'autres pourrait être une conclusion est, chez Gaston Meissas, dans la logique d'une démarche déductive, affirmée dès la première phrase de la géographie industrielle. Pourtant on ne sait à la lecture de ces deux phrases ce qui est la cause et ce qui est l'effet, à moins que Gaston Meissas soit à l'occasion un dialecticien ignoré :

⁴²¹ Ibidem, p. 810.

⁴²² Ibidem, p. 816.

⁴²³ Ibidem, p. 817.

⁴²⁴ Ibidem, p. 820.

⁴²⁵ Ibidem, p. 818.

La houille est le pain de l'industrie depuis l'invention des machines à vapeur. Aussi la richesse d'un pays en houillères correspond-elle généralement à sa puissance commerciale et au développement de ses manufactures et de ses diverses autres industries.

(G. Meissas.)⁴²⁶

Gaston Meissas procède ainsi généralement suivant cette manière déductive : d'abord affirmation d'une règle générale, éventuellement à valeur explicative, ensuite inventaire des cas particuliers. Le constat général sert de préambule à la description de l'orographie, il n'arrive pas de façon conclusive à l'inventaire des montagnes :

C'est au pourtour du territoire français que se trouvent les massifs de montagnes les plus considérables, avec les cimes les plus élevées, les *Alpes* et les *Pyrénées*.

(G. Meissas.)⁴²⁷

De même, il propose des généralités en introduction à la présentation de l'hydrographie :

Le Rhône, la Loire et la Garonne ont chacun un bassin nettement circonscrit. On n'en pourrait dire autant de la Seine, qui a été facilement reliée aux fleuves voisins.

(G. Meissas.)⁴²⁸

Cette volonté d'introduire l'étude par la géographie générale s'appuie parfois sur des savoirs, aujourd'hui vieilliss, mais cette démarche d'ensemble reste remarquable. Elle va du général vers le particulier, de la « régularité » aux « circonstances locales » :

Située à égale distance du pôle et de l'équateur, la France est soumise à la double influence des vents échauffés dans la région équatoriale et des vents glacés du pôle. Les premiers, s'élevant à cause de leur température, tendent à être remplacés par les vents froids que leur plus grande densité rapproche de la terre. Mais en s'éloignant vers le nord, les vents du sud conservent la vitesse de rotation du globe à l'équateur dans le sens de l'ouest à l'est, plus rapide que celle des parallèles plus septentrionaux. Ils s'inclinent donc vers l'est. Par contre les vents polaires s'inclinent à l'ouest. Notre pays est donc normalement soumis à un double courant de vents chauds venant du sud-ouest et vents froids venant du nord-est. Mais cette régularité est singulièrement troublée par une foule de circonstances locales, les obstacles qu'opposent les montagnes au passage des vents, et les différentes modifications qu'apportent à la température d'un lieu et à la circulation de l'air, l'altitude, l'exposition, le voisinage de la mer, ou des montagnes chargées de glaciers.

(G. Meissas.)⁴²⁹

La démarche connaît ses limites quand les catégories spatiales sont largement arbitraires, à l'instar, des treize régions de recensement agricole :

Pour les concours agricoles, la France est partagée en treize régions, où les départements sont groupés d'après leur voisinage, leur climat, la nature de leurs cultures principales.

(G. Meissas.)⁴³⁰

À côté des longues listes d'inventaire qui marquent le caractère ancien de cette géographie, présentée sans carte, l'article *France* témoigne du fort intérêt de ces géographes pour l'économie. Les principes explicatifs ou descriptifs précèdent la présentation des cas particuliers et des listes

⁴²⁶ Ibidem, p. 816.

⁴²⁷ Ibidem, p. 801.

⁴²⁸ Ibidem, p. 803

⁴²⁹ Ibidem, p. 811.

⁴³⁰ Ibidem, p. 812

d'inventaire. Quelques années plus tard on retrouve les mêmes principes d'écriture dans la présentation de la Belgique.

L'article *Belgique*, annoncé en 1879 dans l'article princeps *Géographie* de Foncin, aurait été soit oublié, soit décidé ultérieurement à la publication de la lettre «*B*», ce qui expliquerait sa publication dans le Supplément en 1887. Le poids de la géographie économique est aussi remarquable dans cet article (tableau 6), elle représente la plus grande partie de la description du pays (57 % du texte).

Tableau 6. **Le plan descriptif de l'article *Belgique***

| Belgique: Géographie | Nombre de mots | % de mots au sein de la monographie géographique |
|--|----------------|--|
| Préambule | 34 | 1,2% |
| 1. Géographie physique | 577 | 20,2% |
| 2. Géographie agricole et industrielle | 1642 | 57,5% |
| 3. Géographie politique | 603 | 21,1% |
| Total de l'article | 2856 | 100,0% |

Ici, comme dans les articles précédents Gaston Meissas développe des analyses en allant du général au particulier. Ainsi il présente les régions agricoles avant leurs productions :

Régions agricoles. Ardennes . [...] Région limoneuse. [...] Région sablonneuse. [...] Polders. - Au nord du pays de Waes s'étend la région des polders. Ce sont des terres basses et unies, sur lesquelles chaque marée refoulait les eaux de l'Escaut. Fertilisées par les dépôts du fleuve, elles sont devenues d'excellents pâturages, quand elles ont été mises à l'abri des inondations de l'eau salée à l'aide de digues.

Productions agricoles. - La Belgique est fort bien cultivée. Les bois n'y occupent que la sixième partie du territoire, les bruyères la dixième, les terres en jachères la treizième. Les Flandres, le Brabant, le Hainaut sont les provinces les plus fertiles. Elles produisent surtout des céréales, du chanvre, du lin, du colza, des betteraves, des pommes de terre et du houblon. Cependant la Belgique ne récolte pas assez de blé pour nourrir sa nombreuse population. [...]

(G. Meissas.)⁴³¹

Cette démarche peut aussi recouvrir un primat du spatial sur l'économique ; car les dimensions proprement spatiales sont fortement présentes dans ces descriptions qui sont loin d'être de simples inventaires. Gaston Meissas explique les localisations industrielles :

Usines métallurgiques et verreries. — Un grand nombre de hauts-fourneaux, de fonderies, de fabriques de fer et d'usines à ouvrir le fer, sont groupées autour des puits des mines, ou au milieu des forêts des Ardennes, où le charbon de bois leur sert de combustible.

(G. Meissas.)⁴³²

Il présente les réseaux de canaux de Belgique et du Nord de la France à l'instar de systèmes spatiaux :

⁴³¹ Gaston Meissas, *Suppl DP2*, p.2387.

⁴³² Ibidem, p.2387.

Canaux et chemins de fer. — La Belgique jouit d'un réseau étendu de voies navigables, 1,060 kilom. sur les rivières naturelles ; des canaux profonds donnent accès aux navires de mer jusqu'à Gand, Bruxelles et Malines. Des canaux ordinaires relient entre eux la Meuse et l'Escaut à travers la Campine, sillonnent les Flandres et le Hainaut, et se rattachent à ceux du nord de la France⁴³³.

(G. Meissas.)

Dans ces passages, l'écriture de Gaston Meissas est loin de la pure nomenclature énumérative, à laquelle on pourrait assimiler la géographie scolaire prévidalienne. Mais c'est Élisée Reclus qui se singularise le plus par la forme de son écriture.

1.4. États scandinaves et Afghanistan, des discours autour d'un nombre réduit de problématiques

Annoncé sur la liste des contributeurs du *Dictionnaire*, Élisée Reclus⁴³⁴ ne signe qu'un seul article en fin de publication : *Scandinaves (Etats)*. Il est vrai que le *Dictionnaire* de Buisson (1878-1887) est contemporain de la rédaction de sa *Nouvelle Géographie universelle* (1876-1890) ; Reclus est en train de la rédiger pour le même éditeur : Louis Hachette. L'influence Élisée Reclus sur ses contemporains est néanmoins soulignée dans l'article *Géographie* de Franz Schrader. Élisée Reclus et Carl Ritter y sont cités comme les géographes de référence scientifique, Émile Levasseur étant de son côté la référence en matière d'innovations pour l'enseignement de la géographie.

Élisée Reclus, auteur dans le *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson.

L'article rédigé par Élisée Reclus est très différent des autres, ne serait-ce que par sa mise en page : pas de plan numéroté, rares mots mis en valeur par des caractères italiques. Son texte a une rédaction très intriquée ; les parties distinguées ci-dessous par nos soins s'enchaînent en fait sans rupture (tableau 7).

⁴³³ Ibidem, p.2387-2388.

⁴³⁴ Jean-Jacques-Élisée Reclus dit **Élisée Reclus**. Auteur dans le *Dictionnaire* de l'article *Scandinaves (Etats)*, (DP2, 1881) 10 colonnes.

Géographe né à Sainte-Foy-la-Grande en 1830, mort en Belgique à Thourant, près de Bruges en 1906. Obligé de quitter la France après le 2 Décembre, il voyage à l'étranger de 1852 à 1857. De retour à Paris, il publia dans la *Revue des Deux Mondes* et autres recueils les récits de ses excursions et de ses études. Il prit part à la défense de Paris en 1870-1871 et à la Commune. Fait prisonnier les armes à la main sur le plateau de Châtillon alors qu'il participe à la résistance des Communards ; il est condamné au bannissement, évitant grâce à une pétition internationale la déportation en Nouvelle-Calédonie.

Signe un contrat avec Hachette en 1872. De 1876 à 1890 il publie à Paris sa *Nouvelle Géographie universelle*. Revenu en France au début des années 1890, il est à nouveau contraint de s'exiler. Nommé agrégé des sciences de l'université de Bruxelles (1892), il dut renoncer à la chaire à laquelle il avait été nommé à cause de ses opinions anarchistes. Il est alors (1894) appelé à l'école libre belge des sciences sociales où il fit un cours de géographie comparée. *L'Homme et la Terre* (6 vol., 1903-1905) est son œuvre majeure.

Tableau 7. Le plan descriptif de l'article *Scandinaves (États)*

| Scandinaves (États) : Géographie | Nombre de mots | % de mots au sein de la monographie géographique |
|--|----------------|--|
| Définition de la Scandinavie | 319 | 6,0% |
| Histoire | 182 | 3,5% |
| Histoire géologique | 452 | 8,6% |
| Hydrographie | 427 | 8,1% |
| Orographie | 728 | 13,8% |
| Relief littoral | 427 | 8,1% |
| Climat | 247 | 4,7% |
| Peuples et démographie | 566 | 10,7% |
| Villes | 916 | 17,4% |
| Activités agricoles (Danemark surtout) | 135 | 2,6% |
| Activités industrielles (Suède surtout) | 265 | 5,0% |
| Activités maritimes (Norvège surtout) | 210 | 4,0% |
| Transports intérieurs | 79 | 1,5% |
| Organisations administratives | 80 | 1,5% |
| Tableaux statistiques (populations et superficies) | 241 | 4,6% |
| Total de l'article | 5274 | 100,0% |

Dans cet ensemble des monographies géographiques, l'article *Scandinaves (États)* rédigé par Élisée Reclus se singularise fortement. Reclus est le seul à ne pas utiliser un plan stéréotypé de type catalogue (tableau 7). Après une présentation globale de la Scandinavie du point de vue géomorphologique et climatique puis dans le domaine de la géographie humaine, Reclus décrit les villes des trois royaumes et les communications qu'elles ont entre elles puis les aspects modernes de ces pays. Ensuite, il fait la description de chaque État avec un éclairage particulier : le Danemark est associé à l'activité agricole des pays scandinaves, la Suède à l'industrie et la Norvège à la pêche. Élisée Reclus ne se situe donc pas dans une tentative illusoire d'exhaustivité, il se soucie de traiter une question spécifique, (une problématique ?) liée à chaque espace :

La géographicit  de Reclus est unitaire parce que toute imprégnée d'une philosophie de la nature qui le rapproche des romantiques allemands et du géographe C. Ritter [...] l'un de ses biographes a pertinemment intitulé son travail « *Élisée Reclus : historian of nature.* »

D'ailleurs ne croyant pas encore matériellement possible d'atteindre l'universalité, il se contente pragmatiquement dans sa *Nouvelle géographie universelle* de composer des descriptions originales, conformes aux caractères des lieux et de leurs habitants, et de proportionner l'étude de chaque partie à la qualité de l'information dont il dispose et à son importance contemporaine.

(M.-C.Robic.)⁴³⁵

Élisée Reclus confronte souvent les données naturelles et les données humaines, mais pas de façon dualiste, dans un antagonisme entre la géographie physique et la géographie humaine. Ainsi quand il utilise le concept de frontière naturelle pour le confronter au découpage politique des  tats scandinaves, il associe la géologie et la géographie de la population pour les opposer toutes deux aux limites fixées par les guerres de conquête :

La superficie totale des trois pays scandinaves, dans les limites actuelles qui leur ont été tracées par les guerres et les traités est évaluée à 707,134 kilomètres carrés, dont 38,238 pour le Danemark, 316,694 pour la Norvège, 442,203 pour la Suède. Ses frontières naturelles, indiquées par le relief du sol, donneraient à la Scandinavie une surface plus considérable. Au nord-est, du côté de la Russie, la ligne de séparation qu'il semblait convenable de choisir est celle qui du Varanger-fjord se dirige vers le golfe de Botnie par le lac Enara et la vallée du K mi ; mais la Russie, plus puissante que ses deux voisines de l'ouest, la Suède et la Norvège, a modifié la frontière à son profit, de manière à enclaver toute la Laponie norvégienne et à

⁴³⁵ ROBIC, M.-C. (dir.), 1992, *Du milieu à l'environnement. Pratiques et représentations du rapport homme/nature depuis la Renaissance*. Paris : Economica, p.128-129.

s'avancer jusqu'aux montagnes qui dominent les fjords voisins de Tromsø. Au sud, les dimensions normales du territoire scandinave ont été également réduites. Les trois pédoncules de la presqu'île danoise sont naturellement séparés de l'Allemagne du côté de la mer du Nord par le cours de l'Eider, et du côté de la Baltique par sinuosités de la Schlei. Ces limites ont été franchies par les armées allemandes, et la frontière politique a été reportée beaucoup plus au nord, en un pays de langue danoise appartenant par sa formation géologique et par ses traits géographiques au monde scandinave.

(É. Reclus.)⁴³⁶

Quelques points de son développement surprennent néanmoins le lecteur contemporain, par exemple sa recherche d'un type national pur. Mais, l'on sait que sa *Nouvelle Géographie Universelle* est par de nombreux aspects, en particulier ses gravures, très ethnographique dans son approche des peuples :

Les Scandinaves des trois royaumes, naturellement groupés en plus grand nombre dans les régions méridionales, appartiennent à diverses familles de la race germanique, Danois, Goths, Svear ou Suédois. Les Suédois que l'on considère en général comme représentant le type national le plus pur sont les Dalécarliens, qui vivent au nord-ouest de Stockholm, dans le bassin supérieur du Dal-elf. Quant aux Danois, il est probable que leur type le moins mélangé doit se retrouver en Norvège.

(É. Reclus.)⁴³⁷

De même, le lien qu'il établit entre la conscription et la taille des habitants n'est pas non plus très évident. Les Scandinaves vivent de plus en plus vieux et deviennent de plus en plus grands certes, mais on comprend mal comment ailleurs la sélection militaire fait diminuer la taille. Les petits échappant à la conscription seraient-ils moins décimés par les guerres ou auraient-ils plus d'enfants que les grands mobilisés dans l'armée ?

En Danemark, la natalité dépasse annuellement la mortalité des deux cinquièmes : en Norvège, la proportion est encore plus favorable ; de tous les pays du continent, il est celui qui perd le moins d'enfants en bas âge et où la vie moyenne est la plus longue. Il y a certainement en Scandinavie une amélioration de la race contrastant avec la détérioration qui se produit en d'autres contrées par l'effet de la sélection militaire.

(É. Reclus.)⁴³⁸

Mais, ce qui frappe le plus chez Élisée Reclus, comme chez les autres géographes du *Dictionnaire*, c'est une attention particulière portée à la population et à l'activité économique. On y entend le même éloge implicite de l'esprit d'entreprise :

Ensemble les trois États scandinaves ont plus de 15 000 navires, d'un port de 2,200,000 tonnes, près de trois fois plus que la France. La plupart des habitants des villes, au lieu de placer leurs économies à la caisse d'épargne ou dans les banques, les emploient dans une « part » de navire.

(É. Reclus.)⁴³⁹

Cette approche structure le discours. Chacun des États est caractérisé fortement par une activité économique. Ainsi, il ne peut y avoir de plan répétitif, identique pour chaque contrée :

Dans la division générale du travail, on peut dire que le Danemark représente surtout l'agriculture, tandis que l'industrie, est la part de la Suède et le commerce celle de la Norvège.

(É. Reclus.)⁴⁴⁰

⁴³⁶ DP2, p.1991.

⁴³⁷ DP2, p.1993.

⁴³⁸ DP2, p.1993.

⁴³⁹ DP2, p.1994.

⁴⁴⁰ DP2, p.1994.

On retrouve ici une singularité et une modernité du discours géographique d'Élisée Reclus. Nous avons avec Didier Mendibil comparé avec l'aide d'un logiciel d'analyse lexicale l'écriture de quatre *Géographies universelles* : de Malte-Brun à Roger Brunet. Nous avons distingué sept mondes lexicaux dans la *Géographie universelle* de Malte-Brun, ses itinéraires descriptifs repassant de façon récurrente autour de sept thématiques. Nous avons retrouvé une diversité presque aussi grande en identifiant six mondes dans la *G.U.* dirigée par Vidal et Gallois. Par contre l'analyse lexicographique ne décomptait que cinq mondes lexicaux chez Reclus et trois ou quatre dans les chapitres correspondants de la géographie dirigée par Roger Brunet⁴⁴¹. L'article *États scandinaves* du *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson confirme cette caractéristique de l'écriture d'Élisée Reclus : identifier une problématique caractéristique de chaque espace géographique plutôt que décliner à chaque fois le même plan discursif « à tiroirs ».

Enfin, Élisée Reclus complète son article sur les *États scandinaves* par trois tableaux statistiques recensant la superficie et la population des différentes provinces, il est avec Oger le seul à utiliser cet outil⁴⁴². Son approche est ainsi, et de loin, celle qui présente les traits les plus modernes au sein du *Dictionnaire*.

Afghanistan : La monographie géographique du *Nouveau Dictionnaire*

Pour les raisons évoquées plus haut, une seule notice géographique est publiée dans le *Nouveau Dictionnaire* en 1911, celle sur l'Afghanistan. Elle aussi est nettement marquée par la prédominance de la part de la géographie humaine (tableau 8). *Afghanistan* est un article court, centré sur l'ethnographie et les aspects culturels. Il est non signé. Mais, compte tenu de sa connaissance de l'empire russe et de l'Asie centrale on peut attribuer cet article à D. Aïtoff, nouveau venu dans la table des auteurs de cette nouvelle édition du *Dictionnaire*⁴⁴³.

La région de l'Asie que nous appelons Afghanistan, [...] s'appelle en réalité *Poukhtounkhous*, c'est-à-dire « pays des Pachhtanah » (*Pachhtanah* est le pluriel du singulier « Poukhtoun ») ; l'idiome parlé par la majorité des habitants est le *pouchto* ou *poukhtoun*, langue assyrienne intermédiaire entre le zend de la Perse et le sanscrit de l'Inde, mais plus rapprochée de l'idiome iranien, avec quelques mots sémitiques empruntés à l'arabe. Les Afghans ou Pachhtanah qui sont au nombre d'environ deux millions [...] sont divisés en tribus nombreuses (environ 400), et habitent généralement la campagne, sauf ceux d'entre eux qui sont soldats et quelques marchands. Dans les villes, on rencontre une population d'origine iranienne, les Tadjiks (les « couronnés » ou gens à tiare), au nombre d'environ un demi-million, descendants des anciens maîtres de la contrée, diversement croisés ; ils sont la classe industrielle et commerçante, ainsi que l'élément lettré. Il y a en outre en Afghanistan des Hindous aryens, des Mongols, des Turcs et enfin des Kafirs ou « infidèles », restés païens et dont les peuplades, habitant des montagnes peu accessibles, sont généralement demeurées indépendantes.[...] ⁴⁴⁴

⁴⁴¹ CHEVALIER, J.-P., 2000, « Modélisation de l'évolution du mode descriptif et de ses thématiques en géographie: les descriptions des villes situées entre Rhin et Neva dans les Géographies Universelles (1842-1996) », *Hommes et terres du Nord*, Villeneuve d'Ascq : USTL, n°3, p. 127-137.

⁴⁴² G. Meissas, article *États-Unis*, DP2, p. 716-728.

⁴⁴³ D. Aïtoff, géographe. Auteur de l'article *Russie* (NDP, 1911). A publié, en 1898, *Premier recensement de la population de l'Empire russe* et en 1901 : *Résultats Annales de Géographie scientifiques des exploration de M. Sven Hedin en Asie Centrale 1894-1897* et *Peuples et langues de la Russie* en 1901 chez Armand Colin.

⁴⁴⁴ Ferdinand Buisson, NDP, p.13

Tableau 8. **Le plan descriptif de l'article *Afghanistan*, NDP, 1911**

| <i>Afghanistan</i> | Nombre de mots | % de mots au sein de la monographie géographique |
|----------------------------|----------------|--|
| Peuples | 240 | 68,4% |
| Religion et enseignement | 42 | 12,0% |
| Villes et régime politique | 69 | 19,7% |
| Total de l'article | 351 | 100,0% |

Dans l'ensemble des monographies géographiques, ces articles sur les États scandinaves et sur l'Afghanistan constituent une exception, ils contrastent avec les monographies de Félix Oger et de Gaston Meissas qui déroulent paragraphe après paragraphe une géographie inventaire. En règle générale, comme nous l'avons vu, les parcours descriptifs de Gaston Meissas et de Félix Oger déroulent 3 ou 4 parties, elles-mêmes subdivisées en sous-parties, de façon à inventorier de multiples aspects d'une contrée, sans relation toujours évidente entre les différentes parties de l'ensemble, si ce n'est l'unité de lieu, la même découpe spatiale.

Le *Dictionnaire* est à la fois l'héritage d'écritures géographiques marquées par les héritages du début du dix-neuvième siècle et le lieu où Élisée Reclus propose un discours géographique neuf. La comparaison des plans d'étude est révélatrice de cette diversité.

1.5. Entre le sérieux du plan type d'Adrien Balbi et le souci du singulier et du pittoresque de Conrad Malte-Brun.

Au début du XIX^e siècle deux approches opposaient les géographes : d'une part les tenants d'une description géographique narrative, qualifiée de pittoresque par ses détracteurs, d'autre part les tenants du plan stéréotypé, qualifié ultérieurement de façon péjorative de « plan à tiroirs ». Conrad Malte-Brun se fait le héraut d'une géographie narrative, Adrien Balbi se déclare partisan du plan répétitif.

Si Conrad Malte-Brun propose dans l'introduction à sa *Géographie universelle* un plan d'étude standard en deux temps : la nature d'abord, les hommes ensuite, il nuance fortement ensuite son propos.

Passant ensuite au tableau physique du globe, nous contemplerons les grands traits de la nature, les montagnes dont se hérissent la surface de la terre, les mers qui la ceignent, les fleuves et les vallées qui la sillonnent ; nous descendrons dans les cavernes et dans les mines, nous nous pencherons sur les bords du cratère fumant ; en un mot, nous étudierons la structure du globe. Après avoir pris connaissance des mouvements de l'atmosphère et la loi des températures, nous distribuerons dans leurs régions natales les animaux, les végétaux, tous les êtres enfin que nourrit le sein inépuisable de la terre. Nous finirons par considérer l'homme dans son état naturel et politique ; nous classerons les races humaines d'après les nuances corporelles qui les distinguent, d'après les langues qu'ils parlent, les croyances qui les consolent ou les enchaînent, et les lois qui marquent l'essor de leur civilisation ou la profondeur de leur abrutissement.

(C. Malte-Brun.)⁴⁴⁵

Autrement dit le plan d'étude annoncé décline dans un premier temps l'orographie, l'hydrographie, la géologie, la climatologie, la faune et la flore ; puis dans un deuxième temps étudie les races, les

⁴⁴⁵ MALTE-BRUN, C., 1810, *Précis de la géographie universelle ou Description de toutes les parties du monde sur un plan nouveau*. Tome premier, *Histoire et théorie générale de la géographie*. Paris : Bureau des publications illustrées. Repris p. 12 dans la cinquième édition en 1845.

langues, les croyances et les lois. Mais pour écrire de la géographie, Malte-Brun refuse l'idée d'un plan type. Il fait de l'itinéraire supposé un principe narratif qui entraîne un ordre et un équilibre interne spécifique à chaque parcours descriptif⁴⁴⁶.

Après avoir examiné toutes les prétendues classifications des objets de la géographie spéciale (447), nous avons reconnu que c'est précisément l'emploi trop rigoureux de ces méthodes abstraites qui donne aux livres de géographie tant de sécheresse. Grâce à ce vain appareil de science, la géographie, cette image vivante de l'univers, ne semble en être que la froide et triste anatomie ; la jeunesse redoute, les savants la négligent, les gens du monde la dédaignent. Nous avons donc cru devoir suivre les principes généraux de l'art d'écrire ; et, variant d'après la nature des objets, non seulement le ton, mais même l'ordre de la description, nous avons cherché à inventer, pour la peinture de chaque pays, un cadre particulier qui convînt à la grandeur relative des objets. Un pays offre-t-il le spectacle d'une riante culture, nous en détaillons avec soin les diverses productions. Est-il inculte, nous retraçons plus en grand le caractère que la nature lui a imprimé. Ici, dans un voyage supposé, nous énumérons sans sécheresse les villes de l'intérieur ; là, navigateur sans péril, nous voguons de port en port, d'île en île. Une nation joue-t-elle un grand rôle dans le monde civilisé, nous indiquons ses forces, ses ressources, ses intérêts ? S'agit-il d'une peuplade sauvage, nous nous attachons davantage à peindre ses mœurs et sa manière de vivre.

(C. Malte-Brun.)⁴⁴⁸

À la même époque, son contemporain Adrien Balbi théorise le plan à tiroirs pour des descriptions cadrées dans les limites politiques. Il polémique implicitement contre les plans des descriptions de Malte-Brun, repris par son disciple Jean-Jacques Nicolas Huot :

La géographie étant une science positive, les objets qu'elle embrasse doivent être classés, non d'une manière pittoresque propre à frapper l'imagination, mais d'une manière logique, qui éclaire l'intelligence et aide la mémoire. La méthode pittoresque, employée avec le plus rare talent par un illustre géographe, est tolérable, peut-être, dans un traité étendu sur la science, mais elle doit être rejetée dans un ouvrage élémentaire.

L'ordre dans lequel les faits se présentent aux regards de l'observateur n'admet en réalité aucune classification : les plus rapprochés par l'analogie se trouvent disséminés de loin en loin sur la route du voyageur ; les plus opposés, ceux qui s'éclairent le moins l'un par l'autre, s'offrent, au contraire, en même temps ; partout de brusques transitions, des distractions qui égarent le jugement en troublent les souvenirs. Certes, dans la nature même, ce désordre a son charme et, peut-être, son côté instructif ; mais dans une narration, une partie de l'intérêt se perd déjà : *Segnius irritant animos demissa per aurem...* Que sera-ce donc d'un traité élémentaire avec sécheresse inévitable ? La méthode pittoresque y paraîtra ce qu'elle est en effet, l'absence de toute méthode. Là pour que l'attention se fixe à quelque chose, il faudra tracer de larges divisions ; puis dans chacune d'elles grouper les faits analogues, et encore suivre la même loi, toujours la même, pour passer d'un groupe à un autre. On ne craindra pas de multiplier les titres et les indications, d'établir dans chaque chapitre un même ordre de paragraphes ; car de cette symétrie résultera la clarté ; de cette uniformité naîtront des rapprochements utiles. Telle est cette méthode logique, grâce à laquelle l'exposition de la science devient plus suivie, plus succincte, plus claire et plus substantielle.

(A. Balbi.)⁴⁴⁹

Les descriptions géographiques du *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson se situent à mi-chemin entre le plan « à tiroirs », strictement répétitif, tel que le réclamait Adrien Balbi et les parcours descriptifs plus variés, laissant une place au pittoresque, tels que Malte-Brun les souhaitait. Les premiers articles parus sont très marqués par l'**aspect catalogue**. C'est le cas de ceux qui sont rédigés par Oger. Son article *Europe* se déroule ainsi en huit parties principales : 1° Configuration générale, 2° Latitudes, longitude, configuration, bornes, 3° Mers et golfes, 4° Presqu'îles, 5° Relief,

⁴⁴⁶ CHEVALIER, J.-P., MENDIBIL, D., 1999, « Vingt villes d'Europe centrale dans quatre géographies universelles », *Mappemonde*, n°4, Belin, p.24-30.

CHEVALIER, J.-P., MENDIBIL, D., 1999, « Des graphes pour étudier les textes de géographes », *L'Information Géographique*. Paris : Sedes, n°5, p. 232-236.

CHEVALIER, J.-P., 2000, *op. cit.*

⁴⁴⁷ Nous dirions aujourd'hui géographie régionale pour géographie spéciale.

⁴⁴⁸ Conrad. Malte-Brun, *op. cit.*, t.1., p. 13.

⁴⁴⁹ BALBI, A., 1840, *Abrégé de géographie*, p. viii-ix.

Descriptions monographiques du *Dictionnaire* et découpes régionales des petites géographies.

6° Climat, 7° Superficie et population, 8° Etats. Ces inventaires sont rarement ouverts par une introduction générale ; ce type de plan est utilisé pour le catalogue des contrées de l'*Océanie* (F. Oger) et les articles répertoriés comme géographiques et quasiment tous signés G. Meissas : *Canaux, Colonies françaises, Département, Empires, Provinces*.

Tableau 9. Des parcours descriptifs découpés en parties et sous-parties.

| Plan de l'article <i>Allemagne</i> I Géographie (F. Oger, DP2, 1878) | <i>Plan d'enseignement de la géographie de la France</i> (article <i>Géographie</i> DP2, 1879) | Plan de l'article <i>France</i> , (G. Meissas DP2, 1879) | Plan de l'article <i>Belgique (Géographie)</i> (G. Meissas, Supp, DP2, 1887) |
|--|--|--|---|
| 1° Géographie physique (Limites ; Superficie ; Population, sa densité ; Climat) (0,75 colonne) Orographie et hydrographie (Relief du sol ; Grands bassins ; Côtes et ports) (3 col.) | I Géographie physique. Côtes et Frontières. – <i>Voir France</i> II Orographie. – <i>Voir France, Alpes, Glaciers</i> III Hydrographie. – <i>Voir France, Canaux</i> | I Généralités (1 colonne) II Orographie (4,5 col.) III Hydrographie (10,5 col.) | I° Géographie physique (Situation, limites, forme ; Hydrographie ; Relief du sol ; Climat) (1 colonne) |
| | IV Géographie historique. – <i>Voir France, Provinces.</i> V Géographie politique et administrative. – <i>Voir France, Départements, Droit administratif, Droit Public</i> | IV Etude des frontières (maritimes et terrestres) (5,25 col.) V Climat (2,75 col.) | |
| 2° Géographie agricole et industrielle (Agriculture ; Mines ; Bassins houillers ; Eaux minérales ; Pierres lithographiques) (1,5 col.) | VI Géographie agricole. – <i>Voir France, Cadastre</i> VII Géographie industrielle et commerciale. – <i>Voir France, Canaux, Chemins de fer.</i> | VI Géographie agricole : Céréales et cultures annexes, bétail, vins, autres cultures), (6,5 col.) VII Géographie industrielle : bassins houillers, mines métalliques, minéraux divers, matériaux de construction, industries alimentaires, de l'habillement, (9 col.) Géographie commerciale (5 col.) | II° Géographie agricole industrielle (régions agricoles ; Productions agricoles ; Productions minérales ; Industrie ; Canaux et chemins de fer ; Ports et commerce maritime) (3 col.) |
| 3° Ethnographie (Races ; Langues) (0,3 colonne) | | Population (0,5 colonnes) | III° Géographie politique (Ethnographie ; Gouvernement ; Grandes villes ; Souvenirs historiques) (1 colonne) |
| 4° Géographie politique (Religion, Unité politique, Universités, Gouvernement, Grandes villes) (1,3 col.) | VIII Algérie. – <i>Voir Algérie.</i> IX Autres colonies. – <i>Voir Colonies françaises</i> | La Corse (1,25 col.) | |
| Questionnaire géographique ; Problèmes géographiques (1 col.) | X Révision générale | | |

Le plan d'enseignement de la France proposé par la Rédaction, c'est-à-dire Buisson, à la suite de l'article *Géographie* de Foncin (tableau 9) se déroule en dix parties et est cohérent avec la conception de Pierre Foncin qui définit la géographie comme une science qui « *se contente de comprendre, de classer et de peindre* ». De même, les programmes scolaires des pays étrangers présentés dans le *Dictionnaire* ont souvent l'aspect d'un long catalogue. C'est en particulier le cas

du programme d'étude de l'école de Saint-Louis du Missouri, école modèle pour Buisson, où la géographie spéciale⁴⁵⁰ se décline en quatorze rubriques successives. Les derniers articles publiés dans le *Dictionnaire*, celui sur les états *Scandinaves* d'Élisée Reclus (1881), celui sur la *Belgique* de Gaston Meissas (1887), et même *Afghanistan* en 1911, s'éloignent le plus des plans à tiroirs stéréotypés. Ces articles laissent moins de place aux listes énumératives et se structurent en grandes parties. C'est même le cas de *Belgique*, dernier article de Meissas, qui est publié dans le supplément. La présentation géographique de la Belgique s'y déroule, comme nous l'avons vu, suivant un plan en 3 parties : 1° géographie physique, 2° géographie agricole et industrielle, 3° géographie politique (incluant l'ethnographie). La géographie économique occupe une place majoritaire et centrale. Néanmoins, quelles que soient ces variations de plan, une convergence très forte se fait sur l'ordre du plan : d'abord la géographie physique, ensuite la géographie humaine. Cette comparaison des plans des différentes monographies met en évidence que le même ordre des parties structure le discours géographique. Tout d'abord les auteurs présentent le cadre naturel ; la géographie physique commençant par l'hydrographie et non par le relief. Ensuite, vient la géographie économique (agriculture, industrie, commerce). En pratique l'étude de la géographie de la population clôt l'article, même si le plan d'étude proposé par Buisson pour étudier la France place ce point avant la géographie économique (tableau 9). Deux grands types de plans peuvent ainsi se différencier au sein de ceux qui suivent globalement cet ordre. La plupart des articles (15) suivent ce plan avec une ou des parties spécifiques sur la géographie économique. À l'inverse (tableau 10A), les articles (6) n'ayant pas de grand développement sur l'économie confèrent une part importante au découpage de l'espace en bassins. Ces plans sans partie sur la géographie économique correspondent aux monographies relatives aux grandes parties du monde, l'Asie exceptée (tableau 10B). Ceci confirme la place centrale des dimensions économiques dans les descriptions géographiques du *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson.

Tableaux 10. Deux grands types de plans pour les monographies géographiques du *Dictionnaire* de F. Buisson.

| Tableau 10A | |
|---|--|
| Articles ayant une ou des parties sur l'économie | |
| <i>Allemagne (1878)</i> <i>Australie (1878)</i> <i>Autriche (1878)</i> <i>Espagne (1879)</i> <i>États-Unis (1879)</i> | Plan type : 1/ Géographie physique 2/ Géographie économique 3/ Ethnographie 4/ Géographie politique |
| <i>Angleterre (1878)</i> <i>Russie (1881)</i> <i>Turquie (1881)</i> <i>Belgique (1887)</i> | Variante : Ethnographie et géographie politique dans une même partie |
| <i>Asie (1878)</i> <i>France (1879)</i> | Variante : Sans géographie politique |
| <i>Italie (1879)</i> | Variante : Avec géographie historique à la place de l'ethnographie. |
| <i>Grèce (1879)</i> | Variante : Sans partie sur les peuples, les races l'ethnographie ou économie politique |
| <i>Pays-Bas (1881)</i> | Variante : 1/ Géographie commerciale, 2/ Géographie physique 3/ Grandes divisions. |
| <i>Suisse (1881)</i> | Variante : 1/ Géographie physique ; 2/ Géographie politique ; 3/ Géographie économique ; 3/ Institutions et administration |
| <i>Scandinaves (états) (1881)</i> | Le plan de l'article d'Élisée Reclus est atypique. Il n'y a pas de dispositif typographique de mise en valeur du plan. Après une présentation générale, la présentation s'articule autour de problématiques économiques illustrées chacune par un pays scandinave différent. |

⁴⁵⁰ La géographie dite « spéciale » se distingue alors de la géographie générale.

| Tableau 10B Articles ayant des plans sans partie spécifique sur l'économie | |
|---|---|
| <i>Afrique (1878)</i> <i>Algérie (1878)</i> | Plan type : 1/ Généralités 2/ Climat, orographie, hydrographie 3/ Contrées et peuples (par bassins) 4/ Races |
| <i>Alpes (1878)</i> <i>Amérique (1878)</i> <i>Europe (1879)</i> | Variante : Sans géographie humaine : pas de partie sur les peuples, les races, l'ethnographie ou l'économie politique. |
| <i>Océanie (1880)</i> | Variante : 1/ Bornes ; 2/ Grandes divisions. |

Les plans adoptés par la majorité des rédacteurs des descriptions géographiques du *Dictionnaire*, de même que ceux qui sont prescrits par Pierre Foncin ou Ferdinand Buisson, se situent dans une tradition de la monographie géographique plus complexe qu'on pourrait le croire, tiraillée entre le sérieux et le pittoresque, le répétitif et le singulier. Cette diversité de l'écriture géographique était déjà apparue dans la *Petite Géographie* d'Achille Meissas et Auguste Michélot⁴⁵¹.

Si les plans utilisés pour les monographies géographiques sont variés dans le détail, ils ont néanmoins en commun le fait de tous commencer par la géographie physique. Pourtant l'influence de la géographie économique, centre d'intérêt majeur de Levasseur comme de Foncin, se traduit par un abandon progressif des longues descriptions des bassins (*Allemagne, Afrique*) pour laisser place à des articles s'attardant principalement sur la géographie économique (*France, Belgique...*). Cet attrait de la géographie économique caractérise aussi pendant longtemps la géographie de l'école primaire.

De façon concomitante, trois traits originaux perdurent à l'école primaire : l'héritage des listes d'inventaire et sa caricature sous forme de liste de départements et de chefs-lieux ; l'étude des bassins hydrographiques sous forme de listes d'affluents ; l'intérêt pour les aspects pratiques et économiques de la géographie. Ces trois dimensions se lisent dans la plupart des notices géographiques présentes dans le *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson.

⁴⁵¹ cf. chapitre 1.

2. La géographie de la France à l'école primaire : entre la nature et l'économie

Après avoir étudié en détail les discours sur la géographie et les descriptions géographiques du *Dictionnaire de pédagogie* nous allons voir comment celle-ci se décline dans les livres destinés aux élèves. Nous centrerons notre étude sur les livres les plus usités à l'école primaire entre 1890 et 1920, les petites géographies de Foncin, et en particulier sa *Première année de géographie* destinée aux élèves de 9 à 11 ans.

2.1. Les influences de Philippe Buache et Karl Ritter perdurent

La géographie par bassins inspirée par Philippe Buache reste surtout présente dans les articles les plus anciens (*Afrique, Allemagne*). Dans ces premières monographies géographiques du *Dictionnaire*, le découpage de l'espace par bassins géographiques occupe une place majeure dans l'article *Allemagne* rédigé par Félix Oger (tableau 9). La même approche par bassins structure l'article *Afrique* de Gaston Meissas. La part de la géographie physique est structurée par l'orientation de l'hydrographie, en fait l'inventaire des fleuves. La description de l'hydrographie est deux fois plus longue que celle de l'orographie dans l'article *France* et elle précède la présentation du relief. Le primat de la géographie physique dans l'ordre de la description de Gaston Meissas ne se confond pas avec celui de la géographie « classique » se situant dans l'héritage de Vidal, où la place première de la géographie physique est essentiellement supportée par la géomorphologie.

Cette influence de Buache, mais aussi plus globalement la place de la nature, revendiquée dans le *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson par Franz Schrader comme un héritage de Karl Ritter, peut donc se lire dans la première place de la géographie physique dans l'ordre de la description. Ainsi, c'est elle qui fournit l'essentiel de la mise en place du cadre spatial.

La description des réseaux fluviaux, l'arborescence des affluents et des sous-affluents restera longtemps un exercice d'apprentissage canonique de la géographie scolaire de l'école primaire. Nous y voyons une conséquence de la formalisation précoce de la géographie à l'école primaire, il s'agit de la marque d'une géographie prévidalienne contemporaine de l'institutionnalisation de la matière scolaire ou antérieure.

2.2. La géographie économique d'Émile Levasseur et Pierre Foncin et les fondations de la géographie de l'école primaire.

Dans le *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson au cours des années qui séparent la publication de l'article *Afrique* de Gaston Meissas à l'article *Scandinaves (États)* d'Élisée Reclus, la tendance générale est donc au resserrement du nombre de moments descriptifs. Cette évolution a pu aussi être analysée par l'analyse lexicale d'ouvrages de référence comme les *Géographies universelles* de Malte-Brun et d'Élisée Reclus⁴⁵². En ce qui concerne les articles du *Dictionnaire de pédagogie*, si nous regroupons les 3, 4 ou 10 parties typographiquement mises en valeur dans le plan des auteurs des monographies (tableau 10)⁴⁵³ en trois grands blocs, nous obtenons trois ensembles d'ampleur inégale (tableau 11).

Tableau 11 **Géographie physique et géographie économique dans les articles du *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson.**

| | Part du texte occupée par les généralités (limites, situation...) et la géographie physique | Part du texte occupée par la géographie agricole, industrielle ou commerciale | Part du texte occupée par l'étude de la population, l'ethnographie et la géographie administrative et politique |
|--|---|---|---|
| Article <i>Allemagne</i> Félix Oger, 1878. | 55% | 22% | 23% |
| Article <i>France</i> G. Meissas, 1879. | 53% | 46% | 1% |
| Article <i>Scandinaves (états)</i> E. Reclus, 1881. | 51% | 13% | 35% |
| Article <i>Belgique</i> G. Meissas, 1887. | 20% | 58% | 21% |

En règle générale un peu plus de la moitié du texte est consacrée à la présentation d'une situation générale et à la géographie physique. La géographie humaine, au sens moderne du terme, occupe une petite moitié du texte, sauf dans le cas de l'article *Belgique* où elle est fort développée, appuyée par d'importants passages sur la géographie économique.

Cette place importante attribuée aux dimensions économiques peut être mise en relation avec les centres d'intérêts d'Émile Levasseur et Pierre Foncin, leurs noms peuvent être associés au développement de la géographie à l'école primaire à la fin du XIX^e siècle. Autorités scientifiques : professeurs au collège de France ou professeur d'université ; autorités académiques : chargé de rapport ou inspecteur général ; ils participent tous deux au *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson et chacun d'eux est auteur d'une collection de livres scolaires pour l'école primaire chez Delagrave pour Levasseur, chez Armand Colin pour Foncin.

Émile Levasseur, orienté par ses enseignements d'économie et de statistique, a tenu le rôle déterminant en faveur du développement d'une géographie scolaire pratique, s'appuyant sur les cartes et permettant aux écoliers de devenir ensuite des acteurs économiques efficaces⁴⁵⁴. Pierre Foncin, engagé dans des sociétés de géographie associant milieux économiques et universitaires,

⁴⁵² Jean-Pierre Chevalier, 2000, *op. cit.*

⁴⁵³ Articulations du texte soulignées par des intertitres en caractères gras ou des puces typographiques.

⁴⁵⁴ Cf. chapitre 1.

fait lui aussi preuve des mêmes intérêts pour une géographie orientée vers la vie économique, nous le verrons lors de l'étude de ses manuels scolaires.

On remarque aussi que certaines entrées du *Dictionnaire* : chemins de fer, canaux, colonies, Algérie...), correspondent étroitement aux leçons du livre scolaire. L'écriture du livre scolaire de P. Foncin ressemble aussi plus souvent aux textes-inventaires de Gaston Meissas qu'aux envolées lyriques de Franz Schrader, elle reflète aussi le même engagement que celui qui s'exprime au travers des monographies du *Dictionnaire* : une géographie pratique pour la patrie.

La plupart du temps le texte est un inventaire sec, sous forme de liste, parfois sans phrase, précédé d'une description courte, qui n'exalte pas la beauté du pays : « sur la Mer du Nord, les rivages sont sablonneux, bordés de dunes... entre les embouchures de la Loire et de la Garonne les rivages sont bas et vaseux... les plaines du Nord sont monotones ». parfois une indication apprend à lire la légende de la carte. [...] Le texte ne s'anime qu'à propos de la patrie, des colonies et de l'Alliance française, dont Foncin est président. L'auteur sort du catalogue aride pour inculquer l'amour de la France, justifier la colonisation pour que la France reste « une grande nation » et pour montrer son œuvre civilisatrice. Dans chaque chapitre sur la France il y a une petite phrase courte qui rappelle la défaite ou la résistance pendant la guerre de 1870.

(M. Benoît.)⁴⁵⁵

2.4. Les manuels de Pierre Foncin et le découpage par bassins

Les Petites Géographies de Pierre Foncin sont ainsi les manuels de géographie les plus répandus, plus usités que les livres d'Histoire d'Ernest Lavisse, et ce, tout au long de la III^e République⁴⁵⁶. Ces ouvrages commencent par une introduction à la géographie associée à l'apprentissage d'une série de termes relevant principalement de la géographie physique. Ensuite viennent les leçons sur le relief et les cours d'eaux de la France. Ils occupent le premier tiers du livre. L'inventaire détaillé de la France est conduit dans le cadre des départements. Puis, un nombre de pages assez voisin est consacré à la présentation des activités économiques de la France (tableau 12). Enfin les livres de *La Première année de la Géographie* se concluent par une présentation des autres parties du monde, suivies de notions de géographie générale.

L'intérêt pour les activités économiques mobilise un nombre de pages proche de celles qui sont consacrées aux généralités et à la géographie physique. Les livres de géographie pour l'école primaire sont au moins autant tournés vers l'économie que les monographies du *Dictionnaire*. À partir de 1882 cet accent renforcé sur la géographie économique est justifié dans un avis des éditeurs qui insistent par ailleurs sur l'introduction quasi-systématique de la double page confortant la logique du « texte - atlas » introduit en France par Levasseur.

[...] La *mise en regard* des leçons et des cartes, qui contribue si puissamment au succès de la publication, souffrait dans l'ancienne édition, quelques exceptions (canaux, colonies, etc.) : nous l'avons rétablie dans toute son intégralité. — L'importance croissante de l'Algérie et notre expansion coloniale réclamaient quelques cartes nouvelles ; nous les avons données — En géographie comme en toute autre science, la leçon n'est profitable que si elle impose un effort : nous avons rajouté des *cartes muettes* pour exercices de recherches.

⁴⁵⁵ BENOIT, M., 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, thèse, Université Paris-1, 3 volumes. 203p., 239p., 258p., *op. cit.*, vol. 2, p.164.

⁴⁵⁶ *ibidem*.

MOLLIER, J.-Y., 1993, « Le manuel scolaire et la bibliothèque du peuple », *Romantisme*, n°80, II, p. 79-94.

Mais l'étude de la géographie ne serait qu'un stérile exercice de mémoire si elle n'était pas complétée par la connaissance de la situation *économique* des différents pays. Aussi M. Foncin a-t-il insisté sur ce point, notamment pour la France. Mais il ne lui a pas semblé suffisant de faire connaître les chemins de fer, les canaux, les colonies, etc., il a expliqué l'utilité des voies de communication, la nécessité des colonies et des rapports internationaux, en un mot, l'auteur a donné de l'intérêt aux nomenclatures en y ajoutant des *notions générales*.

Est-ce à dire que le niveau du livre a été élevé ? Non. Le livre est resté le même : simple, élémentaire et accessible à la moyenne des intelligences ; il est seulement devenu plus lisible, plus méthodique, plus intéressant, plus *actuel*. [...]

(Les éditeurs.)⁴⁵⁷

Dans ces livres, si l'on ne prend pas en compte la présentation des autres parties du monde, trois thèmes occupent une place comparable : la géographie physique, la géographie économique et la géographie administrative. Ainsi, dans la *Première année de géographie*, celle qui correspond aux élèves âgés d'une dizaine d'année, le plan d'étude se déroule dans le même ordre que celui prescrit par Buisson dans le *Dictionnaire*.

Tableau 12. **Géographie physique, économique et administrative dans la *Première année de Géographie* de Pierre Foncin.**

| | Éditions de 1875 à 1884. (40 pages plus lexique) | Éditions de 1885 à 1909 (48 pages plus lexique) | Éditions à partir de 1910. (52 pages plus lexique) |
|---|--|---|--|
| Notions préliminaires (cosmographie et termes géographiques). | 5 | 5 | 7 |
| France : relief du sol. France : cours d'eau | 3 | 4 | 4 |
| France administrative. Anciennes provinces | 3 | 4 | 2 |
| France : Départements | 8 | 8 | 8 |
| Algérie ; Colonies. | 0,5 | 2 | 5 |
| France : Communications, Canaux et ports ; Agriculture, industrie et commerce. | 5 | 6 | 6 |
| France : Défense militaire ; Alsace-Lorraine. | 0 | 2 | 2 |
| Exercices | 1,5 | 2 | 1 |
| Europe physique, Europe politique ; Afrique ; Amérique ; Asie ; Océanie. | 12 | 12 | 12 |
| Géographie générale : Cosmographie, Races humaines, Grands voyageurs, Navigation ; Objets de commerce. | 2 | 3 | |

La géographie physique constitue, comme dans la plupart des monographies du *Dictionnaire* le cadre premier de l'étude, mais pas la plus importante, même si la géographie physique occupe la

⁴⁵⁷ FONCIN, P., 1886, *La Première année de géographie*, édition refondue (81è), 2^{ème} de couverture.

plus grande partie des pages consacrées aux notions préliminaires. Ici, les termes de géographie définis dans le vocabulaire sont quasiment tous « *relatifs aux mers* », « *relatifs aux terres* », « *relatifs aux cours d'eau* ». À partir de 1910 s'y adjoint un lexique « *relatif au climat* ». La France est d'abord étudiée sous l'angle de la géographie physique. La carte des cours d'eau précède d'abord celle du relief, puis à partir de 1885, au moment où on déclare renoncer à l'étude par bassin, la leçon sur le relief du sol précède celle qui traite sur les cours d'eau. On voit se produire la même inversion de l'ordre hydrographie, orographie que dans les monographies du *Dictionnaire*. Mais si la géographie physique est la première dans l'ordre de l'étude, ce n'est pas celle qui occupe le plus de place dans le livre.

L'étude de la France par départements regroupés par bassin est un héritage ancien comme le note Numa Broc : « [...] dès 1791, les géographes prennent l'habitude de regrouper les départements par bassins fluviaux, comme le fait Mentelle dans sa *Méthode courte et facile pour apprendre aisément et retenir la géographie de la France*. »⁴⁵⁸. Nous verrons qu'à partir de 1885, Pierre Foncin abandonne l'approche régionale de la France par bassins. Ceci se produit quelques années après l'abandon de cette approche dans le plan des monographies géographiques du *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson (1879) (cf. tableau 9).

En effet jusque vers 1884 le bassin est resté le cadre « naturel » de découpage de l'espace, en particulier celui de la France⁴⁵⁹. Ceci était justifié en 1853 par le frère P.B. :

81. D. Quel est le moyen le plus commode pour fixer l'attention sur la position des diverses provinces ?

R. C'est la division par *bassins*.

82. D. Qu'est-ce qu'un bassin géographique ?

R. C'est une étendue de pays arrosée par un fleuve et ses affluents.

83. D. En combien de bassins peut-on diviser la France ?

R. En quatre grands et deux petits ; les quatre grands sont : 1° celui de la *Seine* ; 2° celui de la *Loire* ; 3° celui du *Rhône* ; 4° celui de la *Gironde*, formé par la *Garonne* et la *Dordogne*. Les deux petits sont celui du *Rhin* et celui de l'*Escaut*.

(Frère P.B.)⁴⁶⁰

Ainsi, jusqu'en 1885, les leçons du manuel de Foncin présentent les départements regroupés par bassins hydrographiques. Mais il existait une alternative, celle pratiquée par Malte-Brun et qui se fonde sur les points cardinaux.

⁴⁵⁸ BROC, N., 1990, « Deux géographes "révolutionnaires" : Philippe Buache et Jean Nicolas Buache de la Neuville », *Cartes, cartographes et géographes*, Actes du 114^{ème} congrès national des sociétés savantes. Paris 1989. Paris : éditions du CTHS, p.12.

⁴⁵⁹ CHEVALIER J.-P., 2001, « La région, un cas de figure de la géographie scolaire », *Enseigner la région*. Pierre Boutan, Philippe Martel, Georges Roques (dir.). L'Harmattan, collection Logiques politiques. 362p. p.165-172.

⁴⁶⁰ Frère P. B., 1853, *Abrégé de géographie commerciale et historique contenant la division de la France par bassins, un tableau synoptique pour chaque province, des notions historiques sur les états du globe suivi Des mœurs et des usages des principaux peuples et d'un Précis de cosmographie selon le système de Copernic.*, (28^{ème} édition). Tours : Alfred Mame et Cie ; Paris : Veuve Poussielgue-Rusand.

Cartes 1a et 1b : **Les découpes majeures de la France par Malte-Brun et Huot en 1845 et par Foncin en 1880.**

Carte 1a. Découpe en 5 livres de la description de la France par **Malte-Brun et Huot**

Carte 1b. Découpage des cartes regroupant par bassin les départements. **Foncin 1880**⁴⁶¹

Le découpage par bassin n'est donc pas la seule tradition en 1880. Ainsi Malte-Brun proposait auparavant un autre découpage : « région méridionale » (livre 53^{ème}), « région occidentale » (livre 54^{ème}), « région centrale » (livre 55^{ème})... :

La division artificielle de la France en cinq grandes régions : celles du sud, de l'est, du centre, de l'ouest et du nord, nous semble la meilleure à adopter, et la plus commode pour suivre nos excursions chorographiques.

(Malte-Brun et Huot.)⁴⁶²

Si l'on compare les cartes du découpage de Malte-Brun et celui des cartes de l'édition de 1880 de la *Première année de géographie* (cartes 1a et 1b) on constate une notable différence. Foncin privilégie le regroupement des départements par bassin hydrographique. Le département des Côtes-du-Nord est joint à l'ensemble de ceux drainés par la Seine vers la Manche⁴⁶³. Le versant

⁴⁶¹ Voir carte en couleur p.176.

⁴⁶² MALTE-BRUN, K., 1810-1829, *Précis de la géographie universelle ou Description de toutes les parties du monde sur un plan nouveau*. Tome II : *Description de la France*. Paris : Bureau des publications illustrées, Cinquième édition revue par HUOT, J.-J.-N., 1845. p.119.

⁴⁶³ Ce genre de découpage est dénoncé par Paul Dupuy : « *Tout, en somme, se ramène à la France et pour la France, le gros du travail consiste à faire entrer les départements dans les bassins. On arrive dans ce sens à des résultats surprenants : il est classique de mettre les Côtes-du-Nord dans le bassin de la Seine, à titre de fleuves côtier. L'Ille-et-Vilaine par contre, où se trouve presque tout le cours de la Rance, est, à cause de la Vilaine, attribué à la Loire. Ainsi le bassin de la Loire s'ouvre une petite fenêtre sur la Manche, entre Saint-Malo et le mont Saint-Michel, tandis que les Côtes-du-Nord s'avancent en éclaireur du bassin de la Seine.* »

En 1889 Paul Dupuy collabore à la Troisième année de géographie de P. Foncin

méditerranéen s'étend de Belfort à la frontière espagnole. Par contre, le versant atlantique est subdivisé en deux ensembles articulés principalement autour de la Loire ou de la Garonne. Les cinq grands fleuves : Seine, Loire, Garonne, Rhône et du Rhin organisent ce découpage spatial de la France.

Le poids pris par la géographie physique dans la deuxième moitié du XIX^e siècle renforce le rôle des fleuves dans le discours géographique. Les descriptions de Malte-Brun se faisaient en suivant principalement les routes. Les articles de Gaston Meissas dans le *Dictionnaire* sont rédigés plus « au fil de l'eau » qu'au long des chemins.

L'intérêt pour la géographie économique est ainsi juxtaposé à un long préambule, au sens étymologique du mot, où l'on découvre l'espace en suivant les cours d'eau. Puis, à partir de 1886 les livres scolaires de Foncin reflètent rapidement les évolutions des paradigmes des géographes, ils abandonnent les découpages par bassins (tableaux 13). Cette évolution est similaire à celle que nous venons de constater à partir de 1879 dans les monographies du *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson. Si l'on compare ce nouveau découpage à celui retenu par Élisée Reclus pour décrire la France dans sa *Nouvelle géographie universelle*,⁴⁶⁴ on est frappé des ressemblances (cartes 2a et 2b).

Cartes 2a et 2b : Les découps majeures de la France par Élisée Reclus en 1877 et par Foncin en 1886.

Carte 2a. Découpe en chapitres de la description de la France par **Élisée Reclus**

Carte 2b. Regroupement régionaux des départements par **Foncin en 1886**⁴⁶⁵

La géologie a fait apparaître le Massif-central qui est plus méridional que la « région centrale » de Malte-Brun (carte 1a). Sous la plume de Reclus et dans l'organisation des livres de Foncin on voit alors surgir le rôle des montagnes dans la structuration de l'espace français. Leur importance se lit dans la table des matières du volume de la *G.U.* de Reclus sur la France. Chapitre II : *Les Pyrénées*,

DUPUY, P., 1889, « La géographie dans l'enseignement primaire », *Revue de géographie*, p. 289.

⁴⁶⁴ RECLUS, É., 1877, *Nouvelle géographie universelle, La Terre et les hommes, t. II La France*, Hachette, 962p.

⁴⁶⁵ Voir carte en couleur page 176.

les Landes et le bassin de la Garonne ; chapitre III : Les Alpes, le Rhône et le littoral méditerranéen ; Chapitre IV : Le Jura et le bassin de la Saône ; Chapitre V : Le plateau central de la France.... Dans ce volume de cette *Nouvelle Géographie universelle*, les montagnes précèdent les bassins dans le plan général de l'ouvrage et dans les libellés des chapitres qui les associent.

Ceci est encore plus net chez Foncin. Il identifie à partir de 1886 un plateau central, il fait des Pyrénées et de leur avant-pays une région, il rassemble dans une même région méridienne et montagnaise Jura, Alpes et Corse, distincte du sillon rhodanien. Il fait même apparaître une région en Bourgogne sous l'intitulé « *Petits massifs montagneux entre Loire et Saône* » (tableaux 13).

À côté des cartes des départements par bassins hydrographiques, les éditions antérieures à 1885, présentent aussi des inventaires des départements⁴⁶⁶ organisés par régions agricoles (carte p 75). Mais, il n'y a pas à proprement parlé de description de géographie régionale, si ce n'est dans le cadre des bassins⁴⁶⁷. Ce découpage semble le plus important, car c'est celui qui est utilisé pour décrire les espaces des départements.

Tableaux 13. Des bassins aux régions naturelles.

Les découpages régionaux de la France dans *La Première année de géographie* (P. Foncin).

Tableau 13a. Les découpages régionaux de la France dans *La Première année de géographie* (P. Foncin). **L'Ouest : un découpage implicitement paysager ou climatique à la place du bassin de la Loire.**

| Cartes des bassins avec Départements | | Découpages régionaux et départements | | | Cartes des départements |
|--|---|---|--|---|--------------------------------|
| Édition 1880 | | | Édition 1886 | Éditions de 1910 et 1920 | Éditions de 1886,1910, 1920 |
| | | <i>Plaines et collines de Normandie</i> | Seine-Inférieure, Eure, Calvados, Manche, Orne, | Seine-Inférieure, Eure, Calvados, Manche, Orne, | Départements de l'Ouest |
| La Loire et ses affluents. L'Aulne. Le Blavet. La Vilaine. | Finistère, Morbihan, Ille-et-Vilaine, Loire-Inférieure. | <i>Bretagne, Vendée (et Poitou en 1910)</i> | Côtes-du-Nord, Finistère, Morbihan, Ille-et-Vilaine, Loire-Inférieure, Vendée. | Côtes-du-Nord, Finistère, Morbihan, Ille-et-Vilaine, Loire-Inférieure, Vendée, Vienne, Deux-Sèvres. | |
| | Mayenne, Sarthe, Maine-et-Loire, Indre-et-Loire, Loir-et-Cher, Indre, Cher, Deux-Sèvres, Vienne, Allier, Creuse, Haute-Vienne, Puy-de-Dôme, Loire, Haute-Loire. | <i>Plaines de la Loire</i> ⁴⁶⁸ | Mayenne, Sarthe, Maine-et-Loire, Indre-et-Loire, Loir-et-Cher, Indre, Cher, Deux-Sèvres, Vienne. | Mayenne, Sarthe, Maine-et-Loire, Indre-et-Loire, Loir-et-Cher, Indre, Cher, Loiret, Nièvre. | |
| | | | | | |
| Invention en 1886 d'une région Ouest, elle englobe toute la Normandie et ne comprend plus l'amont du bassin hydrographique de la Loire. Le découpage reste par la suite stable jusque dans les années 1920. | | | | | |

⁴⁶⁶ Pierre Foncin, *op. cit.* Édit. 1880, p.72 à 75.

⁴⁶⁷ Pierre Foncin, *op. cit.* Édit. 1880, p 64 à 70.

⁴⁶⁸ « Plaine de la Loire » au singulier dans la nouvelle édition de 1920 pour le cours préparatoire.

Tableau 13b. Les découpages régionaux de la France dans *La Première année de géographie* (P. Foncin). **Au Nord et à l'Est de la France : des régions naturelles remplacent des bassins à partir de 1886.**

| Cartes des bassins avec Départements | | Découpages régionaux et départements | | | Cartes des départements |
|---|--|--|---|---|---------------------------------------|
| Édition 1880 | | | Édition 1886 | Éditions de 1910 et 1920 | Éditions de 1886, 1910, 1920 |
| La Moselle, affluent du Rhin. La Meuse. L'Escaut. | Nord, Pas-de-Calais | <i>Plaines du Nord</i> ⁴⁶⁹ | Nord, Pas-de-Calais, Somme. | Nord, Pas-de-Calais, Somme | Départements Nord et Nord-Est. |
| | Ardennes, Meuse, Meurthe et Moselle, Vosges. | <i>Plateau Lorrain</i> ⁴⁷⁰ | Ardennes, Meuse, Meurthe-et-Moselle, Vosges, Haute-Marne. | Ardennes, Meuse, Meurthe-et-Moselle, Vosges. (Moselle, Bas-Rhin, Haut-Rhin) ⁴⁷¹ | |
| La Seine et ses affluents. La Somme. L'Orne. La Rance. | Somme, Oise, Aisne, Marne, Aube, Seine-et-Marne, Seine, Seine-et-Oise, Eure-et-Loir, Yonne, Côte d'Or, | <i>Plaines de Paris et de la Champagne</i> | Oise, Aisne, Marne, Aube, Seine-et-Marne, Seine, Seine-et-Oise, Eure-et-Loir, Loiret. | Oise, Aisne, Marne, Aube, Seine-et-Marne, Seine, Seine-et-Oise, Eure-et-Loir, Yonne, Haute-Marne. | |
| | Seine Inférieure, Eure, Calvados, Manche, Orne, Côtes-du-Nord | | | | |

En 1880 le principe des bassins répartit les départements bretons en un versant atlantique et un versant tributaire de la Manche.

En 1886, la Normandie passe de l'espace des fleuves tributaires de la Manche à l'espace des régions de l'Ouest.

En 1910, excepté sur les marges du Loiret et de la Haute-Marne, le découpage régional reste stable.

Dans la nouvelle édition de 1920 les départements Alsaciens sont rattachés à l'ensemble « Plateau Lorrain et Vosges ». Une gravure représentant la place Kléber à Strasbourg illustre la leçon intitulée « Le hameau, le village, la ville » dans le nouveau manuel pour le cours préparatoire.

⁴⁶⁹ « Plaine du Nord » au singulier dans la Nouvelle édition de 1920 pour le cours préparatoire.

⁴⁷⁰ « Plateau Lorrain et Vosges » en 1920.

⁴⁷¹ « Bas-Rhin, Haut-Rhin » en 1920

Tableau 13c. Les découpages régionaux de la France dans *La Première année de géographie* (P. Foncin) **Au centre et au Sud-ouest, après 1886, les massifs se distinguent des bassins.**

| Cartes des bassins avec Départements | | Découpages régionaux et départements | | | Cartes des départements |
|---|--|--|--|--|-------------------------------|
| Édition 1880 | | | Édition 1886 | Éditions de 1910 et 1920 | Éditions de 1886, 1910, 1920 |
| La Garonne et ses affluents. La Charente. La Sèvre Niortaise. L'Adour. | Dordogne, Lot, Tarn, Aveyron, Lozère, Corrèze, Cantal, Vendée, Charente-Inférieure, Charente, Gironde, Lot-et-Garonne, Tarn-et-Garonne, Landes | <i>Massif central</i> | Allier, Creuse, Haute-Vienne, Puy-de-Dôme, Haute-Loire, Loire, Dordogne, Lot, Tarn, Aveyron, Lozère, Corrèze, Cantal. | Allier, Creuse, Haute-Vienne, Puy-de-Dôme, Haute-Loire, Loire, Dordogne, Lot, Tarn, Aveyron, Lozère, Corrèze, Cantal. | Départements Sud-Ouest |
| | | <i>Plaines du Sud-Ouest</i> ⁴⁷² | Charente-Inférieure, Charente, Gironde, Lot-et-Garonne, Tarn-et-Garonne, Landes. | Charente-Inférieure, Charente, Gironde, Lot-et-Garonne, Tarn-et-Garonne, Landes, Gers. | |
| | Basses-Pyrénées, Hautes-Pyrénées, Ariège. | <i>Pyrénées</i> | Gers, Basses-Pyrénées, Hautes-Pyrénées, Ariège, Pyrénées-Orientales, Aude. | Basses-Pyrénées, Hautes-Pyrénées, Ariège, Pyrénées-Orientales, Aude. | |
| Invention en 1886 d'une région Massif central, composante du Sud-Ouest constituée de départements issus du bassin de la Loire et du bassin de la Garonne. Autre montagne, les Pyrénées constituent aussi à partir de 1886 un ensemble géographique. Les départements des deux versants, méditerranéen et atlantique, des Pyrénées sont associés dans cette région. | | | | | |

⁴⁷² « Plaine du Sud-ouest » au singulier dans la nouvelle édition de 1920 pour le cours préparatoire.

Tableau 13d. Les découpages régionaux de la France dans *La Première année de géographie* (P. Foncin). **Le Sud-est : d'un découpage en bassins à l'organisation par les massifs.**

| Cartes des bassins avec Départements | | Découpages régionaux et départements | | | Cartes des départements |
|--|---|---|---|--|------------------------------|
| Édition 1880 | | | Édition 1886 | Éditions de 1910 et 1920 | Éditions de 1886, 1910, 1920 |
| Le Rhône et ses affluents. La Têt. L'Aude. L'Hérault. Le Var. | Saône-et-Loire, Belfort, | « <i>Petits Massifs montagneux entre la Loire et la Saône</i> » en 1886 « <i>Jura et Saône</i> », en 1910 et 1920 | Yonne, Nièvre, Côte d'Or, Saône-et-Loire. | Côte-d'Or, Saône-et-Loire, Belfort, | Départements Sud-Est |
| | Haute-Saône, Doubs, Jura, Ain. | | | Haute-Saône, Doubs, Jura, Ain. | |
| | Haute-Savoie, Savoie, Hautes-Alpes, Basses-Alpes, Alpes-Maritimes, Var, Corse, | « <i>Jura et Alpes</i> » en 1886 | Côte-d'Or, Belfort, Haute-Saône, Doubs, Jura, Ain, Haute-Savoie, Savoie, Hautes-Alpes, Basses-Alpes, Alpes-Maritimes, Var, Corse. | Haute-Savoie, Savoie, Hautes-Alpes, Basses-Alpes, Alpes-Maritimes, Var, Corse. | |
| | Rhône, Isère, Ardèche, Drôme, Vaucluse, Bouches-du-Rhône, Gard, Hérault, Aude, Pyrénées-Orientales. | « <i>Alpes</i> », en 1910 | Rhône, Isère, Ardèche, Drôme, Vaucluse, Bouches-du-Rhône, Gard, Hérault. | Rhône, Isère, Ardèche, Drôme, Vaucluse, Bouches-du-Rhône, Gard, Hérault. | |
| | | « <i>Vallée du Rhône et plaine du Languedoc</i> » | | | |

De 1880 à 1920 la Corse est rattachée à la région alpine, les critères morphologiques l'emportent sur les critères climatiques.

Ainsi en 1886, l'Aude et les Pyrénées-orientales, avec l'ensemble de la chaîne pyrénéenne sont rattachés à l'ensemble des départements du Sud-ouest.

En 1886 une petite région rassemble les 4 départements de l'actuelle Bourgogne sous l'intitulé « Petits massifs montagneux entre Loire et Saône » ; auparavant et après 1886 la Saône rassemble les départements jurassiens associés au Val de la Saône bourguignon.

Il n'y a pas d'espace régional méditerranéen.

On passe des bassins aux massifs.

La définition de régions naturelles selon d'autres critères semble difficile tant la typologie des régions morphologiques reste sujette à caution dans les premières éditions des *Petites Géographies* de Pierre Foncin. Ainsi, les couleurs d'une carte titrée « *Alpes, Cévennes, Massif central, Vosges, Jura* » témoignent du flou des informations morphologiques sur les contrées françaises (carte 3)⁴⁷³. En effet, la même teinte jaune recouvre à la fois les *collines du Nivernais*, le *plateau de Langres*, le *Jura central*, les *Cévennes septentrionales*⁴⁷⁴ qui s'étendent du Charolais au Vivarais, les *Alpes grées* et les *Alpes maritimes*. Une couleur verte distingue la *Côte d'Or*, le *Jura méridional* et les *Alpes du Dauphiné*. En orangé sont figurés du Nord au Sud de la carte : les *Monts Faucille*, le *Jura septentrional*, les *Monts du Morvan*, les *Alpes de Savoie*, les *Alpes cottiennes*, les *Alpes de Provence*, et les *Cévennes méridionales*. « *Les Cévennes étayent à l'ouest un vaste plateau auquel sa position au cœur de la France a fait donner le nom de Massif ou Plateau central.* » Cette vaste étendue apparaît en couleur violette sur la carte, se différenciant du

⁴⁷³ Pierre Foncin, 1880, *La Première année de géographie*, p.63.

⁴⁷⁴ En italiques : toponymes écrits sur la carte.

Descriptions monographiques du *Dictionnaire* et découpes régionales des petites géographies.

Morvan et des bordures orientales et méridionales. Néanmoins, Pierre Foncin, conscient des confusions géologiques de sa carte complète le texte de la leçon par cette phrase en plus petits caractères : « *Le Massif central, y compris les Cévennes, peut être comparé à une île de granit* ». Aussi éprouve-t-il le besoin de publier une note de bas de page sous la carte voisine qui prend ses distances avec la typologie implicitement induite par les couleurs : « *Nota. Les coloris de cette carte doivent être considéré (sic) que comme un procédé de simplification.* » (carte 1).

À l'inverse, en 1880, chaque grand bassin hydrographique bénéficie d'une carte où sont coloriés les départements qui en relèvent. Ainsi se dessine le « patron », la découpe, de l'étude de la France (carte 4 : Les regroupements de départements par bassins fluviaux dans la *Première année de géographie* de Pierre Foncin avant 1885).

Descriptions monographiques du *Dictionnaire* et découpes régionales des petites géographies.

Foncin Alpes.jpg

Carte 3 : Alpes, Cévennes, Massif central, Vosges et Jura cartographiés en 1880.
Pierre Foncin, *La Deuxième année de Géographie*, p.63.

Descriptions monographiques du *Dictionnaire* et découpes régionales des petites géographies.

Carte 4 : Les regroupements de départements par bassins fluviaux dans *La Première année de géographie* de Pierre Foncin avant 1885.

Ce découpage n'est plus utilisé à partir de 1885. La carte régionale des départements du bassin de la Seine⁴⁷⁵ et celle des départements parcourus par les fleuves se dirigeant vers la Mer du Nord⁴⁷⁶ sont remplacées par une carte des départements du Nord et du Nord-Est⁴⁷⁷. Face à cette carte, le texte de la leçon distingue trois régions caractérisées par leur morphologie : 1. Plaines du Nord, 2. Plaines de Paris et de Champagne, 3. Plateau Lorrain. Le chevelu du réseau hydrographique a été simplifié ; le Petit Morin, le Vesle ou l'Avre ne sont plus dessinés sur la carte comme en 1880. Le tracé des limites entre le bassin de la Seine et ses voisins (Somme, Touque...) disparaît aussi. Par contre, le nombre de villes figurées sur la carte augmente. Par exemple, Clermont dans l'Oise, Le Crotoy dans la Somme, Varennes et Domrémy apparaissent dans la catégorie « autres villes ». Le toponyme *collines de l'Artois* disparaît, et l'éditeur s'est expliqué préalablement de ceci en renonçant explicitement à la division par bassins et à ces « chenilles graphiques », collines plus ou moins imaginaires dessinées à leur périphérie.

« AVIS DES ÉDITEURS POUR CETTE NOUVELLE ÉDITION

Pourquoi la division de la France en bassins doit être proscrite de l'Enseignement.

Un certain nombre de maîtres nous demandent pourquoi dans la Nouvelle édition (1885) de la Première année de géographie. M. Foncin a substitué, pour l'étude de la France, la **division par régions** à la **division par bassins**.

M. Foncin a dû adopter la **division par régions** pour rester fidèle à la vérité scientifique, et il y est tout à fait encouragé par une instruction ministérielle adressée tout récemment dans ce sens aux professeurs de l'enseignement secondaire⁴⁷⁸.

Voici la note raisonnée que M. Foncin a bien voulu nous remettre à ce sujet.

Il est temps d'en finir dans les classes avec la division de la France en bassins. Cette division ne tient compte d'aucun des éléments essentiels d'une classification géographique. Elle donne une idée fautive de la physionomie réelle du sol national.

A. – 1° Elle ne concorde pas avec les indications de la *géologie*. Le bassin dit de la Seine, tel qu'on l'enseigne aux enfants, n'a qu'un rapport éloigné avec le véritable bassin parisien, qui est cependant une des régions géologiques les mieux délimitées de notre pays, et qui comprend, outre le cours de la Seine et de ses affluents, tout le cours moyen de la Loire.

2° Elle est en contradiction avec le *relief du sol*. Le massif central, par exemple, qui est aussi une région naturelle très nette, occupe une partie des bassins classiques de la Loire, de la Garonne et du Rhône.

3° Elle heurte les vraies notions de l'*hydrographie*. Toutes les eaux qui ruissellent d'un même massif ou d'un même groupe de terrains devraient en effet être classées et étudiées ensemble. C'est ainsi que la Bretagne ou les Pyrénées forment des régions hydrographiques d'une remarquable unité. Il n'est donc pas logique de couper en compartiments ou bassins séparés les divers cours d'eau bretons (bassin de la Rance, de l'Aulne, du Blavet et des affluents de droite de la basse Loire), ou les divers cours d'eau pyrénéens (bassins de l'Adour, de la Garonne, du Tech, de la Têt, de la Gly (sic), de l'Aude).

4° Elle est en désaccord avec la distribution des *climats*. Le climat rhodanien, avec ses brouillards et ses neiges, le climat méditerranéen sec et chaud, occupent chacun une partie du prétendu bassin du Rhône, dont l'unité est donc toute factice.

5° Elle n'est pas conforme à la répartition des régions *agricoles*. Avec la division routinière en bassins, comment apercevoir, dans son intégrité, la région méditerranéenne, caractérisée par l'olivier, qui se partage le bassin inférieur du Rhône et cinq ou six petits bassins côtiers ? Comment retrouver la région du Nord (pays à betteraves), scindée entre les bassins de l'Escaut, de la Somme, de la Seine ?

6° Elle ne correspond à aucune des données de la géographie *politique*. Dans quel bassin placer le département du Loiret, ou celui de la Saône-et-Loire, ou les provinces du Limousin, de Champagne, à cheval sur les bassins différents ?

⁴⁷⁵ Pierre Foncin, *op. cit.* Édit. 1880, p.66.

⁴⁷⁶ Pierre Foncin, *op. cit.* Édit. 1880, p.70.

⁴⁷⁷ Pierre Foncin, *op. cit.* Édit. 1896, p.11.

⁴⁷⁸ N.B. Les programmes de 1874 pour l'enseignement secondaire classique inscrivent « *Bassins, fleuves et rivières* » dans le libellé du programme de la classe de Rhétorique. Ces mots ne sont plus repris dans le programme du 2 août 1880, ni dans les programmes du 28 juillet 1882 pour la troisième année de l'enseignement secondaire de jeunes filles ni dans ceux pour la troisième année de l'enseignement spécial.

B. – Ce qui est plus grave encore, c'est que cette division en bassins trompe les élèves. Elle empêche de bien voir la hauteur relative de nos montagnes, l'étendue réelle de nos plateaux et de nos plaines. Quand on va en chemin de fer de Dunkerque à Paris, de Paris à Orléans, de Bordeaux à Bayonne, de Toulouse à Cette, on n'aperçoit aucun changement appréciable d'altitude.

On traverse en effet la grande plaine du Nord, les champs absolument plans de la Beauce, le plateau très peu élevé des Landes, ou le seuil de Naurouze dans la plaine du Languedoc. Il a fallu cependant inventer, pour la séparation artificielle des bassins, des collines de convention qui figurent encore sur beaucoup de cartes, sous le nom de collines d'Artois⁴⁷⁹, de Picardie, de l'Orléanais, de collines landaises, etc. , tandis que beaucoup d'autres élévations du sol, singulièrement plus importantes, ne sont pas indiquées. Ces *chenilles graphiques* imaginaires constituent une véritable supercherie géographique. Au contraire, une division de la France en *régions naturelles*, bien que difficile à établir (nous sommes les premiers à le reconnaître), force les enfants à réfléchir, à comparer, à se former une idée sensiblement exacte des aspects très différents de notre pays et de l'harmonie de ses proportions.

La division en bassins est simple, il est vrai ; mais c'est une *simplicité trompeuse et de pure convention*. Voilà pourquoi nous supplions les maîtres de vouloir bien y renoncer. Nous osons espérer que nous aurons été assez heureux pour les persuader. »

(P. Foncin.)⁴⁸⁰

⁴⁷⁹ Entre autres sur son manuel de 1880 : cartes p. 61, 65 et texte p.62.

⁴⁸⁰ En 2^e de couverture, de l'édition de 1885 à celle de 1910.

Carte 5 : Les départements regroupés par régions naturelles dans la *Première année de géographie* de Pierre Foncin après 1885.

2.5. Archaïsme et modernité de la géographie à l'école primaire dans les années 1860-1880

Cette comparaison entre les cartes de la *Première année de géographie* de Pierre Foncin avant et après 1885 montre un enrichissement des informations des cartes de grandes régions présentant des ensembles de départements. Les informations nouvelles concernent les villes. À l'inverse les limites de bassins hydrographiques sont fortement estompées.

Mais, dans l'ensemble, l'impression qui domine est celle d'une grande permanence dans le découpage (tableaux 13). Certes, les limites des bassins hydrographiques s'estompent, mais les nouvelles régions naturelles s'organisent dans un cadre voisin. Cette continuité est assurée par une double numérotation des pages de la nouvelle édition. Elle permet d'utiliser conjointement les deux ouvrages dans une même classe. La rupture épistémologique des bassins aux régions naturelles compose donc avec les problèmes matériels des maîtres utilisateurs de ces manuels. Ces enseignants que Pierre Foncin s'efforce de convaincre du bien fondé de ce changement avec texte introductif intitulé « *Pourquoi la division de la France en bassins doit être proscrite de l'Enseignement.* » ne voient pas vraiment de différence puisqu'ils peuvent continuer à appuyer leur enseignement sur les cartes des départements regroupés par bassin.

Ainsi, dans le cadre du découpage de la France en 4 cartes, l'impression qui prédomine est celle d'une permanence des grands découpages⁴⁸¹.

Une autre comparaison est possible, entre les découpes de Foncin et celles proposées par Vidal de La Blache. En 1888 Vidal écrit dans le *Bulletin Littéraire*, une revue destinée tout à la fois à l'enseignement secondaire spécial, à l'enseignement secondaire de jeunes filles et à l'enseignement primaire supérieur. Il y publie un article sur les divisions fondamentales du sol français⁴⁸². Vidal y récuse la description dans le cadre de circonscriptions administratives, en particulier dans celui des départements. Il rejette aussi le découpage par bassins et propose une division régionale fondée à la fois sur l'observation et les connaissances des habitants, mais qui confère un rôle important à la géologie. Avec ces principes, il retient 5 divisions fondamentales qui s'appuient sur des « *divisions géologiques* » et qui « *se justifient aussi par des raisons tirées de l'aspect du sol, du caractère de la végétation, du groupement des habitants, c'est à dire d'ordre essentiellement géographique* »⁴⁸³. Ces grandes régions sont : le Bassin de Paris, le Plateau central, l'Ouest, le Midi et la vallée du Rhône et de la Saône. À côté de ces grandes divisions, Vidal évoque très rapidement l'existence de groupes régionaux « *périphériques* », « *comme des glacis le long des frontières* ». On pense alors aux Pyrénées, à la Corse, aux Alpes, au Jura et aux Vosges qui ne sont pas cités dans le cadre de ces cinq « divisions fondamentales ».

Si l'on se rapporte au livre de géographie de Foncin de 1886, on note à première vue une forte similitude. La grande région du Bassin de Paris, Morvan compris, proposée par Vidal, ressemble fort à l'espace des départements du Nord et du Nord-est qui est le découpage proposé par Foncin. Une différence notable concerne la partie du bassin de Paris relevant de l'espace ligérien. En effet, et ceci souligne la prégnance des découpages hérités des bassins, Foncin incorpore les Plaines de

⁴⁸¹ Carte 4 : Les départements regroupés par régions naturelles dans la *Première année de Géographie* de Pierre Foncin après 1885.

⁴⁸² VIDAL DE LA BLACHE, P. (signé VIDAL-LABLACHE), 1888, « Des divisions fondamentales du sol français », *Bulletin littéraire, Journal de l'Enseignement secondaire spécial, de l'Enseignement secondaire de Jeunes Filles, de l'Enseignement des langues vivantes, de l'Enseignement primaire supérieur*. Paris : Armand Colin, n°1, p.1-7, n°2, p.49-57.

⁴⁸³ *Op.cit.* p.57.

la Loire (du département du Cher à celui de l'Indre-et-Loire) dans le cadre des départements de l'Ouest (tableau 13B).

À cette exception près, l'ensemble des « départements de l'Ouest » de Foncin correspond globalement à la grande région Ouest de Vidal. Par contre, Foncin ne promeut pas le Massif central au rang de division de rang 1 à la différence de Vidal qui en fait alors une division « fondamentale » du sol français.

Le traitement de la Loire moyenne dans un cadre différent du bassin de Paris drainé par la Seine est chez Foncin un héritage des bassins. On peut aussi voir chez Vidal en 1888 l'influence des bassins hydrographiques, quand il fait de la vallée du Rhône et de la Saône, depuis le plateau de Langres jusqu'aux rives de la Méditerranée, une de ses grandes divisions de l'espace français.

En 1888, Vidal ne propose pas encore les découpages principaux du *Tableau de la géographie de la France*⁴⁸⁴. Mais plus que les découpages des régions, ce qui distingue surtout Foncin de Vidal, c'est le choix maintenu jusqu'en 1910 par Foncin de respecter le cadre des départements pour son découpage régional de la France. Dès 1888 Vidal remettait explicitement en cause tout à la fois le cadre des départements, celui des bassins et celui trop étroit des pays pour conduire une description géographique de la France⁴⁸⁵. Néanmoins, en 1917, dans la notice nécrologique qu'il rédige dans les *Annales* en l'honneur de Foncin, il se montre très compréhensif avec les découpages des petites géographies de Foncin :

Dans des ouvrages s'adressant aux enfants de nos écoles primaires, les divisions administratives étaient imposées par les nécessités pratiques, mais le livre cherche désormais à les envisager géographiquement. Les départements sont groupés, suivant leurs analogies, en régions naturelles, et présentés ainsi de façon rationnelle, à l'écolier. Voilà, en substance, les traits par lesquelles la personnalité de FONCIN s'est imprimée dans ces *Géographies-atlas*, et qui en fait le mérite durable. On sait quel succès ont obtenu et gardent encore ces publications d'exécutions soignée, clairement disposées et judicieusement illustrées, qui présentaient pour la première fois un aspect attrayant autant qu'instructif.

(Vidal de la Blache.)⁴⁸⁶

Et Vidal de poursuivre en insistant sur l'intérêt personnel de Foncin pour les régions naturelles, peut-être parce que ceci n'est pas évident à la lecture des différentes *Années de géographie* rédigées par Foncin :

Cette notion de régions naturelles a profondément préoccupé FONCIN. Elle hantait son esprit et ses voyages périodiques auxquels ses fonctions d'inspecteur général l'obligeaient dans les diverses parties de la France. Son esprit d'observation se nourrissait de la variété des pays qui passaient sous ses yeux. Il voyait, il interrogeait, et cherchait à saisir partout ce qui peut subsister d'individualité régionale dans cet ensemble qu'une centralisation excessive tend à confondre sous une teinte uniforme.

(Vidal de la Blache.)⁴⁸⁷

La méthode suivie par Foncin lui permet, par contre, d'accorder dans son livre une place relativement comparable à chacune des régions qu'il découpe, à l'inverse Vidal s'intéresse plus au

⁴⁸⁴ VIDAL DE LA BLACHE, P., 1903, *Tableau de la géographie de la France*. Paris : Hachette. 395p. (rééditions : 1969, Paris : Taillandier, 1995, Paris : La Table Ronde).

⁴⁸⁵ VIDAL DE LA BLACHE, 1888, *op. cit.*

⁴⁸⁶ VIDAL DE LA BLACHE, P., 1917, « P. Foncin », *Annales de géographie*, XXXVI, p.68.

⁴⁸⁷ *ibidem*.

Nord-est qu'au Sud-ouest de la France et porte une attention très inégale à chacune des grandes régions qu'il définit.⁴⁸⁸

La géographie pour l'école primaire se constitue sous forme de discipline scolaire à partir de textes réglementaires ou législatifs publiés principalement entre 1850 et 1882. Le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson, l'ouvrage de référence de l'école primaire, est publié pour l'essentiel entre 1878 et 1881. Les nouveautés, tels l'abandon du découpage par bassins, inspiré de Buache et l'approche régionale de Vidal de La Blache ne percolent que lentement par la suite. La structure des premières monographies géographiques du *Dictionnaire* se retrouve à l'identique dans les leçons de géographie pour l'école primaire telles que Pierre Foncin les proposent dans ses manuels scolaires (tableau 12). Les plans des ouvrages scolaires sont plus proches de ceux des monographies de Meissas ou Oger (tableau 9) que de ceux des contributions atypiques, telle celle d'Élisée Reclus.

Au moment où la géographie se condense en tant que discipline scolaire, les relations entre les géographies de référence et la géographie scolaire sont ainsi soulignées. Ces liens concernent non seulement la géographie universitaire, essentiellement historique à cette époque, mais aussi les relations avec la géographie appliquée et la géographie grand public, telles qu'elles fonctionnent alors au sein des sociétés de géographie.

Cette géographie conserve des traits plutôt anciens. Le suivi du réseau hydrographique, des affluents et des sous-affluents reste l'armature première de l'espace géographique. **La description des contrées se fait au fil des fleuves.** Au début du XX^e siècle le cadre des départements apparaît dans les *Petites géographies* de Foncin comme une subdivision des régions naturelles, comme il était avant 1885 une sous-partie des découpages par bassin. Ainsi il y a une forte prégnance du **découpage spatial par entités administratives**, celles qui servaient à inventorier le monde dans les géographies du début du XIX^e.

En même temps, le mode descriptif en géographie s'institutionnalise alors autour d'un discours où **le moment de la géographie physique précède ceux de la géographie économique et administrative** et ce bien avant le développement de la géographie physique à l'Université. Il y a succession de ces deux approches mais pour les contemporains ceci exprime l'unité d'une nouvelle géographie où la place de la nature prime sur les découpages administratifs. La description géographique est de plus en plus explicative. Cette géographie pour l'école primaire semble, aussi, précocement moderne par la part quantitativement importante qu'elle accorde à la **géographie économique et aux dimensions pratiques**, y compris quand il s'agit de présenter l'ennemi, l'Allemagne.

La troisième originalité de la géographie de l'école primaire, on va le voir, elle aussi empreinte de contradictions, relève du domaine des **méthodes de son enseignement**. En ce domaine aussi Ferdinand Buisson et ses collaborateurs se posent en théoriciens et en vulgarisateurs.

⁴⁸⁸ LOI, D., 2000, « Découpage du sujet et valorisation des lieux : l'espace du tableau de la géographie de la France », *Le Tableau de la géographie de la France de Paul Vidal de La Blache. Dans le labyrinthe des formes*, M.- C. Robic (dir.) Paris : CTHS, p.33-57.

Chapitre 5.

Mémorisation et leçons de choses. Les nouveaux paradigmes de la géographie scolaire.

En 1972, lors du centième anniversaire du premier congrès géographique international, Chantal Balley rappelle que l'enseignement de la géographie tenait une place importante dans les premiers congrès internationaux. Le développement de cet enseignement était alors indissolublement lié à la promotion de nouvelles méthodes pédagogiques :

Le congrès de Paris (1889) – dont nous verrons ci-dessous qu'il marque une étape importante sur la voie de l'organisation de la science géographique en France – se préoccupe à la fois de méthodes pédagogiques et du contenu de l'enseignement géographique au niveau primaire et secondaire. Un vœu adopté par le congrès met en évidence l'importance des phénomènes de liaison dans la compréhension des faits géographiques *“pour l'enseignement de la géographie dans les établissements d'instruction primaire, le congrès recommande de combiner, avec les exemples fournis par la géographie locale, l'enseignement de rapports généraux qui relient les phénomènes géographiques ; et en second lieu, d'établir, dans la mesure du possible, les exercices pratiques sur les données précises de la carte d'État Major”*. Un autre vœu, complémentaire en quelque sorte, commence ainsi : *“le groupe est d'avis que dans les examens de géographie aux différents degrés, les examinateurs doivent limiter la part laissée aux exercices de pure mémoire”*...

Les méfaits d'une géographie-nomenclature ou inventaire, sont à de nombreuses reprises reconnus. Des recommandations très fréquentes visent à encourager, à l'exemple des Suisses et des Allemands, la méthode intuitive : aller du local à ce qui est plus lointain, du particulier au général, et la pratique de “méthodes modernes” : observation directe, utilisation d'instruments divers par les élèves, lecture de cartes, etc... méthodes faisant appel à l'activité de l'enfant, lui apprenant à penser par lui même.

(Chantal Balley.)⁴⁸⁹

En France, l'institutionnalisation de la géographie à l'école primaire, en particulier avec les programmes nationaux et obligatoires de 1882, se fait à la conjonction d'une nouvelle conception de la géographie scolaire⁴⁹⁰ et d'une nouvelle doctrine pédagogique : la méthode intuitive.

Après une présentation de celle-ci, telle que Ferdinand Buisson la promeut, nous verrons les qualités pédagogiques que l'on prête alors à la géographie. Ensuite, dans une troisième partie, nous essayerons de situer la place de la matière scolaire entre ses fonctions pratiques et ses finalités d'éveil scientifique. Puis nous verrons les tensions entre les injonctions et les prescriptions auxquelles les maîtres sont soumis pour mettre en œuvre un enseignement conforme à ces exigences.

⁴⁸⁹ BALLEY, C., 1972, « L'enseignement de la géographie à travers l'activité des congrès », *La géographie à travers un siècle de congrès internationaux, Geography through a century of international congresses*. Paris : Union Géographique internationale. International Geographical Union, p.163-164.

Quatrième congrès international des sciences géographiques, tenu à Paris en 1889 : tome 1, compte rendu, Paris, 1890, 787p., 2 cartes ; t 2, 1891, 442p.

⁴⁹⁰ Horacio Capel, *op. cit.*, Catherine Rhein, *op. cit.*, , Numa Broc *op. cit.*

1. La méthode intuitive et la géographie

Les pratiques d'enseignement fondées sur la méthode intuitive sont développées dès 1875 par Buisson. Elles sont ensuite reprises et développées au fil de différents articles de son Dictionnaire de Pédagogie. Dans les décennies suivantes, à l'entrée dans le Vingtième siècle, la conception de la géographie développée par Vidal de La Blache et les pratiques scolaires promues par Ferdinand Buisson semblent pouvoir se combiner aisément. Par contre au moment où Buisson coordonne son Dictionnaire de pédagogie le lien n'est pas évident entre les articles de géographie, en particulier les monographies d'États, et cette méthode d'enseignement pour la géographie.

1.1. Ferdinand Buisson et la méthode intuitive

Les expositions universelles sont à la fin du XIX^e siècle des lieux de présentation des innovations dans le domaine de l'École⁴⁹¹. Ferdinand Buisson est responsable de l'organisation de la participation du ministère de l'Instruction à l'Exposition universelle de Vienne de 1873⁴⁹². Il rédige un compte rendu de cette exposition dont un chapitre est consacré à la présentation de la méthode intuitive dont la leçon de chose, l'enseignement par l'aspect et les exercices d'intuition ne sont que des applications, que sa mise en œuvre :

Il faut distinguer sous le terme d'*intuition* deux idées que les maîtres confondent parfois : la *méthode* et les *procédés*. Les procédés sont plus généralement connus et admis que la méthode, et cependant ils ne valent que par elle. Ce qu'on appelle dans les programmes allemands *exercices d'intuition*, ce que les Américains ont nommé *leçons de chose*, ce que nous avons depuis peu inauguré en France, sous le nom d'*enseignement par l'aspect, enseignement par les yeux*, tout cela n'est qu'une application, la première, il est vrai, dans l'ordre des études, mais aussi la plus importante, — de la méthode intuitive prise au sens général. [...]

A proprement parler, il n'y a qu'une question de méthode en pédagogie ; elle est universelle, elle embrasse toute l'éducation et a une influence décisive sur le développement des esprits.

Or c'est précisément sur cette manière générale d'entendre et de diriger l'éducation toute entière que l'exposition de Vienne fournissait des enseignements nouveaux qu'il ne sera pas inutile de recueillir. Une grande leçon s'est dégagée avec éclat de l'ensemble des expositions scolaires, ainsi que des votes du Jury : c'est que partout aujourd'hui l'esprit pédagogique subit une transformation profonde, partout il cherche le progrès dans la même voie, il tend à introduire dans tous les domaines les idées et les pratiques scolaires que désigne le mot relativement nouveau de *méthode intuitive*. [...]

(F. Buisson)⁴⁹³

La méthode intuitive est inspirée par les propositions pédagogiques de Rousseau et enrichie par les expériences scolaires de Pestalozzi. Les références philosophiques sont exactement celles que Franz Schrader reprendra quelques années plus tard dans son article géographie du *Dictionnaire*. Cette méthode permet aussi d'exercer le jugement, de former la volonté et le sens moral des enfants :

[...] en France il était bien difficile de séparer l'*Émile* du *Contrat social* et d'en apprécier la partie pratique, abstraction faite de tout l'ensemble d'utopies politiques, sociales et religieuses auxquelles

⁴⁹¹ DEFODON, C., 1868, *Promenade à l'Exposition de 1867*. Paris : Hachette.

⁴⁹² **Ferdinand Buisson**. Nommé inspecteur primaire de la Seine le 6 décembre 1872 par le ministre Jules Simon, il est rapidement retiré de sa circonscription suite à une campagne de Mgr Dupanloup qui lui reproche les propos qu'il avait tenu sur la Bible lors de son exil en Suisse de 1866 à 1870. Il conserve son traitement et est chargé de cette mission à l'étranger le 20 décembre 1872.

⁴⁹³ BUISSON, F., 1875, *L'Instruction primaire à Vienne*, chapitre 4, La méthode inductive.

ce roman d'éducation servait en quelque sorte d'application chimérique. Les Allemands étaient plus à même que nous de faire le départ de ces éléments divers ; moins préoccupés de la portée générale des idées de Rousseau, moins passionnés par les débats ardents qu'elles soulevaient, ils purent donner plus d'attention à la question pédagogique et recueillir les vues justes éparses dans ce « rêve d'un visionnaire ».

Le plan d'éducation qu'ils en tirèrent avait pour caractère essentiel de substituer l'observation des choses à l'étude des mots, le jugement à la mémoire, l'esprit à la lettre, la spontanéité à la passivité intellectuelle. L'innovation qui en résultait dans la pratique pouvait se ramener aux points suivants : exercer avant tout les sens de l'enfant, pour les rendre plus forts, plus souples, plus délicats ; exercer ensuite son *jugement* en le guidant sans lui imposer des idées toutes faites, en lui faisant peu apprendre et beaucoup trouver ; exercer sa *volonté*, soit comme attention, soit comme force de caractère, en lui donnant l'occasion de se former, et au besoin de se réformer elle-même : exercer son *sens moral*, en lui faisant tirer de sa propre expérience la notion de devoir et même l'idée religieuse.

(F. Buisson.)⁴⁹⁴

La mise en œuvre à l'École de cette méthode d'enseignement ne relève pas pour le pédagogue Buisson du préceptorat rousseauiste ou des techniques de l'enseignement individuel. Pour Buisson qui est aussi directeur de l'enseignement primaire, la méthode intuitive se doit d'être conduite dans le cadre de l'enseignement simultané. La méthode participerait ainsi de la généralisation de la scolarisation de la jeunesse, politique systématisée quelques années plus tard par le ministre Jules Ferry. Pour Ferdinand Buisson il s'agit de faire bénéficier les enfants du peuple d'une méthode précédemment réservée à ceux qui pouvaient bénéficier d'un précepteur éclairé. Buisson, qui a séjourné lors de son exil à Neuchâtel, se revendique des expériences pédagogiques conduites par Pestalozzi au Neuhof et à Yverdon en faveur des orphelins et aux enfants de pauvres :

Mais l'homme qui consuma l'œuvre de rénovation pédagogique, celui qui entreprit de réaliser pour les enfants du peuple un idéal conçu pour l'éducation des fils de familles, c'est Pestalozzi. C'est lui, qui partant de ce principe : « l'intuition est la source des connaissances », fonda sur l'intuition tout l'édifice de son enseignement nouveau. Comme Rousseau, dont l'ouvrage avait été pour lui une révélation, mais dont il a singulièrement étendu et rectifié la théorie psychologique, Pestalozzi croit que le secret de l'éducation consiste à trouver pour nos diverses facultés les exercices les plus propres non à les dresser et à les cultiver artificiellement, mais à faciliter leur développement spontané, normal, naturel.⁴⁹⁵

Ces pratiques d'enseignement fondées sur la méthode intuitive sont ensuite reprises et développées au fil de différents articles de son *Dictionnaire de Pédagogie* dont le contrat est signé avec l'éditeur en 1876. Deux domaines permettent de voir comment la méthode intuitive et la géographie se combinent d'une part dans les articles spécifiquement géographiques et d'autre part dans les propositions de pédagogie générale que l'on peut trouver dans des articles tels *Imagerie scolaire*, *Leçon de choses*, *Promenades* ou *Voyages scolaires*.

⁴⁹⁴ ibidem, p.110.

⁴⁹⁵ ibidem, p.111.

1.2. Les exercices de géographie dans les *Dictionnaires de Ferdinand Buisson* ; la difficulté d'échapper au questionnaire et au calcul

Des exemples d'applications pédagogiques accompagnent les premières monographies géographiques publiées à la lettre *A* du Dictionnaire, d'*Afrique* à *Australie*. Ainsi, l'article *Allemagne* est suivi par un « questionnaire géographique » sur le mode catéchistique (mais sans les réponses), puis d'une série de « problèmes géographiques ». Ces deux rubriques correspondent à des approches fort contrastées. Les « questions géographiques » renvoient à des inventaires, des énumérations, à une connaissance factuelle, tandis que les « problèmes géographiques » se situent, au moins implicitement, dans le cadre d'une géographie problématisée, appliquée à la confrontation entre la France et l'Allemagne. L'objectif implicite apparaît néanmoins de façon transparente, le problème géographique consistant à suggérer des réponses qui visent à aider la France à combler ses retards sur l'Allemagne, sur le plan démographique, sur celui de ses infrastructures de transports et des échanges.

Allemagne [...]

Questions géographiques. — 1. *Sur la géographie physique.* — De quel côté l'empire d'Allemagne a-t-il des frontières naturelles ? — Énumérer en partant du nord-ouest les États qui l'entourent. — Est-il plus ou moins peuplé, plus grand ou plus petit que la France ? — Climat.

En combien de versants se partagent les eaux de l'Allemagne ? — Quels sont les principaux bassins de chaque versant ? — Quelles sont les principales villes d'Allemagne situées sur : le Rhin ? — l'Elbe, etc. ? — Quels sont les principaux affluents coulant en Allemagne du Rhin, de l'Elbe ?

Quels sont les principaux ports de l'Allemagne ?

2. — *Sur la géographie agricole et industrielle.* — Quels sont les principaux produits de l'agriculture ? — Les eaux minérales les plus fréquentées ?

Quels sont les principaux centres manufacturiers ? — Qu'y fabrique-t-on ?

3. — *Sur l'ethnographie.* — Quelles sont les diverses races formant la population de l'Allemagne ? — Dans quelles contrées étrangères la langue allemande est-elle parlée ?

4. — *Sur la géographie politique.* — Quelles sont les religions suivies en Allemagne ? — Les attributions du gouvernement impérial ? — Les principales universités allemandes ? — De quels États se compose l'empire.

Les « questions géographiques » sont telles que les réponses ne peuvent être que des listes de mots, des informations factuelles. Aucune argumentation n'est attendue. Ce qui ne signifie pas que ces listes n'aient pas de sens. On voit bien ici qu'elles convergent vers une prise de conscience de la puissance de l'Allemagne. Il en est de même pour les « problèmes géographiques » qui suivent. L'objectif de connaissance est implicitement la comparaison de la France et de l'Allemagne. La technique consiste en une série de calculs. Est-ce une affirmation du caractère polyvalent de l'enseignement à l'école primaire, est-ce l'occasion aussi de souligner son caractère pratique ?

Problèmes géographiques. — La population et la superficie de la France sont de 36 900 000 habitants et de 528 800 kilom. carrés ; celles de l'empire d'Allemagne, de 42 700 000 habitants et de 540 000 kilom. carrés.

1° Quelle serait la population de la France, prise dans ses limites actuelles, si elle était aussi dense que celle de l'Allemagne ? (Rép. : 41 760 000.) — Quelle serait la population de la France, si elle était aussi étendue que l'Allemagne, sans que la densité de sa population eût augmenté ? (Rép. : 37 800 000.)

2° Il y a en Allemagne 29 150 kilom. de chemin de fer en exploitation, et en France 22 670. Combien y a-t-il de kilom. de chemin de fer par 10 000 kilom. carrés de superficie en Allemagne ? - en France ? (Rép. : 540 en Allemagne ; 429 en France.)

Combien y a-t-il de kilom. de chemin de fer pour 10 000 habitants en Allemagne ? - en France ? (Rép. 6^k,8 en Allemagne ; 6^k,1 en France.)

Combien la France devrait-elle construire de kilom. de chemins de fer pour en avoir autant que l'Allemagne ? 1° Relativement à sa superficie ? Relativement à sa population ? (Rép. 1° 5 680 kilom. ; 2° 2 495 kilom.)

3° Il y a en Allemagne 8 366 bureaux de postes distribuant 596 000 000 de lettres et en France 5 117 bureaux distribuant 350 000 000 de lettres. Combien de kilom. carrés de superficie et combien d'habitants un bureau de poste doit-il desservir en Allemagne ? en France ? — (Rép. :63 kilom. carrés en Allemagne ; 102 kilom. carrés en France.)

Combien s'expédie-t-il de lettres par tête en Allemagne ? en France ? (Rép. — 13,9 en Allemagne ; 9,5 en France.)

Quelques pages plus loin, l'article *Afrique* propose, après la signature de Gaston Meissas, des conseils pédagogiques beaucoup plus complets, se souciant de la compréhension de l'élève, conseillant l'usage du tableau noir, des cartes et des croquis (renvoi est fait à l'article *Exercices cartographiques*). Les « questions géographiques » ne sont pas une simple liste de questions, comme dans l'article *Allemagne*. Elles sont accompagnées de réponses pédagogiquement commentées. Elles n'abordent pas seulement la géographie physique ou administrative, mais aussi les questions économiques à travers des études de cas imaginaires de voyages de navires de commerce.

Les questions les plus catéchistiques portent sur l'hydrographie : « *En combien de versants se partagent les eaux de l'Afrique et lesquels ?...* ». D'autres questions portent sur des transports imaginaires de marchandises ou des comparaisons de distance, elles relèvent certainement d'une volonté d'innovation et de « concrétisation », mais semblent bien difficiles : « *On charge un vaisseau à Marseille, un autre à Liverpool, un troisième à Brême pour aller faire échange de marchandises sur différents points de la côte d'Afrique. Qu'emporteront-ils et que rapporteront-ils ?* ».

Afrique. [...]

MODELES D'EXERCICES GÉOGRAPHIQUES

Dessin de la carte au tableau noir. — Voir. *Cartographie* dans la I^{re} PARTIE, et *Cartes* dans la II^e.

Questions géographiques. – 1° *Sur la configuration.* — On met sous les yeux des élèves une carte d'Afrique (murale ou dessinée au tableau noir, ou dans l'atlas), et on leur demande à quoi elle ressemble. — Faire un accueil encourageant à des réponses diverses qui prouvent que l'enfant a saisi par lui-même une ressemblance même grossière. Les uns parleront de poire, d'autres de cerf-volant, pour plus de précision le maître peut envelopper les contours de l'Afrique sur la carte par un triangle à l'envers ayant pour sommet le cap des Aiguilles et pour base la Méditerranée ; il atteindra plus d'exactitude en traçant un heptagone dont le côté S.-E., partant du cap des Aiguilles, s'étend le long de la mer des Indes jusqu'au cap Gardafui ; le côté suivant va du cap Gardafui au détroit de Bab el Mandeb ; le troisième borde la mer Rouge jusqu'au canal de Suez ; le quatrième va du canal de Suez à Gibraltar ; les cotés de l'ouest vont respectivement de Gibraltar au cap Vert ; du cap Vert au fond du golfe de Guinée, et le dernier du fond de ce golfe au Cap des Aiguilles.

2° *Sur la position.* — Fixer les idées des élèves par des questions qui les obligent à regarder et à réfléchir : L'Afrique est-elle dans l'hémisphère boréal ou dans l'hémisphère austral ? — Dans lequel des deux est la majeure partie de sa superficie ? — L'équateur la traverse dans l'endroit où elle atteint sa plus grande largeur de l'est à l'ouest ? — Quels sont les grands lacs et les fleuves principaux qu'il coupe ? — Sous quel degré de latitude. l'Afrique atteint-elle sa plus grande largeur de l'est à l'ouest (sous le 11° degré de latitude N.) ? — Est-ce le tropique du Cancer ou celui du Capricorne qui traverse l'Afrique dans sa plus grande étendue ? — Quels sont les deux déserts situés précisément sous les deux tropiques ? — Lequel est le plus grand ?

3° *Sur les côtes.* — Faire faire aux élèves, d'abord avec la carte, plus tard sans la carte, un voyage de circumnavigation de l'Afrique, en indiquant l'embouchure des fleuves qu'on rencontre, les caps, les principaux établissements européens.

4° *Sur l'hydrographie et l'orographie.* — En combien de versants se partagent les eaux de l'Afrique et lesquels ? Quels sont les plus grands bassins fluviaux ? — Quelles sont les parties les plus basses, quels sont les points élevés de toute l'Afrique ?

5° *Sur les produits.* — On charge un vaisseau à Marseille, un autre à Liverpool, un troisième à Brême pour aller faire échange de marchandises sur différents points de la côte d'Afrique. Qu'emporteront-ils et que rapporteront-ils ?

Réponse. — Le premier portera de Marseille, en Algérie des machines, des fers à construction, du sucre raffiné, des toiles, des meubles, et rapportera au retour des fruits, des primeurs, du bétail, des grains, du minerai de fer, des marbres, des peaux. Il ira porter à la côte de Guinée des cotonnades, des verroteries, des perles, de petits miroirs, des couteaux, de la quincaillerie, des armes de rebut, des liqueurs pour les Nègres, des costumes de parade pour flatter l'amour-propre des chefs, et il en rapportera des arachides et de l'huile de palme pour approvisionner les savonneries de Marseille, de la poudre d'or qui se vend partout. Au Cap il chargera du vin. À la Réunion, il pourra porter des articles de modes françaises, des meubles, des machines et charger des sacs de sucre et de café. À Zanzibar, il prendra de l'ivoire ; en Egypte, du coton, du sucre, des grains.

Le navire anglais de Liverpool aura sur les autres navires l'avantage de pouvoir emporter la cotonnade de Manchester, qui est la moins chère de toutes, et qui aura partout son écoulement, comme les liqueurs, les armes et la poudre. Au Maroc, il prendra des peaux, à la côte de Guinée des arachides, de l'huile de palme ; au Cap, des laines ; à Maurice, du sucre ; à Zanzibar, de l'ivoire ; à Socotora, de l'aloès ; en Algérie, de l'alfa, des minerais ; à Madère et aux Açores, des oranges.

Le navire allemand emportera des cotonnades, de la binteloterie à bon marché, et ira chercher des graines oléagineuses, du riz, de l'indigo, à la côte de Guinée et au Gabon ; des laines, au Cap, etc.

6° *Sur les distances comparées.* — La ville du Cap est-elle plus loin de Calcutta que de Liverpool ? — (R. : De Liverpool).

En partant du cap de Bonne-Espérance et allant toujours à l'ouest, en restant à peu près à la même latitude, où irait-on ? — A Buenos-Ayres. — Et à l'est ? — A Adélaïde, dans l'Australie méridionale, et à Melbourne.

De deux navires suivant ces deux routes, lequel arrivera le premier ? — Celui de Buenos-Ayres.

L'île de Sainte-Hélène est à 1 750 kilom. de la côte d'Afrique. Indiquez une distance équivalente dans la mer Méditerranée. — (R. : De Gibraltar à Messine, ou de Messine à la côte de Syrie, au fond de la Méditerranée).

Les « problèmes géographiques » proposés ensuite présentent deux traits marquants. Ils systématisent le procédé de la comparaison entre l'Afrique et la France, entre l'Afrique et l'Europe. Ils font de la géographie la matière d'exercices de calcul. Nous sommes toujours ici dans la logique d'un enseignement primaire fait par des maîtres polyvalents. La géographie, discipline scolaire, voit son rôle propre conforté par la matière qu'elle offre à un savoir primordial : le calcul. Pourtant la géographie n'est pas une discipline auxiliaire des mathématiques, une simple matière à exercice de calcul pratique.

Néanmoins, l'exercice reste formel et on le qualifierait abusivement de « concret ». « *Le Nil a environ 6500 kilom. de longueur. Combien de fois est-il plus long que la Seine, qui a 77600 mètres ?* ». Une telle comparaison ne semble guère avoir d'intérêt pratique, il ne s'agit que d'un procédé didactique qui reste en fait très artificiel. Mais les calculs induisant une comparaison de la durée du voyage par le cap de Bonne Espérance et par le canal de Suez, outre qu'ils peuvent alimenter les rêves des jeunes lecteurs de Jules Vernes soulignent aussi l'efficacité de la technique.

Problèmes géographiques. — La France a une superficie de 529 000 kilom. carrés, l'Afrique de 30 200 000. Combien de fois la France est-elle tenue dans la superficie de l'Afrique ? — (R. : 56 fois).

L'Europe a une superficie de cent mille myriamètres carrés. Combien de fois est-elle plus petite ?

L'Europe, pour une superficie de 10 000 000 kilom. carrés, nourrit 325 700 000 habitants. Si la population de l'Afrique avait la même densité, combien entretiendrait-elle d'habitants ? — (R. : 983 614 000 hab.) — Elle n'en a que 207 000 000 environ. — Quelle est la densité moyenne de la population par kilom. carré. — (R. : 6,9)

Les cinq parties du monde comptent ensemble 1 439 000 000 d'habitants environ, quelle part occupe l'Afrique dans cette population totale ? (R. : 14 p. 100, ou environ le septième).

Le Nil a environ 6 500 kilom. de longueur. Combien de fois est-il plus long que la Seine, qui a 77600 mètres ? — (R. : plus de 8 fois) ?

Pour aller de Gibraltar à Calcutta en faisant le tour de l'Afrique, un vaisseau faisant 500 kilom. par jour mettait 42 jours ; par le canal de Suez, le même vaisseau n'a que 12 000 kil. de route ; en combien de temps le fait-il ? — (R. : 24 jours). — Si la dépense moyenne de combustible est de 2 500 fr. par jour de vingt-quatre heures, quelle sera l'économie réalisée ? (R. : 45 000 fr.)

On évalue la population de Madagascar à 4 000 000 d'habitants, et sa superficie à 592 000 kilom. carrés. Si cette île était relativement aussi peuplée, que l'Angleterre, qui renferme 150 habitants au kilom. carré (sans compter l'Ecosse et l'Irlande), quelle serait sa population ? — (R. : 88 800 000 hab.)

Le cap de Bonne-espérance étant sous le 37° degré de lat. sud et le cap Horn sous le 57°, quelle est la distance de l'un et de l'autre au pôle sud ? (R. : 5 830 kilom. pour le cap de Bonne-Espérance et 3 630 pour le cap Horn, le degré valant environ 110 kilom.)

Ce double souci de proposer au lecteur des exemples de l'intérêt pratique de la géographie et de la possibilité de l'associer à l'enseignement d'autres contenus, en particulier les mathématiques, apparaît d'évidence dans un dictionnaire pédagogique ayant une partie « pratique ». Pourtant le renoncement à faire suivre les monographies géographiques par des propositions d'exercice est précoce. Les suggestions pédagogiques ne dépassent pas la lettre A de la 2^e partie du *Dictionnaire*. Elles concernent l'article *Australie*, mais s'arrêtent dès septembre 1878, avant l'article *Autriche*. La volonté de réduire un projet éditorial, qui prenait de plus en plus d'ampleur, explique probablement la suppression de ces suggestions pédagogiques venant comme des post-scriptum après les monographies géographiques.

Ces exercices confortent l'image d'une géographie moderne et pratique. Les questions d'inventaire rappellent les questionnaires d'enquête que Pierre Foncin élaborait à la même époque pour les capitaines de navire dans le cadre de ses travaux de géographie commerciale. Dans l'ensemble de ces exercices, les connaissances sur l'agriculture et l'économie occupent la plus grande place. C'est aussi ce qui apparaît dans les programmes scolaires des autres pays tels qu'ils sont repris après l'article *Géographie* (DP1) : (programmes de Belgique, du pays de Vaud, de l'école de Saint-Louis du Missouri 5^e et 6^e année). L'accent y est mis sur le commerce et les échanges. Cette géographie est ouverte sur le monde et, à l'instar de Levasseur, elle est clairement libre-échangiste :

[...] En général, les taxes sont rares à l'exportation ; elles sont aujourd'hui à peu près nulles en France. Elles sont diversement réparties à l'importation, suivant que la législation douanière s'inspire du *système restrictif*, qui impose des prohibitions et des droits protecteurs, ou du système de la *liberté commerciale*, qui n'admet que *les droits* fiscaux. Le premier système, se préoccupant moins de l'intérêt du Trésor et de la consommation que de l'intérêt particulier de certaines industries nationales, oppose aux produits analogues de l'industrie étrangère une défense absolue, d'entrer ou des droits assez élevés pour en restreindre la vente en les faisant renchérir, afin de réserver ainsi l'avantage à ces industries nationales sur le marché intérieur. Le second système, se préoccupant surtout de l'intérêt général des consommateurs, sans toutefois abandonner l'intérêt du Trésor public, met sur les marchandises importées des droits légers, afin qu'elles puissent entrer en grande quantité, fournir largement le marché, stimuler par la concurrence les manufactures nationales à faire mieux que l'étranger et rémunérer le Trésor par la perception d'un très grand nombre de petites taxes.

[...] La liberté commerciale profite non seulement au commerce, qu'elle développe, mais à l'industrie nationale prise dans son ensemble, à laquelle elle fournit des débouchés plus larges par l'accroissement de l'exportation, en même temps que la consommation qu'elle approvisionne plus copieusement. Envisagée au point de vue des droits du producteur, elle signifie liberté du travail et égalité ; au point de vue des résultats généraux de l'échange, elle signifie facilité des débouchés et extension du marché.

(E. Levasseur.)⁴⁹⁶

Grâce au commerce, Levasseur présente comme intimement liés le développement des

⁴⁹⁶ E. Levasseur, 1880, article Commerce, *Dictionnaire...* de F. Buisson, 1^{ère} partie, p.452-462.

échanges et l'enrichissement ; l'augmentation de la division du travail et l'accroissement de l'activité laborieuse des hommes ; la colonisation, la connaissance mutuelle entre les peuples et la meilleure connaissance de la Terre.

[..] On peut résumer de la façon suivante les principaux avantages que le commerce procure aux hommes et à la civilisation :

1° En apportant chaque chose à l'endroit précis où elle est le plus recherchée, il *accroît* par ce seul fait la *somme des utilités* partout où il agit ;

2° Il est la *condition nécessaire de la division du travail*, qui est elle-même la condition nécessaire d'une production abondante ; le commerce extérieur donne même naissance à de nombreuses industries qui n'existeraient pas sans lui, faute de matière première, telle que la fabrication des cotonnades en Europe ;

3° Il tend à *augmenter l'activité laborieuse* des hommes, non-seulement par les industries dont il provoque l'établissement, mais par les jouissances nouvelles qu'il offre et qui ne peuvent être obtenues qu'au prix du travail ;

4° En établissant des relations fréquentes entre diverses contrées, il *apprend aux peuples à se connaître*, et il contribue à les éclairer les uns par les autres ;

5° En stimulant les découvertes maritimes, il a enseigné à l'homme à *mieux connaître la terre*, son domaine ;

6° En lui faisant connaître la terre, il l'invite à en prendre possession par la *colonisation*. C'est ainsi que les États-Unis et une partie de l'Australie sont devenus des centres importants de population et des foyers nouveaux de civilisation dans le monde ;

7° Le commerce lui-même ne peut se développer qu'à l'aide de *moyens de communication* faciles, rapides et économiques. C'est le génie du commerce qui a suscité la navigation à vapeur et les chemins de fer.

(E. Levasseur.)⁴⁹⁷

La géographie est la matière scolaire qui va diffuser auprès des jeunes cette conception du monde⁴⁹⁸ ; ne serait-ce que parce que les principaux acteurs de la politique scolaire et les principaux auteurs de géographie scolaire partagent cette vision du monde ; ainsi Foncin qui, rappelons le, participe à la fondation de l'Alliance française en 1883 et en devient par la suite son président.

L'importance des échanges commerciaux apparaît aussi dans de nombreux autres programmes, celui des écoles du canton de Vaud ou celui des cinquième et sixième années de l'école de Saint-Louis du Missouri⁴⁹⁹. Idéologie globale, cette géographie économique se décline à l'école primaire au travers d'exercices très pratiques ; tels ceux apprenant au jeune écolier à se déplacer avec les moyens modernes de transport : « *Exercer les élèves à se saisir du Guide officiel des voyageurs sur les chemins de fer de Belgique.* »⁵⁰⁰ invite le programme de géographie de Belgique.

1.3. Les géographes et la pédagogie intuitive au temps du *Dictionnaire*

Cette dimension pratique de la géographie ne facilite pas nécessairement son articulation avec la méthode intuitive. La volonté des géographes de présenter le vaste monde et non l'étroit lieu natal, les conduit à remettre en cause la méthode intuitive. Ainsi, Paul Dupuy quelques années après la publication des premières livraisons du *Dictionnaire*, au moment du congrès géographique de Paris de 1889, récuse explicitement la méthode intuitive. Pourtant, il se situe lui aussi dans la filiation de Rousseau :

⁴⁹⁷ E. Levasseur, 1880, article Commerce, *Dictionnaire...* de F. Buisson, 1^{ère} partie, p.452-462.

⁴⁹⁸ Cf aussi Catherine Rhein, *op. cit.*

⁴⁹⁹ BUISSON, F., Article *Géographie* (suite), 1882, *Dictionnaire...*, 2^{ème} partie, p.858-864.

⁵⁰⁰ Programme de Belgique, Troisième degré, cité à l'article *Géographie*, DP1, *Dictionnaire* de F. Buisson.

« on borne l'enfant à des signes, sans jamais lui faire comprendre ce que ces signes représentent ; voulant lui faire apprendre la description de la Terre, on ne lui apprend qu'à connaître des cartes ; on lui apprend des noms de villes, de pays, de rivières qu'il ne conçoit pas exister ailleurs que sur le papier où on lui montre. »

(Jean-Jacques Rousseau.)⁵⁰¹

Cet article est rédigé après les premières conférences de Levasseur réclamant une réforme de l'enseignement de la géographie d'après les principes, disait-il de la méthode intuitive. Paul Dupuy constate en 1889 la permanence « *d'habitudes très anciennes* » chez les institutrices qu'il prépare au professorat d'école normale. Pour lui la méthode préconisée par Levasseur en serait la cause. Il s'interroge donc sur la pertinence de la méthode intuitive dans l'enseignement de la géographie :

Quelle est la raison de cela ? Il ne suffit pas pour l'expliquer d'invoquer d'inévitable persistance des vieilles habitudes, ou bien une certaine lassitude très excusables chez les maîtres qui restent sur la brèche sept heures par jour. La lenteur du progrès tient avant tout à des causes qu'il faut chercher dans la nature des études géographiques et des procédés qu'elles emploient. En première ligne, on doit se demander, comme le faisait dès 1882 M. Schrader, dans un très solide article du *Dictionnaire de pédagogie*, si la méthode intuitive, telle qu'elle est préconisée par M. Levasseur en 1878, puis par les programmes de 1882 et 1887, et par les instructions qui les accompagnent, était vraiment capable de ranimer l'enseignement de la géographie dans les écoles primaires. C'est là le point capital.

(Paul Dupuy.)⁵⁰²

En fait, il semble que Paul Dupuy assimile la méthode intuitive au primat de l'étude du local et plus explicitement au curriculum préconisé par Levasseur dans sa conférence aux instituteurs lors de l'exposition de 1878. Levasseur faisait de l'étude du local le point de départ de l'étude de la géographie⁵⁰³. A contrario, Dupuy souligne qu'il est difficile de tirer des conclusions générales à partir d'un cas particulier. Pour lui la méthode intuitive doit être limitée à l'étude du local ; elle ne devrait tenir qu'une place limitée dans l'emploi du temps scolaire :

Quant à moi, autant j'ai confiance dans cette méthode pour les parties de l'enseignement dont la matière est tout entière à la portée des enfants, autant je la crois impropre à soutenir l'étude de la géographie. [...] ⁵⁰⁴
Pour moi si j'avais à préparer à la géographie des bambins de cinq ou sept ans, je donnerais la première place à tout ce qui serait capable d'exciter leur imagination. Au lieu de leur faire remarquer ce qu'ils ont autour d'eux je chercherais à leur faire deviner ce qu'ils ont loin d'eux, à leur donner fortement cette pensée fondamentale que le monde, loin de rassembler à leur pays natal, en diffère de mille manières ; que rien n'égalait la variété des spectacles de la nature terrestre. ⁵⁰⁵

(Paul Dupuy.)

Paul Dupuy fait de l'imagination, de l'évocation de contrées lointaines, l'alternative à l'approche par la méthode intuitive. Il partage cette opinion avec Franz Schrader et Élisée Reclus⁵⁰⁶ qui ont souligné avant lui l'attrait, le merveilleux des pays lointains.

⁵⁰¹ Cité par DUPUY, P., 1889, « La géographie dans l'enseignement primaire », *Revue de géographie*, p.290.

⁵⁰² *ibidem*, p. 210.

⁵⁰³ LEVASSEUR, E, 1878, *L'enseignement de la géographie dans l'école primaire. Conférences faites à la Sorbonne aux instituteurs délégués à l'exposition universelle de 1878*. (1^{ère} édition). Delagrave, 50p.

⁵⁰⁴ Paul Dupuy, *op. cit.*, p.210.

⁵⁰⁵ *ibidem* p.216.

⁵⁰⁶ « Il y a là-dessus, dans l'article de M. Schrader que j'ai déjà cité, un long passage d'une vérité absolue, et en particulier un fragment d'une lettre d'Élisée Reclus sur la *passion, du gigantesque*, que tous les instituteurs devraient connaître » *ibidem*, p.216.

Dupuy charge même la méthode inductive d'autres maux. Elle serait aussi néfaste pour l'apprentissage de la carte car elle conduit à des géométrisations qui mettent l'accent sur les linéarités : trait de côte, limites de bassins, lignes de crêtes. Cette géométrisation empêcherait de figurer les phénomènes surfaciques, en particulier les massifs montagneux⁵⁰⁷.

Les rapports entre la géographie et la méthode intuitive sont donc pour le moins complexes. Certes, a posteriori, cette méthode a pu sembler avoir été la référence commune des pédagogues contemporains de Ferdinand Buisson, comme nous le dit, entre autres, Chantal Balley. Mais, si dans le *Dictionnaire* on rencontre la signature d'Émile Levasseur qui est la référence en géographie des tenants d'un plan d'étude partant du local, les deux auteurs des articles du *Dictionnaire* intitulés *géographie* semblent, soit comme Foncin l'ignorer, soit comme Schrader s'en défier. Pour Franz Scharader, comme plus tard pour Dupuy, il faut plus s'appuyer sur l'imagination que sur la perception directe. Schrader, et plus tard Dupuy, peuvent, tout comme Buisson se réclamer de l'héritage de Rousseau et Pestalozzi et en même temps prendre leur distance vis-à-vis de la méthode intuitive.

Par ailleurs, les exercices de géographie qui sont proposés après les premières monographiques du *Dictionnaire* ne relèvent pas de la logique de la méthode intuitive. Leur principale singularité est le caractère pratique, mais ceci ne peut être assimilé à la méthode intuitive. La contradiction pédagogique est donc au cœur des articles géographiques du *Dictionnaire*.

On peut donc distinguer deux contradictions : une tension pédagogique entre la géographie inventaire et la méthode intuitive et une tension scientifique entre la géographie découverte du Monde et les leçons de choses centrées sur le lieu natal. Les références communes à Rousseau ne peuvent les masquer.

⁵⁰⁷ *ibidem*, p.219.

2. Géographie et pédagogie générale

Ces contradictions, cette diversité, apparaissent aussi quand on prend en compte plus largement les articles de pédagogie générale du *Dictionnaire*. En effet, si d'un côté, comme nous venons de le voir, l'articulation entre la géographie et la méthode intuitive ne va pas de soi pour les géographes, d'un autre côté, les auteurs qui promeuvent la méthode intuitive et les leçons de choses, fortement représentés dans le *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson ne se situent pas toujours clairement vis-à-vis de la géographie.

Néanmoins on retrouve tout au long des articles de pédagogie générale la volonté d'associer l'observation à l'apprentissage du monde. Leurs auteurs s'inscrivent ainsi dans un courant pédagogique européen que les historiens de l'enseignement de la géographie ont mis en évidence. Horacio Capel le rappelle :

During the nineteenth century, the impact of the work of Enrico Pestalozzi (1746-1827) contributed to the spread throughout Europe of a concern for the change of pedagogical methods and for an active education, not a pedantic one, in which the child would substitute his own personal experience for books. [...] Along with these, contact with nature, clearly of Rousseauian and Physiocratic roots, became another of the basic principles of the new pedagogy, also prompted — accentuating the idea of the profound unity of the real — by the work of Friedrich Fröbel, the great pedagogue of German romanticism [...] Both authors are found at the root of the development of the Heimatkunde, which had such effect upon teaching of geography. Linked with the above currents, from the middle of the century, was the influence of positivism in pedagogy which led to an insistence on attentive and scrupulous observation, on experiment, and on the generalization of methods that proceed from the particular to the general.

(Horacio Capel.)⁵⁰⁸

Dans le *Dictionnaire*, les biographies de Rousseau, Herder, Pestalozzi ou Tœpffer reprennent cette idée. C'est dans ce contexte philosophique que Sigmund Auerbach, professeur à Berlin, rédige l'article biographique sur Jean-Gottfried Herder⁵⁰⁹ où il présente l'école souhaitée par Herder. La géographie relève d'abord de la première classe, celle fondée sur l'observation. Dans la deuxième classe, où l'élève mobilise l'imagination, on a recours à des récits de voyages. Enfin dans la troisième classe, celle où l'écopier accède à l'abstraction, la géographie des différents pays est associée à la statistique :

[...] L'école idéale de Herder se compose d'une école réelle⁵¹⁰ et d'une école de langue. Chacune d'elle se divise en plusieurs classes [...] L'enfant n'apprend qu'à s'expliquer toutes les choses qui l'entourent, et par la curiosité, les sensations et les sentiments, il jette les bases de tout le reste ; le *jeune garçon* embrasse autant qu'il peut toutes les perspectives et les connaissances de l'imagination, et le domaine de la science se présente à lui en images vives et claires ; le *jeune homme* va au fond de tout et explore, avec intelligence et raison, ce que le jeune garçon n'aura vu que d'une façon sommaire. Les sens et le sentiment sont les instruments dont se sert le premier, le second à recours à l'imagination, et le troisième a pour qualité principale la raison, « ce qui est pour ainsi dire le toucher de l'esprit ». Pour répondre à cette division tripartite, l'école réelle a trois classes.

[...] Du reste, l'enseignement dans cette première classe ne doit pas être limité ; il doit « prendre son bien où il se trouve », c'est-à-dire partout où se rencontrent les choses utiles à ce jeune âge, principalement dans l'histoire et dans la géographie ;

[...] Le cours de la *seconde classe* réelle est déjà plus scientifique ; [...] L'enseignement de la géographie doit tenir beaucoup de place dans cette classe. Mais ce ne sera pas une sèche énumération ; « Un extrait bien vivant des meilleurs récits de voyage, faits dans le goût d'un voyageur comme Rousseau (*Émile*, 4^e partie) devra tout animer. »

⁵⁰⁸ *op. cit.* p.50-51.

⁵⁰⁹ AUERBACH, S., 1882, article Herder, *Dictionnaire...*, 1^{ère} partie, p.1256-1258.

⁵¹⁰ « Réale » au sens de « concret », même idée que celle de leçons de « choses ».

HERDER, J.-G., 1769, *Ideal einer Schule* (cité par Auerbach).

La *troisième classe* enfin est celle de l'abstraction. C'est là que l'on exposera les différentes sciences avec plus de précision et en touchant aux problèmes les plus difficiles. Ici viennent les mathématiques et la physique, avec leurs problèmes de mécanique, la géographie avec un résumé de statistique, pour chaque pays, et même la logique et la métaphysique avec une histoire de la philosophie.

(S. Auerbach.)⁵¹¹

J.-G. Herder, qui fut le disciple de Kant à Königsberg, donne ainsi une place importante à l'enseignement de la géographie : « *Le discours « sur l'agrément, l'utilité et la nécessité de la géographie » peut être lu avec fruit encore aujourd'hui. Herder y insiste particulièrement sur l'étude de la géographie physique* » précise Auerbach.⁵¹²

La géographie est donc une matière se prêtant particulièrement à une investigation relevant de la méthode intuitive dans la première classe de l'école idéale selon Herder. Dès la deuxième classe, le réel géographique est celui des récits de voyages et non plus celui directement observable. Dans la troisième classe, l'approche de la géographie est purement abstraite. La méthode intuitive ne recouvre donc que les premiers savoirs géographiques.

2.1. Promenades et voyages scolaires au temps de Ferdinand Buisson

À l'inverse, ou plutôt symétriquement, les articles *Expériences, Leçons de choses, Promenades* et *Voyages scolaires* qui mettent l'accent sur la découverte renvoient peu au champ de la géographie. Est-ce que ces auteurs non géographes ont une image de la discipline qui ne les incite pas à l'inclure dans le champ des leçons de choses ? Ou plutôt n'est-ce pas que ces tenants de la méthode intuitive et des leçons de choses ne songent pas toujours à situer les apprentissages entre les cloisons séparant des disciplines différentes ?

L'article *Promenades* rédigé par Jean Chaumeil, inspecteur de l'enseignement primaire, souligne l'intérêt des promenades scolaires, mais insiste sur le rôle de l'enseignant. Le seul contact avec la nature, la plus belle soit-elle n'est pas en soi éducative. Mais, bien conduites par l'instituteur, ces promenades sont de précieuses ressources :

PROMENADES. [...] Le développement des sciences d'observation, des études expérimentales a donné lieu, dans les établissements d'enseignement supérieur, à des excursions scientifiques. Ces excursions ont fait naître l'idée des promenades d'étude pour l'enseignement secondaire et même pour l'enseignement primaire.

[...] C'est assurément un beau spectacle que celui d'une jeune âme qui s'éveille, qui s'épanouit en contemplant les merveilles de la nature. Ce spectacle est la récompense morale de l'instituteur qui met ses soins à préparer les enfants à goûter et à aimer ce qui est beau.

Les enfants ne tireraient aucun profit intellectuel et moral d'une promenade ou d'une excursion si le maître se montrait froid et indifférent. L'esprit ne s'illumine, le cœur ne s'échauffe qu'au contact d'un esprit lumineux et d'un cœur chaud. La nature offre des aliments à la pensée ; mais elle ne fait pas jaillir la pensée. Les peuples sauvages restent sauvages dans les contrées les plus favorisées par la nature. Les habitants des montagnes n'ont aucun enthousiasme pour les scènes grandioses qui sont constamment sous leurs yeux ; les habitants des côtes sont indifférents au spectacle de la mer. L'admiration est le fruit de la culture intellectuelle et morale.

Les promenades scolaires bien dirigées sont une précieuse ressource pour l'éducateur, et le mouvement qui s'est produit à cet égard doit être favorisé.

⁵¹¹ S. Auerbach, *ibidem*, p.1257.

⁵¹² S. Auerbach, *ibidem*, p.1258.

D'un autre côté, y aurait-il un grand inconvénient à faire faire une promenade aux élèves un jour de classe, tous les quinze jours, par exemple ? Nous ne le pensons pas. Une leçon en plein air peut être plus profitable qu'une leçon entre quatre murs. Jamais les murs d'une classe, si bien garnis qu'ils soient en bons tableaux, ne parleront aux yeux des enfants comme la nature, comme la réalité.

(J. Chaumeil.)⁵¹³

La promenade scolaire doit donc être l'occasion d'un dialogue entre l'instituteur et ses élèves. Ce moment doit être préparé préalablement en classe et ensuite exploité pédagogiquement lors du retour en classe. La promenade scolaire ainsi conduite est donc de grand profit :

Mais il y a de grandes précautions à prendre pour qu'une promenade devienne une leçon fructueuse. Souvent, pour vouloir trop bien faire, on fait mal. On donne à profusion des explications sur tout ce que l'on voit ; on fait prendre force de notes aux élèves ; au retour, on exige d'eux une rédaction dans laquelle rien ne doit être oublié.

Il y a grande fatigue pour le maître à discourir continuellement, grande préoccupation pour les enfants à tout saisir et à tout noter. La promenade n'est rien moins qu'agréable pour les uns et pour les autres ; le travail du retour, le compte rendu ne dédommagent personne. On a vu trop de choses et trop vite pour en avoir conservé une impression ; les notes sont confuses et incomplètes, la rédaction est nécessairement embarrassée, sans le mouvement et même la vérité. On ne fait de bonnes leçons qu'à l'école, pense le maître, et il ne voit dans les promenades d'instruction qu'une mode qui passera, qu'une illusion dont l'expérience vient de la débarrasser.

L'expérience n'a pas été bien faite ; le maître a voulu penser et observer pour l'élève, au lieu de le diriger seulement ; il a oublié que ce qu'il faut surtout pour apprendre à l'enfant, c'est à se servir de son intelligence.

Que l'instituteur apprenne aux enfants à observer, qu'il excite leur esprit et se contente de répondre à leurs questions, il verra alors que la moisson d'idées faite dans une promenade est considérable. Les rédactions n'auront pas, dans ce cas, l'uniformité du développement d'un même thème ; elles porteront l'empreinte de chaque esprit, et leur grande variété donnera un vif intérêt à la séance de correction. Le plaisir de la promenade se renouvellera à l'école ; un sérieux profit accompagne toujours un plaisir intellectuel.

Une promenade d'étude doit comporter quelques jeux purement hygiéniques ; ils préviennent la fatigue de l'esprit et donnent de la vigueur au corps.

Les promenades scolaires peuvent avoir un objet défini, par exemple : visite d'un monument, d'une usine, d'une exploitation agricole ; exercices pratiques d'arpentage, de levé de plans, herborisations ; recherches d'échantillon pour le musée scolaire, etc.

Avant de faire ces promenades, il faut donner aux élèves toutes les indications capables de diriger leur examen ou leur travail, d'exciter leur intérêt ou leur émulation. Les enfants sont toujours ardents pour les vérifications expérimentales de l'enseignement qu'ils reçoivent. Ils sont heureux d'en prendre l'initiative et ils la prendront sur les lieux propices, à condition d'y être préparé à l'école.

(J. Chaumeil.)⁵¹⁴

On note que la géographie n'est pas explicitement citée dans cet article *Promenades*, même si Jean Chaumeil évoque le développement des sciences d'observation et des études expérimentales, au sein desquelles peut être située la géographie. Parmi les exercices, il suggère la visite d'une usine, d'une exploitation agricole et des exercices pratiques d'arpentage et de levé de plans.

Dans les articles *Voyages scolaires*, Hippolyte Durand et Maurice Pélisson, autres inspecteurs, insistent sur les profits multiples de ces activités. Les dimensions corporelles et la formation morale importent principalement, même si l'enseignement de la géographie y tient

⁵¹³ CHAUMEIL, J., 1885, article Promenades, *Dictionnaire...*, 1^{ère} partie, p.2457-2458.

Cet article n'est pas republié en 1911 dans le *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie*.

⁵¹⁴ *ibidem*, p.2458.

un rôle notable. En 1886, dans la première édition du *Dictionnaire* H. Durand rappelle que ces pratiques ne sont pas nouvelles :

VOYAGES SCOLAIRES.— Cette utile institution n'est pas une invention récente ; mais la pratique de nos jours l'a renouvelée et généralisée. Elle consiste à former des caravanes d'écoliers ou d'élèves-maîtres, pour faire visiter en commun une contrée, une ville sous la direction de guides choisis.

Le profit en est multiple.

D'abord, comme les caravanes scolaires viennent à la suite de longs mois de travail, soit qu'elles coupent l'année, soit qu'elles le terminent, c'est un excellent remède contre la fatigue intellectuelle. Le corps s'y donne carrière et prend sa revanche d'une pénible contrainte. La vie en plein air, les longues marches, les saines fatigues, autant de circonstances favorables pour le développement physique, autant de moyens de rendre à la machine humaine, parfois déprimée, son élasticité et son ressort.

Puis la vie du voyage développe chez l'écolier des facultés nécessaires. En premier lieu l'esprit d'initiative et de décision. Tout voyageur, si bien calculée que soit sa course, rencontre des cas où il lui faut faire acte d'énergie, de persévérance et de volonté. De la prévoyance aussi et non seulement de la prévoyance personnelle, mais ce qui ne vaut pas moins, de la prévoyance pour autrui. Les caravanes scolaires ont leurs épreuves, sinon leurs périls : elles sont une excellente école de sang-froid, de services mutuels, de dévouement réciproque. [...]

(H. Durand.)⁵¹⁵

Ensuite Hippolyte Durand souligne que les caravanes scolaires permettent de développer l'esprit d'observation. Cette qualité est renvoyée à des contenus disciplinaires et en premier lieu à la géographie, plutôt liée à l'espace rural, alors que l'histoire est associée au monde urbain. On note que Durand insiste plus que Chaumeil sur le caractère quasi spontané des apprentissages :

Viennent ensuite l'esprit d'observation, « l'honnête curiosité » dont parle Montaigne. À cet égard la vie du voyage agit comme ces mets savoureux qui stimulent l'appétit en même temps qu'ils le contentent, en sorte qu'il n'y a jamais ni vide ni satiété. À chaque pas, les campagnes qu'on traverse offrent une leçon d'agriculture ou de géographie pratique, les villes une leçon d'histoire, d'art ou d'industrie. Mais ici, au contraire de l'école, la leçon ne vient pas d'elle-même et toute faite dans la tête de l'écolier : c'est à lui de faire les premiers pas, d'interroger l'objet, de le sonder, d'en dégager les notions qu'il contient. Excellente éducation de l'esprit, moyen vraiment pratique d'en essayer les forces et d'en régler l'emploi.

(H. Durand.)⁵¹⁶

Ces voyages scolaires sont donc l'occasion d'une formation globale des individus où les développements esthétiques et le sentiment ontologique de la nature sont importants :

Deux facultés encore auxquelles les voyages donnent l'espace et l'ampleur qu'il leur manquent à l'école, c'est le goût du beau et le sentiment de la nature. La visite d'un monument, celle d'un musée, suffisent parfois à jeter l'étincelle ou à la rallumer dans une âme paresseuse. L'examen personnel découvre ce qui jusqu'alors avait échappé, et l'émotion intime vivifie ce qui était mort ou engourdi.

Il en est de même des choses de la nature. C'est ici surtout que la leçon ne peut se substituer à l'expérience. Aimer la nature, en comprendre et en goûter les beautés tour à tour délicates et grandioses, ce n'est pas chose indifférente et que l'éducateur peut dédaigner. L'homme doit à ce sentiment, si cher à notre siècle, des joies saines et profondes. Les voyages l'éveillent chez l'enfant. Bien réglé, ce sentiment engendre à son tour la bonne humeur et le contentement, état de l'âme si précieux à obtenir et à maintenir. Une caravane scolaire chez laquelle il règne en permanence offre l'image peut-être la plus parfaite du bonheur, parce qu'il n'y entre rien que de pur et d'innocent, bien que tous les cœurs, tous les esprits soient en mouvement. [...]

(H. Durand.)⁵¹⁷

⁵¹⁵ DURAND, H., 1886, article Voyages scolaires, *Dictionnaire...*, 1^{ère} partie, p.2985-2986.

⁵¹⁶ *ibidem*. p.2985.

Le contact direct, le rapport sans médiation avec la nature et avec les constructions humaines a une valeur éducative au sens fort du terme. Il apparaît que pour l'auteur, la méthode intuitive, le mot n'est pas prononcé ici, a donc des vertus propres. L'expérience personnelle remplace la leçon et elle a une dimension formative globale.

L'article se poursuit par des conseils plus pratiques sur le déroulement et l'exploitation pédagogique de ces voyages scolaires, insistant à la fois sur le compte-rendu rédigé mais aussi sur les croquis dessinés :

Une relation de voyage n'est pas complète si le crayon ne joue pas son rôle à côté de la plume. Encore, pour nos écoliers, une application facile et intéressante des leçons de la classe, comme un ingénieux complément d'éducation. Rien n'exerce le coup d'œil, rien ne développe l'habileté de la main, rien ne forme le goût comme les croquis faits sur place, sous l'aiguillon de l'heure qui passe et de l'occasion qui s'enfuit. [...]

(H. Durand)⁵¹⁸

Pourtant le développement de ces voyages scolaires ne va pas de soi. En 1911 Ferdinand Buisson commande à Maurice Pellisson un nouvel article⁵¹⁹. Cette nouvelle rédaction remplace l'article rédigé par H. Durand une trentaine d'années auparavant, lors de la première publication du *Dictionnaire*. Le nouvel article *Voyages scolaires* reste très favorable à cette pratique. Il se situe dans l'héritage pédagogique de Rodolphe Toepffer qui ouvrit une maison d'éducation à Genève et qui organisa annuellement, de 1825 à 1843, des voyages à pied dans les montagnes suisses. Toepffer en a publié le récit illustré de ces excursions avec ses élèves dans les *Voyages en zigzag*. L'article du *Dictionnaire* fait largement le constat des difficultés rencontrées, en particulier les problèmes financiers. Nous sommes toujours dans la même lignée pédagogique qui conduit de Rousseau à Pestalozzi puis à Toepffer :

VOYAGES SCOLAIRES. — Dans ses *Voyages en zigzag* (1843-1853), Toepffer avait montré l'intérêt qu'il y a pour la jeunesse à « voir du monde, digérer ce que l'on apprend, faire acte de force et de volonté, observer, lier la science à la vie. » (voir Toepffer). Il fit école [...] Vers 1876, certains comités des caisses des écoles de Paris pensèrent qu'il y aurait avantage à organiser des voyages de ce genre pour les enfants des écoles de la Ville : ce devait être une institution d'enseignement à la fois et d'agrément ; ce pouvait être aussi un moyen d'exciter l'émulation, si l'on faisait de ces voyages une récompense pour les bons écoliers.

Cette idée fut favorablement accueillie par le conseil municipal, qui vota, à cet effet, des subventions.

Pourtant on ne tarda pas à s'aviser que les choses n'allaient pas sans des inconvénients que ne compensaient pas les avantages. Ces voyages coûtaient cher et, pour qu'ils ne coûtassent pas trop, on en abrégait la durée. Pouvaient-ils, dans ces conditions devenir vraiment profitables à la culture de jeunes voyageurs ?

[...] Ainsi commencé, le mouvement de défaveur s'accrut, et en 1891 la municipalité parisienne supprima les voyages de vacances, même dans les écoles professionnelles. Les subventions précédemment allouées pour les voyages scolaires furent accordées à une autre institution, celle des colonies de vacances. Voir *Vacances (Colonies de)*.

Cet exemple ne fut pas partout suivi. [...]

Ajoutons que, si les voyages scolaires ne sont plus subventionnés, à Paris, par les caisses des écoles et par le conseil municipal, ils trouvent encore des encouragements dans des sociétés particulières telles que le Touring Club, le Club Alpin, les Associations d'anciens ou d'anciennes élèves, l'Association des instituteurs de la Seine.

(M. Pellisson.)⁵²⁰

⁵¹⁷ ibidem. p.2985.

⁵¹⁸ ibidem. p.2986.

⁵¹⁹ Hippolyte Durand, auteur de l'article de 1888 est né en 1833

Maurice Pellisson, auteur de l'article de 1911 est né en 1850, il décède en 1915. cf Dubois, 2002, *op. cit.*

⁵²⁰ PELLISSON, M., 1911, *Nouveau Dictionnaire de pédagogie*, p.2061.

En 1886 l'article de H. Durand militait fortement en faveur des voyages scolaires. Cet engagement s'expliquait entre autre par le fait que leur principe était alors débattu. Dès 1887, le conseil municipal de Paris préférait « *des promenades de courtes durées* » aux « *voyages de vacances pour les élèves des écoles primaires.* ». Certainement pour des raisons d'économie. On voit donc que les principes pédagogiques de la méthode intuitive ne sont pas faciles à mettre en œuvre dans le cadre de sorties, souvent difficiles à organiser. Une tension forte existe donc entre la méthode que Ferdinand Buisson et ses collaborateurs voudraient développer et les contraintes institutionnelles rencontrées par les instituteurs pour organiser des sorties hors de la classe. D'autres critiques s'élèvent d'ailleurs, en particulier nous l'avons vu du côté de certains géographes :

En effet, pour Paul Dupuy les voyages scolaires, tels qu'ils sont conduits, ne permettent pas d'apprendre la géographie. Les élèves n'en rapportent que quelques souvenirs pittoresques :

On a fait à cet égard, depuis six ou sept ans, une expérience qui me paraît décisive : je veux parler des voyages de vacances exécutés par les élèves des écoles normales primaires. J'ai pu parcourir quelques cahiers d'impressions rédigés par les jeunes touristes, et je n'y ai pas trouvé ce que j'y cherchais. Il y a des choses charmantes : la joie du mouvement et du grand air, la surprise des nouveautés qui surgissent à chaque pas, un peu d'étourdissement à courir si vite et à tant voir d'un seul coup ; l'apparence extérieure des choses produit toujours son effet, le sens intime échappe presque toujours. On rapporte tout un bagage des souvenirs pittoresques ; on les retrouve au besoin pour faire une leçon, mais on les y sème au hasard, comme une note amusante et personnelle, non pour servir une démonstration, pour soutenir une idée sur laquelle on insiste. Cela n'est pas mal sans doute ; cela serait mieux autrement, et, tel que cela est, la géographie n'y gagne à peu près rien.

(Paul Dupuy)⁵²¹

Dupuy se sert d'ailleurs des travaux effectués au retour de ces excursions pour énoncer une nouvelle remise en cause de la méthode intuitive. Les cartes dessinées au retour ne figurent pas le relief :

Toutes les écoles primaires supérieures de Paris ont, depuis plusieurs années, exécuté pendant les vacances des voyages d'instruction, et elles exposent des cartes d'élèves où sont tracés les itinéraires. Toutes ou presque toutes les cartes donnent la division par départements : les noms sont merveilleusement écrits, les chemins de fer dessinés dans la perfection ; le relief du sol manque : c'est la seule chose à laquelle, le voyage terminé, on n'attache plus d'importance. Ainsi rien sur ces itinéraires ne montre que les élèves aient compris les pays qu'ils traversaient. Même pour les régions les plus propres à impressionner les imaginations, pour les Causses par exemple et les gorges du Tarn, les cartes ont le désolante nudité des indicateurs de chemin de fer.

(Paul Dupuy)⁵²²

On comprend difficilement pourquoi Dupuy associe sa critique des voyages scolaires à celle d'une géographie qui ne s'intéresse pas assez au relief. Comme si voyages scolaires et carte des départements étaient intrinsèquement liés. Plus globalement, cette critique des excursions scolaires peut s'expliquer par une volonté de faire prendre plus au sérieux l'enseignement de la géographie, une stratégie non délibérée, mais affirmée pour en faire reconnaître le caractère scientifique.

Cette même idée se retrouve en 1905 dans les propos de Vidal de La Blache lorsqu'il oppose voyages et enseignement organisé de la géographie : « *L'idée très répandue que la*

⁵²¹ . Paul Dupuy, 1889, *op. cit.*, 211.

⁵²² Paul Dupuy, 1889, *op. cit.*, p.291

géographie s'apprend par les voyages est une manière de se dispenser de l'apprendre autrement. »⁵²³

Notons que sur ces points Paul Dupuy changera d'opinion et adoptera en 1905 une position différente de celle qu'il défendait six ans plus tôt. Ainsi dans la conférence qu'il tient au Musée pédagogique, après avoir rappelé que la géographie est « *le lien entre les sciences naturelles et les sciences sociales* », Dupuy présente d'emblée l'activité des élèves comme fondée sur la méthode « inductive ».

Cette méthode renvoie au raisonnement inductif, il ne saurait être assimilé à la pédagogie intuitive fondée sur la perception. Néanmoins, la première étape de la méthode est un moment d'observation, de vision : « *Cette méthode est avant tout la méthode inductive : il faut apprendre à voir, à voir exactement, commencer par l'observation, passer par la comparaison, pour arriver à la généralisation* »⁵²⁴ Ainsi en 1905, Paul Dupuy promeut alors les sorties géographiques avec la classe, les « études en plein air » :

Ces études de géographie en plein air commencent à prendre une grande place dans la pédagogie américaine : quel que soit le programme de géographie de la classe, nombre de professeurs considèrent comme indispensable que leurs élèves reprennent, pour ainsi dire, pied plusieurs fois par an dans la géographie directement observable, au moyen d'excursions préparées. C'est un procédé d'enseignement qui, transporté chez nous, serait exactement conforme à ceux préconisés pour les sciences expérimentales et naturelles ; il aurait, en outre, ce très grand avantage d'introduire d'une manière véritablement efficace la notion si importante du temps comme facteur géographique.

(Paul Dupuy⁵²⁵)

Ce changement d'opinion de Paul Dupuy peut probablement s'expliquer par le fait qu'en 1889 il désavouait des voyages scolaires aux finalités multiples et qu'en 1905 il défend des sorties à buts géographiques. Ce revirement est dû aussi au fait qu'en 1889 il constatait que ces voyages ne donnaient lieu qu'à une géographie inventaire où la géographie physique tient peu de place, alors qu'en 1905 il associe cette pratique à celle des sciences naturelles.

L'évolution du point de vue de Paul Dupuy signale que la méthode intuitive, promue par Ferdinand Buisson, n'est pas partagée par tous dans les années quatre-vingt, mais tend à devenir une référence plus largement partagée au début du vingtième siècle. Même quand elle n'est pas reconnue comme la seule possible pour l'enseignement de la géographie.

⁵²³ VIDAL DE LA BLACHE, P., 1905, « La conception actuelle de l'enseignement de la géographie. », Conférences du Musée pédagogique, Géographie, Discussion, *L'enseignement des sciences naturelles et de la géographie*. Paris : Bibliothèque nationale, p.116.

⁵²⁴ DUPUY, P., 1905, « Les procédés et le matériel de l'enseignement géographique », *Annales de géographie*, p. 222-233. Conférence du Musée pédagogique, *L'enseignement des sciences naturelles et de la géographie*. Paris : Bibliothèque nationale, p. 156.

⁵²⁵ *Ibidem*, p.158.

2.2. Géographie et images au temps de Ferdinand Buisson

Franz Schrader et Paul Dupuy, se revendiquant d'Élisée Reclus, opposent donc dans les années quatre-vingt l'*imagination* à la *méthode intuitive*, en particulier quand il s'agit de présenter les contrées lointaines. Pour ce faire le récit du maître et les images sont décisifs. Schrader appuie son plaidoyer en faveur du récit et des images par une citation de Levasseur :

C'est dans un excellent petit livre de M. Levasseur que l'on trouve les lignes suivantes :

[...] « ... Avec de très jeunes enfants, le maître indiquera à peine les rapports de cause à effet qui dépassent ordinairement le niveau d'une intelligence naissante ; il appuiera... sur les descriptions, et il fera comprendre, autant que possible par des images, par des formes sensibles, et chaque fois qu'il sera possible par la vue des objets mêmes et par des exemples familiers, les différentes notions de la géographie. »⁵²⁶

[...] Et nous raconterions la terre et les hommes.[...]; tout cela avec images et projections ; des faits palpables avec leurs formes visibles. Ces faits pourraient être ceux que nous citons, ou d'autres tout aussi différents⁵²⁷.

(Franz Schrader.)

Pour Schrader le récit et les images peuvent rendre les faits « *palpables* » comme dans la leçon de chose. Élisée Reclus a aussi ce souci de l'illustration, sa *Géographie universelle* est abondamment illustrée de gravures réalisées d'après photographies. Ceci est encore plus net dans ses livres destinés à un jeune public, son *Histoire d'un ruisseau* connaît en 1881 une nouvelle édition accompagnée d'une vingtaine de gravures de Benett. Son *Histoire d'une montagne*, est dès la première édition illustrée du même dessinateur⁵²⁸.

Paul Dupuy, fort critique de 1889, se félicite, comme Schrader en 1882, des progrès de l'édition scolaire. Il loue le développement en France des *livres-atlas* qui confèrent une bonne place aux cartes. Par contre il se montre sévère vis-à-vis du reste de l'iconographie :

Si avec cela il y a des images bien choisies, l'imagination de l'enfant recevra peut-être la part qui lui est due et verra autre chose que des énumérations écrites ou des lignes dessinées. Par malheur, la nécessité de composer des livres à bon marché a fait en général négliger les images : elles sont trop petites ou pas assez significatives.

(Paul. Dupuy)⁵²⁹

Pour développer la capacité des élèves à imaginer les contrées lointaines, Franz Schrader compte sur les images des livres, les images à afficher et les projections lumineuses. Déjà en 1878 dans son rapport sur l'Exposition de Philadelphie, Ferdinand Buisson avait décrit cette usage de la lanterne magique dont le maître commente les images projetées « *avec toute son imagination* »⁵³⁰. Paul Dupuy a observé des séances de projection dans les écoles primaires supérieures de Paris :

⁵²⁶ Franz Schrader, 1882, article Géographie, *Dictionnaire...*, 1^{ère} partie, p.1154. Cette citation n'est pas reprise en 1911 dans l'article du *Nouveau Dictionnaire*.

⁵²⁷ *Ibidem*, p.1156., repris dans le *Nouveau Dictionnaire*, 720..

⁵²⁸ RECLUS, É., 1869, *Histoire d'un ruisseau*. Paris : Hetzel, 1881, Version illustrée par Benett, réédition 1995, Paris : éditions Actes Sud, préface de Joël Cornuault, 216p.

RECLUS, É., 1880, *Histoire d'une montagne*, gravures de Benett. Paris : Hetzel. réédition 1998, Paris : éditions Actes Sud, préface de Joël Cornuault, 229p.

⁵²⁹ Paul Dupuy, 1889, *op. cit.*, p.293.

⁵³⁰ BUISSON, F., 1878, (avec BERGER, LAPORTE, OLAGNIER, VALENS ET RAUBERT), *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition de Philadelphie de 1876*. Paris : imprimerie nationale. 688p.

Dans une de ces écoles on complète, on illustre pour ainsi dire le cours de géographie par des séances de projections lumineuses qui ont lieu cinq ou six fois par an : des séries de vues photographiques expliquées par un maître défilent ainsi devant les écoliers ; on entendrait une mouche volée , et rien ne s'oublie de ce qui a été appris ce jour-là.

(Paul Dupuy)⁵³¹

Fort critique vis-à-vis des maigres images illustrant les livres, ravi par les projections lumineuses, Dupuy est aussi en 1889 enthousiaste pour la nouvelle collection de cartes murales de « M. Vidal-Lablache, duquel se réclament comme de leur maître presque tous ceux qui travaillent sérieusement à la rénovation de l'enseignement géographique. »⁵³² Les premières « cartes », bien que titrées cartes, représentent en fait des dessins de paysage « type » : carte n°1 : dessin d'une « région polaire » et d'une « région tropicale », carte n°1 bis « paysage polaire » et « port de mer »⁵³³. Monique Benoît présente dans sa thèse d'autres reproductions de panoramas fictifs : « panoramas ou paysage présentant des types d'accidents ou formes géographiques » extraits de *L'année enfantine de géographie* de Bedel, de la *Géographie du cours moyen* du Frère Alexis et des *Notions de géographie* de Grégoire⁵³⁴.

Monique Benoît conduit une étude détaillée de ces premiers manuels ayant vocation à être utilisés en classe⁵³⁵, elle rappelle aussi l'importante illustration géographique des livres de lecture composés sur le même modèle que *Le Tour de France de deux enfants*⁵³⁶. Nous avons vu dans un chapitre précédent que dans les années 1880, les livres de géographie de Foncin contenaient de petites gravures paysagères imprimées en vignette dans les colonnes du texte : 16 vignettes imagées et 30 cartes de grand format dans le livre de *Première année* ; 19 vignettes et 100 cartes dans le livre de la *Deuxième année*⁵³⁷. En *Première année* il ne s'agit que de dessins de panorama-type ou de croquis-type, en *Deuxième année* ce genre est encore majoritaire, ce n'est qu'en *Troisième année* que la plupart des vues sont localisées, figurant des lieux singuliers. Ce n'est donc pas que dans les livres destinés aux élèves les plus âgés, de 14 à 16 ans, que les images présentent des vues renvoyant à un réel singulier, auparavant elles servent à **mettre en image un concept** : isthme, montagne, port, région polaire...

Les articles du *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson ayant trait à l'usage des images dans l'enseignement sont nombreux, (*Image, imagerie, Imagerie scolaire. Livres, Maisons d'école, Salle de classe, Musées scolaires, Projections lumineuses, Tableaux muraux*). Tour à tour ces articles traitent de la décoration des salles de classe, des livres illustrés et des images imprimées. *Projections lumineuses* fait surtout référence aux sciences naturelles. *Image et imagerie* s'intéresse aux estampes et aux images d'Épinal associées à l'éducation historique et patriotique. *Imagerie scolaire*⁵³⁸ présente les images en tant que récompense pour les élèves et en tant que vecteur d'éducation esthétique. L'article reprend longuement les travaux d'une « Commission de la décoration des écoles et de l'imagerie scolaire » créée en 1880⁵³⁹. Ces articles n'abordent pas la distinction que nous évoquions plus haut entre figuration d'un objet singulier ou représentation d'une notion, d'un concept. Dans l'ensemble, la géographie ne

⁵³¹ *ibidem*, p.291.

⁵³² *ibidem*, p.295.

⁵³³ reproduites par Monique Benoît, *op. cit*, t.2, p.169.

⁵³⁴ *ibidem*, p.178.

⁵³⁵ *ibidem*, p.139-202.

⁵³⁶ *ibidem*, p.95-102.

⁵³⁷ Cf. chapitre 2 : tableaux 5 et 6.

⁵³⁸ GRESSE, A., 1882, article Imagerie scolaire, *Dictionnaire...* 1^{ère} partie, p.1320-1322.

⁵³⁹ BIGOT, C., 1881, *Rapport au ministre*, 11 avril, cité in *Dictionnaire...* de F. Buisson, 1^{ère} partie, p.1321-1322.

semble pas particulièrement associée aux images scolaires. Elle n'y est associée que via les cartes.

À l'époque du *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson, l'image en géographie, même quand les auteurs parlent comme d'une « *réalité palpable* » renvoie pendant longtemps à la vue d'un modèle dessiné, d'une abstraction figurée. Son usage est en décalage avec les discours sur les leçons de choses qui déclinent la méthode intuitive à partir de leçons « *real* », à partir de la perception des « choses ».

Il faudra le développement d'une part des techniques photographiques et d'autre part de l'analyse paysagère, à la suite des travaux de Vidal de La Blache, pour que l'on théorise l'usage des images paysagères dans l'enseignement de la géographie. La carte et les images paysagères ne composent pas encore un système iconographique spécifique à la géographie⁵⁴⁰.

Les images figurent des modèles, des types, elles ne sont pas plus « concrètes » au sens de plus singulières que ce que figurent les cartes. Nous sommes en présence dans les livres-atlas, et en particulier dans ceux de Foncin, dans une relation carte-texte. Le nombre des autres images est restreint et leur réduite. On comprend que dans ce contexte la référence à la méthode intuitive ne puisse être utilisée que pour l'étude du « lieu natal », concept moins anachronique que celui de « milieu proche », non usité dans le vocabulaire géographique de l'époque.

3. La géographie à l'école, entre la discipline pratique et l'éveil scientifique. Une approche lexicale

Si les pratiques et les méthodes pédagogiques de référence sont donc relativement éclatées au temps du *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson, le moment Buisson, que nous avons défini comme moment de cristallisation d'une phase normale⁵⁴¹ de l'enseignement de la géographie à l'école primaire, propose au travers de son foisonnement d'articles d'autres tensions et d'autres convergences dans la définition des finalités de l'enseignement de la géographie à l'école primaire.

Au sein d'articles du *Dictionnaire* de Pédagogie relevant du champ de la géographie nous avons essayé de repérer des polarisations dans les discours sur l'enseignement géographique, qui correspondent à 4 groupes d'indices lexicaux marqueurs de **4 dimensions de la géographie à l'école primaire : utilitaire, républicaine, intellectuelle et épanouissante.**

Le corpus pour cette entrée lexicale comprend d'abord des articles non signés, donc ceux qui expriment le point de vue de la rédaction, c'est-à-dire de Ferdinand Buisson et de ses proches collaborateurs : « *Carte* », « *Cartographiques (exercices)* », « *Géorama* ». L'étude porte aussi sur le plus long des deux articles signés par Émile Levasseur : « *Commerce* » ; sur les deux articles « *Géographie* », celui de Pierre Foncin dans la deuxième partie et celui de Franz Schrader dans la première partie. Elle comprend les autres articles de Schrader : « *Cartographie* » et « *Globe* », ainsi que l'article « *Mappemonde* » de Gaston Meissas. L'article « *Topographie* » Moëssard et l'article « *Promenades* » de Chaumeil ont été ajoutés à cet ensemble.

⁵⁴⁰ Cf. chapitre 2 : 5. La carte et les images. Les figurés et la figuration.

⁵⁴¹ Kuhn, *opus citus*, 1970, 1983.

Nous avons aussi pris en compte six monographies géographiques : « *Allemagne* » de Félix Oger, « *Afrique* », « *Algérie* », « *France* » et « *Belgique* » de Meissas. Ainsi que « *Scandinaves (Etats)* » d'Élisée Reclus. Ceci permet de regrouper des articles présentant la géographie et son enseignement avec des articles contenant des discours géographiques. Enfin nous avons recherché les mêmes lexèmes dans le chapitre IV, intitulé « la Méthode intuitive », rédigé par Ferdinand Buisson dans son *Rapport sur l'instruction primaire à l'occasion de l'exposition universelle de Vienne en 1873* afin de mettre en évidence des points communs avec les développements plus spécifiques sur la méthode intuitive.

Nous avons retenu quelques mots, en tant qu'indices du côté **utilitaire** de l'enseignement donné à l'école primaire. Cet aspect répondrait à la fois à la conception de Jules Ferry de l'école primaire et aux raisons de développer l'enseignement de la géographie, telles qu'Émile Levasseur a tendance à les formuler. Nous avons recherché les lexèmes *utile* et *pratique*, et leurs déclinaisons : *utilité, inutilité, utiliser, utilement ... ; pratiquement...*

Pour la dimension républicaine du vocabulaire nous avons relevé le mot « **droit** » au sens où on l'entend dans Droits de l'Homme, ainsi que le vocabulaire qui décline le concept de **Liberté** : *libre, librement, libérale, délivrer*.

Pour les côtés intellectuels de la formation en géographie, nous avons repéré les mots bâtis sur le radical « *intel* » : **intelligence**, *intelligent, intellectuel...*, et ceux qui sont construits sur le radical **éveil** : *éveiller, réveil*.

Enfin, nous avons relevé les termes : **épanouissement, joie et plaisir**.

C'est Pierre Foncin qui rédige dans le *Dictionnaire* à la fois les plus belles lignes sur la géographie, en tant que science, au but désintéressé, cherchant à connaître la vérité... Une science qui éveille l'imagination et permet d'accéder à la vérité de la connaissance. Dans les citations qui suivent, les mots mis en caractères gras sont de notre fait :

Il était réservé au XIX^e siècle de constituer définitivement la géographie comme science et d'achever la conquête géographique du globe. Dans toutes les directions, d'intrépides voyageurs, appartenant à toutes les nations civilisées, sont les ouvriers et trop souvent les martyres de cette œuvre héroïque. Si l'on croit que la poésie est bannie de notre temps, qu'on lise le récit des expéditions qui montrent l'homme aux prises avec le froid polaire ou la fièvre des tropiques, en lutte avec les sauvages ou les bêtes féroces, supportant la faim, la soif, l'insomnie, les mauvais traitements, bravant les assauts de tous les éléments ou la ligue des pires passions humaines, pour atteindre **un but désintéressé entre tous, la connaissance de la vérité**. D'autres mobiles, il est vrai, se joignent à celui-là chez quelques explorateurs : l'amour de l'humanité, le patriotisme, l'appât de la gloire, ou tout prosaïquement le désir de faire fortune. Mais le culte de la science pure a toujours inspiré et soutenu nos grands voyageurs contemporains, et ce ne sera pas un mince honneur pour notre siècle que d'en être le père. [...]

Il importe de seconder ce mouvement qui tend à rapprocher les peuples, à les instruire par la comparaison et l'expérience, et par conséquent à les améliorer, comme aussi d'encourager l'étude de plus en plus sérieuse et précise d'une **science qui éveille l'imagination sans l'abuser**, éclaire les intérêts légitimes du négociant et de l'industriel, fournit des renseignements précieux à l'homme politique, satisfait les plus nobles curiosités, et ne saurait, sans mentir à elle-même, avoir d'autre devise que celle de la vérité.

(Foncin, *Géographie*.)

Foncin valorise aussi le côté pratique de la géographie. Ce qui débouche, nous l'avons déjà relevé, sur une définition très réductrice de la géographie en tant que science :⁵⁴²

La géographie météorologique, qui est la géographie de l'air, des courants atmosphériques, des vents, des ouragans, des nuages, des pluies, des orages, des climats. Il faudrait une section à part

⁵⁴² Cf chapitre 3.

pour le magnétisme terrestre, dont la boussole révèle la puissance. La connaissance **pratique** de divers instruments tels que le baromètre, le thermomètre, le pluviomètre, l'anémomètre est indispensable à l'étude de cette partie de la géographie. [...]

Hérodote, esprit positif et **pratique**, donna l'exemple de voyages scientifiques. [...]

Le Français Buache imagina la division des continents en bassins, système **utile** dont il eut le tort d'exagérer l'importance. [...]

[La géographie] Ayant à représenter le monde terrestre en raccourci, elle résume et condense tout le savoir humain. Mais elle **n'invente rien** ; elle se contente de comprendre, de classer et de peindre. Ses qualités essentielles sont la clarté, la méthode, l'exactitude.

(Foncin, *Géographie DP2*.)

Émile Levasseur a été sollicité pour rédiger deux articles sur des sujets économiques dans ce dictionnaire de pédagogie : « *Monnaie* », relativement bref et « *Commerce* », beaucoup plus développé. Chez ce promoteur de l'enseignement de la géographie, cet auteur de manuels de géographie, tout ce qui tourne autour de l'utilité sociale est très important et les mots « utile » et « utilité » sont très employés :

[...] la valeur des objets échangés, laquelle dépend en grande partie de l'**utilité** et de la rareté relatives de ces objets. [...]

Car l'exercice du commerce est un des modes du travail, et, comme tout travail **utile**, il ajoute de la valeur aux produits ; or la production, dans le sens économique, ne consiste pas dans une création de matière (l'homme est impuissant à créer un atome de matière), mais dans une création **d'utilité**. [...]

Un exemple fera comprendre le genre particulier **d'utilité** créée par le commerce. [...]

Ce Supplément, qui représente les frais de transport, de garde, de manutention, les risques et le profit du négociant, mesure l'**utilité** créée ; [...]

En apportant chaque chose à l'endroit précis où elle est le plus recherchée, il *accroît* par ce seul fait la *somme des utilités* partout où il agit ; [...]

Nous ne l'avons pas fait, parce que les longues colonnes de chiffres, **utiles** à consulter dans le cabinet, ne sont pas en général bonnes pour l'enseignement. . [...]

Il est **utile** de donner, dans un intérêt pédagogique, quelques indications sur la manière de les dresser. [...]

Car l'exercice du commerce est un des modes du travail, et, comme tout travail **utile**, il ajoute de la valeur aux produits ; [...]

[Certaines séries de nombre] Il est **utile** de donner, dans un intérêt pédagogique, quelques indications sur la manière de les dresser.

(Levasseur, *Commerce*.)

Dans une même logique, les Droits de l'Homme sont vus par Émile Levasseur, avant tout sous l'angle de la liberté de production et de la liberté de commerce, c'est-à-dire sous l'angle du libre-échange et du libéralisme économique :

Le commerce intérieur est au aujourd'hui entièrement **libre** en France.

[...] c'est à l'ordonnance de 1664, rendue sous le ministre de Colbert, et aux lois votées par l'Assemblée constituante de 1789, créatrice de l'unité administrative de la France, qu'est dû le bienfait de **la libre circulation du commerce** à l'intérieur du territoire. [...]

Elles sont diversement réparties à l'importation, suivant que la législation douanière s'inspire du *système restrictif*, qui impose des prohibitions et des droits protecteurs, ou du système de la **liberté commerciale**, qui n'admet que *les droits* fiscaux. [...]

La liberté commerciale profite non seulement au commerce, qu'elle développe, mais à l'industrie nationale prise dans son ensemble, [...]

Envisagée au point de vue des droits du producteur, elle signifie **liberté du travail et égalité** ; [...]

C'était le *système mercantile*, qui est moins propre que la **liberté commerciale** au progrès des échanges. [...]

L'Angleterre qui, par la nature de sa grande industrie et de son commerce, sentait plus que d'autres le besoin d'élargir les débouchés pour son approvisionnement en substances alimentaires et en matières premières et, pour l'exportation de ses produits manufacturés, fut la première à adopter le principe de la **liberté commerciale**. [...]

Ils sont désapprouvés par la grande majorité des économistes, parce que l'économie politique, enseigne que le bon marché et l'abondance des produits sont le but principal de la production, que la concurrence est un des moyens les plus sûrs de l'atteindre, et que la **liberté du travail**, qui est à la fois un **droit de l'homme** et une cause de richesse, comprend non-seulement la **liberté de produire**, mais aussi la **liberté de vendre et d'acheter**. [...]

Envisagée au point de vue des **droits du producteur**, elle signifie liberté du travail et égalité ; au point de vue des résultats généraux de l'échange, elle signifie facilité des débouchés et extension du marché.

[La France] pendant la Révolution, elle adopta un tarif général (1791) inspiré également par un esprit **libéral**. (Levasseur, *Commerce*.)

L'évocation de la liberté peut se décliner soit sous l'angle de la liberté économique, comme le fait ici Levasseur, soit sous l'angle de la liberté intellectuelle. Ainsi, dans ces articles relevant du champ de la géographie, d'autres auteurs parlent de la liberté en mettant l'accent sur la liberté intellectuelle :

Cependant, c'est l'honneur de ce petit peuple [Grecs] d'avoir essayé le premier, dans le domaine géographique, comme dans la plupart des autres sciences, de rechercher **librement** et rationnellement la vérité.

(Foncin, *Géographie*.)

L'imitation **libre** avec tous ses périls, toutes ses mésaventures, tous ses tâtonnements, est un travail profitable à l'œil, à la main, mieux à l'esprit.

(La rédaction, *Calque*.)

Faut-il voir une malice anticléricale dans la libération des jeudis du catéchisme religieux ?

Les catéchismes finissent dès le commencement des beaux jours ; par conséquent les jeudis deviennent **libres** pour les promenades scolaires.

(Chaumeil, *Promenades*.)

Quand on connaît la défiance envers l'État d'Élisée Reclus, on interprète ces rapides évocations des universités libres comme l'expression d'une sympathie de la part du géographe anarchiste : ⁵⁴³

Gand et Liège sont l'une et l'autre sièges d'une université de l'État. Il y a des **universités libres** à *Bruxelles* et à *Louvain*.

(G. Meissas, *Belgique*.)

Stockholm est aussi ville de musées et de sociétés savantes, mais elle n'a qu'une **université libre**.

(É. Reclus, *Etats Scandinaves*.)

Cette liberté politique des villes libres d'Allemagne qui attirent la jeunesse libérale n'est pas appréciée que par le seul Reclus. Elle est positivement connotée dans l'article d'Oger sur l'Allemagne :

Francfort, l'ancienne **ville libre**, [...] Ancienne **ville libre** comme Lubeck, Brême et Francfort, Hambourg est aujourd'hui un des plus grands ports de la terre. [...] *trois villes libres*, celles de Brême, Hambourg et Lubeck ; [...]

Ces villes, qui offrent à tous les genres d'études d'incomparables ressources, sont les foyers de pensée, d'action où la **jeunesse libérale** du pays se porte en grand nombre avec enthousiasme.

[...] les villes **libres** ont une sorte de sénat.

(Oger, *Allemagne*.)

Mais la présentation de la colonisation qui libère les peuples est associée à l'idée de mise en exploitation (du pays) et donc à fin très utilitaire. Notons qu'il s'agit d'un autre auteur, Gaston Meissas :

⁵⁴³ GIBLIN, B., 1976, « Élisée Reclus : géographie et anarchisme », *Hérodote*, n°2, p.30-49.

Les peuplades africaines n'ont qu'à gagner, en échappant au despotisme barbare de leurs potentats, être initiées à la morale chrétienne, **délivrées** de cette chasse aux esclaves qui menace constamment leur **liberté**, et leur met sans cesse les armes à la main les unes contre les autres, **utilisées** enfin dans des exploitations **intelligentes** qui mettraient en valeur leur sol merveilleux. Combien de richesses gisent encore inexploitées dans ce beau pays.

(G. Meissas, *Afrique*.)

Au total le lexique de la liberté est plus utilisé pour parler de la liberté économique que pour traité de la liberté intellectuelle, ou de la liberté politique. C'est à mettre en relation avec la forte présence du vocabulaire de l'utilité. Soulignons que ce trait est très marqué dans l'ensemble des monographies géographiques rédigées par Gaston Meissas :

[Les peuplades africaines], **utilisées** enfin dans des exploitations intelligentes qui mettraient en valeur leur sol merveilleux. Combien de richesses gisent encore inexploitées dans ce beau pays. [...]

Le venin en est mortel pour les chevaux, les bœufs et les chiens, c'est-à-dire pour les animaux les plus **utiles** à l'homme, qui, lui du moins, échappe à ce fléau. [...]

Dans le désir de détruire entièrement l'esclavage, et d'ouvrir à l'exploitation européenne les riches pays de l'Afrique australe, dont le climat salubre peu convenir à notre tempérament et le sol nous fournir une foule de produits **utiles**, le roi des Belges a récemment fondé une société internationale pour l'exploration de l'Afrique. [...]

(G. Meissas, *Afrique*.)

De Marseille à Alger, la route est jalonnée par les Iles Baléares, qui offrent dans Port-Mahon un **utile** point de relâche. [...]

[Les Juifs] Bien qu'ils soient méprisés par les Musulmans, la souplesse de caractère que leur donne l'amour du lucre, et la connaissance des diverses langues parlées dans le pays en font **d'utiles** intermédiaires, qui tiennent dans leurs mains un grand commerce.

(G. Meissas, *Algérie*.)

[L'Isère] Elle passe ainsi près de Saint-Marcellin et à Romans, en recevant dans l'intervalle la *Bourbre*, la rivière de Pont-en-Royans, très **utile** aux irrigations. [...]

On fait aussi de l'huile avec le lin, qui toutefois est plus **utile** comme plante textile. [...]

On a aussi planté de grandes étendues incultes de la Sologne ou de la Champagne en pins pour en **utiliser** le sol et le fertiliser à la longue. [...]

C'est avec justice qu'on a élevé sur le rocher d'Avignon une statue au Persan Althen, pour avoir introduit cette **utile** culture en France. [...]

Le coton est aujourd'hui la matière la plus **utilisée** pour le vêtement de l'homme. [...]

La petite rivière de Cailly, qui tombe dans la Seine en aval de Rouen, est admirablement **utilisée** par une foule de manufactures à qui elle fournit sa force motrice. [...]

La Russie nous en fournit de grandes quantités. L'Inde nous envoie du jute, sorte de textile très **utilisé** depuis quelques années. [...]

L'Anjou et la Bretagne emploient le chanvre à la fabrication des grosses toiles à voiles et autres. Voiron, dans l'Isère, **utilise** le beau chanvre du Graisivaudan. [...]

Depuis cinquante ans, le commerce français n'a cessé de s'accroître, sauf de courts temps d'arrêt causés par des guerres ou des crises politiques, avec le développement des moyens de transport facilitant les échanges, routes, canaux, chemins de fer, vaisseaux à vapeur, avec la conclusion des traités de commerce abaissant les droits de douane ou de navigation, et garantissant les intérêts des négociants dans les pays étrangers, avec les progrès de la science découvrant sur les divers points du globe de nouvelles matières **utiles** à l'homme, ou enseignant à tirer un parti plus avantageux de celles qui étaient déjà connues.

(G. Meissas, *France*.)

Le lexème « *util* » est aussi présent sous la plume d'Élisée Reclus, mais plus rarement :

...] mais le précieux minerai de Dannemora et d'autres mines a relativement diminué de valeur depuis que les procédés modernes ont permis **d'utiliser** des minerais de qualités inférieures.

(É. Reclus, *États scandinaves*.)

L'utilité pédagogique relève manifestement d'un autre registre que l'utilité économique. Franz Schrader est l'auteur qui, dans le *Dictionnaire*, se place le plus souvent sur le registre de l'utilité économique ou inversement de la stérilité. C'est pour l'usage des cartes que le lexème « *util* » est le plus souvent mobilisé par Schrader :

Notions **stériles**, creuses, mal placées en un lieu qui ne leur convient pas, toutes de convention, mais nul profit réel pour l'intelligence !

Quelque simplification que nous apportions à la nomenclature, quelque nombreuses que soient les **inutilités** dont nous la déchargerons, [...]

Des manuels convenablement disposés rendraient, à cet égard, aux maîtres et aux élèves, les plus **utiles** services. [...]

Compris dans des limites naturelles, parce que les divisions physiques sont les seules véritables, les seules en harmonie avec la planète. Faire dessiner à un enfant les différents départements de la France, c'est lui mettre dans l'esprit des formes sans raison d'être. Lui faire dessiner la France appuyée sur les Alpes, le Jura, les Vosges, les Pyrénées, les côtes maritimes ; ou bien l'Afrique, ou bien l'Asie avec son nœud central et son pourtour déchiqueté, ou bien la presqu'île d'Italie, ou encore l'Europe avec ses subdivisions politiques, cela est **utile** et juste. [...]

Il serait **utile** que chaque école primaire possédât une carte en relief d'une région bien accidentée, à côté d'une autre carte plane de la même région. L'une et l'autre seraient sans cesse exposées à la vue des élèves et s'expliqueraient mutuellement. Nous ne croyons pas qu'on doive demander aux reliefs aucun autre genre de service. Ils n'ont de valeur qu'autant que les rapports de hauteur à la planimétrie ne sont pas sensiblement faussés, et par conséquent ils ne peuvent servir à représenter **utilement** que des surfaces peu étendues.

(Schrader, *Géographie*.)

Le globe géographique est donc très **utile** dans l'enseignement primaire. Il y est d'autant plus **utile** que l'élève, moins habitué aux notions géométriques, est moins capable par cela même de l'effort intellectuel nécessaire pour transformer la carte.

(Schrader, *Globe*.)

L'accent porté sur le caractère utile des cartes est aussi net dans les articles rédigés par l'équipe de rédaction du *Dictionnaire*, non signés nominativement et probablement largement rédigés par Guillaume⁵⁴⁴ :

On peut même **utilement** commencer par des reliefs représentant un paysage purement idéal : [...]

(La rédaction, *Cartes*.)

L'utilité de la carte faite par l'élève, c'est de l'obliger à saisir et à reproduire les contours, la situation des montagnes, la direction des cours d'eau, les limites des contrées, l'emplacement des villes. Si on lui permet de les retracer machinalement en quelques minutes à l'aide d'un papier transparent, l'exercice cartographique perd beaucoup de sa valeur.

Dès 1832 M. Lamotte, dans le *Manuel général* (t. I, p. 371, *Moyens d'utiliser les murs d'une école*), conseillait ce genre de cartes

Et comme une carte de géographie doit être claire pour être **utile**, [...]

Depuis quelques années, au contraire, la confection des cartes en relief par les élèves d'écoles normales, professionnelles ou même primaires, a pris une certaine extension. Là, encore, il convient d'encourager le bon vouloir des professeurs et le zèle des élèves sans le stimuler inconsidérément. Ce travail ne peut jamais devenir, quoi qu'en disent ses partisans, un exercice scolaire proprement dit ; il ne sera jamais, même à l'école normale, qu'une occupation choisie par quelques amateurs pour passer **utilement** des heures de loisir.

(La rédaction, *Cartographie*.)

⁵⁴⁴ **James Guillaume**, né en 1844, actif militant socialiste en Suisse, il participe aux activités de Première Internationale. Il rencontre Buisson à Neuchâtel en 1868. Il est le secrétaire de rédaction du *Dictionnaire de pédagogie* et le principal collaborateur de Ferdinand Buisson. Il travaille ensuite avec Joanne à la rédaction du *Dictionnaire géographique et administratif de la France*. S'occupe aussi des publications du Club alpin français. Décédé en 1916.

Le vocabulaire faisant référence à l'utilité, mais plus encore celui qui renvoie à la mise en pratique la méthode pédagogique, est aussi fortement présent dans le rapport que Ferdinand Buisson avait rédigé après sa visite à l'Exposition internationale de Vienne de 1873 :

Or, c'est précisément sur cette manière générale d'entendre et de diriger l'éducation toute entière que l'exposition de Vienne fournissait des enseignements nouveaux qu'il ne sera pas **inutile** de recueillir.

[...] il tend à introduire dans tous les domaines les idées et les **pratiques** scolaires que désigne ce mot relativement nouveau de *méthode intuitive* ; [...]

C'est qu'en France il était bien difficile de séparer l'*Émile* du *Contrat social* et d'en apprécier la partie **pratique**, [...]

L'innovation qui en résultait dans la **pratique** pouvait se ramener aux points suivants [...]

Neuf ans après que l'*Émile* de Rousseau eut été brûlé à Paris et à Genève, s'ouvrait à Dessau, sous le nom de *Philanthropine*, un établissement d'éducation destiné à mettre littéralement en **pratique** les théories de Rousseau.

(Buisson, *Rapport ... Méthode intuitive.*)

Plus que de la mise en pratique de la méthode, c'est de la pratique des élèves, qu'il est question dans les articles de géographie du *Dictionnaire de Pédagogie*. Il s'agit bien sûr, implicitement ou explicitement, d'une conception des apprentissages centrée sur l'activité des écoliers :

Nous croyons donc mieux faire en signalant, à ceux qui voudraient approfondir la question et s'y exercer **pratiquement**, une courte et excellente notice publiée par un maître expérimenté, M. Ch. Leroy, directeur de l'école normale de Charleville : *Enseignement de la géographie de la commune* ; [...]

En dehors, ou plutôt à l'appui des promenades topographiques, il sera bon d'exercer les élèves à la **pratique** des levés et principalement des levés expédiés.

(Schrader, *Géographie.*)

Les promenades scolaires peuvent avoir un objet défini, par exemple : visite d'un monument, d'une usine, d'une exploitation agricole ; exercices **pratiques** d'arpentage, de levé de plans, herborisations ; recherches d'échantillon pour le musée scolaire, etc.

(Chaumeil, *Promenades.*)

À côté du lexique de l'utilité et de la pratique, nous avons relevé dans cette sélection d'articles, les phrases utilisant le vocabulaire en rapport avec le développement intellectuel des élèves. Nous avons distingué quatre familles d'usage des mots de la famille « *intelligent* » : quand ils sont synonymes d'efficacité pratique, quand ils sont rattachés au progrès intellectuel des civilisations ou de l'humanité, quand ils renvoient à la capacité de compréhension des élèves et quand ils traitent plus globalement de l'épanouissement intellectuel des jeunes écoliers.

Le lexème « *intel* » peut-être ainsi associé à la mise en valeur intelligente des colonies. Nous l'avons vu plus haut dans l'article *Afrique* de Meissas. Il peut aussi recouvrir l'idée d'une efficacité des réalisations pratiques :

M. A. Guyot un **intelligent** et habile imitateur, qui eut le mérite de l'approprier à l'enseignement américain. [...]

Tandis que la carte murale scolaire devenait en Allemagne l'objet de tant d'efforts **intelligents**,

(La rédaction, *Cartes.*)

Alexandre] ce despote **intelligent** confia même à Néarque le soin de reconnaître le littoral de la mer Erythrée, des bouches de l'Indus à celles de l'Euphrate.

(Foncin, *Géographie.*)

« *Intelligent* » peut aussi qualifier des individus ou les progrès intellectuels de l'humanité. La même idée peut-être dite en parlant de l'éveil ou de l'épanouissement du mouvement scientifique et des civilisations :

Les expéditions des Normands, les croisades, qui mêlent les peuples et révèlent aux Occidentaux des pays dont ils avaient perdu la mémoire, les courses aventureuses des navigateurs italiens et catalans, auteurs de curieux routiers de mer ou *portulans*, l'influence des Arabes, un retour marqué vers l'étude de l'antiquité, favorisèrent le mouvement **intellectuel**.

(Foncin, *Géographie*.)

Mais avec le XIII^e siècle arriva l'emploi de la boussole, l'une des deux ou trois inventions qui ont hâté la renaissance de l'**intelligence** humaine.

(Schrader, *Cartographie*.)

Les universités, qui ont fait la gloire et la grandeur de l'Allemagne, y sont encore des **centres intellectuels**.

(Oger, *Allemagne*.)

La civilisation dont nous sommes les héritiers est née dans la haute Asie et sur les bords du Nil ; c'est autour du bassin de la Méditerranée qu'elle s'est **épanouie**. [...]

Cependant le travail de l'Antiquité n'était pas perdu, et le calife Al-Mamoun faisait traduire à Bagdad les livres des géographes anciens, particulièrement ceux de Ptolémée, vérifier les points de départ, les mesures primitives, les détails géographiques. On a longtemps cru que ce **réveil** de la géographie avait été un progrès sur l'Antiquité ; en réalité ce fut surtout une copie. [...]

Cependant au XIII^e siècle, un véritable **réveil** géographique se manifesta dans l'Europe chrétienne.

(Foncin, *Géographie*.)

Ce qui nous intéresse plus particulièrement ici c'est le travail intellectuel des écoliers, leur compréhension. Franz Schrader y est particulièrement attentif, au sens où en parle Buisson : « *Le plan d'éducation qu'ils en tirèrent avait pour caractère essentiel de substituer l'observation des choses à l'étude des mots, le jugement à la mémoire, l'esprit à la lettre, la spontanéité à la passivité **intellectuelle**.* »⁵⁴⁵ Mais ce n'est pas le seul auteur à se préoccuper de la compréhension de ses lecteurs ou des écoliers, Levasseur s'en soucie aussi :

[...] en accumulant beaucoup de chiffres d'en **rendre l'intelligence** moins facile.

(Levasseur, *Commerce*.)

Ce cours intuitif devant servir d'introduction à l'étude de la géographie, on en profitera pour donner aux élèves les notions générales nécessaires à l'**intelligence de cette science**.

(Programme de géographie du Canton de Vaud.)

[...] mais on ne parlerait pas encore des rapports entre le climat de l'Europe-Asie et la marche des peuples, parce que cela dépasserait la portée actuelle de l'**intelligence des élèves**.

(Schrader, *Géographie*.)

Le globe géographique est donc très utile dans l'enseignement primaire. Il y est d'autant plus utile que l'élève, moins habitué aux notions géométriques, est moins capable par cela même de l'**effort intellectuel** nécessaire pour transformer la carte. [...]

Ce travail a pour objet de forcer l'élève à matérialiser le **travail purement intellectuel** dont il vient d'être parlé, de lui montrer nettement la position relative des points observés, de l'habituer à cette transformation de vues perspectives en cartes géométriques qui est le fond, l'essence même de la topographie.

(Schrader, *Cartographie*.)

A de la compréhension, les mêmes mots, *intelligence* et *intellectuel*, évoquent aussi le développement intellectuel des écoliers, le développement de leurs connaissances. Ce qui comme le calque ne développe pas l'intelligence est rejeté. Les connaissances géographiques doivent contribuer à l'intelligence du monde :

⁵⁴⁵ Buisson, *Rapport sur l'instruction primaire à l'occasion de l'exposition universelle de Vienne en 1873*. Chapitre IV : Méthode intuitive.

Le calque est infallible, et c'est là son principal inconvénient ; il n'exige aucune participation de la pensée, aucune étude, aucune initiative **intellectuelle** [...]
C'est une sorte de dextérité, d'habileté manuelle qui s'acquiert sans entraîner avec elle un développement correspondant de **l'intelligence**.

(La rédaction, *Calque*.)

Avec de très jeunes enfants, le maître indiquera à peine les rapports de cause à effet qui dépassent ordinairement le niveau d'une **intelligence naissante** ; (Levasseur cité par Schrader,) [...]
Notions stériles, creuses, mal placées en un lieu qui ne leur convient pas, d'une utilité toute de convention, mais nul profit réel pour **l'intelligence** ! [...]
[La nomenclature] doit se trouver dans **l'approvisionnement intellectuel** de tout homme instruit, comme se trouvent dans son approvisionnement les mouvements nécessaires à la marche, les mots nécessaires au discours de chaque instant, c'est-à-dire que ces mouvements ou ces mots doivent en cas de nécessité se produire comme par un acte réflexe. [...]
L'élève devra (c'est la seconde partie de son étude) apprendre à les placer sur la carte, compléter son **approvisionnement intellectuel** par les notions de relation, de distance, de proximité ou d'éloignement.

(Schrader, *Géographie*)

Les moments les plus remarquables dans ces textes sont ceux où le développement intellectuel peut être associé à l'idée de plaisir. Nous sommes alors loin de l'aspect purement pratique et utilitaire des apprentissages scolaires. L'article *Promenades* est celui qui se situe le plus sur ce registre du plaisir intellectuel :

Les enfants ne tireraient aucun profit **intellectuel** et moral d'une promenade ou d'une excursion si le maître se montrait froid et indifférent. [...]
Le **plaisir** de la promenade se renouvellera à l'école ; un sérieux profit accompagne toujours un **plaisir intellectuel**.

(Chaumeil, *Promenades*.)

Au plaisir facile, péjorativement connoté, s'oppose donc le plaisir intellectuel, mêlé à la joie d'apprendre. Franz Schrader place souvent l'enseignement de la géographie sous ces abords radieux :

Les ornements dont on l'accompagnait n'avaient aucune valeur scientifique et n'étaient faits que pour le **plaisir** des yeux. [...]
Et combien la géographie en deviendra plus attrayante ! Combien l'élève apprendra avec plus de **joie** et d'entrain quand, au lieu de voir dans la carte, l'image d'une terre vague et imaginaire, il y sentira le portrait et la ressemblance de la terre sur laquelle il marche, du fleuve au bord duquel il se promène, de la montagne qui se dresse à l'horizon. [...]
Mais pourquoi n'essaierait-on pas d'en faire construire par les enfants eux-mêmes ? Leur esprit et leurs mains ne demandent qu'à s'occuper, la terre et l'eau ne sont pas rares, il y a là de quoi fabriquer des montagnes, des gorges, des plateaux et des lacs, des îles, des détroits, des canaux ; non point au hasard, mais sur un plan qu'il serait aisé de leur indiquer et sous la direction du maître qui prendrait autant de **plaisir** que ses élèves à cette géographie en action.

(Schrader, *Cartographie*.)

Si c'est de la classe que vous lui faites voir le ciel, la terre et la lumière graduelle de la science, il transfigurera cette classe, il y courra avec **joie**, il sentira que là son esprit s'ouvre. En classe, faites-lui oublier la classe. C'est le seul moyen que plus tard il se la rappelle avec **plaisir**. [...]
Cette partie de l'enseignement est aidée par la prodigieuse facilité des enfants à apprendre de mémoire, et par le **plaisir** qu'ils y éprouvent.

(Schrader, *Géographie*.)

Nous avons vu plus haut que Pierre Foncin présentait la géographie comme « *une science qui éveille l'imagination* ». Ce vocabulaire qui parle d'éveil et d'épanouissement a aujourd'hui un écho particulier après la période des activités d'éveil à l'école élémentaire dans les années 1960-1980. Il s'agit déjà vers 1880-1890 d'éveiller l'attention, mais aussi d'éveiller

globalement les « jeunes âmes ». Le mot « *éveil* » est alors synonyme d'épanouissement de l'individu, du jeune écolier. L'expression est présente dans plusieurs articles.

Alors l'attention toujours **en éveil**, il faut noter et emmagasiner dans son esprit tout ce qu'on voit autour de soi, faire immédiatement la part de l'illusion et celle de la vérité, remettre tout à sa vraie place, deviner ce qu'on peut apercevoir, recueillir et interpréter judicieusement tous les indices qui sont de nature à corroborer ou à détruire nos premières suppositions ; en un mot, faire de tête, et, en partie, de mémoire, la carte de ce pays que l'on n'entrevoit que d'une façon si imparfaite et si fugitive.

(La rédaction, *Exercices cartographiques.*)

C'est assurément un beau spectacle que celui d'une jeune âme qui **s'éveille**, qui **s'épanouit** en contemplant les merveilles de la nature.

(Chaumeil, *Promenades.*)

Le tableau 1 permet de voir comment le vocabulaire que nous venons de relever peut indiquer la polarisation de différents centres d'intérêts des auteurs d'articles en rapport avec la géographie et son enseignement.

Un premier pôle, en haut à droite de ce tableau traité comme une matrice ordonnée, rassemble la thématique de l'utilité pratique de la géographie à l'école primaire. C'est pour Foncin une discipline pratique, c'est pour Levasseur le souci de démontrer aux enseignants l'efficacité économique du libéralisme, c'est pour Gaston Meissas, principal auteur des monographies du *Dictionnaire*, une dimension forte de ses inventaires.

Tableau 1. **La géographie entre discipline pratique et éveil scientifique.**

Matrice ordonnée de thèmes lexicaux dans le *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson (articles de géographie). Les chiffres indiquent le nombre d'occurrence en fonction du classement proposé ci-dessus)

| auteurs | P. Foncin | E. Levasseur | G. Meissas | Félix Oger | Buisson et la rédaction | F. Schrader | Chaumeil |
|---------------------------------|-----------|--------------|------------|------------|-------------------------|-------------|----------|
| Géographie, discipline pratique | 2 | | | | | | |
| Utilité économique | | 10 | 16 | | | | |
| Liberté économique | | 8 | | | | | |
| Droits du producteur | | 2 | | | | | |
| Liberté politique | | | 2 | 4 | | | |
| Liberté intellectuelle | 1 | | 1 | | 1 | 1 | |
| Utilité en pédagogie | 1 | | | | 6 | 7 | |
| Pratique des élèves | | | | | | 2 | 1 |
| Intelligence / compréhension | | 1 | | | | 3 | |
| Développement intellectuel | | 1 | | | 1 | 4 | 2 |
| Plaisir intellectuel des élèves | | | | | | 6 | 2 |
| Éveil épanouissement des élèves | 1 | | | | 2 | | 2 |
| Géographie est une science | 1 | | | | | | |

Un autre pôle apparaît en bas et à gauche de la matrice ordonnée (tableau 1). A l'opposé de l'utilité pratique de la géographie nous sommes ici dans les finalités intellectuelles, scientifiques de la géographie et de son enseignement, les articles de Franz Schrader et celui sur les promenades de l'inspecteur Chaumeil se situant très nettement sur ce registre.

Entre ces deux centres d'intérêt les articles non signés, issus de la rédaction et ceux de Schrader s'intéressent particulièrement aux applications pratiques en classe (« *utilité en pédagogie* »).

En fonction de ces deux ou trois polarisations principales, l'article *Géographie* de Pierre Foncin paraît très éclaté. Son mode d'inventaire le rattache fortement à la géographie des explorateurs et des marchands, mais Foncin définit aussi des ambitions intellectuelles pour la géographie. Les autres auteurs se définissent plus nettement par rapport à ces pôles. Émile Levasseur et Gaston Meissas privilégient l'utilité économique de la géographie, la géographie scolaire est un savoir pratique. Inversement Franz Schrader et un pédagogue comme Chaumeil, insistent plus sur les finalités intellectuelles de l'enseignement.

Ainsi dès le début de sa phase d'institutionnalisation, la géographie scolaire subit une tension entre une polarisation du côté de l'utilité d'un savoir aux fortes dimensions pratiques et une polarisation du côté d'un savoir scientifique aux dimensions formatives plus globales.

Mais une autre dimension, celle de la formation patriotique est aisée à mettre en évidence. Les programmes scolaires font de la France l'unique objet de la géographie du cours moyen. Les programmations officielles lui consacrent 16 mois d'étude contre 5 sur le reste du Monde⁵⁴⁶.

Il y a convergence entre la devise de l'Association Française pour l'Avancement des Sciences, dont Foncin est membre, qui met la science au service de la patrie :

- « *Par la science pour la patrie* »

et la citation que Pierre Foncin, secrétaire général de l'*Alliance Française* met en exergue, en couverture de sa *Troisième année de géographie* :

- « *Si nous voulons, nous, Français, conserver une place dans le monde, il faut, par un vigoureux effort, voyager, coloniser, répandre partout notre langue, apprendre les langues étrangères, nous renseigner sur la production de chaque pays.* »⁵⁴⁷

Pour Foncin, et pour nombre de ses contemporains, il n'y a pas d'opposition entre les dimensions pratiques, scientifiques et patriotiques. Elles convergent dans les finalités patriotiques :

« *Un amour éclairé qui connaît le fort et le faible de son pays, l'adore, tel qu'il est, mais désire non moins ardemment qu'il accomplisse de nouveaux progrès...* »⁵⁴⁸

⁵⁴⁶ Paul Dupuy, 1889, *op. cit.*, p.218.

Monique Benoît, 1992, *op. cit.*, p.202-208.

⁵⁴⁷ Edition de 1889.

⁵⁴⁸ Foncin, 1910, Bibliographie géographique, n°313, cité par Paul Vidal de la Blache., 1917, « P. Foncin », *Annales de géographie*, XXXVI, p.67-70.

4. La pédagogie de la géographie entre injonctions et prescriptions

Si les finalités patriotiques rassemblent la plupart des rédacteurs des programmes scolaires et des auteurs de manuels, nous avons vu que les articles du *Dictionnaire* de pédagogie de Ferdinand Buisson offrent donc une variété d'approche pédagogique. Il n'est pas aisé de décliner les programmes scolaires, de préparer les examens et de mettre en oeuvre la méthode intuitive recommandée par Buisson et la plupart des prescripteurs institutionnels : inspecteurs et revues pédagogiques.

Au sein même du *Dictionnaire*, que l'approche soit celle des exercices types succédant aux premières monographies d'État ou que ce soit celle des articles de pédagogie générale, on ne voit guère d'unité autour d'une conception partagée de la méthode intuitive. En fait, c'est dans les articles de Franz Schrader que l'on trouve la réflexion pédagogique la plus développée en géographie et probablement celle qui est la plus proche des attentes de Ferdinand Buisson, même si Schrader se défie de la méthode concentrique partant du proche pour aller vers le lointain, prônée par Levasseur et relevant d'après lui de la démarche intuitive.

4.1. L'enseignement de la géographie selon Schrader

L'approche intuitive, pestalozienne, prônée par Franz Schrader n'est pourtant pas exempte de contradictions ; son article *Géographie* est répétitif, plus lyrique qu'argumenté⁵⁴⁹. Dans un premier temps, Schrader s'élève contre le « par cœur » d'inventaires administratifs :

A quoi bon passer un mois sur les anciennes provinces, avec époques et circonstances de leur réunion à la couronne ? Ce n'est plus même de la nomenclature géographique, mais de l'histoire, et de l'histoire sans intérêt pour l'enfant. Un mois aux ressorts du département, aux divisions militaires, maritimes, ecclésiastiques, etc., cela pendant deux ans de suite ! Notions stériles, creuses, mal placées en un lieu qui ne leur convient pas, d'une utilité toute de convention, mais nul profit réel pour l'intelligence ! Qu'en peut-il jamais sortir, de ces mots qui resteront des mots, des conceptions artificielles, enfoncées par force et sans explication possible dans l'esprit des élèves ? C'est dans l'instruction civique que ces détails administratifs auraient leur place. Là on les accompagnerait de considérations qui les feraient comprendre. Mais dans la géographie, que produiront-ils ? Aucune idée ne s'y joindra. Autant vaudrait faire apprendre le français par la récitation du dictionnaire.

(F. Schrader.)⁵⁵⁰

Dans l'édition de 1911, il n'éprouve d'ailleurs plus le besoin de dénoncer cet apprentissage stérile de toponymes administratifs, peut-être parce qu'ils ont une place un peu moindre dans l'enseignement. Mais il persiste à prôner l'apprentissage du vocabulaire préalablement à l'acquisition de son sens, ce qui est à l'opposé de la méthode intuitive :

L'enseignement de la nomenclature géographique nous paraît être un des trois points principaux de l'étude de la géographie. Mais cette nomenclature doit-elle être apprise par cœur, ou assimilée par un acte de raison, comme faisant partie d'un enseignement total ? A notre avis elle doit être apprise par cœur, et fixée dans la mémoire indépendamment de toute autre opération de l'esprit. Elle doit se trouver dans l'approvisionnement intellectuel de tout homme instruit, comme se trouvent dans son approvisionnement les mouvements nécessaires à la marche, les mots nécessaires au discours de chaque instant, c'est-à-dire que ces mouvements ou ces mots doivent en cas de nécessité se produire comme par un acte réflexe.

⁵⁴⁹ SCHRADER, F., article *Géographie*, 1882, *Dictionnaire...* de F. Buisson, 1^{ère} partie, p.1151-1160.

⁵⁵⁰ Ibidem p.1155.

(F. Schrader.)⁵⁵¹

Schrader est pour le par cœur. Sur ce point il est nettement plus éloigné de la méthode intuitive que Levasseur. Ce dernier, à la différence de Schrader, ne pense pas que les mots de la nomenclature s'acquièrent plus facilement associés à la perception des choses :

Sans doute la vue seule ne suffit pas ; il y a des noms et des définitions qu'il faut que l'enfant apprenne par cœur ; mais, autant que possible, il lui faut montrer la chose pour l'aider à en retenir le nom ; ainsi comprises à l'aide des yeux, ces définitions se fixeront d'une manière plus rationnelle et plus solide dans sa mémoire. On pourrait reprendre à ce propos, en la modifiant, la phrase de Leibnitz : "Nihil debet esse in memoria quod non prius fuerit in intellectu."

(É. Levasseur.)⁵⁵²

En fait, Schrader semble toujours tiraillé entre le sens intuitif à donner aux savoirs et l'apprentissage de vocabulaire et de listes. Pratiquement, il ne voit que deux solutions pour sortir de ce dilemme, d'un côté l'alliance de l'apprentissage du vocabulaire des nomenclatures à l'observation et la réalisation de cartes, de l'autre le primat de la géographie physique dans la description :

La géographie doit enseigner non seulement des noms ; non seulement des rapports de position ; mais encore des choses.

Elle doit toujours faire marcher du même pas la nomenclature, la cartographie, la description physique.

Cette description physique ne sera juste que si on considère la terre et les hommes en action ; la terre par les diverses manifestations de forces que constituent le climat, la végétation, l'aspect du sol, la physionomie propre de chaque région ; l'homme, par les conditions de culture, d'activité, d'agglomération, qui font de lui le principal agent modificateur de la terre.

La nomenclature et la cartographie demeureront stériles dans l'esprit de l'enfant, si le maître n'y dépose en même temps la compréhension claire des conditions où se trouvent réciproquement le globe et l'homme.

Ces notions doivent être éclairées par la vue directe des objets géographiques les plus propres à frapper l'esprit de l'enfant. C'est en partant de cette base solide que les comparaisons ou les dissemblances pourront lui devenir sensibles, et que les détails se relieront à l'ensemble.

(F. Schrader.)⁵⁵³

Cette contradiction est donc bien présente chez Schrader. Pour tenter de la résoudre, il propose en 1882, à titre d'exemple, de faciliter la mémorisation de la liste des sous-préfectures de la Gironde par l'association d'une image mentale à chacune des villes :

[Par exemple, s'il s'agit d'apprendre les noms des départements français, la mémoire n'interviendra d'abord que pour assimiler cette phrase : *La Gironde, chef-lieu Bordeaux ; sous-préfectures, Lesparre, Blaye, Libourne, La Réole, Bazas.*

S'arrêter là serait laisser des noms vides de sens dans une mémoire qui n'en ferait pas grand'chose. L'élève devra (c'est la seconde partie de son étude) apprendre à les placer sur la carte, compléter son approvisionnement intellectuel par les notions de relation, de distance, de proximité ou d'éloignement. Les exercices au tableau, les voyages sur la carte lui seront là d'un grand secours, et le raisonnement pourra venir au secours de la mémoire. Enfin, comme complément, le livre, ou mieux encore, le maître devra donner sur ces noms et sur la région où ils ont été placés en vedette quelques renseignements montrant cette région avec son aspect physique, ses habitants, le caractère propre de son activité terrestre ou humaine, les arbres ou les herbes qui couvrent son sol, les rivières qui la traversent et les particularités de ces rivières, la contexture du sol avec son relief général, etc. Les villes pourront être caractérisées par leurs traits les plus frappants, très sobrement, afin que ces traits ne s'effacent pas trop rapidement et qu'ils reviennent facilement à la

⁵⁵¹ DP1 p.1157 ; NDP p.722.

⁵⁵² LEVASSEUR, É., 1895, *La géographie dans les écoles et à l'université*, p.29.

⁵⁵³ Franz Schrader, 1882, DP1 p.1159 ; NDP p.723.

mémoire quand elle les évoquera. Pour prendre un exemple, l'élève qui aura appris ces mots : « Gironde, Bordeaux, 215 000 habitants, Lesparre, Blaye, Libourne, La Réole, Bazas », les conservera sous cette forme précise dans sa mémoire, comme dans un dictionnaire. Mais ses souvenirs lui montreront en regard de ces mots leur position relative, Lesparre vers l'extrémité de sa langue de terre, Blaye sur la Gironde, Bordeaux autour du coude de la Garonne, Libourne plus au nord sur la Dordogne, La Réole sur la Garonne à l'entrée du département, Bazas tout à l'écart, à la lisière des Landes. Enfin, il aura gardé dans son esprit l'impression d'un département peu accidenté, couvert au nord de vignes et de cultures, au sud et à l'ouest de forêts et de bruyères. Une ligne d'étangs derrière une plage de sables où la mer tonne sans cesse, où les navires n'ont qu'un pauvre abri, le bassin d'Arcachon. Au centre du département, à vingt lieues de l'embouchure du fleuve, une très belle ville, au bord du croissant formé par le large courant vaseux. Beaucoup de grands navires, se chargeant surtout de vin, et descendant vers la mer par un fleuve si large qu'on n'en voit pas toujours les deux bords à la fois. Dans les districts de vignobles, on ne lui aura montré une population remuante, agglomérée, active, fabriquant des tonneaux, foulant le raisin à l'automne. Dans le pays de forêts, un peuple rare, mélancolique, recueillant la résine de la grande pinède, grimant aux arbres avec une échelle à un seul montant, saignant le tronc d'une longue saignée par où coule la sève jusque dans le petit pot de terre placé au bas du tronc. Cet exemple suffira, nous l'espérons, pour éclaircir notre pensée.]⁵⁵⁴

Mais il est évident que les mêmes noms, les mêmes notions se présenteront plusieurs fois et dans des enchaînements divers. Bordeaux, par exemple, sera cité avec ses chefs-lieux d'arrondissement dans la géographie départementale ; mais il sera cité avec Toulouse ou Agen dans l'étude de la Garonne ; il sera cité avec Paris, Lyon, Marseille, dans le premier coup d'œil jeté sur la France ; et si chaque fois à la simple récitation vient se joindre la notion de lieu et la notion de chose, la nomenclature, base précise de l'enseignement géographique, finira par représenter non plus de simples mots, mais tout un ensemble d'objets unis, entre-croisés, enchevêtrés dans une sorte de réseau, dont les fils seront les actions réciproques de toutes choses les unes sur les autres.

(F. Schrader.)

Ainsi des images mentales aideraient à acquérir des listes d'inventaire de sous-préfectures. Pourtant toute la partie que nous avons mise entre crochets dans la citation ci-dessus est supprimée en 1911 lorsque l'article est republié dans le *Nouveau Dictionnaire* ; indice probable de son caractère insatisfaisant pour les contemporains, ou du moins pour Ferdinand Buisson et son équipe, ou bien tout simplement nécessité due à la volonté de réduire la longueur des articles. Franz Schrader ne peut tenter de résoudre autrement la question de la place de la mémoire, tiraillé qu'il est, entre son approche pédagogique fondée sur la méthode intuitive et la logique d'inventaire qu'il continue d'assigner à la géographie, y compris à l'École.

C'est qu'en 1911, la géographie de Franz Schrader n'a guère changé dans son ensemble. Il reformule toujours dans sa troisième partie de l'article *Géographie* son souhait que l'enseignement parte des faits, ici les références pédagogiques sont les mêmes que celles de Buisson :

Bacon, puis Comenius, puis Rousseau et les encyclopédistes, puis Pestalozzi et ses disciples, n'ont cessé de prêcher l'instruction par les faits ; [...]

Et cette idée juste, que nous trouvons chez tous les réformateurs de l'enseignement peut se résumer ainsi : « Partir du fait et non de la définition ; bâtir sur des choses et non sur des mots ; transformer toute notion en une vision claire ; rendre l'enfant acteur dans sa propre éducation. »

(F. Schrader.)⁵⁵⁵

Mais les « faits » géographiques de Schrader ne sont pas les « choses » des leçons de choses de Buisson. Ce ne sont pas des objets de la perception sensible. Ce sont des faits dont le maître parle et non des choses que les enfants voient concrètement, ce sont des objets géographiques que le maître doit leur faire imaginer :

⁵⁵⁴ *ibidem*, Partie entre crochets non reproduite dans l'article du *Nouveau dictionnaire de pédagogie* en 1911.

⁵⁵⁵ *ibidem*, DP1, p.1154, NDP, p.719

Nous essaierons d'abord, c'est entendu, de fonder l'enseignement du maître sur les faits. Mais ces faits ne seraient pas la classe ou le département [...]

En géographie, partons des faits géographiques.

Le premier mois tout entier, deux mois peut-être, seraient employés exclusivement de la sorte : rien que des récits de faits, [...]

(F. Schrader.)⁵⁵⁶

Dans la dernière partie de son article, Schrader modifie quelque peu ses conseils didactiques ; en particulier il ne critique plus l'usage du livre. Entre temps Schrader est devenu auteur de manuels scolaires, certes très différents de ceux du milieu du siècle. Puis, après avoir repris quelques critiques sur le programme des dernières années du second degré, Schrader conclut son nouvel article par une réflexion écogéographique invitant à réfléchir à « *la vie intégrale* » et qui remet en cause les conceptions purement utilitaires de la géographie :

La conception du monde moderne relativement aux rapports de la terre et de l'homme est fondée sur le point de vue industriel, non sur le point de vue philosophique : c'est à dire que, l'homme est considéré comme l'exploiteur naturel du globe, et le globe comme le fournisseur obligatoire de l'homme. De là, l'esprit utilitaire qui règne dans la notion de géographie. Il ne peut guère en être autrement à une époque et pour une génération qui a vu le développement si prodigieux des nouveaux moyens d'utilisation et la forme nouvelle de civilisation qui en est résultée ne tarderont pas, par l'expérience même qu'aura produite leur usage, à introduire dans la pensée générale l'élément nouveau dont je voudrais dire quelques mots. On a pu se faire pendant un demi-siècle l'illusion que les nouveaux rapports de l'homme avec la terre étaient appliqués d'une façon naturelle et normale. Un vague malaise de toutes les nations civilisées commence à les avertir qu'il n'en est rien ; ce malaise, d'abord diffus, va ou ira se précisant peu à peu ; c'est à ce moment que la géographie opérera de façon consciente son évolution nouvelle, que nous devons prévoir pour en faciliter la naissance.

En exposant les rapports des diverses nations entre elles, comme le fait la dernière année de l'enseignement secondaire, on admet implicitement que ces rapports sont fondés sur une série de faits stables dont l'enchaînement devra produire dans l'avenir rapproché des conséquences analogues à celles produites dans le présent. C'est là une pétition de principe que démentent chaque jour davantage les faits observés.

Telle prospérité renferme un germe de mort prochaine ; telle pauvreté actuelle un grand avenir ; et ces évolutions partielles sont toutes fonctions de la vie intégrale de la planète et de l'humanité. C'est donc cette vie intégrale qui devra, dans un avenir plus ou moins proche, prendre sa place dans la géographie en soi, comme l'histologie est venue se placer à la base de l'étude des corps vivants. [...] A ne vouloir considérer que l'utilitarisme immédiat l'humanité n'est pas plus raisonnable que l'homme qui, pour ramasser à terre une pièce de monnaie, se ferait écraser par un train en marche. On nous permettra de ne pas insister.

(F. Schrader.)⁵⁵⁷.

Cette écogéographie fort inquiète constitue une nouveauté particulièrement intéressante, en décalage avec le culte du progrès industriel et un certain positiviste scientifique. Néanmoins, dans son ensemble l'article a été peu remanié pour l'édition de 1911. Rousseau, Pestalozzi, Levasseur et Élisée Reclus restent les références. Curieusement, Franz Schrader n'évoque toujours pas en 1911 le nom de Vidal de La Blache, même pas à propos des cartes murales.

⁵⁵⁶ *ibidem* DP1, p.1156, NDP, p.720.

⁵⁵⁷ *ibidem*, NDP p.721-722.

4.2. Des curricula organisés du proche vers le lointain

Cette question de la place de l'observation directe permet de caractériser les différents curricula recensés dans le *Dictionnaire de pédagogie* de Ferdinand Buisson⁵⁵⁸. La plupart des programmes commencent leur curriculum par l'étude du lieu natal (*Heimat*) et donc par une approche intuitive. La géographie est d'abord une étude du local, ou bien elle fait elle-même partie intégrante de l'*Heimatskunde* (Prusse) avant de se constituer au fil des années d'étude en discipline et d'étendre ses investigations à la planète Terre (tableau 2). Ainsi sont organisés les programmes en France à partir de 1882, en Bavière, en Belgique, en Prusse et dans les écoles normales de garçons de Saxe-Weimar. À l'inverse, les curricula commencent par de la géographie générale avant de décliner des géographies « particulières » dans l'école exemplaire de Saint-Louis du Missouri et dans les écoles normales d'Autriche et du Jura Bernois.

Sans que ce soit la règle générale, ce qui domine dans les programmes officiels, c'est une cohérence fondée sur une pédagogie sensualiste, commençant par l'observation du proche. La référence à la pédagogie fondée sur l'intuition est explicite dans les programmes du canton de Berne et dans ceux des écoles normales prussiennes. En France, les programmes promulgués en 1882 font régulièrement référence à la perception, du moins au cours élémentaire :

Méthode

[L'enseignement] est essentiellement *intuitif* et *pratique* : « *intuitif* », c'est-à-dire qu'il compte avant tout sur le bon sens naturel, sur la force de l'évidence, sur cette puissance innée qu'a l'esprit humain de saisir du premier regard et sans démonstration, non pas toutes les vérités, mais les vérités simples et les plus fondamentales ; pratiques, c'est-à-dire qu'il ne perd de vue que les élèves de l'école primaire n'ont pas de temps à perdre en discussion oiseuses, en théories savantes, en curiosités scolastiques et que ce n'est pas trop de cinq ou six années de séjour à l'école pour les munir du petit trésor d'idées dont ils ont strictement besoin et surtout pour les mettre en état de le conserver et de le grossir par la suite.

Programme de géographie. [...] Cours élémentaire

Suite et développement des exercices du premier âge.

Les points cardinaux, non appris par cœur, mais trouvés sur le terrain, dans la cour, dans les promenades, d'après la position du soleil. Exercices d'observation : les saisons, les principaux phénomènes atmosphériques, l'horizon, les accidents du sol, etc...

Explication des termes géographiques (montagnes, fleuves, golfes, isthmes, détroits, etc...) en partant toujours d'objets vus par l'élève et en procédant par analogie.

Préparation à l'étude de la géographie par la méthode intuitive et descriptive :

1° La géographie locale (maison, rue, hameau, commune, canton).

2° La géographie générale (la terre, sa forme, son étendue, ses grandes divisions, leurs subdivisions).

Idee de la représentation cartographique : éléments de lecture des plans et cartes.

Globe terrestre, continents et océans.

Entretiens sur le lieu natal.

(Programmes annexes au règlement d'organisation pédagogique des écoles primaires publiques
27 juillet 1882.)⁵⁵⁹

⁵⁵⁸ BUISSON, F., 1882, Article Géographie (suite), *Dictionnaire...*, 2^{ème} partie, p.858-864. Cette présentation éditoriale de l'organisation de la section géographie du *Dictionnaire* fait suite à l'article rédigé par Foncin (p.855-858). Article non republié dans le *Nouveau Dictionnaire* en 1911.

⁵⁵⁹ Ce programme restera inchangé jusqu'en 1923.

Tableau 2. L'ordre des curricula de géographie en 1882, d'après le Dictionnaire de Ferdinand Buisson.

| | Un curriculum allant du proche au lointain (« zoom arrière ») | Une nomenclature générale en début de curriculum. |
|--------------------------------|---|--|
| France | « Zoom arrière » : les nouveaux programmes de 1882 commencent pour l'enfant de 2 ans par « demeure et adresse des parents, nom de la commune ». | |
| Bavière | Enseignement « intuitif », discipline « réelle » « Zoom arrière » : Lieu natal/ province/ royaume/ Europe/ monde. | |
| Belgique | « Zoom arrière » : Province/ Royaume/ Europe/ Monde. | |
| Saxe Weimar | Dans le cadre des leçons de choses, séparation progressive des sciences naturelles. | |
| Prusse (écoles normales) | « moyens intuitifs » Heimatskunde. | |
| Saxe Weimar (écoles normales) | « Zoom arrière » : Étude du local en premier dans les écoles normales de garçons, mais pas dans celles de jeunes-filles. | |
| Prusse | « Zoom arrière » : Du proche vers le lointain. | Très répétitif. |
| Berne | Fondé sur l'intuition. | Très énumératif. (1868). |
| Jura Bernois (écoles normales) | | Nomenclature de géographie générale pour commencer. |
| Saint-Louis du Missouri | | Nomenclature de géographie générale pour commencer. |
| Italie (écoles normales) | | « Zoom avant » : Terre/ Europe/ Italie/ les 4 autres continents. |
| Autriche (écoles normales) | | « Zoom avant » : Le monde, l'Autriche puis le Heimat. |

Les paradigmes fondateurs de la géographie de la géographie scolaire

L'accent mis sur l'approche intuitive, les références multiples à Rousseau et à Pestalozzi donnent leur cohérence au *Dictionnaire*. Mais, cette philosophie et cette conception pédagogique ne sont pas partagées par tous les rédacteurs, on ne les ressent pas à la lecture de Pierre Foncin ou de Gaston Meissas. Elles sont légèrement différentes chez Franz Schrader qui met l'accent sur l'imagination de l'élève pour concevoir des « faits » géographiques. Il s'appuie sur des cartes du visible, du modelé. En 1882 du moins, il prône un enseignement de la géographie sans livre scolaire, où la parole du maître serait la principale source d'information. Il abandonne par la suite ce point de vue et est l'auteur de manuels de géographie, abondamment illustrés de vignettes qui doivent servir avec le récit du maître à nourrir l'imagination des écoliers du primaire.⁵⁶⁰ Cette sensibilité pédagogique semble partagée avec Élisée Reclus et surtout James Guillaume, principal adjoint de Buisson et auteur de l'important article *Pestalozzi* du *Dictionnaire*.

Pourtant la géographie scolaire de l'école de Jules Ferry reste associée à la mémorisation des listes, mythiques exercices de mémoire pour le certificat de fin d'études primaires dont certains de nos contemporains gardent la nostalgie.

[...] La mémoire est un muscle, non un débarras de vieilleries. Rabâche les bizarreries de la grammaire pour que « ça rentre », un point c'est tout. Comme depuis plus d'un siècle avant toi, pour le plus grand profit de l'ascension et de la cohésion sociales. En cachette, avec quelques copains, récitez-vous *Les Animaux malades de la peste*, les stances du *Cid*. La mémorisation n'est pas un crime. C'est sa condamnation sommaire qui en est un. Grâce à elle, l'école de Jules Ferry a fait mieux que des chiens savants pour le certif' ou des « bourgeois dans la tête » : elle a fait des gens libres et heureux. [...]

(B. Poirot-Delpech.)⁵⁶¹

Les pédagogues et les géographes de la fin du XIX^e siècle reconnaissent les difficultés et les limites de ces exercices. Levasseur et Himly recherchaient eux-aussi les moyens pour mieux rompre avec cette géographie scolaire héritée de la fin du XVIII^e et du début du XIX^e siècle :

24° Recommander aux instituteurs de ne pas faire apprendre les définitions géographiques, mais de se servir de la géographie du département pour faire comprendre, par des exemples connus de l'élève, ce qu'est un cours d'eau, un confluent, une colline, etc ; [...]

⁵⁶⁰ SCHRADER, F., LEMONNIER, H., avec la collaboration de DUBOIS, M., 1890, *Éléments de géographie, Cours élémentaire. Cours complet d'enseignement primaire*. (Quatrième édition refondue). Paris : Hachette. 63p. SCHRADER, F., GALLOUÉDEC, L., 1899, *Petit Cours de Géographie avec 57 gravures et 47 cartes ou figures. Deuxième édition augmentée de la Géographie économique de la France et de ses Colonies*, classe de Première, Hachette. 375p.

SCHRADER, F., GALLOUÉDEC, L., 1900, *Petit Cours de Géographie avec 112 gravures, cartes ou figures. Deuxième édition augmentée de la Géographie économique de la France et de ses Colonies*, classe de Première, Hachette. 416p.

LEMONNIER, H., SCHRADER F., DUBOIS M., GALLOUÉDEC, L., 1903, *Premiers éléments de Géographie, Cours élémentaire*, Nouvelle édition, Hachette.

⁵⁶¹ POIROT-DELPECH, B., « Appel à la désobéissance », *Le Monde*, 6 février 2002, p.18.

25° [...] éviter les sèches nomenclatures ; accumuler peu de noms propres, décrire et expliquer autant que possible.[...]

(Himly et Levasseur.)⁵⁶²

La comparaison du *Dictionnaire* de 1878 et du *Nouveau Dictionnaire* de 1911, suggère que la sensibilité de Schrader (privilegiant les cartes topographiques et la description de la nature) l'aurait emporté sur celle de Foncin, plus porté, comme Gaston Meissas, sur les listes d'inventaires économiques. Ceci paraît encore plus manifeste dans le domaine de la cartographie où, dès 1878, Schrader donnait sa cohérence à un ensemble d'articles du *Dictionnaire*. Ces nouvelles conceptions se rapprochent de la méthode intuitive. Certes, la cohérence du *Dictionnaire* n'est pas totale, mais elle contribue à faire évoluer l'image de la géographie pour les contemporains non-spécialistes. À l'exercice de mémorisation et à la carte administrative qui perdurent, viennent s'ajouter, dans les dernières décennies du XIX^e siècle, la carte topographique et la leçon de choses.

On définira le « moment Buisson » sous la dénomination symbolique du Directeur de l'Enseignement primaire comme celui d'une réorientation pédagogique de la géographie enseignée à l'école primaire. Après la réorientation des contenus dans les années 1860-1880, que l'on a qualifié de « legs Levasseur »⁵⁶³, Ferdinand Buisson et ses collaborateurs introduisent vers 1880 une nouvelle inflexion caractérisée par la théorisation de la méthode intuitive. La géographie scolaire devient une « leçon de choses ». Le « moment Buisson », comme celui de la cristallisation d'une sorte de nouveau paradigme pédagogique pour l'enseignement de la géographie à l'école primaire.

La méthode intuitive et les leçons de choses en seraient les drapeaux, plantés sur des pratiques et des routines beaucoup plus diverses. Car cette géographie associe de façon contradictoire, mais non perçue en tant que contradiction, inventaire du monde et référence à la méthode intuitive.

À défaut d'observation directe, les cartes, permettent de « chosifier » un réel de substitution. La parole du maître, les petites vignettes des livres, les projections lumineuses offrent quelques possibilités d'observation médiatisée. Mais le plus souvent les images qui doivent nourrir l'imagination des enfants présentent des panoramas types plutôt que des paysages singuliers supports d'une éventuelle démarche inductive. De plus et même temps, ce moment fondateur de l'école obligatoire, et de la géographie obligatoire, perpétue, parfois à regret, la tradition des listes d'inventaire.

Cette géographie s'institutionnalise à l'école primaire avant l'établissement de la géographie universitaire française, mais elle n'est pas coupée, loin s'en faut, des géographes contemporains et de leurs savoirs savants ni des curiosités ou des intérêts pratiques de la société du XIX^e siècle (tableau 3). Ainsi se cristallise le début d'une phase que l'on pourrait qualifier de « classique » de la géographie scolaire dont l'unité proclamée ne peut cacher la variété.

Chronologiquement, la vieille géographie « administrative » qui présente les divisions administratives et politiques a d'abord été complétée par la géographie « économique », et la géographie des bassins et des hydronymes a cédé la préséance à la géographie des montagnes et à la nomenclature des reliefs. Ceci ressemble aux superpositions que M.-C. Robic observe dans les pratiques cartographiques au tournant de ces deux siècles :

⁵⁶² LEVASSEUR, É., HIMLY, A., 1871, *op. cit.*, p.43.

⁵⁶³ Catherine Rhein, *op. cit.*

« ce sont des superpositions de genres géographiques qui s'accumulent sans jamais disparaître, sinon des programmes du moins des enseignements »⁵⁶⁴.

Tableau 1. De la géographie de l'Ancien régime aux paradigmes de la géographie de la III^e République

| | L'école primaire et la géographie : de l'ancien régime à la modernité | Les nouveaux paradigmes de la géographie à l'école primaire au moment « Buisson » |
|---|---|--|
| | De la fin du XVIII ^e siècle à 1867 | De 1867 à 1881 |
| Acteurs de la politique scolaire | Les pionniers : Guizot, Falloux | Les fondateurs : Duruy, Ferry |
| Statut scolaire de la géographie | Matière balbutiante dans l'enseignement primaire | Discipline consubstantielle de l'école primaire |
| Référence dans les autres pôles du champ de la géographie | Découverte Colonisation Commerce Géographie historique | Découverte Colonisation Commerce |
| Géographes de référence | Malte-Brun, Balbi... | Ritter, Reclus... |
| Rapport aux géographes de référence | Ce sont principalement les auteurs de livres de géographie scolaire qui se recopient entre eux. | Levasseur a un rôle déterminant mais ne se définit pas comme géographe Foncin, Schrader sont actifs et se définissent comme géographes. Les géographes savants les plus cités sont Ritter et Reclus. |
| Méthodologies revendiquées | Inventaire et classification. | Méthode déductive |
| Pédagogues de référence | Abbé Gaultier, Meissas et Michelot | Rousseau, Herder, Tœpffer, Pestalozzi, Buisson, les clubs alpins. |
| Outils et méthodes scolaires caractéristiques | Procédés catéchistiques Procédés ludiques Premières de descriptions | Carte Pédagogie intuitive : Leçon de choses Et toujours la mémorisation |
| Finalités de la géographie scolaire | Faire des humanités. Connaître le monde La géographie est morale | Connaître le monde Éduquer au monde moderne |
| Rapports primaire / secondaire | Le primaire et le secondaire : deux mondes distincts. | L'enseignement primaire est proche des préoccupations des précurseurs de l'enseignement secondaire spécial |

Les finalités pratiques et idéologiques de la géographie scolaire portent à la fois la connaissance de son lieu natal, de sa patrie et du monde. Une finalité plus éducative ouvre à une réflexion sur les rapports des sociétés au Monde. Une double polarisation de l'école primaire apparaît ainsi, entre utilités éducatives et finalités intellectuelles. elle est aussi visible dans d'autres oppositions que l'on peut repérer au sein du *Dictionnaire* de Ferdinand

⁵⁶⁴ ROBIC, M.-C., à (paraître), « La diffusion dans l'enseignement français (fin du XIX^e, début du XX^e). Force du mouvement et variété des projets. » Gand : *Paedagogica historica*..

Buisson : opposition entre la « Lecture-écriture » et l'enseignement des Lettres via le français ; entre le dessin linéaire et les arts plastiques ; entre le calcul et les mathématiques... Cette tension entre un modèle populaire, reproductif, à base de savoir-faire et un modèle intellectuel, grand bourgeois, esthétique, symbolique est nette. Elle s'infléchit doucement en faveur du deuxième modèle au fur et à mesure que l'idée d'école unique triomphe du modèle juxtaposant une filière primaire et une filière secondaire.

Livres troisièmes

Les configurations de la géographie scolaire et l'école primaire au vingtième siècle.

Regardons les murs – ce sont les murs de la caverne préhistorique où plongent nos racines dans les eaux prénatales. Chaque image compte et va nous ouvrir un horizon perdu. Gloire à Vidal de La Blache qui signait dans le coin en haut, à gauche, la carte muette de la France suspendue par deux œillets de cuivre et sur laquelle, en indiquant le tracé bleu du bout de la règle, il fallait se rendre, par eau douce, de Toulouse à Strasbourg, ou de Roanne à Rouen. Merveilleuses flâneries au long des canaux, avec bon point au terminus.

Le pendant de cette France muette, dans mon souvenir, de l'autre côté de la porte, est une carte historiée composée de trois fresques en longueur superposées, et s'intitulant, du haut en bas : « région torride », « région glaciaire » et « région tempérée » (la nôtre)⁵⁶⁵. On avait placé là, d'une part, tout ce qui fait notre bonheur : un petit village, une rivière, une île, un cerisier, des bœufs, des moissons, et d'autre part, le grand bric-à-brac exotique de nos rêves ou de nos cauchemars : les lianes, les lions, l'œuf d'autruche, le crocodile, et les singes qui se balancent (tout cela est torride), et les phoques, les ours, l'iceberg du *Titanic*, les Esquimaux, la peau de l'ours (tout cela est glacial) (Gaston Bonheur.)⁵⁶⁶.

De même que le Dictionnaire de Ferdinand Buisson fonctionne comme un mythe fondateur de la pédagogie de l'école de la III^e République, de même il existe l'image d'une Belle époque de l'école primaire et d'une géographie poussiéreuse et dorée qui s'y enseignait. Gaston Bonheur lorsqu'il rassemble ses souvenirs des jeunes écoliers, évoque les cartes de Vidal de La Blache et le « gentil Foncin » qui raconte une géographie douce :

Lavisse chante les Gaulois. Foncin flâne au flanc d'une colline. C'est le belvédère idéal d'où l'on peut contempler les calmes horizons. plus qu'un géographe, avec le recul, il m'apparaît comme un berger. Un berger qui serait devenu un monsieur, qui porterait redingote et barbiche, mais qui n'en resterait pas moins un berger ayant, comme Hamlet, des nuages pour moutons. Quand je dis Lavisse, ou Foncin, c'est pour simplifier : c'est l'auteur par excellence dans son genre⁵⁶⁷.

Le globe terrestre trône sur l'armoire, les fées géographes font souffler les vents et l'hexagone sacré est fier de ses fleuves :

La France a quatre enfants : trois filles, la Seine (qui lui donnera bien des satisfactions), la Loire (paresseuse), la Garonne (rieuse), et un garçon (turbulent) le Rhône. Sans compter un enfant adultérin, disputé, objet de toutes nos querelles et de tous nos procès : le Rhin⁵⁶⁸.

⁵⁶⁵ Il s'agit probablement des « cartes » 1 et 1bis de Vidal Lablache présentant des paysages types : *Termes de géographie* : région tempérée, région tropicale, paysage polaire et port de mer. Voir illustration dans Monique Benoît, 1992, *op. cit.*, vol.2, p.169.

⁵⁶⁶ BONHEUR, G., 1963, *Qui a cassé le vase de Soissons ?*, Paris : Robert Laffont. Edition Folio, 1976, p.27.

⁵⁶⁷ *ibidem*, p.27.

⁵⁶⁸ *ibidem*, p.149.

Les configurations de la géographie scolaire et l'école primaire au vingtième siècle.

Le cinéma ambulante apporte quelques images animées de l'ailleurs dans les villages. Mais les enfants des campagnes et des villes doivent s'imaginer le monde à partir d'un petit nombre d'informations :

Notre géographie, comme notre histoire, il nous fallait la fabriquer dans le petit périmètre de l'école buissonnière.

Nous disposons d'une montagne qui culmine à 500 mètres, le mont Alaric ; d'un fleuve côtier, l'Aude, d'un petit affluent local, la Bretonne, et de quelques maigres sources dans nos coteaux rocailloux. Mais c'était assez pour imaginer le grand monde, ses jungles, ses déserts⁵⁶⁹.

Le local est mobilisé pour imaginer les contrées lointaines. Mais pour retenir la liste des départements il ne reste que les procédés mnémotechniques les vers rimés qui ne sont pas améliorés depuis que les *vers artificiels* utilisés au XVIII^e siècle :

Le lendemain, avec la litanie des départements et des sous-préfectures, la classe retrouvait ses accents incantatoires. Et la « mnémotechnie » composait d'étranges chapelets de petites villes ignorées qui n'étaient pour nous que des noms :

L'Yonne, chef-lieu Auxerre

Sous-préfectures : Joigny, Avallon, Sens, Tonnerre.

Nous retenions, littéralement, « avalons sans tonnerre ». une espèce de défi au ciel, de toast barbare porté par Clovis, avec son hanap, du côté des champs Catalauniques.

Les leçons se compliquaient encore des affluents de la rive gauche (le Gers, la Save et la Baïse), des monts qui culminent, des méandres qui louvoient (exclusivité de la Seine), des estuaires ensablés, du col de la Faucille et du ballon de Guebwiller.

Et cette mer, la plus exaltante de toutes celles qui nous baignent, avec ses crevasses sans fond et son front têtue qui avance inexorablement, la mer de Glace, où nous avions rêvé, avec M. Perrichon, de planter notre alpenstock.

Sans le secours d'aucun Coppée, d'aucun Prudhomme, l'école, affrontée à tant de prodiges, faisait alors des vers.

Nous avions assorti, à cause de la rime, ces deux alexandrins disparates (et purement mnémotechniques) :

La moutarde est un pot qu'on remplit à Dijon...

*La Loire prend sa source au mont Gerbier-de-Jonc...*⁵⁷⁰

La géographie, existe aussi hors la leçon de géographie. À l'écolier imaginaire, le syllabaire, le livre de lecture ou les romans de Jules Verne procurent mille occasions de voyages merveilleux, immobile sur son banc de classe. Cette image de la géographie scolaire est largement partagée. Une géographie dorée et poussiéreuse, des savoirs qui entrouvrent une porte sur le monde et qui inculquent l'inventaire du pré carré de la patrie, De multiples autobiographies la déclinent, les musées de l'Éducation l'exposent régulièrement dans des salles de classe reconstituées. Curieusement on a l'impression qu'il s'agit d'une géographie unitaire fondée sur une sorte d'épistémologie scolaire unifiée. Probablement parce que l'on a l'image d'une école stable dans une société française encore largement rurale et peu bouleversée. Sûrement aussi parce que l'on associe cette géographie scolaire à la période « classique » de l'école française de géographie inspirée par Vidal de La Blache.

Nous présenterons dans ce livre troisième ces deux premiers tiers du vingtième siècle, où après le « moment Buisson », la géographie scolaire apparaît fortement articulée avec la nouvelle géographie universitaire.

⁵⁶⁹ ibidem, p.156.

⁵⁷⁰ ibidem, p.158.

Une tentative pour combiner la méthode intuitive et une géographie vidalienne « gauchie »

Si la période 1867-1881, celle de Levasseur, Foncin et Schrader, peut-être considérée comme la phase fondatrice de la géographie à l'école primaire, succédant au temps des pionniers du début du XIX^e siècle, la période qui s'étend pendant presque un siècle, des programmes de 1882 jusqu'aux instructions des années 1960 sur le tiers temps pédagogique, peut-être qualifiée de période « normale » au sens de Kuhn⁵⁷¹ dans la mesure où l'on conçoit qu'il existe des paradigmes scolaires au même titre que des paradigmes scientifiques⁵⁷², et en se fondant plus sur l'image d'une discipline scolaire unifiée que sur l'éclectisme de ses références et de ses pratiques. Après le « moment Buisson », le vingtième siècle apparaît jusque vers 1960 comme celui d'une grande proximité entre la géographie universitaire et la géographie de l'école primaire.

La combinaison, entre la géographie à l'école et la géographie universitaire de référence, semble s'effectuer d'autant plus intimement que l'épistémologie du mixte qui caractérise la géographie vidalienne⁵⁷³ apparaît de même nature que la géographie de l'école primaire qui juxtapose sans vergogne : références à la méthode inductive liée à l'observation et nomenclature de géographie générale.

Nous proposons trois entrées pour explorer cette période. Tout d'abord, l'étude des références savantes de la géographie pratiquée à l'école primaire sera centrée autour de l'étude d'un livre : le *Vade-Mecum pour l'enseignement de la géographie* de René Ozouf⁵⁷⁴, afin d'y explorer les réseaux de références scientifiques et pédagogiques. Ensuite nous verrons comment les pratiques monographiques semblent faire un pont ou une continuité entre la pratique scientifique du terrain et les injonctions didactiques faites aux maîtres⁵⁷⁵. Enfin, nous resituerons la place d'importance tenue par la géographie au sein du modèle éducatif de l'enseignement primaire durant ces deux premiers tiers du vingtième siècle⁵⁷⁶.

Si le nom de Vidal de La Blache est absent en 1911 du *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire* Ferdinand Buisson, l'influence de l'homme et de ses disciples, en particulier d'Albert Demangeon, est considérable sur l'école primaire⁵⁷⁷. Ceci est dû aux liens nombreux qui se nouent entre les enseignants du primaire et l'Université, et ce à une période où les instituteurs sont issus de la filière de l'enseignement primaire qui jusqu'à 1941 ne débouche pas sur le baccalauréat⁵⁷⁸ et donc aurait dû les marginaliser par rapport à l'évolution

⁵⁷¹ KUHN, T., S., 1963, *The structure of scientific revolutions*. Chicago, London : University of Chicago Press, XVI-172p. ,1972, *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion, 251p.

⁵⁷² BRUTER, A., 2002, « les paradigmes pédagogiques, hier et aujourd'hui », *Perspectives documentaires en éducation*, Paris : INRP, n°53-2001, p. 39-44.

⁵⁷³ ROBIC, M.-C., 1991, « La stratégie épistémologique du mixte : le «dossier» vidalien », *Espaces Temps*, n°47-48 (La fabrique des sciences sociales. Lecture d'une écriture), p.53-66.

⁵⁷⁴ OZOUF, R., 1937, *Vade-mecum pour l'enseignement de la géographie*, Paris : Nathan, 128p

⁵⁷⁵ Chapitre 7.

⁵⁷⁶ Chapitre 8.

⁵⁷⁷ DEMANGEON, A., 1901, « La géographie d'un village », *Le Volume*, 28 septembre 1901, n°52.

DEMANGEON, A., 1937, « Du rôle de la géographie dans l'enseignement », *L'enseignement de la géographie*, Paris : Bourrelie, (réédité en 1939), 114p.

Voir en particulier les recherches de Denis Wolf sur Albert Demangeon (thèse en cours d'élaboration).

⁵⁷⁸ C'est Vichy qui, en supprimant les écoles normales, permet, paradoxalement, aux futurs instituteurs d'accéder au baccalauréat, premier diplôme universitaire.

Les configurations de la géographie scolaire et l'école primaire au vingtième siècle.

des idées dans l'enseignement supérieur. Ces liens entre les géographes de l'Université et l'enseignement de la géographie à l'école primaire peuvent s'observer, d'un côté, au travers de l'intérêt qu'ils manifestent, à cette époque, pour l'enseignement de la géographie dans les écoles primaires comme dans les lycées et collèges, de l'autre côté, par les références scientifiques de la géographie de l'école primaire, et dans les deux sens, par les liens personnels entre les acteurs de ces différents ordres d'enseignement et par la diffusion des novations scientifiques dans l'enseignement.

Des conférences de 1905 au Musée pédagogique jusqu'aux initiatives particulièrement nombreuses à la fin des années 30, le pôle universitaire de la géographie, la géographie des savants et des thèses, et le pôle scolaire de la géographie, en particulier son versant enseignement primaire, sont de plus en plus en étroite symbiose⁵⁷⁹.

⁵⁷⁹ CHEVALIER, J.-P., 1997, « La géographie scolaire : un des quatre pôles géographiques ? », *Cybergéo*.

Chapitre 6.

La géographie à l'école de l'Université.

Références savantes de la géographie à l'école primaire dans la première moitié du XX^e siècle

La géographie, installée dans l'enseignement primaire avant l'institutionnalisation de la discipline dans les universités françaises, s'articule, pendant cette première partie du vingtième siècle, de plus en plus avec le développement de la géographie scientifique qui s'intéresse particulièrement à l'enseignement.

Nous allons voir dans une première partie comment les géographes vidaliens s'intéressent à l'enseignement de la géographie et les limites de leur influence. Dans une deuxième partie nous verrons ensuite comment dans les années trente cette influence s'étend considérablement. Dans un premier temps nous serons particulièrement attentifs à Paul Vidal de La Blache, Paul Dupuy et Lucien Gallois, dans un deuxième temps à Albert Demangeon, Maximilien Sorre, René Ozouf et Lucien Gachon.

Rappelons tout d'abord rapidement le contexte à la fin du XIX^e siècle. De 1860 à 1900, dans les expositions universelles, comme dans les congrès géographiques l'enseignement de la géographie tient une place importante⁵⁸⁰. Ainsi Vidal de La Blache est le président de séance du groupe qui débat de la « géographie pédagogique » lors du Congrès international des sciences géographiques en 1889⁵⁸¹. Pendant 5 jours d'éminents géographes débattent de questions d'enseignement. Camena d'Almeida⁵⁸² y fait un exposé sur le rôle de l'enseignement supérieur de la géographie et l'influence qu'il est appelé à exercer sur

⁵⁸⁰ LEVASSEUR, E, 1874, « La géographie à l'exposition universelle de Vienne en 1873 », *Bulletin de la Société de géographie*. Paris janvier 1874. 48p.

BUISSON, F., 1875, *Rapport sur l'instruction primaire à l'occasion de l'exposition universelle de Vienne en 1873*. Paris : Imprimerie nationale. 352p. « La géographie », p.185-208 ; « la méthode intuitive », p.109-122.

LEVASSEUR, E, 1875, « Exposition universelle de Vienne en 1873. Section française. Rapport sur la géographie », extrait du *Paris : Imprimerie Nationale*. 48p.

BUISSON, F., 1877, *Cahiers d'écoliers américains recueillis à l'Exposition universelle de Philadelphie de 1876*. Traduits par A. Legrand. (1^{ère} édition). Hachette, 508p.

BUISSON, F., BAGNEUX, BERGER, BROUARD, E., DEFODON, C., 1879, *Devoirs d'écoliers français recueillis à l'exposition universelle de Paris*. Hachette, 421 p.

LEVASSEUR, É, 1895, « La géographie dans les écoles et à l'université », *Report of the Sixth International Geographical Congress*, London, Delagrave, p.27-71.

⁵⁸¹ VIDAL DE LA BLACHE, P., 1890, « Groupe V, Géographie pédagogique, Procès verbal », *IV^e Congrès international des sciences géographiques à Paris 1889*, t.1 compte-rendu publié par le secrétariat général du congrès. Paris : Bibliothèque des Annales économiques, 716p., p.525-531.

⁵⁸² **Pierre Camena d'Almeida**, 1865-1943, élève de Vidal de La Blache à l'ENS, professeur agrégé en 1886. Il est en 1889 assistant de géographie à l'université de Caen. Il est considéré comme un des fondateurs de l'école moderne de géographie française, ses recherches portent plus particulièrement sur l'Europe orientale et la Russie. Voir biographie rédigée par Louis Papy dans *Geographers*, 1983, vol 7.

l'enseignement aux autres degrés. Les congressistes⁵⁸³ sont unanimes pour insister sur l'utilité de l'enseignement de la géographie physique générale dans les établissements d'instruction secondaire.

Sur la question des méthodes d'enseignement applicables dans les établissements d'enseignement secondaire et primaire ; du matériel d'enseignement et de son emploi rationnel, Paul Dupuy⁵⁸⁴ prend nettement ses distances avec la méthode intuitive « *importée d'Allemagne en 1878 par M. Levasseur* ». Il veut revenir à la géographie générale, ce point de vue est combattu par Hennequin, Laubert et Torre Campos. Du Fief cherche à concilier les points de vue.

De part son rôle de professeur suppléant à l'École normale supérieure d'institutrices, Paul Dupuy est très attentif à l'enseignement de la géographie à l'école primaire. Il collabore aussi à la rédaction de la *Troisième année de géographie* de la collection Foncin chez Armand Colin. Pierre Foncin le précisait dans sa préface :

En terminant, nous sommes heureux de pouvoir présenter publiquement à nos lecteurs un collaborateur qui nous a puissamment secondé dans notre travail, en réunissant des matériaux précieux et en puisant aux sources les plus sûres d'utiles informations, M. Paul DUPUY, agrégé d'histoire et de géographie, maître-surveillant à l'École normale supérieure, professeur suppléant à l'École normale supérieure d'institutrices, l'un des maîtres les plus distingués et déjà les plus savants de notre jeune Université.

(P. Foncin.)⁵⁸⁵

Un jeune maître-surveillant à l'école normale supérieure s'intéresse aussi à l'enseignement primaire, il s'agit d'Albert Demangeon qui collabore à la revue *Le Volume* destinée aux instituteurs. Il y publie des articles pédagogiques⁵⁸⁶. Le maître, Vidal de La Blache, s'intéresse surtout à l'enseignement secondaire qui tient une place décisive dans la constitution de la nouvelle géographie en tant que discipline universitaire. Les livres scolaires qu'il rédige visent le public des lycées et ses propos pédagogiques (Conférences de 1905) s'adressent principalement aux professeurs de lycées. Pourtant, il ne néglige pas totalement l'enseignement primaire, ses premières cartes sont destinées aux jeunes écoliers et diffusées dans les écoles primaires.

Les instituteurs suivent alors un cursus de formation (école primaire - école normale d'instituteurs) qui les place à l'écart de l'université, les liens sont nombreux entre l'enseignement primaire et l'université.

D'une façon « descendante », on notera que ce sont des géographes de renom qui enseignent dans les deux écoles normales supérieures primaires (Fontenay et Saint-Cloud) où sont formés les futurs professeurs d'écoles normales, qui, à leur tour, forment les instituteurs. Paul Dupuy est surveillant général à l'ENS de la rue d'Ulm et enseigne à Fontenay⁵⁸⁷. Pâquier est professeur au lycée Saint-Louis, membre de la Commission centrale de la Société de

⁵⁸³ Participants aux séances du 7, 8, 9 et 10 août 1889 : Bourgois, Barbier, Cons, Drapeyron, Dupuy, du Fief (Belgique), Hennequin, Faure, Gallois, Gochet (frère Alexis) (Belgique), Lapasset, Laubert (Allemagne), Muret, Pfeiffer, Torre Campos (Espagne), Towne (USA), Vidal de La Blache.

⁵⁸⁴ DUPUY, P., 1889, « La géographie dans l'enseignement primaire », *Revue de géographie*, p. 207-220 et p.289-302.

⁵⁸⁵ FONCIN, P., 1889, *La Troisième année de géographie*, 4^{ème} édition. Préface.

⁵⁸⁶ DEMANGEON, A., 1901, « Une étude de ville : Paris », n°23 et « La géographie d'un village », *Le Volume*, 28 septembre, n°52 Paris : Bourrellet.

Information communiquée par Denis Wolff prépare qui prépare une thèse sur Albert Demangeon.

⁵⁸⁷ **Paul-Marie Dupuy**, (1856-1948), entre comme élève à l'ENS de la rue d'Ulm en 1876 où il fit toute sa carrière, excepté un an de professorat à Bayonne. Paul Dupuy enseigne aussi au collège Sévigné et surtout à l'École normale primaire supérieure de Fontenay-aux-Roses. Il prend sa retraite en 1925.

D'après MAUBLANC, R., 1949, « Paul Dupuy », *La Pensée*, n°19, p.4-8.

géographie, il enseigne aussi à Saint-Cloud. De nombreux géographes célèbres, Demangeon, Max Sorre, par exemple, s'intéressent à l'enseignement de la géographie et plus particulièrement à la géographie enseignée à l'école primaire. D'une façon « ascendante », on verra que la géographie est souvent la voie de promotion de normaliens du primaire et de jeunes instituteurs, c'est le cas célèbre de Maximilien Sorre, normalien primaire, passé par Saint-Cloud, professeur d'université et enfin Directeur de l'enseignement primaire. Nombreux sont les géographes universitaires ainsi issus des écoles normales primaires, ne citons que Lucien Gachon dont nous verrons l'engagement pour la géographie à l'école élémentaire. Il faut dire que pendant longtemps les études universitaires de géographie étaient plus ouvertes aux bacheliers issus des écoles normales primaires que les études d'histoire où l'apprentissage du latin dans le secondaire classique était discriminant⁵⁸⁸.

Pour conduire notre analyse des rapports entre la géographie scolaire et la géographie universitaire nous marquerons deux temps : le premier au début du siècle, des conférences de 1905 aux programmes de 1923, le deuxième dans les années trente et quarante.

Des conférences de 1905 au Musée pédagogique jusqu'aux initiatives particulièrement nombreuses à la fin des années 30, le pôle universitaire de la géographie, la géographie des savants et des thèses, et le pôle scolaire de la géographie, en particulier son versant enseignement primaire, sont de plus en plus en étroite symbiose⁵⁸⁹.

⁵⁸⁸ Sur les rapports histoire- géographie : ROBIC, M.-C., 1998, « Le fardeau du professeur », *EspacesTemps*, n°68-69-70, p.158-170.

Sur l'origine sociale des anciens élèves de l'ENS de Saint-Cloud : TISSIER, J.-L., 1985, « Les anciens élèves de l'Ecole Normale Supérieure de Saint-Cloud et la géographie française (1942-1973) », *Le personnel de l'enseignement supérieur en France au XIX^e et XX^e siècles* ; Institut d'histoire moderne et contemporaine, CNRS, p.205-208.

LUC, J.-N., BARBE, A., 1982, *Des normaliens. Histoire de l'Ecole normale supérieure de Saint-Cloud*, Paris : Presses de la Fondation nationale des sciences politiques.

⁵⁸⁹ CHEVALIER, J.-P., 1997, « La géographie scolaire : un des quatre pôles géographiques ? », *Cybergéo*.

1. Des conférences au Musée pédagogique de 1905 aux programmes de 1923 : l'écart maintenu par le primaire

Louis Liard organise en 1902 au Musée pédagogique des conférences sur l'enseignement des mathématiques et de la physique, puis en 1905 des conférences sur l'enseignement des sciences naturelles et de la géographie. Qu'est-ce qui explique ces associations de disciplines ? Est-ce l'idée que l'enseignement des math et de la physique doit devenir de plus en plus concret ? Est-ce que l'enseignement des sciences naturelles et la géographie devraient se fonder dans les deux disciplines sur l'observation directe ? Alors l'enseignement secondaire classique, ou du moins les classes de la sixième et la troisième, devrait s'inspirer des mêmes principes pédagogiques que l'enseignement moderne et l'enseignement primaire supérieur.

1.1. Les conférences de 1905 : propos convergents d'universitaires

En effet, ces conférences ont pour principal objet l'enseignement secondaire. C'est à partir du programme de 1905 que la géographie est enseignée en classe terminale de philosophie et de mathématiques, ce qui n'était pas auparavant le cas à la différence de l'histoire⁵⁹⁰. Vidal de La Blache y fait une conférence à dimension épistémologique⁵⁹¹, Gallois présente les programmes de l'enseignement secondaire et Dupuy se centre sur les questions pédagogiques⁵⁹².

Vidal de La Blache propose ainsi 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 et il semble peu se préoccuper personnellement de l'enseignement primaire. Ce souci de proposer un enseignement pour les enfants des classes aisées qui fréquentent cette filière scolaire est d'ailleurs manifeste dans la conférence de Lucien Gallois du 16 mars⁵⁹³ :

[...] 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 questions.*⁵⁹⁴

Il ne s'agit pas ici de repérer à travers les propos des géographes les caractéristiques sociales qui différencient l'enseignement primaire de l'enseignement secondaire mais d'apprécier

⁵⁹⁰ LEFORT, I., 1992, *La lettre et l'esprit, Géographie savante - Géographie scolaire en France*. Mémoires et documents de géographie. Paris : CNRS. 257p.

⁵⁹¹ Larges extraits publiés par SANGUIN, A.L., 1993, *Un génie de la géographie, Vidal de La Blache*, chapitre XV, p.259-274.

⁵⁹² Conférences du Musée pédagogique, 1905, Géographie, Discussion, *L'enseignement des sciences naturelles et de la géographie*. Paris : Belin, p. 171-211.

Les conférences (sans les débats consécutifs) sont aussi publiées dans les *Annales de géographie*.

⁵⁹³ GALLOIS, L., « Les programmes de l'enseignement géographique dans les lycées et les collèges et leur application », *Conférences du Musée pédagogique, L'enseignement des sciences naturelles et de la géographie*. Paris : Bibliothèque nationale, 1905, p.135-153.

⁵⁹⁴ Lucien Gallois, op. cit., p. 137-138

quelle peut être l'influence de Vidal et de ses collègues de la Sorbonne sur la géographie enseignée dans la filière du primaire.

Après sa thèse, les premières publications de Vidal de La Blache ont été les cours qu'il donne à Nancy et à Paris à l'École normale supérieure de la rue d'Ulm et à celle de Fontenay, qui reçoit les futurs professeurs des Écoles normales primaires de jeunes filles, donc il forme les futurs formateurs des institutrices du primaire. Il leur enseigne la géographie et le recueil de ses leçons est publié en 1883⁵⁹⁵. En 1907 il développe ses conceptions pour l'enseignement primaire dans une série d'articles du *Manuel Général* de l'Instruction primaire⁵⁹⁶. Il y montre que l'enseignement de la géographie doit être fondé sur l'esprit d'observation et doit prendre son point de départ et ses termes de comparaison dans l'étude des réalités voisines de l'enfant, c'est-à-dire la géographie locale, reprenant, comme nous allons le voir, des idées déjà avancées par Paul Dupuy lors des conférences de 1905⁵⁹⁷.

L'influence de la géographie inspirée par Vidal de La Blache se traduit tout d'abord par un premier infléchissement donnant un poids plus grand à la géographie physique, intérêt que nous avons déjà noté chez Franz Schrader. Pourtant Lucien Gallois à l'occasion des conférences de 1905 décline toujours une conception ternaire de la géographie, celle que nous avons déjà rencontrée au XIX^e siècle : géographie économique, géographie humaine et géographie physique. À noter que l'expression de « géographie humaine » avait été introduite dans la géographie française par le groupe des « vidaliens »⁵⁹⁸. Gallois souligne 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 domaine.
(Lucien Gallois.)⁵⁹⁹

Cette importance de la géographie physique n'est pas une nouveauté, elle était déjà soulignée dans les années 80, en particulier par Drapeyron⁶⁰⁰, ceci conduit d'ailleurs Vidal à émettre quelques mises en garde pour que la géographie humaine ne soit pas qu'un « épilogue » dans l'enseignement. Mais il est clair dans ses propos que la géographie physique est le « *fondement* » :

⁵⁹⁵ VIDAL DE LA BLACHE, P., 1883, *La Terre. Géographie physique et économique. Histoire sommaire des découvertes*. Paris : Delagrave, 204p.

VIDAL DE LA BLACHE, P., 1889, *États et Nations de l'Europe. Autour de la France*. Paris : Delagrave, XII-204p.

⁵⁹⁶ VIDAL DE LA BLACHE, P., 1907, *Manuel Général*, 19 octobre.

Le « *Manuel Général ou Journal de l'Instruction primaire, destiné à guider les instituteurs dans le choix des méthodes et à répandre dans toutes les communes de France les meilleurs procédés d'éducation* », créé à l'initiative de Guizot en 1833, c'est une publication officielle du Ministère, sa publication par Hachette est continue jusqu'en 1940 ; elle vise comme public les instituteurs.

⁵⁹⁷ Cf. chapitre 5.

⁵⁹⁸ ROBIC, M.-C., 1993, « L'invention de la géographie humaine au tournant des années 1900 ; les vidaliens et l'écologie », in Autour de Vidal de La Blache. *La formation de l'école géographique française*, Paul Claval (dir), p. 137-147.

⁵⁹⁹ Lucien Gallois, *op. cit.*, p.141

⁶⁰⁰ Voir par exemple son plan pour une « École nationale de géographie qui unira dans une sorte de concert les sciences naturelles et les sciences humaines. », *Revue de Géographie*, mai 1884, p.352.

Cela dit, je crois que la géographie humaine se recommande à l'attention particulière des maîtres de nos lycées. Faut-il beaucoup craindre une réaction excessive en faveur de la géographie physique dans nos classes ? Je ne sais ; en tout cas la géographie humaine ne doit pas être traitée comme une sorte d'épilogue. Si elle a pour fondement la géographie physique, elle est elle-même le support des faits économiques qui sont la règle de la vie moderne. Elle ajoute le témoignage des conditions naturelles et du milieu à celui que les langues et l'histoire fournissent pour la connaissance des sociétés humaines. Or cette connaissance est le fond de notre éducation classique.

(Paul Vidal de La Blache.)⁶⁰¹

Sur le plan pédagogique Gallois prend position, à l'instar de Schrader dans le *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson, contre la nomenclature apprise de mémoire :

Revenons à nos programmes. Pour les classes élémentaires, je dirai tout d'abord qu'ils me paraissent excellents. Ils permettent de s'adresser constamment à l'intelligence de l'enfant, et, dès le début il ne faut pas hésiter à y faire appel. [...]

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 faite.

(Lucien Gallois.)⁶⁰²

Ceci concerne les classes élémentaires des lycées tout comme les classes élémentaires de la filière de l'enseignement primaire. Cette question du « par cœur » est largement débattue lors de la discussion qui suit les exposés. Louis Gallouédec, futur inspecteur est alors professeur au lycée Charlemagne et auteur de manuels scolaires⁶⁰³. Il pense que l'apprentissage de la nomenclature dans les petites classes est un préalable :

Pour ma part, en ce qui concerne les classes primaires et élémentaires, je suis un peu en désaccord avec M. Gallois sur une des idées qu'il a exprimées dans sa conférence. [...] 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 grande.

(Louis Gallouédec.)⁶⁰⁴

Cette question de la nomenclature, apprise de mémoire, est donc loin de faire l'unanimité et elle va continuer, des décennies durant, à faire problème. Paul Dupuy s'est lui-même essayé à faire quelques leçons dans la classe de sa fille⁶⁰⁵. Il répond à Gallouédec en s'appuyant sur cette expérience. Il défend, sur la question de l'apprentissage par cœur de la nomenclature, un point de vue proche de celui de Schrader :

⁶⁰¹ Paul Vidal de La Blache, 1905, *op. cit.*, p. 134.

⁶⁰² Lucien Gallois, *op. cit.*, p. 145

⁶⁰³ JOUMAS, G., 2001, « Louis Gallouédec (1864-1937) : un vulgarisateur de la géographie engagé en politique », *Géographes en pratiques (1870-1945), Le terrain le libre et la cité*, (G. Baudelle, M.-V. Ozouf-Marignier, M.-C. Robic dir.), Presses Universitaires de Rennes, p. 117-122.

⁶⁰⁴ GALLOUÉDEC, L., 1905, « in Discussion » *Conférences du Musée pédagogique, L'enseignement des sciences naturelles et de la géographie*. Paris : Bibliothèque nationale, p. 173.

⁶⁰⁵ DUPUY, P., 1905, *op. cit.*

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 a affaire à des commençants, que de s'attacher avant tout à développer la mémoire.

(Paul Dupuy.)⁶⁰⁶

Dupuy qui en 1889 se déclarait largement hostile à la méthode intuitive⁶⁰⁷ se fait, en 1905, le promoteur de la méthode inductive :

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 éducatif.

Les mots diffèrent, la notion de méthode intuitive renvoie à l'activité perceptive, celle de méthode inductive renvoie à l'activité intellectuelle allant du général au particulier. Mais les références au regard et à la perception sont nombreuses chez les tenants de la méthode inductive ce qui induit une certaine contamination réciproques des deux concepts.

Lors du même cycle de conférences au Musée pédagogique, Gallois évoquait aussi, le regard sur le monde. « *Il faut habituer l'enfant à bien voir, à voir intelligemment, qualité qui n'est pas commune*⁶⁰⁸. » Mais c'est Paul Dupuy qui, dans sa conférence, huit jours plus tard, insiste le plus nettement sur le rôle pédagogique de l'observation en géographie.

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. C'est à peine si nos programmes y font une allusion pour les tout petits des classes préparatoires et élémentaires⁶⁰⁹, avec le souci évident d'arriver le plus vite possible au dessin des cartes et à ce qu'on appelle « l'intelligence des termes géographiques ». Or avant tout terme géographique, il y a un fait à connaître et à comprendre qui est essentiellement géographique : c'est comment on peut vivre, comment l'élève et ceux qui l'entourent peuvent vivre sur le coin de terre où ils sont placés. Il n'est aucun lieu au monde qui ne se prête à cette étude : commencée par de simples constatations, elle peut se prolonger à travers presque tout le cours des études, en s'adaptant aux progrès des connaissances comme à celui des facultés intellectuelles. Faite d'abord sans carte, et sans souci de la carte, elle finit par conduire à l'usage et à l'intelligence de la carte topographique à grande échelle ; elle doit être le support de toute connaissance vraie de la géographie générale, en rendant sensible, non pas seulement le rapport de la géographie entière et des sciences dont elle se nourrit avec les réalités vivantes dont l'observateur fait partie lui-même. Ces études de géographie en plein air commencent à prendre une grande place dans la pédagogie américaine : quel que soit le programme de géographie de la classe, nombre de professeurs considèrent comme indispensable

⁶⁰⁶ Ibidem, p.177-178.

⁶⁰⁷ DUPUY, P., 1889, *op. cit.*

⁶⁰⁸ GALLOIS, L., 1905, « Les programmes de l'enseignement géographique dans les lycées et les collèges et leur application », Conférence du Musée pédagogique, *L'enseignement des sciences naturelles et de la géographie*. Paris : Bibliothèque nationale, p. 135-153, p.142.

⁶⁰⁹ Dans le cadre de cette conférence, il s'agit des classes préparatoires et élémentaires des « petits lycées », mais ces propos de Dupuy, qui enseigne aussi à l'École Normale Supérieure Primaire, concernent certainement les classes élémentaires de l'enseignement primaire. Lors de la discussion qui le 16 mars 1905 suit le cycle de conférences, il fait part de son expérience personnelle dans la classe de sa fille qui a alors 6 ans et qui est scolarisée au Collège Sévigné. (NB, il n'y a que 12 fillettes dans cette classe). Conférence du Musée pédagogique, *L'enseignement des sciences naturelles et de la géographie*. Paris : Bibliothèque nationale, p. 176-177.

que leurs élèves reprennent, pour ainsi dire, pied plusieurs fois par an dans la géographie directement observable, au moyen d'excursions préparées. C'est un procédé d'enseignement qui, transporté chez nous, serait assurément conforme à ceux que nous voyons préconiser pour les sciences expérimentales et naturelles ; il aurait, en outre, ce très grand avantage d'introduire d'une manière véritablement efficace dans l'enseignement la notion si importante du temps comme facteur géographique. [...]

(P. Dupuy.)⁶¹⁰

Mais Dupuy, à la différence de Schrader ne va pas chercher ses références chez Rousseau et Pestalozzi à l'instar des pédagogues du *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson. Cette absence de référence est à souligner. Surtout si l'on compare les conférences de 1905 en France avec le discours tenu à Edimbourg en juillet 1906 par le professeur Alexander Darroch à l'occasion de l'inauguration de la Outlook Tower. L'éminent professeur britannique y développait les principes de l'enseignement de la géographie. Ses propos nous rappellent plus les conférences faites aux instituteurs que les séances du Musée pédagogique :

Now the best method of imparting geographical knowledge is to go direct to Nature and learn from direct observation the causal interaction of physical fact to physical fact, and how the natural and physical features of a country or district determine the social and economic life of the people. This was the method of Rousseau; still more so was it the method of that much greater educationalist, Pestalozzi, in the teaching of Geography. [...]

In our present-day teaching of Geography this method of going direct to Nature should be employed wherever possible, and especially in the earlier stages, and any other method must be judged good or bad according as it approximates or falls short of the direct method.

But under the altered conditions of our time, and especially in our large towns, the method of going direct to Nature can be followed only to a limited extent, and further the method has limitations itself which makes its consistent use inapplicable under existing conditions, for it is obvious that the direct method is always limited by the narrow range of child's environment.

(Alex. Darroch.)⁶¹¹

Mais à Paris, au Musée pédagogique, si Rousseau et Pestalozzi ne sont pas cités, la place de l'étude du local est mise nettement en évidence. Dupuy partage les conceptions pédagogiques exposées par Vidal de La Blache le 16 mars. Vidal y avait alors souligné le double intérêt de l'étude du local en géographie, à la fois une propédeutique de la géographie générale, mais aussi une démarche pédagogique fondée sur l'observation :

Ce serait, par exemple, faire fausse route que d'introduire des chapitres spéciaux de géologie comme préliminaires à l'étude de la France. Il s'agit de faire connaître à l'élève le pays qu'il habite, la terre dont se sont formés nos habitudes, notre richesse, en partie notre histoire : commencer par des classifications de terrains primaires, secondaires, etc., c'est détourner son esprit vers des notions dont la réalité lui échappe, qui ne représentent pour lui, au moment où vous lui exposez, rien de concret et de vivant.

Évitons tout appareil pédantesque, et songeons à ce que réclament l'intelligence et la curiosité de l'enfant. Son expérience est à peu près nulle ; l'idée ne lui est pas venue de rapports et d'enchaînements entre les faits qu'embrasse son horizon ; mais sa curiosité est très susceptible d'être éveillée sur ces questions. C'est toutefois à la condition d'enraciner en lui le sentiment qu'il s'agit de réalités vivantes, de faits qu'il a vus sans les remarquer, ou d'autres faits qui offrent des analogies mêlées de différences, en tout cas des rapports, avec ceux qui tombent sous son expérience directe.

La plupart 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

⁶¹⁰ *Ibidem.*

⁶¹¹ DARROCH, A., 1906, « The teaching of geography », *The Scottish Geographical Magazine*, vol. XXII, septembre, n°9, p.484-490.

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'elles.

(Vidal de La Blache)⁶¹²

Vidal exprime ainsi une harmonie « naturelle » entre l'étude de la 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 sera de plus en plus implicite dans la mesure où la géographie est tout à la fois « science explicative » et « discipline éducative » pour Albert Demangeon⁶¹³ ou que chez Max Sorre la production des savoirs en géographie et l'apprentissage de la discipline relèvent de démarches confondues sous le terme « d'études géographiques »⁶¹⁴.

Malgré ces convergences, la géographie scolaire reste dans ses contenus et ses méthodes souvent éloignée des perspectives tracées par Paul Vidal de La Blache et Paul Dupuy lors des conférences de 1905. Les manuels scolaires et les programmes en témoignent.

⁶¹² Paul Vidal de La Blache, 1905, *op. cit.*, p.134.

⁶¹³ DEMANGEON, A., 1953, in *La géographie, Cahiers de pédagogie moderne*, Paris : Bourrelier, p.6.

⁶¹⁴ SORRE, M., 1953, *ibidem*, p.4.

1.2. Des découpages régionaux sans communication : Foncin et Vidal de La Blache

Sur le plan épistémologique, nous avons noté dans le chapitre 4 comment dans les années 1890 le découpage régional de la France des manuels de géographie de Foncin⁶¹⁵, les plus répandus dans l'enseignement primaire, différaient de ceux proposés en 1888 par Vidal⁶¹⁶, les découpages de Foncin suivent les limites départementales et héritent encore des découpages par bassins.⁶¹⁷

La comparaison entre le découpage du *Tableau de la géographie de la France* de Vidal en 1903 et les manuels de Foncin publiés en 1910 montre la persistance de décalages entre les points de vue des deux géographes, le maître de la nouvelle école de géographie française et l'auteur des manuels scolaires les plus diffusés⁶¹⁸.

Vidal organise son *Tableau* avec un premier découpage en quatre livres : « La France du Nord », « Entre les Alpes et l'Océan », « l'Ouest » et « le Midi ». Celui-ci est fondé sur des critères autres que la simple disposition topographique qui conduit dans les cartes régionales publiées par Foncin à la partition en quatre de la France dans sa *Première année de géographie* : Départements du Nord et de l'Est, de l'Ouest, du Sud-Ouest et du Sud-Est. Découpage qu'il a reconduit depuis 1886 et qui diffère du *Tableau* principalement par l'absence d'une entité « Midi » (cartes 1a et 1b).

C'est au niveau d'un découpage plus fin, celui des divisions de second ordre⁶¹⁹, que l'on peut apprécier plus en détail le sens des différences au travers des cas du Massif central, du Midi ou du Val de Loire (tableau 1)

⁶¹⁵ FONCIN, P., 1886, *La Première année de géographie*, 81^{ème} édition. Paris : A. Colin, 48p.

FONCIN, P., 1896, *La Première année de géographie*. Paris : A. Colin, 48p.

FONCIN, P., 1899, *La Première année de géographie, Cours moyen*, 168^{ème} édition. Paris : A. Colin, 48p.

⁶¹⁶ VIDAL DE LA BLACHE, P. (signé VIDAL-LABLACHE), 1888, « Des divisions fondamentales du sol français », *Bulletin littéraire, Journal de l'Enseignement secondaire spécial, de l'Enseignement secondaire de Jeunes Filles, de l'Enseignement des langues vivantes, de l'Enseignement primaire supérieur*. Paris : Armand Colin, n°1, p.1-7, n°2, p.49-57.

⁶¹⁷ Cf. chapitre 4.

⁶¹⁸ VIDAL DE LA BLACHE, P., 1903, *Tableau de la géographie de la France*. Paris : Hachette. 395p. (rééditions : 1969, Paris : Taillandier, 1995, Paris : La Table Ronde).

FONCIN, P., 1910, *La Première année de géographie*, édition nouvelle. 182^{ème} édition. Paris : A. Colin, 53p.

⁶¹⁹ LOI, D., 2000, « Découpage du sujet et valorisation des lieux : l'espace du tableau de la géographie de la France », *Le Tableau de la géographie de la France de Paul Vidal de La Blache. Dans le labyrinthe des formes*, M.- C. Robic (dir.) Paris : CTHS, p.33-57.

Cartes 1a et 1b : Les découpes majeures de la France par Vidal de La Blache en 1903 et Foncin en 1910

Carte 1a. *Le Tableau de la géographie de la France* de **Vidal en 1903**

Divisions et subdivisions

(carte Daniel Loi)⁶²⁰

Carte 1b. Découpages régionaux de premier ordre et de second ordre dans la *Première année de géographie* de **Foncin en 1910**

Le Massif central fait partie du livre « Entre les Alpes et l'Océan » dans le *Tableau de la géographie de la France*. Le relief montagneux donne une unité à cet ensemble chez Vidal. Le Massif central est rattaché au Sud-est dans la petite géographie de Foncin, commodité de cadrage des cartes ou association par les réseaux hydrographiques ?

Vidal de La Blache en 1903 identifie un Midi, de l'Atlantique à la frontière italienne, l'unité de cet ensemble étant climatique et linguistique, mais aussi de destin (une certaine décadence). Tandis que Foncin sépare au niveau des divisions de premier ordre le Midi aquitain et le Midi provençal. Nécessité cartographique ou plutôt persistance du découpage en fonction des grands bassins fluviaux ?

La région des « Plaines de la Loire » du département de la Nièvre à celui du Maine-et-Loire est rattachée par Foncin aux départements de la France de l'Ouest alors que la Loire moyenne relève du Bassin de Paris chez Vidal. Manifestement c'est encore la découpe par grands bassins hydrographiques qui préside à cet ensemble.

⁶²⁰ LOI, D., 2000, « Découpage du sujet et valorisation des lieux : l'espace du tableau de la géographie de la France », *Le Tableau de la géographie de la France de Paul Vidal de La Blache. Dans le labyrinthe des formes*, M.- C. Robic (dir.) Paris : CTHS, p.33-57.

De 1886 à 1920 le découpage régional de la petite géographie de Foncin ne change guère. Les principes définis en 1888 par Vidal pour fonder un découpage régional de la France⁶²¹ ont certes évolués dans leur principe, comme le montrent Marie-Vic Ozouf-Marignier et Marie-Claire Robic⁶²², mais ils semblent avoir peu d'écho dans le livre de géographie de référence de l'école primaire.

Tableau 1. Les découpages régionaux de la France de Vidal en 1903 et de Foncin en 1910

| Les divisions de premier ordre dans <i>Le Tableau de la géographie de la France</i> de Vidal en 1903. | Les divisions de second ordre dans <i>Le Tableau de la géographie de la France</i> de Vidal en 1903. | Les divisions de premier ordre dans <i>La Première année de géographie</i> de Foncin en 1910. | Les divisions de second ordre dans <i>La Première année de géographie</i> de Foncin en 1910 (nombre de départements) |
|---|--|---|--|
| La France du Nord | Ardenne et Flandres | Départements du Nord et Nord-Est | Plaines du Nord (3) |
| | Région rhénane | | Plateau Lorrain (4) |
| | Bassin parisien | | Plaines de Paris et de la Champagne (10) |
| L'Ouest | Bretagne | Départements de l'Ouest | Plaines de la Loire (9) |
| | | | Plaines et collines de Normandie (5) |
| | Poitou et partie méridionale du massif de l'Ouest | | Bretagne, Vendée et Poitou (8) |
| Le Midi | Midi méditerranéen | | |
| | Midi pyrénéen | Départements du Sud-Ouest | Plaines du Sud-Ouest (7) |
| | | | Pyrénées (6 dont Aude) |
| Entre les Alpes et Océan | Massif central | Départements du Sud-est | Massif central (13) |
| | région lyonnaise | | Jura et Saône (7) |
| | Alpes françaises | | Alpes (7 dont Corse) |
| | Bourgogne | | |
| | Vallée du Rhône | | Vallée du Rhône et plaine du Languedoc (8) |

⁶²¹ Des divisions fondamentales du sol français, op. cit.

⁶²² OZOUF-MARIGNIER, M.-V., ROBIC, M.-C., 1995, « La France au seuil des temps nouveaux. Paul Vidal de la Blache et la régionalisation », *L'Information géographique*, n°59, p.46-56.

OZOUF-MARIGNIER, M.-V., 2000, « Le Tableau et la division régionale : de la tradition à la modernité ». *Le tableau géographique de la France de Paul Vidal de la Blache. Dans le labyrinthe des formes*. ROBIC, M.-C. (dir.), Paris : Comité des travaux historiques et scientifiques. p.151-181.

1.3. Les programmes scolaires du primaire de 1882 à 1923 : la stabilité

Les programmes de 1882, ceux de Jules Ferry pour l'école primaire restent en application sans changement pendant une longue période, de 1852 à 1923⁶²³.

Pendant la même période, les classes élémentaires des lycées connaissent 5 programmes différents (1880, 1884, 1885, 1890, 1902) (tableau 3). Il faut nuancer cette affirmation par la grande stabilité de leurs contenus. Les enseignements de géographie de la classe préparatoire des « petits lycées » s'appuient sur la description et l'analogie pour l'apprentissage de vocabulaire. La référence au milieu local est forte. La carte sert à quelques localisations. La classe de 8^{ème} est consacrée à la géographie générale et à l'étude des continents. Celle de 7^{ème} se centre sur la France. Le programme de la classe préparatoire des « petits lycées » s'apparente à celui du cours élémentaire de l'école communale, celui de la classe de 7^{ème} ressemble à celui du cours moyen. C'est celui de la classe de 8^{ème} de l'enseignement secondaire qui est le plus différent de l'enseignement primaire avec son approche du monde par la géographie générale. Il renvoie à des contenus censés être approchés en fin de cours élémentaire dans les écoles primaires.

Si l'influence de la méthode pédagogique intuitive est forte sur les programmes de cours élémentaires et de classe préparatoire, on la cherche en vain dans le libellé des programmes de cours moyen ou de 8^{ème} et 7^{ème}. De ce point de vue l'enseignement de la géographie à l'école primaire ne se distingue guère de celui des petites classes du secondaire. En outre, l'évolution des références savantes des géographes n'apparaît guère, si ce n'est la mise au point de Foncin sur les bassins⁶²⁴. Cependant si on lit attentivement le programme de 7^{ème} on voit qu'à partir de 1890 les élèves sont invités à étudier les *fleuves* et non plus les bassins. Le nombre de fleuves explicitement nommés varie entre 5 et 8. Mais l'on peut imaginer que la géographie enseignée reste fort stable derrière ces changements (tableau 2).

Tableau 2.

Fleuves et bassins dans les programmes de 7^{ème} des lycées (1874-1902)

1874 : Bassins et cours d'eau, lacs.

1880 : Les grands bassins : Rhône, Garonne, Loire, Seine, Somme, Escaut, Meuse et Rhin.

1885 : Les grands bassins : Rhône, Garonne, Loire, Seine, Somme.

1890 : Les grands fleuves : Rhône, Garonne, Loire, Seine, Meuse. Indications des fleuves secondaires.

1902 : Les grands fleuves : Seine, Loire, Garonne, Rhône, Meuse. Les fleuves côtiers.

⁶²³ BENOIT, M., *op.cit.*

⁶²⁴ « Pourquoi la division de la France *en bassins* doit être proscrite de l'enseignement » (avis des éditeurs pour la nouvelle édition de 1896)

Tableau 3.

Les programmes de géographie des classes élémentaires de l'enseignement primaire et secondaire (1880-1890)

| Date | Cours élémentaire du primaire | Classe préparatoire des lycées | Cours moyen du primaire | Classes de 8 ^{ème} et 7 ^{ème} des lycées |
|--|--|---|--|---|
| 2 août 1880 Jules Ferry | | Notions élémentaires de géographie générale. Notions sur la géographie physique de la France, en insistant sur la géographie physique de la commune et du département. | <i>Programmes départementaux</i> | 8 ^{ème} : Géographie élémentaire des cinq parties du monde. Principaux voyages de découverte. Grands navigateurs |
| 27 juillet 1882 Jules Ferry 18 janvier 1887 (programme reconduit à l'identique) | Suite et développement des exercices du premier âge. Les points cardinaux, non appris par cœur, mais trouvés sur le terrain, dans la cour, dans les promenades, d'après la position du soleil. Exercices d'observation : les saisons, les principaux phénomènes atmosphériques, l'horizon, les accidents du sol. Explication des termes géographiques (montagnes, fleuves, golfes, isthmes, détroits, etc.) en partant toujours d'objets vus par l'élève et en procédant par analogie. Préparation à l'étude de la géographie par la méthode intuitive et descriptive : | Notions élémentaires de géographie générale.[...] Notions sur la géographie physique de la France, en insistant encore sur la géographie de la commune et du département [...] | Géographie de la France et de ses colonies. Géographie physique. | 7 ^{ème} : Géographie élémentaire de la France |
| 13 septembre 1884 et 22 janvier 1885 Armand Fallières | 1° La géographie locale (maison, rue, hameau, commune, canton). 2° la géographie générale (la terre, sa forme, son étendue, ses grandes divisions, leurs subdivisions). Idée de la représentation cartographique : éléments de lecture des plans et cartes. Globe terrestre, continents et océans. Entretiens sur le lieu natal. | Faire comprendre par des descriptions et par des exemples, empruntés autant que possible au pays habité par l'enfant, le sens des principaux termes de géographiques. Indiquer sur le globe et sur la carte murale la position des océans et des continents, spécialement celle de l'Europe et de la France. Descriptions simples ; petits récits de voyages. | Géographie politique avec étude approfondie du canton, du département, de la région. | 8 ^{ème} : Géographie élémentaire des cinq parties du globe. Principaux voyages de découverte. 7 ^{ème} : Géographie élémentaire de la France |
| 28 janvier 1890. Armand Fallières | | | Exercices de cartographie au tableau noir et sur cahier, sans calque. | 8 ^{ème} : La mer et les continents. Les océans ; les cinq parties du monde. Les régions polaires. Europe, Asie, Afrique, Océanie, Amérique. Formes et limites [...] Grandes chaînes de montagnes. Fleuves et lacs. Pays chauds et pays froids. Déserts. Animaux et plantes remarquables. Principaux États avec leurs capitales. Grands ports de commerce et grandes villes. 7 ^{ème} : Géographie élémentaire de la France. Configuration [...] Frontières [...] Les montagnes [...] Les grands fleuves [...] Anciennes provinces et départements, chefs-lieux. Les grandes villes. Algérie et Tunisie. Principales colonies [...] Éléments de dessin à l'aide du tableau noir. Petits croquis. |

Les programmes de 1923 concernent l'ensemble de l'école primaire⁶²⁵. Léon Bérard explique dans les Instructions qui les accompagnent que le nouveau plan d'études est dans la continuité des instructions de 1887, elles-mêmes reproduisaient à l'identique celles de 1882 (tableau 3).

⁶²⁵ MINISTERE, 1923, Arrêté du 23 février 1923, modifiant les horaires des écoles primaires élémentaires. *Bulletin Administratif*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.76-77.

MINISTERE, 1923, Instructions du 20 juin 1923, relatives au nouveau plan d'études des écoles primaires élémentaires (Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, Léon Bérard), *Bulletin Administratif*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.78-91.

Elles s'inscrivent dans le cadre de la convergence des programmes des classes de l'élémentaire primaire et de celles des lycées et collèges :

Nous nous sommes inspirés, à cet égard, des programmes des classes élémentaires et primaires des lycées et collèges, qui, rédigés depuis 1887, ont bénéficié de l'expérience faite à l'école primaire ordinaire.

(Léon Bérard.)⁶²⁶

Nous détaillons les étapes de cette convergence des programmes dans le tableau ci-dessous (tableau 4).

Dans ses attendus Léon Bérard insiste principalement sur le fait que les programmes « *ont été trahis [...] par leurs interprètes* ». On veut faire apprendre trop et trop tôt aux élèves, « on », c'est-à-dire les maîtres, les inspecteurs, les auteurs de manuels scolaires. Bérard précise que ce n'est pas parce que la majorité des élèves ne fréquentent pas le cours supérieur, que l'on doit mettre au programme du cours moyen ce qui est indiqué pour le cours supérieur.

Le programme spécifique du cours supérieur (L'Europe. Les grands pays du monde) ne doit pas à être étudié au cours moyen. Les élèves qui quittent l'école après le cours moyen auront eu quelques éclairages sur le monde au cours élémentaire et l'étude des colonies de la France au cours moyen permet de compléter cette ouverture sur la géographie du Globe.

Après les programmes des écoles maternelles et des classes enfantines, le curriculum de 1923 distingue fortement le cours élémentaire (sept à neuf ans) et le cours moyen (neuf à onze ans). Au cours élémentaire, il est écrit avec force que « *Les leçons de géographie seront **d'abord des leçons de choses**. Elles se donneront de préférence dans la cour de l'école ou mieux en promenade.* »⁶²⁷ La première année du cours élémentaire, dans les écoles où ce cours comprend au moins deux classes, peut effectivement commencer par la description de l'espace proche, mais il vise ensuite à faire découvrir la Terre entière. La deuxième année doit conduire à « ***une représentation vivante des grandes régions de France*** ». L'adjectif « vivante » s'appuie sur la perception d'images « *qu'on lui montre des images variées (c'est ici que le cinématographe et la projection fixe feront merveille)* ». De fait la deuxième partie du cours élémentaire s'apparente déjà fortement au cours moyen « *exclusivement consacré à la géographie de la France.* »

⁶²⁶ Instructions du 20 juin 1923, relatives au nouveau plan d'études des écoles primaires élémentaires.

⁶²⁷ Instructions du 20 juin 1923.

Tableau 4.

Les programmes de géographie des classes élémentaires de l'enseignement primaire et secondaire (1902-1936).

| Date | Cours élémentaire du primaire | Classes préparatoires des lycées | Cours moyen du primaire | Classes de 8 ^{ème} et 7 ^{ème} des lycées |
|--------------------------------|--|--|----------------------------|---|
| 31 mai 1902 Georges Leygues | | 10 ^{ème} : Suite et développement des exercices commencés dans la classe enfantine. [...] Préparation à l'étude de la géographie descriptive. | | 8 ^{ème} : La mer [...] Les continents [...] Pays chauds et pays froids [...] Description élémentaire des cinq parties du monde [...] Principaux États [...]. |
| 23 février 1923 Léon Bérard | Exercices d'observation : l'horizon, les accidents du sol [...] Préparation à la connaissance de la carte [...] Explication des termes géographiques les plus usités. La terre : sa forme, ses divisions. Notions très sommaires sur la géographie de la France. | 9 ^{ème} : Explication des termes géographiques [...] en parlant toujours d'objets vus par l'élève et en procédant par analogie. La géographie générale [...] Petits récits de voyages [...] | La France et ses colonies. | 7 ^{ème} : Géographie élémentaire de la France et de ses colonies. [...] |
| 12 février 1926 | | Même programme que dans les écoles primaires. | | Même programme que dans les écoles primaires. |
| 23 mars 1938 Jean Zay | Idem 1923 | | Idem 1923 | |

Si la référence aux leçons de choses est explicite, il n'y a pas dans ces programmes de 1923 de référence à une géographie nouvelle. Comme si la géographie n'avait pas connu de profondes transformations entre 1882 et 1923. Cette stabilité est plutôt une régression épistémologique.

La localisation de villes par l'hydrographie et l'apprentissage des préfectures restent les exercices les plus évoqués dans les instructions officielles ; comme depuis des décennies, l'accumulation de la nomenclature est dénoncée, souvent sans grand effet semble-t-il :

[Cours élémentaire] Pour prendre un exemple, nous serions parfaitement satisfaits si l'élève du cours élémentaire à qui l'on demanderait d'indiquer les villes que rencontrent nos fleuves se bornait à citer sur la Seine, Paris, Rouen et Le Havre ; sur la Loire, Orléans et Nantes ; sur la Garonne, Toulouse et Bordeaux ; sur le Rhône, Lyon. Nous n'exigerons pas de lui la connaissance des affluents, à moins qu'ils ne fussent – telle la Saône – presque aussi importants que les fleuves eux-mêmes. Nous n'exigeons pas de lui la connaissance des chefs-lieux de départements, ni peut-être même celle des départements. [...]

[Cours moyen] Bannissons, au contraire, les énumérations devenues inutiles et *n'attendons pas la suppression des sous-préfets pour proscrire la liste des sous-préfectures.*

(Léon Bérard.)⁶²⁸

Léon Bérard précise donc qu'il n'attend pas, dès 9 ans, la connaissance des principaux affluents (Saône exceptée), mais seulement la localisation sur la carte de France de 8 villes sur 4 grands fleuves. Mais qu'en sera-t-il à la fin du cours moyen dans les épreuves de la première partie du certificat d'études primaires ?⁶²⁹ Faudra-t-il alors localiser plus de villes,

⁶²⁸ Ibidem.

⁶²⁹ Arrêté du 24 février 1923.

connaître plus d'affluents ? Les sujets d'examen montrent que les exigences des examinateurs vont bien au delà des consignes du ministre⁶³⁰.

De même il précise qu'il n'attend pas à 11 ans que les élèves connaissent la liste des sous-préfectures. Mais il ne se prononce pas sur la liste des départements avec leur préfecture.

Sur le plan des prescriptions didactiques, Bérard propose une sorte de compromis entre les prescriptions de Buisson sur la méthode intuitive et les routines de l'enseignement de nomenclature et de listes en usage dans les écoles. Sur le plan épistémologique, il n'y a pas dans ces instructions de trace des évolutions de la géographie depuis 1882. Plus exactement, il y a une nette mise à distance explicite de l'école élémentaire par rapport à la science :

[...] l'enfant de l'école élémentaire n'a pas besoin de connaître les théories géographiques, ni les termes empruntés aux autres sciences, dont se sert la géographie moderne. Il est inutile de lui parler de synclinaux et d'antisyndinaux ; il n'est pas nécessaire de lui parler d'isothermes et d'isobares. les faits représentés par ces mots peuvent s'expliquer en langage courant. Et, s'ils sont utiles pour abréger les discussions des savants, ils n'est pas nécessaire de les imposer à la mémoire des enfants.

(Léon Bérard.)⁶³¹

De 1882 à 1923, alors que la géographie universitaire a considérablement évolué, la géographie de l'enseignement élémentaire semble s'être figée sur le plan pédagogique dans un équilibre entre d'une part la référence aux leçons de choses et d'autre part la pratique des listes énumératives et des exercices de localisation. Sur le plan épistémologique, il faut attendre les années trente et le développement des mouvements d'éducation populaire pour que de nouvelles références scientifiques fondent les contenus de l'enseignement de la géographie. Le temps scolaire spécifiquement dégagé par Jean Zay pour les activités dirigées favorise ce rapprochement, mais la lettre des programmes ne change pas.

⁶³⁰ Chapitre 8.

⁶³¹ Instructions du 20 juin 1923.

2. Une convergence des vidaliens et de l'école primaire dans les années trente.

Après les toutes premières années du Vingtième siècle, les années 1936, 1937, 1938 constituent un nouveau moment de forte cristallisation pédagogique et didactique dans le domaine de la géographie. Au moment où les idées de l'éducation nouvelle trouvent un écho favorable au sein du Ministère dirigé par Jean Zay, trois publications marquent l'enseignement de la géographie. En 1936 la revue *L'Information Géographique pour l'enseignement* est créée par André Cholley chez l'éditeur Baillière; en 1937 René Ozouf publie chez Nathan un *Vade-Mecum pour l'enseignement de la géographie*, avec une introduction d'Albert Demangeon⁶³²; en 1938 Max Sorre anime la publication d'un *Cahier de pédagogie moderne* chez Bourrelier sur *L'enseignement de la géographie*. Il rédige la préface et Albert Demangeon y présente le rôle de la géographie dans l'enseignement⁶³³. Enfin, c'est dans ces années que le paysage devient un objet de la géographie scolaire.

2.1. Un intérêt éphémère pour le primaire : *L'Information géographique*

L'Information géographique reflète le mouvement de collaboration entre des universitaires et des enseignants novateurs du premier et du second degré. Elle est créée un an avant sa revue sœur *L'Information historique*, signe de la vitalité pédagogique des géographes. 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 les articles suivants :

- « 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 Eric Dardel, vol. 4, 1936 ;
- « Comment Faire comprendre... Les massifs en France » par André Cholley, vol.1, 1937 ;
- « L'emploi de la caisse de sable dans l'enseignement de la géographie » par A.-J.-C. Bertrand, Inspecteur de l'Enseignement primaire, vol 4, 1937 ;
- « Comment faire comprendre... Une ville aux enfants du village » par Mme Fayol, vol 4. 1937
- « Comment Faire comprendre... Le commerce aux tout-petits » par R. Lafond inspectrice des écoles maternelles, vol. 6, 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 Philipponneau, vol. 1, 1951.

Le titre complet de la revue lors de sa création est : *L'Information géographique pour l'enseignement*. Elle est initialement tournée vers les élèves de tout âge, de l'école maternelle

⁶³² OZOUF, R., 1937, *Vade-mecum pour l'enseignement de la géographie*, Paris : Nathan, 128p.

⁶³³ SORRE, M., (dir.), 1938, « L'enseignement de la Géographie » (Introduction), *Cahiers de Pédagogie Moderne pour l'Enseignement du premier degré*, Paris, Bourrelier. Réédition du texte en 1953.

au lycée, avec un comité éditorial rassemblant des enseignants du primaire, du secondaire et de l'université (tableau 5).

Le comité directeur témoigne aussi d'un certain mélange des ordres d'enseignement. En septembre 1936, *L'Information géographique* est dirigée par André Cholley, professeur à la Sorbonne et maître de conférences à l'E.N.S. de Sèvres. À ses côtés, le comité de direction rassemble René Clozier, professeur au lycée Saint-Louis et maître de conférences à l'E.N.S. de Fontenay, Henri Boucau, professeur à Louis-le-Grand et à l'E.N.S.E.T. et Maurice Debesse, professeur à l'école primaire supérieure Lavoisier et docteur ès lettres. Le secrétaire en est Pierre George, docteur ès lettres, professeur au lycée Charlemagne et le secrétaire adjoint A. Perrin, professeur au lycée Voltaire.

Avec les 30 autres membres de l'ensemble du comité de rédaction (tableau 4), on relève 5 instituteurs, 6 professeurs d'école primaire supérieure, de cours complémentaire, d'école pratique ou de collège, 1 professeur d'école normale d'instituteurs, 3 inspecteurs d'Académie et un seul universitaire stricto sensu : Cholley, le directeur. Le reste du comité est composé de professeurs de lycée, souvent docteurs ou doctorants.

La revue présente, durant ces premières années, les épreuves de géographie aux différents concours et examens, aussi bien celles du certificat d'étude primaire que celles de l'agrégation.

Tableau 5. Membres du comité de rédaction de *L'Information géographique* lors de sa création en septembre 1936

| |
|--|
| <p>A. Albitreccia, Directeur de l'Institut d'Enseignement commercial supérieur de Strasbourg ; Bérenger, Inspecteur d'Académie des Hautes-Alpes ; A. J.-C. Bertrand, Inspecteur de l'Enseignement primaire à Brioude ; Bourdeau, Professeur agrégé au lycée de Nantes ; Mme Debesse, Professeur à l'Ecole Normale de Dijon ; Willy Diville, professeur agrégé au lycée de Rouen ; Jean Dresch, Professeur agrégé au lycée de Rabat ; Dubreuil, Inspecteur d'Académie de la Côte-d'Or ; Dugaret, instituteur à Firminy ; Échard, Professeur à l'Ecole pratique de Dijon ; Mme Fayol, Professeur de Cours complémentaire à Villemomble ; Louis François, Professeur au lycée Henri IV ; Lucien Gachon, Professeur au collège d'Issoire ; Leblanc, Instituteur à Paris ; Mme Le Brun, Professeur à l'Ecole Primaire Supérieure Edgar Quinet (Paris) ; Leclercq, Instituteur à Paris ; Maurice Le Lannou, Professeur agrégé au lycée de Rennes ; P. Leuillot, Professeur au lycée Charlemagne ; Jean Martin, Professeur au lycée Jeanson de Sailly ; André Meynier, Professeur à la faculté des Lettres de Rennes ; Milley, Professeur de Cours complémentaire à Paris ; Paganelli, Inspecteur d'Académie à Nîmes ; Mme Parriél, Professeur au lycée Victor-Hugo ; Perrier, Professeur d'Ecole Primaire Supérieure à Grenoble ; Polin, Instituteur de l'Enseignement primaire de la Seine ; Mlle A. Reymond, Professeur au lycée Victor Hugo ; Mme Theurot, Institutrice à Dijon ; Albert Troux, Professeur au lycée Voltaire, membre du Conseil supérieur de l'Instruction publique ; Mlle Vergez-Tricom, Professeur agrégée au lycée de Lille.</p> |
|--|

L'évolution sera rapide, tant du point de vue de la composition du comité de rédaction que du contenu rédactionnel de la revue. En 1938 Polin, instituteur, quitte le comité de rédaction, de même qu'André Meynier qui passe au comité de patronage. Ils furent remplacés par Birot, assistant de géographie à l'Université de Paris, Mlle Garrigou, professeur agrégée au lycée Marie-Curie de Versailles, M. Guilcher, Professeur agrégé à Brest et Mme Meynier. En 1942, la revue n'indique plus la composition de son comité de rédaction, mais uniquement son secrétariat de rédaction et son comité de patronage. Jules Isaac, IGEN, n'est plus au comité de patronage, par suite des lois racistes. Henri Boucau est devenu IGEN. En 1945, la revue reparait avec un numéro daté « avril 1942-juin 1945 ». À côté de Cholley son directeur fondateur, travaillent Georges Chabot devenu maître de conférences à la Sorbonne et René Clozier devenu inspecteur général ; aucun autre nom n'est indiqué ; les articles ne concernent plus que très rarement l'école primaire.

Le lien université-enseignement primaire inauguré en 1936 par la création de *L'Information Géographique* paraît donc avoir vite fait long feu, comme nous le verrons de manière plus approfondie dans les chapitres suivants.

2.2. Les références savantes et pédagogiques d'un passeur, René Ozouf

La création de *L'Information Géographique* concrétise dans les années Trente, la collaboration entre les géographes universitaires et les enseignants du primaire et du secondaire, au sein des membres fondateurs. Quelques itinéraires personnels incarnent dans la durée cette collaboration. Ainsi Lucien Gachon exprime cette association de l'université et de l'école primaire. Normalien primaire, cloutier, actif dans le syndicalisme enseignant, devenu universitaire, il rédige après guerre des manuels de géographie pour le primaire⁶³⁴. Nombre de contemporains expriment aussi par leur biographie cette étroite proximité entre le pôle de la géographie scolaire et celui de la géographie savante. Max Sorre est probablement le plus connu, lui aussi ancien normalien primaire, ayant accédé à l'École normale de Saint-Cloud, après avoir soutenu sa thèse, il est devenu successivement professeur d'université, recteur, puis directeur de l'enseignement primaire au Ministère jusqu'à sa suspension par le gouvernement de Vichy⁶³⁵. D'autres géographes, bien que n'ayant jamais été membre de l'Université, peuvent personnifier ces relations étroites entre l'enseignement primaire et l'enseignement universitaire de la géographie. René Ozouf en est un bon exemple⁶³⁶.

Fils d'un instituteur rural du Cotentin, normalien primaire, cloutier, directeur d'école normale, rédacteur de manuels, issu d'une famille paysanne, René Ozouf est né en 1889 à Tourville dans la Manche. Il suit la voie de son père en entrant en 1904 à l'école normale d'instituteurs de Saint-Lô. À la suite de ses études de normalien primaire, il prépare le concours d'entrée à l'ENS de Saint-Cloud ; en 1910, après sa réussite, il est détaché du collège de Mortain. À Saint-Cloud, en géographie, il est l'élève de Georges Weulersse ; ses camarades notent déjà son goût pour la photographie. Par la suite, au cours de ses nombreux voyages en France, il pratiquera systématiquement la photographie ; Demangeon a d'ailleurs utilisé certains de ses clichés pour illustrer la *Géographie Universelle*.

Au sortir de ses études à Saint-Cloud, il est d'abord nommé professeur d'école primaire supérieure à Redon (1912), puis professeur d'école normale, à Avignon et ensuite à Rennes. En 1919, il réussit le concours d'inspecteur du primaire et exerce tout d'abord dans la

⁶³⁴ **Lucien Gachon (1894-1981).**

⁶³⁵ BEAUJEU-GARNIER, 1963, « Maximilien Sorre », *L'Information géographique*, n°1, p.38-39.

⁶³⁶ **René Ozouf (1889 - 1959).** Biographie d'après le témoignage de sa petite fille Marie-Vic Ozouf-Marignier et d'après l'article d'A. Lacoste (Mémorial de Saint-Cloud, 1960, p. 49-50.)

circonscription de Saint-Malo. Il devient ensuite, de 1924 à 1939, directeur d'école normale d'instituteurs, successivement à Mende, à Alençon puis à Chartres. Marianne, son épouse, fille de Léon Brossolette, est agrégée d'histoire.

C'est l'époque où il développe sa collaboration avec Lucien Gallouédec et Fernand Maurette. Ils rédigent ensemble des manuels de géographie générale, de géographie physique et de géographie générale aux éditions Hachette. René Ozouf est alors bien inséré dans le milieu des géographes vidaliens, par exemple Albert Demangeon fréquente son domicile familial. Les ouvrages de géographie qu'ils publient alors sont destinés aux élèves des écoles normales et à ceux qui souhaitent obtenir le brevet supérieur préalable au concours d'entrée ; son épouse Marianne Ozouf est alors professeur d'école normale.⁶³⁷ Ces ouvrages contiennent des photographies prises par René Ozouf⁶³⁸.

Ces photos témoignent de ses talents de photographe, mais aussi de la posture géographique du regard de René Ozouf sur le monde. Au travers de ces photos, on voit comment il met à profit son séjour à Mende ou ses voyages pendant ses vacances pour se constituer une solide documentation photographique. D'autres photos de cette *Géographie physique* rédigée par Gallouédec, Maurette et les époux Ozouf montrent que cette pratique photographique est aussi celle des grands géographes. Certain en effet contribuent à ce livre avec des photographies prises dans le cadre de leurs travaux de recherche : Albert Demangeon donne une vue de « La plaine picarde au sud d'Arras »⁶³⁹, Emmanuel de Martonne : « Un paysage du plateau de Transylvanie (Roumanie) »⁶⁴⁰ ou Raoul Blanchard : « Le Mont Aigu, près Locre (Flandres) »⁶⁴¹.

Les années suivantes, avec Maurice Kuhn, professeur à l'école Jean-Baptiste Say à Paris, Suzanne Blin, institutrice, puis Hubert Le Léap, René Ozouf commence avec l'éditeur Delagrave une série de manuels scolaires de géographie pour les enfants des classes élémentaires⁶⁴². Il publie avec son épouse chez Nathan en 1937 des cahiers pratiques de cartographie⁶⁴³ ainsi que 2 tomes de « *Lectures géographiques* »⁶⁴⁴.

⁶³⁷ GALLOUÉDEC, L., MAURETTE, F., OZOUF, M., OZOUF, R., 1935, *Géographie générale, Première année, Géographie physique*, (collection à l'usage des écoles normales et des candidats au brevet supérieur). Hachette, 579p.

GALLOUÉDEC, L., MAURETTE, F., OZOUF, M., OZOUF, R., 1935, *Géographie générale, Deuxième année, Géographie humaine*. (collection à l'usage des écoles normales et des candidats au brevet supérieur). Hachette, 736p.

⁶³⁸ « Roches éclatées du Brévent », « Calcaires ruiniformes de Nîmes le vieux », « Plis calcaires redressés, cluse de Sisteron », « Le plateau d'Aubrac », « Le plateau de Castille », « Glaciers du Mont Rose, près de Zermatt (Suisse) », « Langue de la Mer de Glace, l'été », « Lapiès à Majorque », « Blocs de granite perchés (Haute Lozère) », « Bassin de réception de torrent : le cirque des Fonts (Haute-Savoie) », « Sotch sur le Causse de Sauveterre », « La vallée du Tarn à Saint-Chély (Lozère) », « La perte de la Valserine au pont des Oules, près de Bellegarde (Ain) », « Travaux de reboisement dans la vallée du Lot à Mende ».

⁶³⁹ L. Gallouédec, F. Maurette, M. Ozouf, R. Ozouf, 1935, *op. cit.* p.177.

⁶⁴⁰ *Ibidem*, *Géographie physique* p.228.

⁶⁴¹ *Géographie physique* p.232.

⁶⁴² Citons : cours élémentaire en 1936, CM1 en 1938, certificat de fin d'études primaires en 1943, cours moyens en 1948...

⁶⁴³ OZOUF, R., OZOUF, M., 1937, *Cahiers de Cartographie. 1. Mon premier cahier (initiation à la cartographie)*. Nathan, 32p.

OZOUF, R., OZOUF, M., 1937, *Cahiers de Cartographie. 2. La France en croquis*. Nathan, 32p.

OZOUF, R., OZOUF, M., 1937, *Cahiers de Cartographie 3. Les Grandes puissances du Monde*. Nathan, 32p.

⁶⁴⁴ OZOUF, R., OZOUF, M., 1936, *Lectures Géographiques*, tome 1 *La France métropolitaine, 1^{ère} partie Le cadre physique et l'activité humaine*. Nathan. 2 vol., 431p., 420p.

OZOUF, R., OZOUF, M., 1938, *Lectures Géographiques*, tome 2. *La France d'Outre-Mer*. Préface de G. Hardy, Nathan. 2 vol., 352p., 398p.

En 1938, il confectionne aussi un livret pour des études monographiques communales, cantonales ou départementales en Eure-et-Loir, département dont il dirige l'école normale de garçons. La même année il rédige, en collaboration avec J. Piton, « *La Géographie par l'aspect. Le département de la Seine. Observation de gravures, de cartes, de textes, comme exercice préparatoire à la visite des sites et des monuments. Ouvrage à l'usage des classes primaires et spécialement des candidats au C.E.P.* ». Le long titre de cet ouvrage résume bien les conceptions pédagogiques de l'auteur. C'est dans cette période d'avant-guerre qu'il rédige aussi le *Vade-Mecum pour l'enseignement de la géographie* destiné aux instituteurs et institutrices .

En 1939, René Ozouf reprend une mission d'inspecteur primaire dans le département de la Seine. Il commence alors la publication d'une série de livres de lecture (collection « *Aimons à lire...* ») et de livres de grammaire en collaboration avec J. Gourdon (collection « *Parler et écrire en français* »). Il publie pendant la guerre des ouvrages administratifs destinés aux enseignants. Beau-frère de Pierre Brossolette, héros de la Résistance, René Ozouf est lui-même médaillé de la Résistance. En 1947, il entreprend avec Lucien Leterrier la rédaction d'une collection de manuels d'histoire pour les élèves des écoles primaires⁶⁴⁵. Cette collection est publiée par Eugène Belin.

Il continue en même temps à publier en géographie. En 1948 avec Mme Ozouf ils réalisent un *Atlas du XX^e siècle*, complété avec la collaboration de M. Rouable en 1950 par une *Encyclopédie géographique du XX^e siècle*. Dans le domaine de l'édition René Ozouf participe aussi en 1951 à un nouveau manuel de géographie publié par Delagrave pour les classes de 3^e des cours complémentaires en collaboration avec Maurice Fallex et en 1955 à un manuel pour les 3^e de l'enseignement technique en collaboration avec Aimé Perpillou, gendre d'Albert Demangeon, et Edmond Ducroq, publié lui chez Hachette. Il a alors de nombreuses occasions de rencontre avec Perpillou ou Max Sorre, en particulier dans le cadre du bureau de la Société d'Études historiques, géographiques et scientifiques de la région parisienne. Ils y siègent tous les trois, ainsi qu'Albert Demangeon avant sa mort . Cette société éditée, après guerre avec le concours du CNRS, la revue *Études de la région parisienne*.

À la fin de sa vie, dans les années 50, il aide son épouse Marianne à la confection d'une série de manuels scolaires pour les élèves de 6^e, 5^e et de 4^e et 3^e des cours complémentaires, publiés chez Nathan. Signalons que Geneviève Pinchemel a été auparavant l'élève de Madame Ozouf et qu'elles publieront ensemble un manuel scolaire en 1962.

Ainsi tout au long de sa vie René Ozouf a travaillé au contact des grands géographes français de son temps. Relevant de l'enseignement primaire, qu'il soit instituteur, élève de Saint-Cloud, ou inspecteur primaire, René Ozouf est, par ses études, par ses relations familiales et par ses travaux à l'interface entre le monde universitaire et celui des écoles primaires. Militant de l'école publique, il a toujours voulu développer les savoirs les plus actuels, à l'aide des meilleures méthodes pédagogiques.

Pour l'ensemble de ces raisons nous allons essayer de disséquer son *Vade-Mecum pour l'Enseignement de la géographie*, qui est destiné aux instituteurs. Il s'agit d'un petit livre broché, in-8, de 128 pages, écrites en très petits caractères, sans illustration. C'est manifestement un outil de travail, relativement bon marché.

⁶⁴⁵ « *Belles histoires de France* », puis « *Images d'histoire* » pour les cours élémentaires ; « *Histoire de France* », puis « *Notre livre d'histoire* » pour les cours moyens ; *Histoire documentaire de l'Antiquité à nos jours* pour les écoliers préparant le CEP.

Dans son avant propos, René Ozouf précise le travail de mise au point et de synthèse qu'il a conduit :

[...] Il nous a paru possible, dès maintenant, de préciser ce qu'est actuellement l'enseignement de la géographie à l'école et ce qu'il doit être. Les revues pédagogiques ont publié depuis quelques années sur ce sujet maintes études, la plupart fragmentaires toutefois. Nous avons fait à beaucoup de ces études, émanant de géographes réputés ou de praticiens avertis, de nombreux emprunts. Notre besogne, très modeste, a consisté à coordonner les matériaux ainsi glanés pour essayer de donner une vue d'ensemble du problème⁶⁴⁶. [...]

La méthode employée ici s'apparente à celle que nous avons utilisée au chapitre 3 pour repérer les renvois à l'intérieur des articles de géographie du *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson. Nous allons, au sein du *Vade-Mecum* de René Ozouf, tout d'abord inventorier les auteurs cités et les citations. Elles sont, nous le verrons, fort nombreuses et souvent longues, elles servent de chair au discours d'Ozouf. Il s'adresse ainsi aux instituteurs par le truchement d'auteurs reconnus. Son *Vade-Mecum* est ainsi légitimé par la dignité des auteurs cités.

Ce travail d'inventaire des personnes nommées dans le texte et de repérage des citations (tableau 6) porte sur les trois premières parties du *Vade-Mecum*, intitulées : « *La Science géographique* », « *Pourquoi enseigner la géographie* » et « *La matière de l'enseignement de la géographie* », (pages 3 à 31). La partie suivante, « *Comment enseigner la géographie* », plus pratique et plus développée (pages 32 à 118), fait, elle aussi, souvent référence à des articles et à des livres. Mais ils se situent plus étroitement dans le domaine de l'édition scolaire (*Revue de l'enseignement primaire et primaire supérieur*, *Manuel général*, par exemple), ce qui n'empêche pas les auteurs cités et plus directement René Ozouf dans son texte d'auteur à se référer ici aussi à Paul Dupuy, Paul Vidal de La Blache, Max Sorre, Emmanuel de Martonne ou André Cholley.

⁶⁴⁶ R. Ozouf, 1937, *op. cit.*, p.4.

Tableau 6.

Personnes nommées dans les premières parties du *Vade-Mecum* de René Ozouf.

| Personnes nommées dans le Vade-Mecum | Dans un texte rédigé par | Référence dans le cas d'une citation | Page du Vade-mecum |
|--|-----------------------------|--|--------------------|
| R. Ozouf | Demangeon (préface) | | 3 |
| Alexandre de Humboldt, Carl Ritter, Richthofen, Ratzel, Suess, Davis, Reclus, Schrader Vidal de la Blache, Demangeon De Martonne, Brunhes, Demangeon | Texte courant de René Ozouf | | 5-9 |
| Vidal de La Blache | Citation de H. Gossot | Discours prononcé à la distribution des prix au lycée de Besançon. | 9 |
| Drieu la Rochelle Ratzel | Citation de M. Debesse | La Géographie et l'Education moderne. <i>Revue de l'enseignement public</i> , 1929. | 13-15 |
| Ratzel (2 fois), Foncin | Texte courant de René Ozouf | | 21-31 |
| Jules Romain | Citation de Henri Boucau | Discours prononcé à la distribution des prix du Concours Général, 1935. | 23-24 |
| Vidal de La Blache | Citation de A. Demangeon | <i>La Civilisation française</i> . 15 mai 1919. | 25 |
| Paul Dupuy, Vidal de La Blache | Citation de Max Sorre | L'enseignement de la Géographie. <i>L'Enseignement public</i> , décembre 1933 et janvier 1934. | 25-26 |
| Meissas et Michelot | Citation de Ch. Charrier | <i>Pédagogie vécue</i> . Nathan, 1920. | 28 |

Les auteurs cités sont presque toujours des références positives, tel le Schrader du *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson. Ils ne servent que très rarement de repoussoir comme les Meissas et Michelot, en tant qu'auteurs de manuels anciens réputés fastidieux. Ratzel et Vidal de La Blache sont nommés 3 fois et Demangeon 2 fois.

Dans cet ouvrage les références aux fondateurs de la géographie moderne sont explicites, il s'agit clairement d'ailleurs d'une science dont les fondateurs sont des géographes d'origine diverse. Les deux célèbres « précurseurs » allemands du début du XIX^e côtoyant des générations plus récentes d'universitaires français, allemands et américains. Les géographes étrangers, Alexandre de Humboldt, Carl Ritter, Richthofen, Ratzel, Suess, Davis, sont rapidement présentés, de même les français comme Élisée Reclus et Franz Schrader, Paul Dupuy et Vidal de La Blache. Parmi les contemporains, Jean Brunhes, Albert Demangeon, Emmanuel de Martonne sont particulièrement signalés.

Tableau 7.

Auteurs et citations dans les premières parties du *Vade-Mecum* de René Ozouf.

| Auteur cité | Référence de la citation | Page du Vade-mecum | Longueur (en lignes) |
|-----------------------|---|--------------------|----------------------|
| A. Demangeon | Texte de la préface | 3 | 36 |
| H. Boucau | Discours prononcé à la distribution des prix du Concours Général, 1935. | 6 | 17 |
| A. Demangeon | Du rôle et de la valeur de la géographie dans l'enseignement et l'éducation, <i>Annales de l'Université de Paris</i> , 1925-1926. | 8 | 52 |
| F. Schrader | Article géographie, <i>Nouveau Dictionnaire de Pédagogie</i> , F. Buisson (dir.), 1911. | 8 | 30 |
| H. Gossot | Discours prononcé à la distribution des prix au lycée de Besançon. | 9 | 15 |
| P. Deffontaines | Qu'est-ce que la géographie humaine ? Avant-propos à l'ouvrage de G. Hardy : <i>Géographie et colonisation</i> , N.R.F., 1933. | 12 | 13 |
| P. Vidal de La Blache | Conférence pédagogique à l'Université de Paris | 13 | 7 |
| M. Debesse | La Géographie et l'Éducation moderne. <i>Revue de l'enseignement public</i> , 1929. | 13-15 | 90 |
| A. Demangeon | Conseils du Géographe. <i>Bulletin de la Société d'Études Historiques et Géographiques de la région parisienne</i> , juin 1929. | 16 | 30 |
| F. Maurette | <i>Recueil Pédagogique</i> de la Société des Nations, décembre 1933. | 17-20 | 131 |
| Jean-Élisée Mercator | <i>Technique</i> , novembre 1932. | 22 | 16 |
| H. Boucau | Discours prononcé à la distribution des prix du Concours Général, 1935. | 23-24 | 35 |
| L. Febvre | <i>La Terre et l'Évolution humaine</i> . Bibliothèque de Synthèse historique. Renaissance du Livre, 1922. | 24 | 16 |
| A. Demangeon | <i>La Civilisation française</i> . 15 mai 1919. | 25 | 16 |
| Max Sorre | L'enseignement de la Géographie. <i>L'Enseignement public</i> , décembre 1933 et janvier 1934. | 25-26 | 50 |
| M.-L. et L. Debesse | <i>Manuel Général</i> , 5 avril 1930. | 27-28 | 41 |
| C. Charrier | <i>Pédagogie vécue</i> . Nathan, 1920. | 28 | 13 |
| A. Marchal | <i>Le Volume</i> , 6 janvier 1906. | 29 | 28 |
| C. Vallaux | Conférence annuelle sur l'enseignement de la géographie dans les Lycées et Collèges pour les candidats à l'agrégation (1928-1933) | 31 | 30 |

(ne sont prises en compte dans ce tableau que les citations référencées).

La plupart des citations se réfèrent d'ailleurs à des textes ou des discours récents, des années 20 ou 30 (tableau 7). À la différence de ceux qui sont désignés comme des références, les auteurs cités sont uniquement Français. C'est probablement pour une raison linguistique qu'aucun géographe étranger n'est cité, mais cela confirme l'impression d'une forte cohérence de l'école française de géographie.

Par ailleurs, si l'on apprécie l'influence des différents auteurs à la longueur de leurs citations référencées, on notera la place primordiale d'Albert Demangeon et de François Maurette, gendre de Paul Dupuy, (tableau 8). Il est vrai que compte tenu de la longueur de ces citations, René Ozouf se devait d'avoir l'accord de leurs auteurs et que ces deux géographes sont bien connus de lui, ce qui lui facilitait la tâche. Albert Demangeon a aussi préfacé l'ouvrage, il est présenté par René Ozouf comme un « *ami du personnel de l'enseignement primaire* ». Ainsi, si dès sa jeunesse Demangeon s'est intéressé à l'enseignement primaire⁶⁴⁷, il continue à

⁶⁴⁷ DEMANGEON, A., 1901, « La géographie d'un village », *Le Volume*, 28 septembre, n°52.

rechercher alors des collaborations avec des instituteurs⁶⁴⁸. Avec François Maurette, les époux Ozouf ont aussi rédigé en 1935 des manuels de géographie générale pour les écoles normales primaires.

Tableau 8 **Longueur des citations des différents auteurs dans les premières parties du *Vade-Mecum* de René Ozouf.**

| Auteur cité | Nombre de citations | Longueur totale des citations (en lignes) |
|-----------------------|---------------------|---|
| A. Demangeon | 4 (dont préface) | 134 |
| F. Maurette | 1 | 131 |
| L. (et M.-L.) Debesse | 1+1 | 137 |
| H. Boucau | 2. | 52 |
| Max Sorre | 1 | 50 |
| F. Schrader | 1 | 30 |
| C. Vallaux | 1 | 30 |
| A. Marchal | 1 | 28 |
| Jean-Élisée Mercator | 1 | 16 |
| L. Febvre | 1 | 16 |
| H. Gossot | 1 | 15 |
| C. Charrier | 1 | 13 |
| P. Deffontaines | 1 | 13 |
| P. Vidal de La Blache | 1 | 24 |

Ensuite, dans l'ordre de la longueur de ces citations référencées, vient Max Sorre. René Ozouf a d'ailleurs une trajectoire personnelle proche de celle de Max Sorre, lui aussi ancien normalien primaire et ancien élève professeur à Saint-Cloud. Louis Debesse et Henri Boucau sont membres du comité de direction de la nouvelle revue, *L'Information géographique*. Avec Vallaux et Deffontaines l'ensemble est très éclectique.

On note la faible part des citations directes de Vidal de La Blache, mais celui-ci est souvent nommé par d'autres auteurs. Debesse le cite brièvement pour ses propos lors d'une « Conférence Pédagogique de l'Université de Paris »⁶⁴⁹. Une autre fois, ses propos sont repris plus longuement mais sans que René Ozouf n'indique l'origine de cette réflexion sur la morphogénèse des surfaces d'érosion et « *les derniers anneaux seulement qui, sauf de rares exceptions, nous touchent dans chaîne du temps* ». Peut-être cette citation provient-elle de la même conférence pédagogique⁶⁵⁰.

Les géographes qui participent à ce croisement des réseaux pédagogique et universitaire sont peu nombreux, ce sont souvent les mêmes noms qui reviennent, il est vrai que la communauté des géographes est alors peu nombreuse. Ce sont ainsi à la fois des réseaux scientifiques, des collaborations éditoriales et des soucis de novation de l'enseignement public qui rassemblent universitaires et personnels de l'enseignement primaire.

⁶⁴⁸ 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.

⁶⁴⁹ R. Ozouf, 1937, *op. cit.*, p13. La date de cette Conférence Pédagogique de l'Université de Paris et les références bibliographiques ne sont pas indiquées. Est-ce l'article publié dans le *Manuel général*, 19 octobre 1907.

⁶⁵⁰ *Ibidem*, p.38-39.

2.3. L'entrée du paysage dans l'enseignement (Max Sorre)

La principale novation dont René Ozouf et Max Sorre se font les propagateurs est celle de l'analyse du paysage en géographie, pratique encore peu usitée dans les dernières décennies du XIX^e siècle, même si nous avons noté dès 1905 l'importance accordée par Paul Dupuy à l'observation in situ et à l'étude de photographies⁶⁵¹.

C'est à ses maîtres que Maximilien Sorre fait d'emblée référence :

[...] Le contact étroit avec le concret, voilà en effet une de nos servitudes les plus heureuses. En 1903 Paul Dupuy disait de la géographie qu'elle est une philosophie du concret. En 1913 Vidal de la Blache trouvait cette formule lumineuse : « *la géographie est sollicitée vers les réalités* ». C'est une des grandes vertus pour l'éducation des enfants et des hommes. Sa matière véritable ce ne sont pas des schémas et des statistiques, mais des formes, des couleurs, des réalités sensibles, et la carte elle-même vaut ce qu'elle contient et ce qu'elle évoque de la réalité. [...]

Ensuite il remet en cause les grilles d'analyse trop analytiques des paysages. Il insiste sur le caractère global de l'approche du paysage, sur les émotions et la valeur esthétique du paysage. Une approche que les géographes contemporains redécouvrent :

L'importance du *paysage* et de son analyse suit de là par une conséquence naturelle. Il est le point de départ de nos travaux, sa reconstitution rationnelle est l'objet de nos synthèses. [...] La première vue qu'un géographe prend du paysage est celle que prennent tous les hommes : c'est une impression globale avec tout un cortège de sentiments, d'émotions, si l'on veut, d'éléments subjectifs. Des formes et des couleurs, des sons et des parfums, il y est sensible comme tout le monde. Ce qu'il a en propre c'est une plus grande aptitude à *dissocier les éléments du tableau*, à dégager la signification de ces traits en évoquant des analogies lointaines, à découvrir le mécanisme de leur liaison, à le rendre intelligible. On a systématisé à l'étranger les procédés d'interprétation et avec eux les méthodes de la Géographie régionale. J'avoue quelque méfiance à l'endroit de ces tentatives. Il faut, à mon sens, laisser au *tout géographique* le droit de s'exercer. Tout le monde ne trouve pas de primesaut avec un égal bonheur *la dominante d'un paysage*. Le vrai géographe y arrive par une intuition directe sans démarches laborieuses. Il garde dans leur fleur ces impressions initiales. De leur fraîcheur, de leur force, dépendent pour une grande part leur persistance, leur aptitude à revivre, la possibilité pour le géographe de rester constamment en contact avec la réalité intégrale.⁶⁵² Ces premières visions, elles empêchent notre pensée de se fragmenter, elles lui conservent sa vertu spécifique. Qu'on se garde donc de les mutiler particulièrement de les dépouiller de leur *valeur esthétique*. Si nos analyses du paysage laissent un résidu, celui-ci n'est pas nécessairement irrationnel : on doit le conserver dans les descriptions sous peine d'enlever au paysage sa tonalité particulière. Un magasin d'images, de belles images, c'est la première richesse du géographe. Il ne se lasse pas de l'augmenter parce qu'il est mieux préparé à saisir leurs différences, leurs nuances. Le monde est toujours pour lui dans sa nouveauté fleurie, car aucun spectacle ne repasse deux fois devant ses yeux. [...]

(Max. Sorre.)⁶⁵³

Ces propos de Max Sorre sur l'approche paysagère sonnent aujourd'hui de façon très moderne, ils devaient à l'époque rencontrer l'adhésion totale de René Ozouf dont nous avons signalé la passion pour la photographie. C'est, dit Max Sorre, le rôle de l'enseignant de faire « vivre ces paysages », de montrer l'enchaînement de leurs divers éléments. Pour cela

⁶⁵¹ Chapitre 5.

⁶⁵² La « *réalité intégrale* » de Max Sorre fait penser à « *la vie intégrale* » de Franz Schrader dans l'article Géographie de 1911 du *Nouveau Dictionnaire...* de Ferdinand Buisson.

⁶⁵³ SORRE, M., 1934, « L'enseignement de la Géographie ». *L'Enseignement public*, décembre 1933 et janvier 1934. p. 313-323 ; p. 24-39. Cité par René Ozouf, *Vade-Mecum*, p.26.

l'enseignant doit s'appuyer sur « l'imagerie géographique »⁶⁵⁴ qui sera complétée par les cartes⁶⁵⁵.

Parmi les images, la plus moderne est la photographie, son étude est, pour Max Sorre, « la source même de la connaissance ». Nous avons vu en 1899, Paul Dupuy se féliciter d'avoir observé dans des écoles primaires supérieures des professeurs utiliser des images pour illustrer a posteriori leurs cours « *on complète, on illustre pour ainsi dire le cours de géographie par des séances de projections lumineuses qui ont lieu cinq ou six fois par an* »⁶⁵⁶. Quelques années plus tard, en 1905, Paul Dupuy souhaite plus nettement conférer un rôle central aux images : « *une classe doit être disposée de telle sorte que l'on puisse y disposer des vues.* ». Les images ne doivent plus seulement être « *expliquées par le maître, mais surtout interprétées par les élèves. [...] Apprendre à voir doit être le premier soin d'une éducation réaliste [...]* »⁶⁵⁷.

Au cours des premières décennies du vingtième siècle, les géographes ont opéré une véritable révolution scientifique sur la place des images. Leur « savoir-regarder » s'est transformé, la photographie qui était un outil pour prélever des images⁶⁵⁸, est devenue une façon de regarder le monde⁶⁵⁹. Sur le plan didactique, Max Sorre pousse au bout de sa logique l'évolution amorcée par Dupuy. Il ne s'agit plus d'éclairer a posteriori le cours, mais de faire de la photographie le point de départ de la leçon. Ainsi Max Sorre à partir d'une position scientifique sur la place du paysage en géographie rejoint la méthode intuitive dans le domaine pédagogique. La photographie vient en substitution de la découverte du paysage ; elle est le point de départ et non plus l'illustration :

[...] Après l'exploitation du paysage, nous disposons en géographie, de l'utilisation des photographies et dessins. Ici deux réflexions se présentent à l'esprit. On parle parfois d'illustrer un cours et les manuels scolaires sont effectivement illustrés de dessins. Or ce n'est pas de cela qu'il s'agit. Nous ne demandons pas d'illustrer une leçon ou un chapitre, *nous voulons qu'on puisse tirer de l'image la substance de l'une et de l'autre.* Il y a plus qu'une nuance. Cette méthode suppose un excellent choix des photographies et une grande habitude du maniement de document figurés. L'image cesse d'être un simple ornement, elle n'apparaît même pas comme un élément de preuve ou de vérification à l'appui d'un théorème abstrait. *Elle est la source même de la connaissance.*

La reproduction photographique – comme le paysage – parle à ceux qui savent l'entendre – à ceux là seulement [...]. Il faut insister sur l'image, l'analyser.

(Max. Sorre.)⁶⁶⁰

La diffusion de la photographie bouleverse, dans les premières décennies du siècle, les rapports avec l'ailleurs. Les livres de géographie s'accompagnent désormais de photographies. René Ozouf inventorie chez les éditeurs quatre collections d'images format cartes postales et six collections d'images de grand format pour l'enseignement de la géographie⁶⁶¹. Des listes de questions sont proposées aux instituteurs pour faire observer les grands tableaux dessinés (images dites « Rossignol », du nom de l'éditeur) et, dans les manuels scolaires, des questions sont adjointes aux photographies.

⁶⁵⁴ Ibidem, article « L'imagerie géographique », p.59-71.

⁶⁵⁵ Ibidem, articles « Cartes », p.71-96.

⁶⁵⁶ Chapitre 5.

⁶⁵⁷ Paul Dupuy, 1905, *op. cit.*, p.160, p.161.

⁶⁵⁸ THOMSON, J., 1907, « geographical photography », read before Section G (Geography) at the York Meeting of the British Association., *The Scottish Geographical Magazine* January, n°1, p.14-19.

⁶⁵⁹ MENDIBIL, D., 1993, « Jean Brunhes, photographe-iconographe », *Autour du monde, Jean Brunhes. Regards d'un géographe, regards de la géographie*, (collections Albert Kahn, éd.). Paris : Vilo, Boulogne : musée Albert Kahn. 347p., p.140-151.

⁶⁶⁰ Max Sorre, 1933-1934. Cité par René Ozouf, *Vade-Mecum*, p.60.

⁶⁶¹ R. Ozouf, *ibidem*, p.63-64.

Petit à petit des exercices systématiques d'analyse d'images sont proposés, en particulier se constitue un exercice canonique de découpage en 3 plans des paysages inspirés de l'esthétique paysagère de la peinture. René Ozouf reprend les propos de M. L. Renaud dans « L'École et la Vie »⁶⁶² pour conseiller une didactique de « l'imagerie » géographique en classe :

L'image est une reproduction si réduite de la réalité qu'elle ne peut être, d'emblée, évocatrice pour l'enfant. L'élève de C. E., en particulier ne peut, comme l'adulte, voir un paysage « à l'échelle ». Il faut l'initier à interpréter des gravures.

1° *Commencer par lui faire observer la reproduction de paysages qu'il connaît.* Lui faire identifier, sur l'image, les détails qu'il a vus dans la nature, afin de la familiariser avec la représentation réduite de la réalité et de lui permettre d'évoquer, par la simple vision d'une gravure, la réalité absente.

2° *Donner le sens des proportions* à l'aide de comparaisons avec des grandeurs connues de l'enfant.

Personnes, animaux, arbres, maisons sont des éléments essentiels du paysage et dont il faut savoir tirer parti, si l'on veut donner l'impression de la hauteur d'une montagne, de la largeur d'un fleuve, de la profondeur d'un ravin, de l'immensité de la mer, etc

3° *Faire distinguer les différents plans d'un paysage* – Dans l'agglomération de la vallée, la maison du premier plan paraît plus importante que la montagne de l'arrière-plan. Faire comprendre que les dimensions des « choses » se réduisent avec leur éloignement.

(L. Renaud)⁶⁶³

René Ozouf a une position moins radicale que Max Sorre. Il présente certes d'abord « *la géographie par l'observation directe* »⁶⁶⁴ avant de traiter de « la géographie par l'observation indirecte »⁶⁶⁵, c'est-à-dire par « l'imagerie » et par les cartes. Mais il ne fait pas nécessairement de la découverte des images le premier moment de la séance :

La plupart des manuels de géographie à l'usage des écoles primaires renferment un grand nombre d'illustrations dont il importe de tirer parti. Ces illustrations devront faire l'objet de véritables exercices d'observation et de comparaison pendant ou après la leçon qu'elles compléteront. On peut aussi inviter les enfants à les examiner avant la leçon, comme on leur donne à regarder tel ou tel aspect géographique réel.

(R. Ozouf.)⁶⁶⁶

L'iconographie tient ainsi une place de plus en plus importante dans les manuels scolaires au cours des années trente. Nous allons observer la mise en système entre les images, entre les images et le texte, entre les images et les cartes⁶⁶⁷ dans deux manuels scolaires.

La Géographie illustrée d'Edmond Dôme et Pierre Besseige a été rédigée en 1933 pour le cours moyen et le cours supérieur⁶⁶⁸. L'exemplaire en notre possession a été en usage de 1937 à 1939 dans une classe de C.E.1 de l'école de garçons de Suresnes. Peu importe le décalage

⁶⁶² *Ibidem*, p.68.

⁶⁶³ *Ibidem*, p.69-70

⁶⁶⁴ *Ibidem*, p.41-58.

⁶⁶⁵ *Ibidem*, p.59-99 ».

⁶⁶⁶ *Ibidem*, p.70.

⁶⁶⁷ MENDIBIL, D.,1997, *Texte et images de l'iconographie de la France 1840-1990, Essai d'iconologie géographique*. Paris, Université Paris 1, thèse de doctorat en géographie. 772p.

NICLOT, D., 1999, *Les systèmes manuels d'une discipline scolaire : les manuels de géographie de la classe de Seconde publiés de 1981 à 1996*, thèse de doctorat en géographie. Paris : Université Paris 7. 777p., annexes, 169p.

CHEVALIER, J.-P., 1992, *La carte et l'enseignement de la géographie aux enfants de 5 à 11 ans*. Thèse. Paris : Université Paris 1, 402p.

⁶⁶⁸ DÔME, E., BESSEIGE, P., 1930, *Géographie illustrée. Cours moyen et cours supérieur*, collection Lyonnet Paris et Strasbourg : Istra, 98p.

entre le public visé et celui qui l'utilise, notre propos sera ici de regarder comment s'organise une leçon type. Nous prendrons à titre de comparaison la même leçon dans le cours complet de géographie de Gallouédec et Maurette, théoriquement destiné à préparer le brevet élémentaire⁶⁶⁹. Il s'agit, à titre d'exemple, de celle sur « la région de l'Ouest ». C'est la 15^e leçon du livre de Dôme et Besseige (p50-53), elle correspond aux leçons VII et IX sur la France de Louis Gallouédec et Fernand Maurette (p.161-164).

Il n'y a pas encore systématiquement de double page. En 1928 la page 164 du manuel de Gallouédec et Maurette est encore partagée entre deux leçons successives, mais l'on retrouve un fort souci de la mise en page. Des points communs entre les livres sont manifestes, la leçon est structurée en sous-parties nettement mises en valeur typographiquement, les cartes sont en quadrichromie (une toute les deux pages dans les deux ouvrages), des exercices de lecture se juxtaposent au texte courant de la leçon, un résumé récapitule la leçon, enfin pour aider l'apprentissage, des exercices sont proposés sous forme de questions ou de consignes pour des croquis (tableau 7). Les livres sont devenus de vrais manuels scolaires, plus proches dans leur fonctionnement des ouvrages contemporains. Seule l'absence de photographie en couleur les distingue vraiment des livres en usage aujourd'hui⁶⁷⁰.

⁶⁶⁹ GALLOUÉDEC, L., MAURETTE, F., 1928, *Cours complet de géographie. Brevet élémentaire*. Paris : Hachette 222p.

⁶⁷⁰ NICLOT, D., 2001, « L'analyse systémique des manuels scolaires de géographie et la notion de système manuel », *Cahiers des Travaux de l'Institut de Géographie de Reims*, n°109-110, p. 103-131.

Tableau 9. **Textes et images dans deux manuels scolaires en 1928 et 1933.**

La région de l'Ouest.

| Page | L. Gallouédec et F. Maurette Géographie ; B.E. 1928, Hachette | page | Dôme et Besseige. Géographie C.M., C.S., 1933, Istra |
|------|---|------|---|
| 161 | Carte de la Bretagne (plateau, bassins intérieurs, principaux ports, grand marché intérieur) en quadrichromie.. Leçon VIII : La Bretagne.; 1. Conditions naturelles de la Bretagne, 2. La zone maritime ou Armor, 3. La zone inférieure ou Argoat. | 50 | Carte hypsométrique du relief en quadrichromie Histoire à lire : « Le voyage du père Le Moan. |
| 162 | Photo noir et blanc : Brest Photo noir et blanc : Les landes de Lanvaux. Lecture : La pêche est une ressource abondante en Bretagne ? Résumé Exercices Leçon IX : La région de l'Ouest- : 1. Les divisions de la région de l'Ouest. 2. La Vendée | 51 | Texte courant de la leçon : 1. géographie physique, 2. géographie humaine Gravure paysagère en quadrichromie : la Pointe du Raz |
| 163 | 3. Le Poitou, 4. Le pays des Charentes. Carte en quadrichromie (Massifs anciens, vallées alluviales et « Marais », plaines et plateaux, principaux ports, centres industriels et grands marchés intérieurs. Photo noir et blanc ; Dans le Marais Poitevin. Le canal des Hollandais. | 52 | Photo aérienne oblique en noir et blanc : Le port de Brest. Lectures : 1. Brest et sa région, 2. La pêche, 3. Nantes et Saint-Nazaire (d'après Gallouédec) |
| 164 | 5. Le pays Nantais. Photo N et B, aérienne oblique : Nantes. Lecture : Nantes, grand port très ancien... Résumé Exercices | | Gravure paysagère en quadrichromie: bocage vendéen Tableau des départements, préfectures et chefs-lieux d'arrondissement Résumé Carte des départements et chemins de fer Exercices oraux et écrits |

Si l'on compare les manuels étudiés (tableau 9), on constate que le manuel destiné aux élèves de l'école élémentaire utilise plus souvent les gravures en quadrichromie que les photographies, nécessairement en noir et blanc à cette époque. Cette préférence s'explique par des choix pédagogiques effectués en fonction des conditions techniques d'impression. Ainsi, de 1928 à 1933, Camille Vallaux justifiait cet usage des gravures dessinées à la place des photographies dans sa conférence annuelle pour les candidats à l'agrégation :

Le paysage géographique est un total, mais aussi une abstraction. Pour l'intelligence et l'explication des rides du sol, il ne suffit pas de regarder ; il faut encore concentrer l'attention sur des caractères que reproduit indifféremment la photographie, à l'égal des autres, et que parfois elle masque entièrement ou ne reproduit pas du tout. Cela est tellement vrai que nombreux sont les ouvrages de géographie où les dessins simplifiés des paysages, orientés vers la mise en lumière des traits nécessaires à l'explication, sont employés de préférence à la photographie.

(C. Vallaux.)⁶⁷¹

En citant tout à la fois Max Sorre qui prône l'introduction en situation de découverte de photographies, Camille Vallaux qui préfère souvent le dessin didactique à la photographie et

⁶⁷¹ cité par René Ozouf, 1937, p.61.

des pédagogues qui invitent à l'usage des images y compris sur le simple mode illustratif, René Ozouf témoigne d'un grand éclectisme. Cette hétérogénéité n'est pas le reflet d'un décalage entre les pratiques scolaires et les pratiques universitaires, elle est le reflet de la diversité des pratiques et des démarches dans ces deux institutions.

Pédagogiquement le mode magistral domine probablement dans l'utilisation des images. Le texte qui accompagne certaines images montre bien que les auteurs, tout en utilisant l'image pour illustrer leur leçon, se gardent de leur polysémie et orientent fortement leur interprétation. Alors que la gravure figurant la Pointe du Raz nous dessine une mer d'huile, la légende nous rappelle le contraire (fig. 1a). Le commentaire de la vue aérienne oblique indique au lecteur pratiquement tout ce qu'il peut, ce qu'il doit voir sur la photographie.

Figures 1. **Illustrations et légende explicitant leur lecture**

Fig. 1a. Gravure : Dôme et Besseige, op. cit., p51

La Pointe du Raz.

En consultant la carte ci-contre, vous verrez que la Pointe du Raz est la pointe avancée de la Bretagne dans l'Océan. La mer, en ces parages, est presque toujours agitée et de nombreux écueils y rendent la navigation périlleuse. Un puissant phare, bâti sur un îlot, signale aux navires cette côte inhospitalière.

Fig. 1b. Photographie : ibidem, p.52

Le port de Brest.

Brest est bâti sur les deux rives d'une petite rivière, Penfeld, dont l'estuaire est large et profond. Un pont tournant relie les deux parties de la ville. En arrière de ce pont, on aperçoit, à droite et à gauche, les bâtiments de l'Arsenal.

Lorsque René Ozouf présente les possibilités des projections cinématographiques, il s'appuie sur les propos d'un professeur de Berlin, Felix Lampe,⁶⁷² qui possède déjà une technique didactique pour préparer les élèves à la séance de cinéma, pour les interroger ensuite. Les années vingt et les années trente sont en effet celles du développement des films de géographie. En 1928, la seule compagnie Gaumont propose 600 titres différents en

⁶⁷² ibidem, p.66-69.

géographie⁶⁷³. L'enthousiasme pour les possibilités offertes par le cinéma dans le domaine de l'enseignement de la géographie fait un peu penser à l'accueil de l'Internet dans les écoles.

Du rapport de 1920 sur l'utilisation du cinématographe pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie, publié récemment par Jacques Wallet, on peut extraire quelques lignes pour souligner le parallélisme méthodologique entre la géographie enseignée aux jeunes élèves et la géographie décrite par les savants. Nous reviendrons au prochain chapitre sur cette similitude apparente entre la démarche de l'écolier et celle du savant :

Le cinématographe est un instrument de premier ordre pour l'enseignement de la géographie à tous les degrés.

Aux tout petits, il rend sensible d'un coup d'œil ce qu'est un cap, une baie, un pic, un col, une île ou une presqu'île. [...]

Un tel programme s'étend jusqu'aux degrés supérieurs de l'enseignement. Le savant lui-même, qui ne peut visiter l'univers entier, et qui devait recourir à des prodiges de science intuitive et imaginative pour décrire cet univers, comme Reclus a pu le faire, verra son travail singulièrement facilité. Le professeur, bien davantage encore.

(MM. Petit et Lefas.)⁶⁷⁴

Cet intérêt pour le paysage et plus globalement pour la découverte de l'environnement naturel est manifeste avec la mise en place des « Loisirs dirigés ». Cette expérience consiste en une réduction de 3 heures des horaires totaux d'enseignement obligatoire au bénéfice de « loisirs dirigés » librement organisés par le maître. Elle a commencé au lendemain de la victoire du Front populaire dans trois départements, elle est étendue en 1937 à une trentaine de nouveaux départements. Cette place pédagogiquement centrale du terrain, combinant l'observation guidée et l'intérêt pour la nature est fortement marquée par les pratiques du scoutisme et des mouvements d'éducation populaire.

Max Sorre est en effet partisan de laisser une grande part d'initiative aux enseignants : « *Tout ce qu'on aura tenté sera voué à l'échec, si les maîtres et les autorités académiques n'apportent pas à notre œuvre une contribution active.* »⁶⁷⁵. Mais il a certainement suivi attentivement la rédaction de la circulaire de présentation de ces Loisirs dirigés. Le Ministre Jean Zay y souligne la place centrale de l'analyse du paysage, mettant l'accent plus sur l'acquisition de compétences dans le domaine de l'observation que de connaissances purement géographiques. Max Sorre est alors au Ministère le Directeur de l'enseignement primaire, il a certainement largement participé à la rédaction de ce document officiel.

⁶⁷³ WALLET, J., 1998, « L'emploi du cinéma en histoire-géographie... dans un rapport de 1920 », *Historiens et géographes*, n°362, p. 63-66.

⁶⁷⁴ *Ibidem*, p.64-66

⁶⁷⁵ SORRE, M., 1938, le progrès de l'École primaire », *Manuel général de l'instruction primaire*, n°1, 30 septembre. Paris : Hachette, p.10-12..

La classe-promenade était déjà prévue d'une manière expresse dans les Instructions ; elle est déjà entrée dans la pratique en quelques endroits. L'heure est venue d'en généraliser l'usage.

Si les trois heures de loisirs dirigés sont utilisées par un maître diligent, elles doivent fournir les acquisitions les plus solides qui *serviront de fondement à un enseignement moins formel et plus proche de la vie*. L'ingéniosité des maîtres est appelée à se donner libre cours, et l'on peut concevoir une infinité de modalités dans l'organisation de ces *loisirs* et dans l'*utilisation des ressources du milieu local*. C'est la promenade au cours de laquelle la conversation est orientée vers l'analyse du paysage. Leçon de géographie, de botanique, d'agriculture ? Non certes. Mais un appel à l'observation directe, où la formule trouvée parfois, d'autres fois suggérée, vient à son heure et comme d'elle-même — formule qui sera reprise plus tard en classe sous une forme plus méthodique — [...]

C'est peut-être aussi une séance de projections ou de cinéma avec commentaires — commentaires spontanés de la classe, mais disciplinés et orientés par le maître.

[...] (concernant) l'aménagement des horaires, on attend tout de l'initiative des exécutants. [...]

(Jean Zay.)⁶⁷⁶

En 1937, René Ozouf, comme Schrader dans le *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson ne met pas le manuel au centre de son système didactique, bien au contraire. Fidèle à la méthode intuitive, il place en premier l'**observation directe** dans son *Vade-Mecum*. Il y expose d'entrée un « conflit de méthode » entre d'une part, aller du connu à l'inconnu, et d'autre part, aller du tout à la partie. Son plan pourrait laisser croire qu'il opte pour la première méthode, partant de l'observation directe. Mais, par réalisme pédagogique peut-être, il consacre moins de pages à l'observation indirecte sous toutes ses formes (tableau 10). L'**observation indirecte** est un curieux croisement entre l'observation (inspirée par la pédagogie intuitive) et l'enseignement d'objets géographiques éloignés (relevant tant de la géographie régionale que de la géographie générale).

Les différentes formes d'imageries géographiques (y compris les cartes) sont les supports de cette « observation indirecte ». Si le *Vade-Mecum* de René Ozouf consacre 18 pages à l'observation directe et 12 à l'analyse des images figuratives (photos, films), il contient aussi 23,5 pages consacrées à l'usage des cartes, des croquis cartographiques et des blocs diagrammes, c'est dire que le tournant « cartographique »⁶⁷⁷ effectué au milieu du XIX^e siècle dans l'enseignement de la géographie reste prégnant et que l'observation des paysages ne semble pas encore être devenue centrale.

⁶⁷⁶ ZAY, J., 1937, Circulaire du 10 août 1937 sur les loisirs dirigés, (Jean Zay). *L'Information Universitaire*.

⁶⁷⁷ Chapitre 2.

Tableau 10.

Comment enseigner la géographie. Pages consacrées aux différents moyens dans le Vade-Mecum de René Ozouf, (Quatrième partie, p.32-106).

| | |
|--|-------------------|
| I Principes généraux | |
| (« Voir », « Comprendre », « Comparer », « La géographie par l'histoire », « L'emploi de termes techniques ») | 9 pages |
| <i>II Méthodes et procédés</i> | |
| 1° La géographie par l'observation directe | |
| (« Conflit de méthodes au point de départ », « Importance de l'observation directe », « L'exploration du milieu », « Les premières notions géographiques par l'observation », « les faits miniatures », « Les classes promenades », « les monographies communales », « Le milieu élargi : département et région ») | 18 pages |
| 2° La géographie et l'observation indirecte | |
| 1. L'imagerie géographique (« L'image, source de connaissance », « Du choix des images », « Comment se constituer des collections de gravures géographiques », « Vision par grossissement et projection épiscopique », « Projection fixe et par transparence », « Projections cinématographiques », « La pratique de l' "imagerie" géographique en classe ») | 12 pages |
| 2. Les cartes (« la caisse de sable », « Les moulages en plâtre », « les blocs-diagrammes », « La notion de plan », « Passage du plan à la carte », « La représentation de la terre : les globes », « Parallèles et méridiens », « Cartes "analytiques" et cartes "synthétiques" », « Profils, coupes, graphiques », « Le matériel cartographique scolaire », « Les cartes murales », « Les cartes usuelles », « les croquis exécutés par le maître », « Les croquis exécutés par les élèves », « "L'exploitation" de la carte et des croquis ») | 25,5 pages |
| 3. La géographie par les textes (Lectures géographiques) | 3 pages |
| 4. La géographie par les manuels | 1 page |
| 5. La géographie par l'action (« Dans l'exploration du milieu », « Dans l'imagerie scolaire », « Au cours de l'initiation cartographique », « Dans le travail par équipe », « Les jeux éducatifs ») | 4 pages |
| 6. La géographie par l'actualité | 2 pages |

René Ozouf a toujours le souci de mettre en **activité** les élèves, mais il éprouve le besoin d'un développement intitulé « la géographie par l'action ». Les paragraphes intitulés « dans le travail par équipe », « les jeux éducatifs » correspondent à la philosophie des « Loisirs dirigés » que le ministre Jean Zay introduit alors dans l'enseignement primaire⁶⁷⁸.

⁶⁷⁸ Voir ci-dessous.

2.4. Une bibliothèque de géographe pour les instituteurs (R. Ozouf)

Le *Vade-Mecum* pour l'enseignement de la géographie de René Ozouf se termine par une proposition de livres pour la bibliothèque de l'instituteur. On peut penser que la plupart de ces livres se trouvaient sur les listes d'achat des bibliothèques des écoles normales d'instituteurs, à défaut d'être dans la bibliothèque personnelle de l'instituteur ou dans celle de l'école comme le souhaite René Ozouf.⁶⁷⁹

René Ozouf liste 3 atlas, dont « l'Atlas général Vidal de La Blache »⁶⁸⁰, 3 annuaires statistiques, dont celui de la Société des Nations, 8 revues : les *Annales de Géographie*, *L'Information Géographique*, *La Géographie*, *Monde et Voyages*, *Sciences et Voyages*, la *Revue du Touring Club de France*, *La Cartographie scolaire*, *La Documentation scolaire par l'image* et le *Journal des Instituteurs et Institutrices*.

Les ouvrages de géographie générale qu'il recommande sont signés par Aubert de la Rue, A. Bernard, J. Blache, J. Brunhes, H. Cavallès, P. Deffontaines, A. Demangeon, L. Febvre, L. Gallouédec, H. Gaussen, P. Lavedan, A. Leroi-Gourhan, E. de Martonne F. Maurette, Ch. Parain, M. Pardé, M. Prenant, J. Rouch, P. Vidal de La Blache, H. Weiler, I. Weizl. C'est dire que ce sont souvent les plus grandes signatures contemporaines qui font directement référence et non des auteurs qui serviraient de médiateurs entre les chercheurs et les enseignants du primaire. Des auteurs comme Demangeon dans la filiation directe de Vidal de La Blache et d'autres comme Pierre Deffontaines, attentifs aux données ethnographiques et cultivant un humanisme chrétien⁶⁸¹.

Dans la bibliographie de monographies régionales que René Ozouf propose « pour la bibliothèque de l'instituteur », on relève non seulement des monographies régionales fondées sur le travail de thèse de géographes éminents, par exemple C. Vallaux, R. de Félice et R. Musset sur les régions de l'Ouest, mais aussi de nombreuses thèses dans leur forme originale. Pour l'Est et le Jura, les thèses de A. Gibert, G. Chabot ; pour la Flandre et la Picardie, celles de R. Blanchard et A. Demangeon ; pour le Bassin parisien, celles de R. Dion et A. Vacher ; pour le Massif Central, celles de H. Baulig, P. Marres et A. Meynier ; pour le couloir rhodanien, celles de D. Faucher, P. Georges (sic), et M. Pardé ; pour les Alpes celles de A. Allix, P. Arbos, J. Blache, A. Cholley et E. Bénévent ; pour le Midi méditerranéen et océanique celles de Max Sorre et H. Cavallès.

Au total, et dans l'ensemble de ses rubriques, cette bibliographie pour enseigner la géographie à l'école primaire ne diffère donc guère de celle que l'on aurait pu dresser à cette époque pour enseigner la géographie dans l'enseignement secondaire, c'est dire les ambitions fortes pour cet enseignement de la géographie à l'école primaire.

L'exemplaire du *Vade-Mecum* de René Ozouf sur lequel nous avons travaillé provenait effectivement de la bibliothèque personnelle d'une institutrice⁶⁸². On peut néanmoins très fortement douter que toutes la littérature que René Ozouf conseille puisse être achetée et même lue par les instituteurs. Pourtant cette liste a du sens, elle témoigne de la culture scientifique en géographie des personnages qui tel, René Ozouf, sont les passeurs entre la

⁶⁷⁹ René Ozouf, 1937, *op. cit.*, p.123-126.

⁶⁸⁰ Ecrit ainsi dans le texte.

⁶⁸¹ TISSIER, J.-L., « Rendez-vous à Uriage (1940-1942). La fonction du terrain au temps de la Révolution nationale », *Géographes en pratiques (1870-1945)*, *Le terrain le libre et la cité*, G. Baudelle, M.-V. Ozouf-Marignier, M.-C. Robic (dir.), Presses Universitaires de Rennes, p. 342-351.

⁶⁸² Mlle Vannereau, institutrice, Villeneuve-la-Guyard, Yonne.

géographie pratiquée à l'Université et celle enseignée dans les écoles. Au même moment dans la presse syndicale des instituteurs Lucien Gachon rend compte des livres de géographie publiés par Armand Colin à l'occasion de la publication du volume sur l'Auvergne par Philippe Arbos :

Les volumes de Sorre, de Blanchard, de E. de Maronne sont devenus classiques. Ils ont la place toute indiquée dans la bibliothèque scolaire de chaque école des Pyrénées et des Alpes. Le volume de Ph. Arbos consacré à l'Auvergne et qui vient de paraître aura aussi sa place dans chaque bibliothèque scolaire du Cantal et du Puy-de-Dôme⁶⁸³.

(Lucien Gachon.)

Il est clair aussi que, pour ces personnes, la géographie ne fait qu'un, qu'il n'y a pas une géographie scolaire et une géographie universitaire. Ceci est d'autant plus facile qu'au même moment la production scientifique est relativement peu abondante, que les chercheurs universitaires sont peu nombreux et que former des enseignants est une de leurs préoccupations principales.

Dans ces conditions un ouvrage comme le *Vade-Mecum*, rédigé par un directeur d'école normale primaire, ancien élève de l'ENSP de Saint-Cloud, collaborant régulièrement avec d'éminents géographes, met en connexion directe les nouveaux savoirs universitaires et les instituteurs.

Avant d'étudier de façon plus générale les pratiques monographiques à l'école⁶⁸⁴, ces lignes du *Vade-Mecum* de René Ozouf montrent bien sa filiation pédagogique auprès de Vidal et de ses disciples.⁶⁸⁵

⁶⁸³ GACHON, L., 1933, « L'Auvergne, par Philippe Arbos », *L'École Libératrice*, Paris : organe du syndicat national des institutrices et des instituteurs publics..., n°25, 25 mars, p.661-662.

⁶⁸⁴ Chapitre 7

⁶⁸⁵ René Ozouf, 1937, *op. cit.*, p. 55-57.

Les monographies communales.

Le milieu local, comme tout milieu géographique, est quelque chose d'infiniment complexe. Si le maître veut pouvoir l'utiliser fructueusement pour son enseignement, il importe qu'il en acquiert lui-même une connaissance approfondie. Son information « locale » devra être ample et méthodique s'il veut pouvoir diriger rationnellement les observations, les recherches, les expériences et la documentation de ses élèves.

« S'il est vrai, écrit Vidal de La Blache, que l'enseignement de la géographie doit éveiller l'esprit d'observation, s'appuyer sur des réalités sensibles, faire appel à des impressions et à des expériences, ce programme *ne trace-t-il pas des obligations particulières aux maîtres ?* Ce n'est pas sur un écolier en général, une sorte d'entité abstraite qu'il exerce son effort, mais sur des intelligences d'enfants formées dans un certain milieu, pétries de certaines habitudes. C'est dans ce milieu, à la faveur de ces habitudes qu'il trouvera les exemples et les points de comparaison nécessaires. Je lui dirais donc : *Etudiez le pays dans lequel vous avez à enseigner. Je le convierais à s'intéresser à sa nature et à son passé.* Je sais qu'il y a, à cet égard, d'heureuses initiatives et de bons exemples. Les uns rendent service à la météorologie par des observations régulières de température et de pluie ; d'autres étudient les roches et les terrains ; ceux-ci la flore ; ceux-là portent leur attention vers le passé ; ils relèvent les traces archéologiques ; ou bien ils recherchent dans les archives ou dans les documents privés le passé historique de leur commune. Il m'est arrivé de voir des collections, de lire d'intéressantes monographies, qui étaient le fruit de patients efforts. *Qu'il soit entendu qu'on fait œuvre de pédagogie en faisant œuvre de science ; car l'une et l'autre vivent de réalités et d'observations, et se forment à l'école de la nature.* »

La formation géographique que nos instituteurs reçoivent à l'Ecole Normale les arme pour pouvoir réaliser dans de bonnes conditions la rédaction d'une *Monographie communale*. La connaissance de la Géographie générale, physique et humaine⁶⁸⁶ est en effet indispensable pour observer avec des yeux avertis les réalités locales. Dès maintenant dans un certain nombre d'Ecoles Normales, les élèves maîtres rédigent, en application de leurs études de Géographie générale et comme travail de vacances, des monographies de leur commune natale : nous en avons, pour notre part, obtenu quelques-unes de très réussies.

Devenus instituteurs, après une étude patiente et attentive, tout au long des jours et des saisons, ils devront avoir à cœur de faire une étude approfondie de leur milieu local. Si le maître arrive dans une commune avec un esprit curieux et réfléchi ; s'il est animé du besoin fécond de comprendre quelque chose dans la résidence où l'envoie les puissances d'en haut, d'y acclimater son intelligence, d'y prendre possession de la nature *pour son plaisir personnel et pour le profit de ses élèves*, il fera sien, « par l'exploration sur le terrain comme sur les cartes, par l'observation directe et méthodique comme par la lecture de documents et de livres, par une familiarité pénétrante avec le jeu des phénomènes naturels et avec ses répercussions sur les formes de la vie et de l'activité humaine » (*Paul Dupuy*).

(Mlle Maucourant.)⁶⁸⁷

⁶⁸⁶ On consultera : *Géographie physique et Géographie humaine* par Gallouédec, Maurette et Ozouf, Hachette éditeur ; 2 gros volumes abondamment illustrés de croquis, de graphiques et de photographies. (note de R. Ozouf).

⁶⁸⁷ Introduction à la *Géographie des Ardennes*, par Mlle Maucourant, citée de R. Ozouf, 1937, *op. cit.*, p.56.

Au XIX^e siècle, le paysage n'était pas encore posé comme un objet d'enseignement géographique, même par un aquarelliste et un pyrénéiste passionné comme Franz Schrader. Au XX^e siècle, la géographie vidalienne et ses applications pédagogiques, telles que Vidal de La Blache et ses disciples la diffusent, apporte une nouveauté fondamentale à la géographie scolaire : l'étude de paysage. En 1905, Vidal insiste déjà sur la vision, mais le mot paysage est encore absent des conférences au Musée pédagogique. Cette entrée par l'observation directe entre en harmonie avec la méthode pédagogique intuitive.

C'est dans les années 30 que le paysage est devenu, souvent combiné avec la carte, un objet de la géographie scolaire. Max Sorre joue un rôle important dans ce tournant des pratiques pédagogiques et dans la diffusion de ce nouveau référent épistémologique. Les gravures et les photographies tiennent une place de plus en plus importante dans les manuels scolaires. L'image fixe ou animée est de plus en plus promue comme support de l'enseignement de la géographie. L'observation guidée lors de la promenade pédagogique s'affirme encore plus en 1937 avec les « Loisirs dirigés ». Cette pédagogie de la découverte, combinant les références au scoutisme et aux mouvements d'éducation populaire prolonge les références pestalozziennne et rousseauiste de Buisson ; elle sera partiellement poursuivie dans le cadre de l'Éveil. La géographie bénéficie alors d'un nouvel engouement, moins lié comme au temps de Levasseur à ses finalités pratiques, plus fondé sur ses finalités éducatives et intellectuelles.

Il est fortement symptomatique que ce soit dans le domaine des monographies régionales que l'on propose des thèses comme source de renseignement direct et aussi comme exemple pour les instituteurs. En effet, c'est à la fois dans la pratique monographique et dans l'observation de paysage que la méthode géographique paraît alors ne faire qu'un ; qu'elle soit pratiquée par les géographes pour leurs recherches ou par les instituteurs pour leur enseignement

Chapitre 7.

Méthodes savantes et méthodes pédagogiques.

La pratique monographique et l'étude du local à l'école primaire.

En 1904 Georges Weulersse, dans une revue destinée surtout aux enseignants du primaire supérieur, concluait un long article de présentation du *Tableau de la géographie de la France* de Vidal de La Blache en le présentant comme une source d'inspiration et un modèle pour les instituteurs. La méthode de Vidal est un exemple pour l'étude de la géographie locale avec ses élèves :

[...] s'il s'agit de leur inculquer la notion des réalités contemporaines, quelle étude plus féconde que celle de la géographie locale . [...] L'étude détaillée, concrète de la province, du canton où un enfant est né et a commencé à grandir, peut être pour lui une encyclopédie vivante et familière, une inépuisable leçon de choses, où l'instruction morale et civique aurait naturellement sa part. Il est à souhaiter que nos instituteurs soient mis à même de lire et de méditer, dans ce grand ouvrage de M. Vidal de la Blache, du moins les quelques pages qui concernent leur région : bien comprises, librement développées, ces courtes indications suffiront à vivifier leur enseignement et en doubleront la valeur.

(G. Weulersse⁶⁸⁸.)

Si la référence universitaire nous importe, cet appel à l'étude monographique n'était pas nouvelle. Pendant un siècle, de 1880 à 1980, la commune et le département ont été l'objet de nombreuses monographies scolaires où la géographie tenait souvent une place importante ; cette pratique était particulièrement développée dans l'enseignement primaire. Max Sorre, jeune professeur d'école normale à Montpellier en propose des trames⁶⁸⁹. Assez vite après le début du vingtième siècle, elle apparut en harmonie avec la géographie savante, elle fonctionnait comme une transposition didactique des méthodes de la recherche dans le monde de l'École.

La réalisation de monographies de la commune, du canton et du département a été longtemps un des exercices canoniques de la géographie scolaire, en particulier à l'école primaire. Cette activité fut aussi réclamée aux instituteurs à l'occasion des grandes expositions universelles du XIX^e siècle. Elle est alors tout à la fois aux yeux des contemporains une pratique scientifique et une activité scolaire sans qu'il apparaisse de différence de nature entre les deux approches.

Dans l'enseignement, la réalisation de monographies contribue à la construction d'identités politiques territorialisées. Pratique scientifiquement légitimée⁶⁹⁰ et cadres d'identités

⁶⁸⁸ WEULERSSE, G., 1904, « Le tableau de la géographie de la France par M. Vidal de la Blache », *Revue pédagogique*, nouvelle série t.XLIV, n°4, avril, p.305-325.

⁶⁸⁹ DEMANGEON, A., 1909, « Questionnaire en vue d'une enquête dans le Limousin », *Annales de Géographie*, n°97-XVIII, janvier, p.78-81.

SORRE, M. 1909, « Monographies communales. Instruction pour leur établissement en Bas-Languedoc », *Bulletin de la Société languedocienne de géographie*, XXXII.

⁶⁹⁰ CHEVALIER, J.-P., 2001, « Le lent déclin de la monographie géographique dans l'enseignement primaire », *Les Etudes sociales*, n°133, p. 69-90 .

territoriales consensuelles⁶⁹¹, les monographies du local et du régional stabilisent l'enseignement de la géographie pendant près d'un siècle, caractérisant cette période que nous avons qualifiée de « normale » au sens où fonctionnent de façon stable les mêmes paradigmes scolaires⁶⁹² dans des programmes qui font une place particulière à l'étude du local et de la région.

Dans le chapitre précédent nous avons vu comment deux nouveautés : le paysage et l'observation indirecte étaient devenues des objets et des méthodes pédagogiques de la géographie scolaire. Avec la création des « loisirs dirigés » en 1937 inspirés par les pratiques du scoutisme et de l'éducation nouvelle, c'est non seulement le paysage, mais l'ensemble de l'investigation du milieu qui est présenté comme exemplaire au milieu du XX^e siècle. Pratiques savantes et exercices scolaires convergent, adossés à ce qui devient une pratique sociale, éducative, politique : la découverte, par la promenade et l'enquête d'identités locales enracinées. Le *Petit guide du voyageur actif* de Deffontaines⁶⁹³ puis *À la découverte du pays de France* de Pierre George s'adressent bien au delà du cercle des géographes et des enseignants⁶⁹⁴.

Tout d'abord nous observerons les rapports entre la géographie savante et les pratiques monographiques prônées pour l'école élémentaire, ensuite nous observerons l'échec politique et scientifique de cette pratique pédagogique.

⁶⁹¹ CHEVALIER J.-P., 2001, « La région, un cas de figure de la géographie scolaire », *Enseigner la région* (P. Boutan, P. Martel ; G. Roques, dir.) L'Harmattan, collection Logiques politiques. 362p., p.165-172.

⁶⁹² Chapitres 5 et 6.

⁶⁹³ DEFFONTAINES, P., 1938, *Petit guide du voyageur actif*, Issoudun : édition du Laboureur.

GEORGE, P., 1942, *À la découverte du pays de France*, Paris : Bourrelier, 158p.

⁶⁹⁴ TISSIER, J.-L., 2001, « Rendez-vous à Uriage (1940-1942). La fonction du terrain au temps de la Révolution nationale », *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, p. 342-351.

1. Monographies scolaires, références savantes

Pour observer les rapports entre le pôle de la géographie universitaire et le pôle de la géographie scolaire, nous allons tout d'abord interroger deux corpus : d'une part, la rubrique "*Documentation pédagogique*" de la revue "*L'Information Géographique*" et, d'autre part, des monographies rédigées par des instituteurs stagiaires. Nous suivrons la montée en puissance d'un exercice pédagogique qui tend à prendre des formes canoniques, nous en chercherons les racines épistémologiques et nous verrons ses évolutions avant qu'il ne tombe relativement en désuétude.

1.1. Monographies scolaires et rubrique pédagogique de *L'Information Géographique* de 1936 à 1963

On l'a vu *L'Information Géographique* s'est, à son origine, affichée comme une revue destinée aux enseignants, à tous les enseignants, et l'on peut y lire des pages d'André Cholley uniquement consacrées à l'enseignement de la géographie à l'école primaire. Jusque dans les années 50, la revue portait en surtitre « *Pour l'enseignement* »⁶⁹⁵. Elle a laissé ce souvenir à Philippe Pinchemel⁶⁹⁶ : « *Pour moi, L'Information Géographique des années 30 et 40 a été une revue essentielle. On y apprenait une géographie d'enquêtes, de représentation de blocs-diagrammes, de photographies, qui était intelligemment faite.* »

La lecture au fil des années des articles pédagogiques de cette revue montre que l'exercice monographique est longtemps resté une activité pratiquée, sinon recommandée. Ensuite, l'éloignement progressif de la revue du public des enseignants du primaire a imposé peu à peu un modèle pédagogique où la pratique de l'enquête avec les élèves n'eut plus guère de place. C'est ce qui apparaît dans les articles publiés par la revue depuis sa création jusqu'en 1963. Nous prendrons comme borne pour notre étude cette année où est promulgué l'arrêté unifiant le contenu des programmes de sixième et de cinquième des lycées et des cours complémentaires. C'était contre cette perspective, qui effaçait les traditions pédagogiques spécifiques de l'enseignement primaire supérieur, que s'élevait alors Marie-Laure Debesse-Arviset.

Le premier tournant important dans la ligne pédagogique de la revue apparaît quelques années après la Libération. Auparavant les instituteurs et les institutrices du primaire étaient, tout comme les enseignants du secondaire, des destinataires explicites des articles. On pouvait y lire « *L'emploi de la caisse de sable dans l'enseignement de la géographie* » par A. J.-C. Bertrand, inspecteur du primaire⁶⁹⁷ ou « *Comment faire comprendre... Le commerce aux tout-petits* » par Mademoiselle R. Lafond conseillère pédagogique des écoles maternelles⁶⁹⁸. Ainsi, la rubrique pédagogique était intitulée « *Comment faire comprendre* » et proposait régulièrement des monographies spécifiques : « *Comment faire comprendre un village aux*

⁶⁹⁵ Chapitre 6.

⁶⁹⁶ PINCHEMEL, P., 1999, Entretien « Étudier la face de la terre », réalisé par G. Hugonnie et H. Tison. *Historiens et Géographes*, n°367, p.59-72.

⁶⁹⁷ BERTRAND, A.J.C., 1937, « L'emploi de la caisse de sable dans l'enseignement de la géographie », *L'Information géographique*, vol. 4, p.173-174.

⁶⁹⁸ LAFOND, R., 1937, « Faire comprendre... Le commerce aux tout-petits » *L'Information Géographique*, n°6, p.275.

tout-petits de la ville » ; « *Comment faire comprendre une ville aux enfants du village* »⁶⁹⁹. Les conseils que donnent ces articles sont destinés à l'enseignement dans les classes élémentaires et maternelles. Sans avoir l'ambition d'arriver à des niveaux d'abstraction élevés, il s'agit d'identifier des éléments observables, de les mettre en rapport entre eux afin de dégager des premiers niveaux d'intelligibilité géographique du monde ; ceci principalement par l'observation combinée avec l'analyse explicative. R. Pleindoux explicite ainsi la démarche de la rubrique intitulée : " *Faire comprendre* ".

Il est sans doute relativement aisé d'amener, aujourd'hui, les enfants, même jeunes (du moins dans certains milieux, car, à quinze kilomètres de Mézières, des enfants de douze ans n'ont jamais vu de locomotive, ni de voie ferrée), à comprendre le sens des échanges commerciaux et de la circulation des voyageurs. Le plus délicat est de faire saisir le lien entre les déplacements et les conditions de la géographie physique. Les élèves conçoivent fort mal — et ils ne sont pas les seuls — la réalité que recouvrent ces expressions : **route naturelle, voie naturelle**. Bien des termes dont use l'enseignement du second degré : **route d'échanges, voie d'invasion, carrefour** restent vagues parce que les notions premières n'ont pas été élucidées à temps, au moment où on a le loisir de prendre lentement possession des aspects, par approximations successives, se renouvelant, se superposant, se complétant jusqu'à former un fond solide de connaissance précise des choses et des mots qui les désignent.

Il serait déraisonnable d'espérer faire saisir à des enfants de huit à dix ans toute la richesse et la variété incluse dans ces termes. Mais nous entendons que « faire comprendre », à cet âge, c'est créer l'habitude mentale d'associer dans un même mouvement de pensée, dans une même image, quelques faits entre lesquels s'établit un lien sensible d'abord.

Cette image des choses est fort différente de celle que conserve la vision vulgaire de ces aspects familiers, parce qu'elle distingue les éléments par l'analyse et oblige l'esprit à créer entre eux autant de rapports d'explication qu'il est possible, selon le développement des enfants.

La pratique prudente et patiente de cette méthode est possible beaucoup plus tôt qu'on ne le pense. Elle est féconde, pourvu qu'on ne s'avise pas de la juger sur une acquisition de connaissances verbales, mais sur une acquisition de bonnes habitudes de pensée.

Je ne pense pas qu'on ait pu se méprendre sur l'intention des quatre « Comment faire comprendre à des enfants de huit ans... » parus, il y a deux ans dans cette revue. [...]

(R. Pleindoux.)⁷⁰⁰

Pour les enfants de huit à dix ans, l'accent est d'abord mis par R. Pleindoux sur l'association de la perception et de l'observation. Les auteurs visent explicitement les enseignants qui sortent de la salle de classe : « *Le maître qui, fréquemment, emmène ses élèves au-dehors n'a pas attendu l'occasion d'une leçon particulière pour susciter et développer le sens de l'espace géographique.* »⁷⁰¹ Les nombreuses monographies publiées alors apparaissent ainsi plus comme des exemples méthodologiques que comme des cas à faire étudier en tant que tel. R. Clozier systématise cette approche :

Nous voulons ouvrir dans cette revue une rubrique destinée à venir en aide aux instituteurs pour ces recherches de géographie locale, leur fournir des directives pour les études de pays, de villes, ou de villages. On débutera par les monographies communales pour la seule raison que l'Information géographique a déjà consacré une série d'articles sur les villages⁷⁰².

⁶⁹⁹ LAFOND, R., 1937, « Comment faire comprendre un village aux tout-petits de la ville », *L'Information Géographique*, n°4, p.177.

⁷⁰⁰ PLEINDOUX, R., 1942, « Avec les jeunes enfants. Le site des routes et des voies ferrées dans les vallées ; les lieux de passage naturels, une ville de carrefour », *L'Information Géographique*, n°2, janvier – février - mars, p.40-42.

⁷⁰¹ *Ibidem*.

⁷⁰² CLOZIER, R., 1946, « Géographie locale : monographies communales », *L'Information Géographique*, n°3, Paris, Baillièrè et fils, p.114-118.

René Clozier présente « *Comment étudier une commune du Valois* », puis « *Comment étudier une commune des causses du Quercy* », dans les deux cas, le plan proposé est le même :

- A/ Morphologie agraire,
- B/ Démographie rurale,
- C/ Système de culture.

Certes, écrit-il, « *ces définitions ou directives ne constituent pas un plan fixe ; elles doivent être adaptées aux conditions essentielles; elles ne sont qu'un rappel des données essentielles.* » Mais la monographie apparaît comme la méthode où les principes de la leçon de choses et de l'enseignement par l'aspect peuvent se conjuguer avec l'acquisition de connaissances en géographie. Pourtant à partir des années Cinquante, si les monographies restent nombreuses au sein de *l'Information Géographique*, la référence à une pédagogie par la « *possession des aspects, par approximations successives* » comme l'écrivait R. Pleindoux semble s'évanouir. En effet, la revue connaît alors deux transformations : elle ne parle plus de la géographie à l'école élémentaire et les thèmes des sujets étudiés évoluent.

D'une part, la revue ne s'adresse plus aux enseignants du premier degré, mais seulement à ceux de l'enseignement secondaire. En 1955, dans le cadre d'un historique quelque peu fantaisiste de l'enseignement de la géographie, René Clozier ne parle plus de l'enseignement de la géographie à l'école primaire. Il ne se préoccupe que de la conformité des procédés pédagogiques du seul enseignement secondaire avec la recherche en géographie. Pour cet enseignement secondaire, Clozier se situe, dirions-nous aujourd'hui, dans le modèle de la transposition didactique :

La géographie, en tant que discipline scientifique, est récente. En tant que discipline scolaire, elle est plus récente encore et n'a pris conscience de sa valeur éducative que depuis moins d'un demi-siècle ; elle n'est d'ailleurs peut-être pas encore suffisamment dégagée d'entités, artificiellement conçues, de l'ancienne géographie (bassins fluviaux, ligne de partage des eaux), voire des notions-tiroirs (relief, climat, végétation, etc.), notions plus formelles que constructives. Il importe donc de préciser ce qu'est la *recherche géographique*, sa *méthode*, ses *procédés de travail*, en conformité desquels s'établissent les *procédés pédagogiques* applicables à l'enseignement du 2^e Degré. *La pédagogie de la géographie, en effet, procède directement de la méthode géographique.* [...] (R. Clozier.)⁷⁰³

D'autre part, sensibles aux bouleversements économiques, les monographies publiées dans *L'Information géographique* se tournent vers les dynamiques urbaines « *Beaugency : Le renouveau d'une petite ville* »⁷⁰⁴ et vers les entreprises : « *Intérêt géographique de la visite d'une usine, la manufacture des tabacs de Tonneins* »⁷⁰⁵ ; « *Géographie locale : les industries de St-Quentin* »⁷⁰⁶ ; « *Deux gares de la région parisienne* »⁷⁰⁷. Quelques-uns de ces articles sont des monographies universitaires, très éloignées de l'enseignement, même secondaire. On

⁷⁰³ CLOZIER, R., 1955, « La géographie : méthode et pédagogie », *L'information géographique*, 19^e année, n°3 . Paris : Baillières, p.108-110.

CLOZIER, R., 1955, « La géographie : méthode et pédagogie (Suite) », *L'information géographique*, 19^e année, n°4. Paris : Baillières, p.163-165.

⁷⁰⁴ SCHMIDT, J., 1959, « Géographie locale... Beaugency : Le renouveau d'une petite ville », *L'Information Géographique*, n°2, p.77-80.

⁷⁰⁵ MELON, R., 1954, « Intérêt géographique de la visite d'une usine, la manufacture des tabacs de Tonneins », *L'Information Géographique*, n°4, p.153-156.

⁷⁰⁶ GALIEGUE, A., 1956, « Géographie locale : les industries de St-Quentin », *L'Information Géographique*, n°1, p.25-28.

⁷⁰⁷ LEFEVRE, D., MATHIEU, G., 1959, « Deux gares de la région parisienne : Juvisy et Villeneuve-Saint-Georges », *L'Information Géographique*, n°1, p.26-39.

peut ainsi lire dans la partie Documentation pédagogique : « *Quelques remarques sur la culture du maïs dans le Tyrol autrichien* »⁷⁰⁸.

Ces nouveaux centres d'intérêts, que nous relevons aussi à partir des années soixante, dans les sujets des monographies des instituteurs de Seine-et-Oise, en particulier l'inflexion vers la géographie économique et urbaine, sont conformes aux évolutions d'ensemble de la géographie ; même quand la coupure de l'enseignement secondaire et de l'école élémentaire s'affirme. Les professeurs d'École normale restent d'ailleurs probablement des lecteurs de *L'Information Géographique*. Pourtant, dans ces mêmes années soixante, les articles qui suggèrent des activités pour les élèves, même pour le second degré, se font alors de plus en plus rares. Celui de Françoise Cribier, intitulé : « *Type d'enquête : les déplacements touristiques d'été et de Pâques de la population scolaire du lycée mixte de Bois-Colombes* » est alors une exception⁷⁰⁹. Les exemples de monographies sont alors plus destinés aux étudiants qu'aux élèves, même des lycées: « *Une enquête urbaine à Dakar* »⁷¹⁰, « *Un exemple d'enquête : Étude de marché d'une succursale des Docks du Nord réalisée à Saint-André* »⁷¹¹, « *Géographie locale : l'évolution des établissements J. Thiriez père et fils et Cartier-Bresson* »⁷¹²

En effet, à partir de 1961, un nouveau glissement du contenu éditorial de la revue se produit, elle se « dédidactise », si l'on peut oser ce mot. Les articles de la partie intitulée « *Documentation pédagogique* » deviennent, certes, plus volumineux, 8 pages sur la région de la basse Chiers par exemple⁷¹³, mais en même temps ils ne se différencient plus des articles de la partie « *Documentation générale* » au point que la partie pédagogique de la revue subit une éclipse totale dans les années Soixante-dix. Quelques exceptions détonnent dans cet ensemble, en particulier le premier numéro de 1963 où les "*Libres propos*" de Marie-Laure Debesse-Arviset tonnent contre « *Des programmes "standard"* » :

Cette vaste standardisation, commencée par l'assimilation des programmes de l'ancien enseignement primaire supérieur à ceux des lycées, vient d'être achevée par l'imposition de ceux-ci aux lycées techniques et à l'enseignement court.

(M.-L. Debesse-Arviset.)⁷¹⁴

Cette prise de position personnelle de celle qui fut, dès l'Avant-guerre, membre de l'équipe de rédaction de la revue, contraste fortement avec le nouveau contenu de la rubrique qui ne fournit plus sous l'intitulé « *Documentation pédagogique* » que des mises au point scientifiques ou statistiques destinées à mettre à jour des cours et non à aider les enseignants à faire fonctionner d'autres types de situations pédagogiques (monographies, travaux pratiques...). Si des propositions de travaux, de type enquête, sont toujours publiées, elles sont toujours destinées aux étudiants : « *Plan type d'enquête pour l'étude d'un grand ensemble* »

⁷⁰⁸ PICARD, A., 1958, « Quelques remarques sur la culture du maïs dans le Tyrol autrichien », *L'information géographique*, mars-avril, n°2. Paris : Baillières, p.72-74.

⁷⁰⁹ CRIBIER, F., 1960, « Type d'enquête : Les déplacements touristiques d'été et de Pâques de la population scolaire du lycée mixte de Bois-Colombes », *L'Information Géographique*, n°2, p.75-81.

⁷¹⁰ DAVEAU, S., 1959, « Une enquête urbaine à Dakar », *L'Information Géographique*, n°5, p.211-215.

⁷¹¹ THOMASSIN, M.M., 1960, « Un exemple d'enquête : Étude de marché d'une succursale des Docks du Nord réalisée à Saint-André », *L'Information Géographique*, n°3, p.119--123.

⁷¹² Anonyme, 1960, « Géographie locale : l'évolution des établissements J. Thiriez père et fils et Cartier-Bresson », *L'Information Géographique*, n°51, p.33-36.

⁷¹³ BELLIER, M.-O., 1961, « Géographie locale : La région de la basse Chiers, Étude de géographie humaine », *L'Information Géographique*, n°1, p.34-42.

⁷¹⁴ DEBESSE-ARVISET, M.-L., 1963, « Des programmes "standard" (libre propos) », *L'Information géographique*, n°1. Paris : Baillières, p.36.

par Jean Bastié⁷¹⁵, « *Questionnaire type d'enquête pour monographie d'usine* » par Philippe Pinchemel et Jean Bastié⁷¹⁶. Le principe du questionnaire type n'est pas nouveau sur le plan méthodologique, Foncin en élaborait pour les capitaines de navire et Demangeon les standardisait pour ses enquêtes régionales et rurales. Il témoigne de la continuité méthodologique dans les pratiques monographiques à l'Université. Pourtant on ne sait ce qu'il en advient alors à l'École car la partie « pédagogique » de *l'Information géographique* achève une mutation. Seuls, les universitaires proposent des enquêtes à leurs étudiants. Dans l'enseignement secondaire, le modèle du cours magistral, plus ou moins dialogué, plus ou moins appuyé sur des observations ou analyses de documents, ne laisse guère de place à la pratique de l'enquête. Nous ne sommes guère éloignés des propos prononcés par Paul Dupuy en 1905, cinquante ans plus tôt, dans sa conférence au Musée pédagogique à propos de l'enseignement de la géographie dans les lycées et collèges :

À quoi bon parler, dans de pareilles conditions, et de géographie locale et d'excursions géographiques ? Non seulement les programmes ne leur font aucune place, mais encore nous n'avons aucun moyen pratique de leur en faire une à côté des programmes, et cela est évident. Il ne reste plus que la ressource d'inviter les meilleurs élèves à se préoccuper de géographie locale pendant les vacances.

(P. Dupuy.)⁷¹⁷

Quelques décennies plus tard, au temps de Jean Zay et des activités dirigées, créées sous le Front populaire, on pouvait encore lire cette affirmation rédigée d'après les données fournies par le Ministère de l'Instruction publique. Opinion qui apparaît rétrospectivement très optimiste :

En France, l'enseignement de la géographie a de plus en plus recours aux études directes sur le terrain, organisées soit sous la forme d'excursions locales, soit sous la forme de groupements inter-scolaires pour des excursions en France et à l'étranger⁷¹⁸.

Dans les années 50, si l'enseignement secondaire fait toujours référence aux "méthodes actives", les instructions de 1955 nous laissent entrevoir leur caractère limité à celles « d'activités dirigées » dans la salle de classe :

[...] Procurer aux enfants l'immense joie de la découverte, telle est la définition que nous proposons des méthodes actives. Elle est valable pour l'enseignement tout entier, mais elle convient à la géographie plus qu'à toute discipline. [...] Le professeur de géographie a de multiples occasions de transformer en explorateurs ses élèves qui ne demandent pas mieux. [...] Au professeur revient le cours général sur l'Afrique ; il peut ensuite organiser sa classe en équipes qui partiront chacune à la recherche d'un fleuve : Nil, Congo, Niger, Zambèze. Et encore faudra-t-il spécifier que l'étude d'un fleuve comporte un certain nombre de notions rituelles : bassin, longueur, cours, pente, débit, régime, utilisation. [...]

(Instructions de 1955.)

À l'inverse, le maître du primaire n'avait pas les mêmes contraintes, et bien avant l'impulsion donnée au tiers-temps et aux activités d'éveil, les prescriptions pédagogiques pour l'école

⁷¹⁵ BASTIE, J., 1963, « Plan type d'enquête pour l'étude d'un grand ensemble », *L'Information Géographique*, n°4, p.168-170.

⁷¹⁶ PINCHEMEL, P., BASTIÉ, J., 1964, « Questionnaire type d'enquête pour monographie d'usine », *L'Information Géographique*, n°1, p. 38-40.

⁷¹⁷ DUPUY, P., 1905, « Les procédés et le matériel de l'enseignement géographique », *Annales de géographie*, p.222-233.

⁷¹⁸ Bureau International d'Éducation, (1939), *VIIIe conférence internationale de l'instruction publique, L'enseignement de la géographie dans les écoles secondaires*, Genève, Publications du Bureau International de l'Éducation, n°67. Peut-être est-elle de Fernand Maurette.

primaire mettaient toujours conjointement au premier plan l'étude du milieu local et les pratiques monographiques. Les prescriptions pour l'école primaire restaient proches des référents épistémologiques de la recherche en géographie d'alors.

1.2. Des monographies de normaliens de Seine-et-Oise (1949-1968)

Jusque vers 1990, l'étude du milieu local est restée une constante dans la formation des instituteurs. Pendant longtemps elle a pris la forme de la rédaction de monographies par les normaliens, lors de leur année de stage, une fois passé le bac. Ensuite, dans les années soixante-dix, avec l'allongement de leur formation en 2 années, puis 3 années après le bac dans les années quatre-vingt, cette approche s'est plus ou moins prolongée dans le cadre d'une "unité de formation" dite « *Étude de l'environnement économique, social et culturel* ». Mais la rédaction de monographie avait perdu son caractère systématique, le mot lui-même, nous le verrons plus loin, était progressivement tombé en désuétude. Elle a aujourd'hui quasiment disparu de la formation des futurs professeurs des écoles.

L'Institut universitaire de formation des maîtres de l'académie de Versailles a hérité de l'École normale d'instituteurs de Versailles une cinquantaine de monographies rédigées par les jeunes instituteurs stagiaires. Les critères de sélection de ces monographies, conservées dans les archives de l'École normale, ne sont pas explicites ; d'après le témoignage de l'ancien directeur de l'École normale⁷¹⁹, il s'agit probablement des meilleures monographies, tant du point de vue de leur contenu que de celui de leur état matériel de conservation. Cet échantillon est donc probablement supérieur en qualité à la moyenne des productions des élèves instituteurs, en ce qui concerne, à la fois, le fond et la forme. Le corpus est néanmoins significatif des pratiques canoniques en matière de monographies, ainsi que de l'évolution des centres d'intérêt et de la forme de cet exercice.

Ces monographies couvrent une vingtaine d'années de 1949 à 1968. Une dizaine sont sans indication de date (tableau 1), 17 peuvent être datées approximativement et 26 sont datées avec précision (tableau 2).

Les sujets concernent majoritairement l'ancien département de Seine-et-Oise (33), une vingtaine (21) portent sur des lieux situés dans d'autres départements (du Nord à la Dordogne, des Côtes-du-Nord au Haut-Rhin). Le Limousin est particulièrement représenté avec 6 monographies, dont 4 sur la Corrèze, ceci traduit probablement l'origine géographique des normaliens. René Ozouf précise que cet exercice était aussi un devoir de vacances⁷²⁰. Le nom des professeurs correcteurs est parfois indiqué, le centre d'intérêt dominant (histoire, économie...) est variable et certaines monographies sont sans dominante thématique.

Matériellement il s'agit principalement de cahiers manuscrits d'une centaine de pages. Les illustrations sont nombreuses. Certaines monographies accompagnent des plans en relief. Les plus récentes sont tapées à la machine à écrire et, pour certaines, associées à une série de diapositives ou à un commentaire enregistré sur magnétophone.

⁷¹⁹ **Michel Simondin** qui est aussi un des coauteurs avec Louis Porcher, Pierre Ferran et Roland Mousset de « Pour comprendre et pratiquer les activités d'éveil », A. Colin, 1971.

⁷²⁰ R. Ozouf, 1937, *Vade-Mecum pour l'enseignement de la Géographie*, Nathan, p.58.

Tableau 1.

Monographies non datées réalisées par des élèves instituteurs de Seine et Oise.

| année | Sujet | auteur | thème |
|----------|---|------------------|--|
| Inconnue | Le plâtre à Vaujours et Gagny | A. Lemoine | économie d'une entreprise |
| Inconnue | L'histoire de Rueil-Malmaison | Bogard | histoire communale (avant 1871) |
| Inconnue | Monographie: La vallée de la Corrèze | J. Broch | géographie et histoire départementales |
| Inconnue | Carte en relief Pontoise 7-8 (plus diapositives et commentaire) | Van Ceunebroecke | géographie |
| Inconnue | Les hortillonnages de la vallée de la Somme | Proyart | Monographie locale |
| Inconnue | Historique de Saint-Cyr | Doua | histoire communale |
| Inconnue | Étude d'une commune rurale : Granges-sur-Aube | D. Kulak | monographie de la commune |
| Inconnue | Le relief karstique en Quercy | C. Delcamp | géographie physique |
| ? | Histoire d'Herblay avant la Révolution | R. Leblanc | histoire communale |
| >1960 ? | Monographie : Carte en relief de l'Isle-Adam (plus dossier de dessins et photographies) | Respaud | géographie |

Les monographies datables (tableaux 2 et 3) permettent de dégager une nette inflexion, dans le choix des niveaux scalaires et surtout celui des thèmes étudiés à partir de 1958.

De 1949 à 1957 les monographies se répartissent en parts égales entre les départements et les communes. Signalons particulièrement la monographie sur l'agriculture de Seine-et-Oise, communiquée à l'ingénieur départemental des services de l'agriculture qui a rédigé une petite note manuscrite de commentaire louangeur (tableau 2). Ensuite, à partir de 1958, des monographies communales ou locales coexistent avec des monographies d'entreprises (tableau 3). Dans les monographies d'entreprises, comme dans les monographies communales, on entrevoit les liens familiaux que les normaliens ont utilisés pour s'informer. Toujours à propos de leurs sources, d'autres élèves instituteurs déplorent, dans la présentation de leur travail, de n'avoir pas pu être reçus par l'encadrement de l'entreprise.

L'attente des professeurs de l'école normale de Versailles peut être globalement exprimée par l'appréciation du travail d'André Lemoine formulée par M. Mathieu :

« Le plâtre à Vaujours et Gagny : Monographie dans l'ensemble intéressante et bien présentée. La documentation illustrée est bien choisie et variée — plans — croquis — coupes — photographies souvent heureuses. Cependant, quelques passages seraient à préciser ; ainsi l'étude géologique préliminaire aurait dû conduire à bien situer les couches de gypse du point de vue géologique. D'autre part, quelques chiffres statistiques auraient heureusement complété l'étude des techniques : quantités extraites — quantités de plâtre fabriqué — rendement gypse/plâtre. Enfin, le tout est malheureusement gâté par trop de négligence dans l'orthographe ; il y a des fautes grossières. »

Tableau 2. Monographies datées ou repérables dans le temps, réalisées par des élèves instituteurs de Seine et Oise de 1949 à 1957.

| année | Sujet | auteur | thème |
|--------|--|--------------|--------------------------------------|
| 1949 ? | Villeneuve-le-Roi | Soubise | monographie de la commune |
| 1949 | Monographie de Rueil-Malmaison | Jean Cruset | histoire communale |
| 1949 | L'agriculture en Seine-et-Oise. | Vieilledent | économie du département |
| > 1950 | Les noms de lieux de Seine-et-Oise | Carcassès | toponymie du département |
| 1952 | Magny-en-Vexin | Petit | économie communale |
| > 1952 | Monographie sur le gibier de la région | C. Dupré | gibier du département |
| > 1955 | Histoire de Maisons-Lafitte des origines à 1900 | Astier | histoire communale |
| 1956 | L'exploitation du bois en forêt de Fontainebleau | L. Alexandre | économie d'une forêt domaniale |
| 1956 | Étude de la carrière de La Chapelle-la-Reine | Lachatre | géologie et économie |
| 1956 | Monographie : Une année avec un paysan breton | J. Nivet | économie d'une exploitation agricole |
| 1956 ? | Évolution de l'agriculture dans un village beauceron | Muyl | économie d'une commune |
| >1956 | Géographie rurale de Villemoisson | M. Thuillier | géographie communale |
| >1956 | Ermont | Fischer | géographie et instruction civique |
| >1957 | Le Monteil-au-Vicomte | P. Colombron | monographie de la commune |

Visiblement, la monographie de fin d'étude constitue un genre scolaire et littéraire, un exercice attendu. Certes, comme nous l'évoquions plus haut, cet exercice a évolué, mais il se doit d'être bien rédigé, sans faute d'orthographe, bien mis en pages, et en même temps illustré de plans, de graphiques et de dessins artistiques. Il exprime l'aptitude à la polyvalence, qualité attendue des futurs instituteurs.

À côté des monographies se proposant de dresser un tableau complet d'une commune et qui perdurent jusque dans les années 60, des sujets plus centrés sur un seul thème ont toujours existé. Ces monographies se limitent à la géologie, à l'histoire (en s'arrêtant souvent avant le XX^e siècle), voire à un thème original et qui visiblement passionne son auteur : le gibier de Seine-et-Oise, les noms de lieux de Seine-et-Oise... Les monographies purement historiques, ou à dominante historique, sont plutôt rares (5 sur 43 dans notre corpus). Ici le « *document d'histoire* » est particulièrement souhaité par les professeurs. Par document d'histoire, ils entendent, semble-t-il, dans les années 50, un document provenant d'études archivistiques, plus qu'un document portant témoignage de l'histoire du temps présent. Ainsi en 1949, le mémoire de Jean Cruset comprend des plans manuscrits ou imprimés, des cartes postales, des photographies probablement de l'auteur, dont plusieurs montrant des scènes de la Libération de Rueil-Malmaison au cours de l'été 1944. L'appréciation de ce travail est néanmoins fort réservée :

« Des fautes d'orthographe (près d'une dizaine) — des incorrections. Malgré ces grosses taches, le travail n'est pas sans mérites. Il représente un effort sérieux, et est présenté avec soin. On aimerait y trouver une indication des sources utilisées. Quelques prétendus « documents » n'inspirent pas grande confiance. Une étude de ce genre devrait être l'occasion de prendre contact avec des documents originaux. Est-ce que cela a été fait ? »

La critique faite au jeune Jean Cruset porte implicitement sur des copies de textes anciens, que le jeune élève instituteur a naïvement dessinées sur du papier imitant le parchemin. Mais à la lecture de l'appréciation portée par le professeur, on s'interroge pour savoir si les photographies des voitures des F.F.I. ou des barricades en août 1944 avaient déjà acquis le statut de document pour le correcteur.

Tableau 3.

Monographies datées ou repérables dans le temps, réalisées par des élèves instituteurs de Seine et Oise de 1958 à 1964.

| année | Sujet | auteur | thème |
|--------|---|----------------|---|
| 1958 | Monographie de la ferme-école de Neuvic-d'Ussel | F. Bouladoux | monographie d'une ferme |
| 1959 | Eymoutiers | R. Lavyssière | monographie de la commune |
| 1959 | Vaujours et le plâtre | D. Deriot | géographie économie technologie |
| 1959 | Essai de monographie sur Garges-lès-Gonesse | L. Dubrulle | météorologie et hydrographie |
| 1960 | Le relief de Côte dans la région d'Étampes | P. Piquepaille | géologie et géomorphologie |
| 1960 | Le relief de côtes dans la région d'Étampes (+ coupes et photos) | M. Lauvie | géologie et géomorphologie |
| 1961 | Le tourisme, moyen d'expansion. Les attraits de Brive et sa région | ? | économie du département |
| > 1961 | L'élevage du mouton sur les causses du Lot | G. Ferluc | monographie éco. départementale |
| 1962 | Le relief de la région de Munster (carte Munster n°1-2 au 1/25 000) | M. Cadiou | géomorphologie (carte en relief, photographies) |
| 1962 ? | Le grand - ensemble de Massy – Antony | A. Duval | urbanisme communal |
| >1962 | La gare de Mantes- Gassicourt | J. Rivalin | approche surtout historique |
| 1963 | L'équipement hydroélectrique de la Dordogne | J.-C. Dizier | géographie économique |
| 1963 | L'urbanisme à Mantes – la – Jolie | M. Eisenkremer | urbanisme communal |
| 1963 | De l'urbanisme et du peuplement à Livry-Gargan | Izanic | géographie et histoire d'une commune |
| 1963 ? | Monographie : Carte en relief de Corbeil, n°5-6 (+ diapositives) | Y. Balquet | monographie de la commune |
| 1964 | Les problèmes de la circulation routière (exemple de la RN 13) | J.-P. Neute | voirie et sécurité routière en S et O |
| > 1964 | Champs-sur-Marne ou le petit Versailles | J.-M. Dumas | histoire communale |
| > 1964 | L'urbanisme à Savigny-sur-Orge | Govaere | urbanisme communal |
| > 1964 | La laiterie coopérative de Courçon (Charente-M.) | Drappier | monographie d'entreprise. |
| 1965 | Le Sarcellois est-il le Français de demain ? | F. Hanin | urbanisme communal |
| 1965 | Une cité dortoir : Villepinte, étude urbaine et sociale | H. Walle | urbanisme communal |
| 1966 | la ville et le bassin houiller de Montceau -les-mines | D. Thomas | monographie de la commune |
| 1966 | Le Crotoy, une ville l'été, un village l'hiver | Brochard | monographie de la commune |
| 1966 | Population et habitat à Rennes | R. Cherel | géographie humaine communale |
| 1966 | Étampes; petite ville d'art. Monographie + Plan monumental + 36' de commentaire enregistré + diapositives | M. Leclerc | monuments de la commune |
| 1967 | Le port de Dunkerque | Catois | géographie économique |
| 1967 ? | Ris Orangis et ses aspects actuels | M. Goupil | géographie communale et urbanisme |
| 1967 ? | La coopérative agricole de Mantes | Delaforge | géographie économique communale |
| > 1967 | Bosc-à-Bosc | ? | monographie de la commune |
| 1968 | Champlan | Rousseau | géo., histoire, et "vie actuelle" |

Si les mots « histoire » ou « historique » apparaissent explicitement dans 4 titres de monographies, on ne relève qu'une fois le mot « géographie », dans *Géographie rurale de Villemoison*, tandis que le mot « relief » apparaît 5 fois dans les titres. Néanmoins, les monographies des jeunes normaliens font une large place aux approches reconnues comme

géographiques. Dans les monographies locales qui se veulent exhaustives dans leur approche, l'extrait de carte topographique, la coupe géologique et les relevés météorologiques constituent souvent l'essentiel de la première partie. La seconde partie de la monographie est alors consacrée à l'évolution démographique jusqu'au recensement le plus récent. En géographie, Albert Demangeon est, comme dans le *Vade-Mecum* de René Ozouf⁷²¹, la référence bibliographique la plus citée.

La monographie à dominante géographique est un genre qui évolue nettement à partir de 1958. À partir de ce moment les mises en bloc relief des cartes au 1/20 000 se font plus nombreuses : (Corbeil 5-6, Étampes, Munster 1-2, Pontoise 7-8). Ces maquettes sont souvent accompagnées d'un livret descriptif et d'une série de diapositives. À partir de 1962 on note l'apparition de nombreuses études sur l'urbanisation de la banlieue : *Le Grand-ensemble de Massy-Antony*, *L'urbanisme à Mantes-la-Jolie* ; *De l'urbanisme à Livry-Gargan* ; *L'urbanisme à Savigny-sur-Orge* ; *Une cité dortoir : Villepinte, étude urbaine et sociale* ; *Le Sarcellois est-il le Français de demain ?* ; *Ris-Orangis et ses aspects actuels...* En Seine-et-Oise, l'espace urbain s'étend de plus en plus aux dépens du monde rural, ceci se traduit dans les sujets des monographies. Plus généralement, ceci correspond aussi à l'évolution de la recherche en géographie. Les articles pédagogiques de *L'Information géographique*, nous l'avons vu, témoignent aussi de cette évolution des centres d'intérêt. La revue jouant son rôle de passeur entre les chercheurs et les pédagogues.

Le genre évolue donc à la fois dans le choix des thèmes d'étude et dans la forme des libellés des sujets qui tendent à formuler des questionnements plus explicites. Mais cette diversité des centres d'intérêt n'exclut pas les répétitions ; sur 54 mémoires inventoriés, 2 traitent de l'histoire de Rueil-Malmaison et 2 décrivent l'exploitation du plâtre dans la carrière de Vaujours qui devait probablement être un lieu d'excursions pour les classes de normaliens de Versailles.

Les limites de l'exercice apparaissent aussi sur le plan pédagogique. Dans ce domaine, on peut distinguer deux moments : avant et après 1960. Dans les années cinquante, la monographie des normaliens apparaît comme un exercice documentaire homologué au travail des élèves. Par la suite, au cours des années soixante, les monographies se présentent comme un travail documentaire qui devrait ensuite être didactisé par l'enseignant dans sa classe : un outil pour enseigner et non un chef-d'œuvre de compagnon, que le maître donnerait en exemple à ses élèves. Ainsi le tournant dans l'enseignement de la géographie à l'école que nous situons aux environs de 1963 avec l'institutionnalisation du Tiers temps se traduit-il aussi dans ces exercices monographiques.

Jusqu'aux années soixante, le plus souvent les dimensions pédagogiques de l'exercice restaient implicites. La monographie rédigée par l'instituteur stagiaire était formatrice par elle-même, par sa méthode, elle-même transférable auprès de jeunes élèves. En même temps, elle fournissait un outil qui pouvait être réutilisé par l'enseignant quand il était déjà enraciné sur son futur lieu d'exercice. Certains instituteurs, en effet, exercent de longues années dans la commune sur laquelle ils ont fait une monographie lorsqu'ils étaient encore élève-instituteur, tel Jean Cruset à Rueil-Malmaison. Lucide sur les limites scientifiques et pédagogiques de l'exercice, le jeune Pierre Piquepaille écrit ceci en introduction à son mémoire :

« Ce travail n'apporte rien de nouveau sur le plan des connaissances, notre expérience en matière de géologie ne nous permettant pas de nous attacher à une tâche aussi ardue. Il se limite à présenter, à propos de la région choisie pour les raisons que nous verrons, divers travaux qui

⁷²¹ Cf. supra chapitre 6 : 3. Les références savantes de René Ozouf (1937).

devraient faciliter l'étude du relief de côte à des élèves qui ne pourraient pas le faire par observation directe. »

Cette réflexion sur la transposition de l'exercice n'apparaît qu'assez tardivement dans les monographies étudiées. En 1966, un correcteur écrit cette question en note « *Applications pédagogiques ?* » Ce même reproche d'absence de présentation des applications pédagogiques est fait par Pierre Taguel⁷²² à propos de la monographie de Jean Rivalin sur la gare de Mantes-Gassicourt. Ce souci de dégager en fin de mémoire quelques pages d'applications pédagogiques dans les classes avec de jeunes écoliers, ne se formalise pourtant que dans les monographies rédigées à partir de 1966 ; c'est-à-dire quand le genre est sur le point de s'éteindre, quand la monographie de fin d'étude est sur le point d'être supprimée dans le curriculum obligatoire des élèves-maîtres.

L'échantillon de monographies étudié ici est certes limité dans l'espace et dans le temps. Il pourrait être complété par les monographies communales systématiquement demandées aux instituteurs à l'occasion de l'exposition universelle de 1889 et qui sont conservées dans les archives départementales. Travail obligatoire fait avec plus ou moins de zèle et plus ou moins d'enthousiasme ou de dérision, comme en témoigne celle entièrement rédigée en alexandrins conservée par les archives du Val-d'Oise. Mais, le genre monographique dépasse largement l'école primaire. La revue *L'Information Géographique*, de sa création aux années soixante, le montre nettement.

⁷²² **Pierre Taguel**, ancien élève de l'ENS de Saint-Cloud, professeur à l'école normale de Versailles, il enseigne ensuite à l'école normale d'Auteuil à Paris et est auteur de nombreuses brochures pédagogiques aux éditions Nathan (*La Documentation par l'Image*).

1.3. Références savantes et plans à tiroirs

Le questionnaire d'enquête préétabli était alors conçu, à la fois comme une incitation à l'activité des élèves, et comme une démarche scientifique. Cette pratique de la géographie a deux origines l'une que l'on qualifiera d'archaïque, l'autre de vidalienne.

La racine archaïque de la monographie scolaire doit être recherchée du côté de l'usage du plan répétitif en géographie. René Clozier dénonçait déjà en 1955 les « *notions tiroirs* »⁷²³. Auparavant, pourtant, les meilleurs géographes du XIX^e siècle, n'optaient pas systématiquement pour un ordre stéréotypé. Ainsi Élisée Reclus, et même auparavant Conrad Malte-Brun, utilisent une variété de plans pour leurs discours descriptifs. L'ordre et l'équilibre des *topois* de leurs descriptions s'organisent en fonction de l'objet géographique décrit⁷²⁴. En revanche, au début du XIX^e siècle, quand l'école primaire s'était généralisée, des géographes de cabinet, tel Adrien Balbi, attribuaient au plan stéréotypé une vertu scientifique qui aurait distingué la géographie des genres littéraires⁷²⁵. Cette approche normative combinée à la prégnance du genre discursif rappelé par Marie-Vic Ozouf-Marignier⁷²⁶ a dû influencer les auteurs de manuels scolaires de géographie du début du XIX^e au moment où la géographie s'est installée à l'école primaire.

L'autre racine des plans répétitifs de la description géographique est à chercher du côté de l'époque classique de la géographie française, du côté des héritiers et successeurs de Vidal de La Blache. Thèses de géographie régionales, manuels scolaires, monographies semblent suivre une même méthode d'investigation de l'espace allant de la géographie physique à la géographie humaine. Dans l'enseignement secondaire, les manuels de la collection Demangeon chez Hachette, comme ceux de la collection Jean Brunhes chez Hatier déclinent leurs chapitres sans grandes variations en suivant ce plan « à tiroirs » :

- I : le relief,
- II : le climat,
- III : les cours d'eau,
- IV : la population,
- V : l'économie.

Du côté de l'enseignement primaire, de nombreux géographes, tels Albert Demangeon ou Lucien Gachon, incarnent ce continuum entre la monographie scolaire et la monographie universitaire⁷²⁷. La presse professionnelle et syndicale des instituteurs en porte témoignage : ils y communiquent des articles⁷²⁸, ils sont fréquemment cités.

⁷²³ CLOZIER, R., 1955, « La géographie : méthode et pédagogie (Suite) », *L'information géographique*, 19^e année, n°4. Paris : Baillières, p. 163-165.

⁷²⁴ CHEVALIER J-P, 2000, « Modélisation de l'évolution du mode descriptif et de ses thématiques en géographie : les descriptions des villes situées entre Rhin et Neva dans les Géographies Universelles (1842-1996) », *Hommes et terres du Nord*, Villeneuve d'Ascq : USTL, n°3, p. 127-137.

⁷²⁵ Chapitre 4 :

⁷²⁶ OZOUF-MARIGNIER, M.-V., 2000, « Le Tableau et la division régionale : de la tradition à la modernité ». *Le tableau géographique de la France de Paul Vidal de la Blache. Dans le labyrinthe des formes*. ROBIC, M.-C. (dir.), Paris : Comité des travaux historiques et scientifiques. p.151-181.

⁷²⁷ Chapitre 6

⁷²⁸ 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*, n°26, avril, p.609.

Albert Demangeon, témoigne de cette continuité. Nous avons déjà noté qu'en 1901, jeune maître-surveillant à l'ENS il rédige régulièrement dans la revue pédagogique "*Le Volume*" des "*Directions pédagogiques*". Il propose des conseils pour "*une étude de ville : Paris*" ou "*la géographie d'un village*"⁷²⁹. Avec Max Sorre, il anime la publication de "*Enseignement de la géographie*"⁷³⁰ et préface le *Vade-Mecum* de son ami René Ozouf⁷³¹. En 1937, devenu professeur à la Sorbonne, il communique dans la principale revue syndicale des instituteurs le résultat de ses travaux. Il invite même les instituteurs à s'associer à ses recherches, ici à son enquête sur l'habitation rurale :

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.

(Albert Demangeon.)⁷³²

Albert Demangeon reprend ainsi pour la presse syndicale et professionnelle des instituteurs les articles qu'il publie dans les *Annales de Géographie*⁷³³. Le plan d'étude proposé par Albert Demangeon est d'ailleurs repris *in part* en 1946 par René Clozier dans *L'Information géographique*. Ainsi, lorsque les maîtres font des monographies communales, ils mènent à la fois une activité pédagogique et une activité scientifique.

Cette étroite association entre les travaux universitaires et les préoccupations des instituteurs peut une nouvelle fois être mise en valeur par le numéro du 28 janvier 1939 de *L'École Libératrice*. Sur la même double page voisinent un article de conseils pédagogiques et une présentation de la thèse de Lucien Gachon. Sur la page de gauche J. Baucomont, responsable de la rubrique pédagogique de la revue, présente à ses lecteurs des suggestions d'activités dirigées en géographie. Elles apparaissent incontestablement beaucoup plus dynamiques et variées que les « méthodes actives » des instructions officielles de l'enseignement secondaire. Les monographies locales tiennent une bonne place dans ces propositions :

DEMANGEON, A., 1937, « Géographie humaine », *L'École Libératrice*, 9^e année, n°3, 16 octobre, p.72-73 (Réédition de l'article « La géographie humaine. Sa place dans les sciences sociales ; son objet, sa méthode », 1936, 1937.)

Renseignements sur Albert Demangeon aimablement fournis par Denis Wolff voir

WOLFF, D., 1998, « Une rupture consommée », *Espaces Temps, Les Cahiers*, n°66-67, p.93-107.

⁷²⁹ DEMANGEON, A., 1901, « Une étude de ville : Paris », *Le Volume*, 9 mars 1901, n°23.

« La géographie d'un village », *Le Volume*, 28 septembre 1901, n°52.

⁷³⁰ DEMANGEON, A., 1937, « Du rôle de la géographie dans l'enseignement », *L'enseignement de la géographie*, Paris : Bourrellet, (réédité en 1939), 114p.

⁷³¹ OZOUF, R., 1937, *Vade-mecum pour l'enseignement de la géographie*, (préface d'Albert Demangeon), Paris : Nathan, 128p. (cf chapitre 6).

⁷³² 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.

⁷³³ DEMANGEON, A., 1937, « Les conditions de l'habitation rurale. Une enquête de géographie de l'Université de Paris », *L'École Libératrice*, 8^e année, n°18, 6 février, p.434-435 (Reprise du questionnaire de 1836 sur l'habitation rurale, cf. « Trois questionnaires et trois enquêtes de géographie humaine », *Annales de géographie*, 1936, tome XLV, n°257, 15 septembre, p.512-518).

DEMANGEON, A., 1937, « Une enquête sur les étrangers dans l'agriculture française », *L'École Libératrice*, 8^e année, n°22, 6 mars 1937, p.526. (cf. « Trois questionnaires et trois enquêtes de géographie humaine », *Annales de géographie*, 1936, tome XLV, n°257, 15 septembre, p.512-518).

GÉOGRAPHIE

a/ Activités sédentaires :

- Monographie de la commune.
- Comptes rendus, avec croquis, des classes-promenades à objectifs géographiques.
- Correspondance interscolaire sur des thèmes géographiques avec échange de gravures, documents et produits locaux.
- [...]
- Recherche de toponymie : relevé des noms des lieux-dits du territoire local ; relevé des noms des champs, des fermes, des coteaux, bois, sources, fontaines, rivières, avec l'indication des explications et des légendes régionales se rapportant à chacun de ces noms.
- En s'aidant de pièces d'archives (archives municipales et notariales), dresser la carte de la commune et le plan du village à des époques différentes : modifications survenues dans la superficie des cultures, bois, herbages, marais, etc., dans le tracé des routes et sentiers, dans le nombre et la disposition des constructions et bâtiments divers.
- Établissement de tableaux démographiques de la commune : tableau des habitants par âge, professions, sexe ; tableau des naissances et des décès.
- [...]

c/ Activités de plein-air :

Nous n'insisterons pas à nouveau sur les classes de sortie, qui sont le meilleur moyen d'exploration géographique du milieu régional dans tous ses aspects.

Ces sorties à objectifs géographiques seront accompagnées de croquis d'après nature, de levés de plans, de tracés de cartes sur le terrain, de notations précises de faits géographiques observés, et si possible de photographies des divers sites de la région. [...]

(J. Beaucomont.)⁷³⁴

L'article suivant de la même publication est tout simplement intitulé « *Monographies géographiques. Les Limagnes du Sud (par Gachon)* ». Il 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'E.P.S., puis professeur normale, publie à son tour une monographie géographique consacrée aux *Limagnes du Sud et leurs bordures montagneuses*. [...]

(G.L.)⁷³⁵.

Cet article est signé G. L., il s'agit très probablement de Georges Lapierre, un des principaux responsables du syndicat des instituteurs. Le même Lucien Gachon avait d'ailleurs précédemment rendu compte dans *L'École Libératrice* à la fois du *Cahier de Pédagogie moderne sur l'Enseignement de la Géographie* préfacé par Max Sorre et des *Albums pour l'enseignement de la Géographie* de Demangeon, Cholley et Robequain.

Lucien Gachon⁷³⁶, connaît une triple carrière : un cursus d'excellence dans la filière primaire, des études universitaires de géographie et une production d'écrivain ruraliste.

Fils d'un cantonnier, il réussit à être admis à l'École normale de Clermont-Ferrand. Instituteur rural il décroche le concours d'entrée à l'ENSP de Saint-Cloud et devient professeur d'école normale. Cette même année 1919 il crée « une association d'instituteurs pratiquant les travaux

⁷³⁴ BEAUCOMONT, J., 1939, « Activités dirigées, Les principales activités praticables, ...C. Géographie », *L'École Libératrice*, Organe hebdomadaire du Syndicat national des Institutrices et Instituteurs Publics de France et des Colonies, n°17, janvier, p. 344-345.

⁷³⁵ *L'École Libératrice*, n°18, janvier 1939.

⁷³⁶ **Lucien Gachon** (1894-1984).

littéraires ». Anne-Marie Thiesse présente son travail d'écrivain ruraliste et en particulier le roman *la Première année* rédigé en 1941 et à la très forte tonalité vichyste⁷³⁷. Chargé de cours cartographie à la faculté de Clermont-Ferrand, il soutient une thèse, qui est, comme nous l'avons vu, saluée dans *L'École Libératrice*. Il est en 1947 maître de conférences à Besançon, puis en 1975 professeur de géographie à l'université de Clermont-Ferrand.

Membre du syndicat des instituteurs, il rédige régulièrement des articles, en particulier des compte-rendu de lecture dans *L'École Libératrice*. Avec A. Sénèze⁷³⁸, après-guerre, il publie, « en feuilleton » ses manuels scolaires dans cette revue syndicale. Ils sont édités ensuite par la SUDEL, l'éditeur coopératif du Syndicat National des Instituteurs.⁷³⁹ Il articule ainsi son activité de pédagogue engagé et de géographe.

Ainsi l'itinéraire de Lucien Gachon comme la carrière de Max Sorre ou la vie de René Ozouf incarnent la très grande proximité de certains géographes universitaires avec l'enseignement primaire. Au milieu du siècle, on pourrait même parler, entre la géographie universitaire et l'enseignement primaire, de familiarité, au sens propre du terme.

En même temps chez ces auteurs, comme dans les écrits de Demangeon destinés aux enseignants primaires, la différence de nature entre la mise en situation de découverte de l'élève et la production scientifique du chercheur n'apparaît pas. Comme si ces deux activités étaient similaires, relevant conjointement de la « démarche géographique ».

⁷³⁷ THIESSE, A.-M., 1991, *Écrire la France. Le mouvement littéraire régionaliste de langue française entre la Belle époque et la Libération*. Paris : PUF, p.273-280.

⁷³⁸ Directeur de l'école d'application de l'école normale de garçons.

⁷³⁹ GACHON, L., 1943, *La Première année de géographie* (écoles rurales), Marseille : Sagittaire, 146p.

GACHON, L., SENÈZE, J -A , 1947, *Premiers regards sur le monde. Géographie Cours élémentaire* (Ecoles urbaines). Paris : Société universitaire d'éditions et de librairie (SUDEL), 65p.

GACHON, L., SENÈZE, J -A , 1948, *Premiers regards sur le monde. Géographie Cours élémentaire* (Ecoles rurales). Paris : Société universitaire d'éditions et de librairie (SUDEL), 72p.

GACHON, L., SENÈZE, J -A , 1946, *La France et la France d'Outre-mer. Cours moyen et année du certificat d'études primaires. Classe de 7^e des lycées et collèges. Programme de 1938*. Paris : Société universitaire d'éditions et de librairie (SUDEL), 112p.

GACHON, L., SENÈZE, J -A , 1955, *Notre commune, petite étude de géographie locale pour le cours moyen*. Paris : Société universitaire d'éditions et de librairie (SUDEL), 32p.

2. Approche monographique et niveau d'échelle

Si les thèses des géographes universitaires données en référence par René Ozouf et par la rédaction de *L'École Libératrice* renvoient le plus souvent à l'échelle de la région ou du pays, les monographies prônées à l'école élémentaire se déroulent surtout à l'échelle locale : une commune vers 1900, une entreprise vers 1960. On voit apparaître alors un autre risque de discordance, lié non pas cette fois à la nature différente de la recherche universitaire et de l'apprentissage scolaire, mais due à la question de l'échelle.

Sont-ce les mêmes méthodes d'inventaire, avec des problématiques différentes qui sont employées ? Répondre oui est un peu surprenant, mais comme l'objectif reste l'inventaire et la finalité une présentation des rapports hommes / nature, on peut expliquer que les mêmes méthodes, le même plan d'étude fonctionnent quel que soit le niveau scalaire étudié.

2.1. Monographies et petites patries

La question de l'échelle du territoire étudié par ces monographies est à mettre en relation avec la question des « petites patries », l'environnement proche des enfants et qui seraient à étudier et à aimer comme une France en miniature⁷⁴⁰ et en particulier les départements qui donnent lieu à une importante production de géographies et de guide. On sait qu'avant 1882 des géographies départementales étaient diffusées, même si elles étaient rares dans les écoles observées en 1833 lors de l'enquête Guizot⁷⁴¹. Elles ne proposaient qu'une géographie inventaire, selon les mêmes méthodes que les livres présentant de plus vastes territoires.⁷⁴²

Au moment de l'installation de la géographie dans le cadre d'un enseignement obligatoire et de programmes nationaux, on peut lire dans le *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson comment Franz Schrader dénonce le département comme point de départ de l'étude de la géographie :

Nous essaierons d'abord, c'est entendu, de fonder l'enseignement du maître sur les faits. Mais ces faits ne seraient pas la classe ou le département. [...]

De plus (et ceci est aussi grave, sinon davantage), la classe n'est pas une forme terrestre, un accident naturel. Elle n'est pas plane, elle n'est pas géographique le moins du monde. En géographie, partons des faits géographiques. 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.

(Franz Schrader.)⁷⁴³

⁷⁴⁰ CHANET, J.-F., 1996, *L'École républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier, 426p.

THIESSE, A.-M., 1997, *Ils apprenaient la France. L'exaltation des régions dans le discours patriotique*, Paris, Édition de la Maison des sciences de l'homme, 132p.

BOUTAN, P., MARTEL, P., ROQUES, G., (dir.), 2001, *Enseigner la région*, L'Harmattan, collection Logiques politiques, 362p.

⁷⁴¹ Chapitre 1.

⁷⁴² Par exemple : DITANDY, A., 1875, *Géographie élémentaire du département de l'Aude*. Carcassonne : François Pomiès, 212p., 1 carte.

JOANNE, A., 1884, *Géographie du département de l'Ardèche*. (3^e édit.). Hachette, 62p, 1 carte.

⁷⁴³ SCHRADER, F., 1882, article "Géographie", *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, première partie, Ferdinand Buisson (dir.), Paris : Hachette, p.1151-1160.

Cependant, le département est alors, avec le canton et la région, un des cadres spatiaux énumérés dans les programmes en quatre points du programme de cours moyen : « *Géographie politique, avec étude plus approfondie du canton, du département, de la région.* »⁷⁴⁴ Il faut en effet distinguer ces différents niveaux d'échelle : commune, canton, département, région... La commune, le local au sens restreint du terme, renvoie aux activités d'observation du milieu, et souvent aux enquêtes monographiques⁷⁴⁵. Le département, la région administrative, font surtout l'objet de cahiers d'activités dirigées, c'est-à-dire des livrets qui combinent apport d'informations et exercices orientés par les auteurs. Certains cahiers associent les différents niveaux d'échelle, combinant questions fermées sur le niveau départemental et exercices plus ouverts à l'échelle locale⁷⁴⁶. Des cahiers d'exercices de ce type sont publiés jusque dans les années 1970 lorsque subsiste dans les collèges un enseignement de second degré, très court, assuré par des enseignants du premier degré en classes de fin d'études puis en classes dites de transition.⁷⁴⁷

Il est bien sûr difficile de séparer les découpages spatiaux de l'étude, des objectifs politiques de l'enseignement et des pratiques pédagogiques⁷⁴⁸. Le *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson oppose principalement sur le plan pédagogique le local visible et accessible des autres niveaux scalaires plus vastes. Ce distinguo est celui des « leçons de choses » fondé sur la méthode intuitive, la perception. C'est probablement le régime de Vichy qui va le plus loin dans la promotion du local en mettant l'accent sur les monographies communales et cantonales. Bien sûr, il ne s'agit pas que d'un choix pédagogique, mais aussi d'un choix politique : les racines ancestrales et terriennes des petits pays et des anciennes provinces concurrencent l'échelon républicain du département. Ces programmes ont certes comme présupposés implicites les références à la démarche scientifique inductive et à la pédagogie intuitive, mais aussi un support idéologique commun : le retour à la terre, l'enracinement dans la France traditionnelle, idéaux promus par le régime de Vichy.

[...] Mais la grande nouveauté du programme du cours moyen réside dans l'étude méthodique du milieu local, et non précisons-le bien, du milieu régional. Il ne s'agit que du petit pays, de la petite cellule géographique, Lodévois, Trièves, Anais ou campagne de Caen, par exemple, qui peut embrasser un ou plusieurs cantons. Cette étude pourrait s'étaler sur les deux derniers mois de l'année scolaire, plus favorables aux promenades scolaires qui en fourniront la substance et non le complément ; elle doit partir de la commune elle-même, certes connue, mais mal observée, et insister beaucoup sur ses divers aspects. L'on trouvera dans l'observation attentive de l'horizon familier une mine inépuisable de faits concrets et précis se rapportant aux traits physiques (site,

⁷⁴⁴ Programme, 1882, cours moyen, (cf annexe chapitre 3).

⁷⁴⁵ BEAUCOMONT, J., 1932, Plan de monographie communale géographique et historique, *L'École Libératrice, Organe hebdomadaire du Syndicat national des Institutrices et Instituteurs Publics de France et des Colonies*, novembre.

DIWILLE, W., 1937, « La géographie et l'étude du milieu », », *L'enseignement de la géographie*, Paris : Bourrellet, (réédité en 1939), p.32-63.

CRESSOT, J., TROUX, A., 1938, *La géographie et l'histoire locales*, Paris : Colin-Bourrellet, (réédité en 1946), 176p.

⁷⁴⁶ OZOUF, R., 1938, *L'Eure-et-Loir. Notre département, notre canton, notre commune. Notions élémentaires de géographie et d'histoire locales à l'usage des écoliers d'Eure-et-Loir avec lectures géographiques et historiques*. Chartres : R. Rigal, 80p.

OZOUF, R., PITON, J., 1938, *La Géographie par l'aspect. Le département de la Seine. Observation de gravures, de cartes, de textes, comme exercice préparatoire à la visite des sites et des monuments. Ouvrage à l'usage des classes primaires et spécialement des candidats au C.E.P.* Paris : P. Duval, 20p.

⁷⁴⁷ MALGLAIVE, G., 1973, *Le Val d'Oise*, Paris : Delalain, 54p.

TAGUEL, P., 1973, *La région parisienne, cahier de travaux pratiques à l'usage des classes de CM, transition, terminales pratiques*. Nathan, 64p.

⁷⁴⁸ CHEVALIER J.-P., 2001, « La région, un cas de figure de la géographie scolaire », *Enseigner la région* (P. Boutan, P. Martel ; G. Roques dir.) L'Harmattan, collection Logiques politiques. 362p., p.165-172.

sol, climat, rivière, calendrier agricole) comme aux caractères humains (éléments, variation de la population, son mode de groupement et de dispersion, étude de la maison) et enfin aux activités économiques (observation du cadastre, du domaine paternel, étude des cultures et des productions, foires, industries et commerce, visite de la gare, etc.). Si l'enfant est un citoyen, l'étude de la ville, en commençant par le quartier, peut facilement mener à l'analyse du site, du développement et du plan de la cité, de sa population, de son rôle administratif, commercial, industriel. Et l'on ne saurait trop encourager instituteurs et institutrices à établir, et il en est déjà de bien faites une monographie de leur commune et de leur canton.

En attendant, d'autre part, que s'éditent des cahiers géographiques destinés à cette observation du milieu local - et il en est déjà de parus - il sera bon de demander à l'élève de tenter, lui aussi, sur un cahier spécial, une petite monographie de sa commune avec questionnaires, croquis, dessins, graphiques, observations sur ce qu'il aura appris en classe et vu en classe-promenade. [...]

(J. Carcopino, Instructions du 5 mars 1942.)⁷⁴⁹

Plus tard, au temps de l'Éveil,⁷⁵⁰ l'accent est à nouveau mis sur le local et le régional, mais les études locales sont plus souvent conduites dans le cadre d'enquêtes thématiques qu'avec des visées monographiques. Quant à la tentative de promouvoir des études dans le cadre régional, elle est alors généralement un échec. Les tentatives de publication de manuels d'histoire et de géographie dans des cadres régionaux, même publiés par de grands éditeurs et déclarés « *strictement conformes aux nouveaux programmes* » sont des échecs commerciaux, telle la série de 8 ouvrages correspondant à 8 découpages régionaux de la France proposée par Nathan en 1980⁷⁵¹. Bien sûr il faut différencier ce constat, nos enquêtes ont révélé, sans surprise, qu'aujourd'hui la région où vivent les élèves est inégalement enseignée, en fonction principalement de la vigueur du sentiment régional, moins enseignée en Picardie qu'en Bretagne par exemple⁷⁵².

⁷⁴⁹ Instructions du 5 mars 1942.

⁷⁵⁰ Chapitre 9.

⁷⁵¹ GAUTHIER, P.-L., HINNEWINKEL, J.-C., SIVIRINE, J.-M., 1981, *Éveil à l'histoire et à la géographie de la France et de votre région. La région parisienne, Île-de-France, Picardie*. Nathan, 80p.

⁷⁵² CHEVALIER, J.-P., 2000, « Conceptions et pratiques de la géographie, de l'histoire et de l'éducation civique à l'école élémentaire » *Re-source La revue scientifique de l'IUFM*. Versailles : CRDP, n°2, p.38-58.

CHEVALIER J.-P., 2000, « Sédimentation et métamorphisme de la géographie à l'école élémentaire », *Historiens et Géographes*, n°369. Paris : APHG, p.209-218.

2.2. La monographie locale, une activité canonique de la géographie scolaire.

Les pratiques de l'enquête sociale, comme les sociologues la conduisent au milieu du siècle, partent d'une délimitation du cadre naturel, puis du cadre architectural (l'habitat) et de l'inventaire de la population (démographie) avant d'étudier plus précisément la vie économique et la vie sociale.⁷⁵³ Elles ne diffèrent guère dans leur ordonnancement de l'approche des géographes⁷⁵⁴. L'enquête de monographie locale cumule alors la légitimité scientifique⁷⁵⁵ et l'intérêt pédagogique de l'observation et de l'activité. Souvent s'y ajoutent des finalités politiques d'enracinement identitaire dans le local.

Elle peut être une activité scolaire routinière, aisément gérable par l'enseignant surtout en milieu rural. La monographie locale peut ainsi s'installer pendant des décennies comme une activité canonique de l'école primaire, ce d'autant plus que jusque vers 1960 les programmes ne connaissent guère de changements.

En 1953, Max Sorre insistait sur la stabilité des programmes scolaires : « *A bien des égards, il y a plus de différences entre les programmes et les instructions de 1887 et les documents officiels de 1937 qu'entre ceux-ci et ceux de 1945* »⁷⁵⁶. En 1938 il déclarait, avec juste raison, quasiment la même chose en comparant les instructions de 1938 avec celles de 1923⁷⁵⁷. Il n'y a pas de rupture notable dans les programmes de 1883 jusqu'aux années 1960. Pendant un siècle la démarche inductive est la référence du cours élémentaire, la découverte du « lieu natal » est doublée de l'apprentissage d'un vocabulaire de géographie générale. Le cours moyen et une grande partie du cours supérieur sont dédiés à la géographie de la France.

Pourtant deux concepts ont progressivement émergé : celui de paysage et celui de milieu. Ils ont fortement modifié l'enquête monographique en géographie.

Maurice Debesse, professeur de psychologie à la Sorbonne, ancien professeur à l'école primaire supérieure Lavoisier et fondateur de *l'Information géographique* et Marie-Laure Debesse, professeur d'école normale, qui deviendra chercheuse à l'Institut Pédagogique National⁷⁵⁸ portent l'accent sur les interactions :

Depuis longtemps la géographie a renoncé à se borner aux nomenclatures et aux inventaires purement descriptifs [...] La géographie régionale, en particulier, s'est appliquée à découvrir les rapports qui existent entre les éléments d'un paysage donné, et M. Sorre a pu la définir : » une description expliquée des paysages ». [...] Il s'agit toujours d'un groupement de faits liés les uns aux autres dont on cherche à élucider les relations réciproques. Aujourd'hui on nomme ces groupements des **complexes**. [...]

On donne plus communément le nom de **milieux** à ces complexes. [...]

Le milieu n'est pas une simple collection de choses, c'est un groupement de faits coordonnés, un espace organisé. [...]

Enfin un milieu se définit par rapport aux êtres vivants qui en font partie : il est leur ambiance pour la vie. [...] Un milieu apparaît comme un tissu de connexions où, plutôt que de causes mécaniques,

⁷⁵³ Par exemple : CHOMBART DE LAUWE, P., 1942, *Pour comprendre la France*, Paris : Les presses de l'Île-de-France. 92p.

⁷⁵⁴ TISSIER, J.-L., 2001, *op. cit.*

⁷⁵⁵ Par exemple : GEORGE, P., 1942, *A la découverte du pays de France. La Nature et les Travaux des hommes*. Paris : Bourrellet et Cie. 158p.

⁷⁵⁶ SORRE, M., (dir.), 1938, « L'enseignement de la Géographie » (Introduction), *Cahiers de Pédagogie Moderne pour l'Enseignement du premier degré*, Paris, Bourrellet.

⁷⁵⁷ SORRE, M., 1938, le progrès de l'École primaire », *Manuel général de l'instruction primaire*, n°1, 30 septembre. Paris : Hachette, p.10-12.

⁷⁵⁸ INP : organisme qui a pris la suite du Musée Pédagogique et qui sera transformé pour donner aujourd'hui l'INRP.

l'explication découvre des rapports de dépendance mutuelle.

(M.L. Debesse et M. Debesse.)⁷⁵⁹

Ceci conduit à délégitimer le plan "à tiroirs" et surtout à inverser les propositions : ce n'est pas le milieu que l'on observe mais des faits géographiques. La leçon de choses est un point de départ. L'étude du milieu est un moyen :

L'étude du milieu permet l'**observation** des faits géographiques, qui se substitue au **verbalisme** ; et elle remet notre discipline à sa place parmi les sciences naturelles, dont les premières leçons sont des leçons de choses.

(M.L. Debesse et M. Debesse.)⁷⁶⁰

Ces faits géographiques singuliers contribuent à la construction de notions générales. C'est par cette finalité que l'étude du milieu a du sens.

L'étude du milieu a une vertu plus importante encore que de favoriser des méthodes pédagogiques excellentes ; elle permet de former peu à peu dans l'esprit des **notions** sans lesquelles un homme ne saurait avoir une intelligence du monde actuel. Ces « notions-mères » sont les soutiens de la pensée. L'éducation géographique concourt à préparer celles de cause, d'évolution, d'espace, mais surtout de milieu.

(M.L. Debesse et M. Debesse.)⁷⁶¹

Ainsi, la pratique de l'enquête monographique apparaît pendant toute la première moitié du XX^e siècle, comme un élément caractéristique de cette phase « normale » de la géographie scolaire. Après un XIX^e siècle où l'installation de la géographie scolaire a servi à instituer la géographie universitaire, les années 1920 et 1930, nous montrent une géographie scolaire directement branchée dans ses savoirs et ses méthodes sur le pôle de la géographie universitaire : la transposition de l'étude du paysage, les pratiques monographiques incarnent cette influence.

La création de *l'Information géographique*, les référents du *Vade-Mecum* de René Ozouf, les articles de Demangeon en direction des enseignants du primaire, les cursus personnels de nombreux géographes tels Max Sorre ou Lucien Gachon, tous ces faits concourent à souligner l'unité apparente de la géographie : l'observation et la pratique monographique l'incarnant.

⁷⁵⁹ DEBESSE, M.-L., DEBESSE, M., 1953, « Éducation géographique et étude du milieu », *La Géographie, Cahiers de Pédagogie Moderne*, Max Sorre (dir.), Paris, Bourrelier, p.25-33.

⁷⁶⁰ *Ibidem* p.27.

⁷⁶¹ *Ibidem* p.29.

La monographie géographique : succès puis déclin, sur les plans politique, scientifique et didactique

Pourtant des années 1900 aux années 1960, cette période épistémologiquement apparemment « normale » est loin d'être aussi stable qu'il n'y paraît. Si Max Sorre, en 1953, place encore explicitement l'enseignement de la géographie tel qu'il le souhaite dans la lignée du *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson « dont la consultation n'a jamais cessé d'être recommandable »,⁷⁶² le monde autour de l'École a beaucoup changé, la géographie et l'enseignement de la géographie aussi.

La distance qui s'est établie entre la revue *l'Information Géographique* et l'enseignement primaire témoigne de ces bouleversements, les changements des thèmes des monographies des jeunes normaliens primaires, les interrogations qui se font jour contre les plans à tiroirs, surtout, des notions nouvelles sont apparues : telles que « paysage » et « milieu géographique », absentes du *Dictionnaire* pédagogique de Ferdinand Buisson.

Les monographies ont aujourd'hui disparu des prescriptions pédagogiques et elles sont devenues rares dans les classes. La conjonction de plusieurs facteurs peut expliquer que ces pratiques aient perdu leur statut d'activité canonique à l'école primaire, ou du moins dans les discours de préconisation. En effet, cette tradition scolaire a été interpellée par une série d'interrogations portant sur la légitimité des découpages territoriaux étudiés, sur la pertinence scientifique de la démarche, sur son efficacité pédagogique ; elle a aussi été probablement déstabilisée par la disparition de la spécificité de l'enseignement primaire par rapport à l'enseignement secondaire.

L'impression de stabilité de cette période se fonde alors surtout sur deux éléments : la continuité apparente de la géographie française de Vidal et de ses disciples et la stabilité des programmes de géographie de 1923 pour l'école élémentaire. La rupture se produira à la fin des années soixante, de façon quasi synchrone, dans la géographie universitaire avec les nouvelles géographies de la décennie 70 et dans l'enseignement primaire avec le « tiers-temps pédagogique » institué dans les années 60.

⁷⁶² SORRE, M., (dir.), 1953, *La Géographie : « Introduction »* ; « Quelques tendances de l'enseignement de la géographie dans le monde », *Cahiers de Pédagogie Moderne*, Paris, Bourrelier, p.3.

Chapitre 8.

La géographie et le modèle éducatif de l'enseignement primaire.

Finalités et démarches pédagogiques dans la première moitié du vingtième siècle.

De la fin du XIX^e siècle aux années soixante, des débuts de la III^e République à ceux de la V^e République, l'enseignement de la géographie à l'école primaire et l'école primaire elle-même, connaissent leur mythique âge d'or. La géographie semble s'identifier largement avec l'école. Ses finalités recourent celle de l'institutionnalisation et de la généralisation de l'enseignement primaire. D'ailleurs, le repositionnement ultérieur de l'école primaire en tant que propédeutique à l'enseignement secondaire sera un des facteurs de déstabilisation de l'enseignement de la géographie dans le premier degré.

Nous avons vu dans les chapitres précédents les liens personnels entre le personnel du premier degré et les géographes universitaires⁷⁶³. Nous avons souligné l'apparente communauté de démarche entre la géographie savante et les pratiques scolaires recommandées. Il s'agit de montrer maintenant qu'au-delà de l'harmonie entre la géographie des savants et la géographie à enseigner à l'École⁷⁶⁴, il existe une profonde osmose entre les finalités de l'école primaire de la III^e République et celles que l'on y attribuait à l'enseignement de la géographie.

La géographie est pratique, éducative, est-elle aussi émancipatrice à l'école primaire ?

Les premières caractéristiques de cette période relèvent des finalités assignées à l'enseignement de la géographie. Elles sont stables, de même que les programmes scolaires qui les déclinent n'évoluent guère. La méthode pédagogique intuitive et la méthode scientifique inductive restent assimilées l'une à l'autre.

On note par contre, que la dimension nationaliste, forte au début de la période, s'estompe après la seconde guerre mondiale, alors que les dimensions pacifistes se développent et que de nouvelles orientations pédagogiques, moins autoritaires, tentent de s'affirmer. Le décalage entre les injonctions et les pratiques quotidiennes des maîtres semblent se maintenir tout au long de la période, même si les routines des enseignants évoluent. Dans le domaine de ses finalités, le modèle de la géographie scolaire de la III^e République est ainsi beaucoup moins homogène qu'il n'y paraît.

⁷⁶³ Chapitre 6.

⁷⁶⁴ Chapitre 7.

1. Finalités et programmes plus stables que les territoires d'identités.

La géographie scolaire est un savoir utilitaire qui permet de fabriquer de bons petits Français. Affirmer que les finalités assignées à l'enseignement de la géographie à l'école primaire font consensus au lendemain de la Commune reviendrait à supposer que les divergences idéologiques n'ont pas disparu à partir de 1882. On peut pourtant douter que Jules Ferry et son Directeur de l'enseignement primaire, Ferdinand Buisson, aient la même conception de la place de la science à l'école primaire. Mais, comme l'écrit Marie-Claire Robic « *en mêlant science et civisme, la politique républicaine appelait au consensus national et donnait à l'enseignement public une fonction citoyenne et savante qui ne se retrouvait pas au même titre dans les régimes voisins.* »⁷⁶⁵

Dans les sociétés locales de géographie, les enseignants côtoient les armateurs, les hauts fonctionnaires et les industriels, comme en témoigne l'analyse de la liste des membres de la Société normande de géographie en 1901⁷⁶⁶. Cette géographie a-t-elle les mêmes finalités que celles que peut lui assigner un jeune instituteur politiquement engagé comme Lucien Gachon qui signe en 1932 le « Manifeste de l'École prolétarienne »⁷⁶⁷ ?

Si pour tous, semble-t-il, la géographie doit former des petits Français ; si pour Ferry, comme pour Foncin, la géographie doit apporter les savoirs pratiques et identitaires permettant de former des Français républicains ; pour Buisson, pour Schrader, pour Max Sorre, la perspective est probablement autre : la science géographique doit contribuer à la formation du citoyen. Pourtant sous le III^e République, ces perspectives ne sont pas explicitées comme divergentes par ceux qui s'expriment sur l'enseignement de la géographie et de ses finalités.

⁷⁶⁵ Marie-Claire Robic, *op.cit.*, à paraître dans *Pædagogica historica*.

⁷⁶⁶ Tableau 1. **La composition sociale de la Société normande de géographie en 1901.**

(Décompte fait par sondage des 100 premiers membres par ordre alphabétique, de la lettre A à la lettre D dans le Bulletin de la Société normande de géographie).

| | |
|---|----------|
| Négociants (armateurs, banquiers, courtiers, assureurs, officier de marine) | 24 |
| Magistrats (juges, avocats, avoués) | 15 |
| Médecins et chirurgiens | 13 |
| Hauts fonctionnaires, expert comptable, ingénieur | 10 |
| Industriels, manufacturiers, constructeurs, entrepreneurs T-P, chimiste | 7 |
| Notaires et architectes | 7 |
| Enseignants | 5 |
| Religieux | 3 |
| Militaires | 2 |
| Élus et diplomates | 2 |
| Imprimeurs et bibliothécaires | 1 |

Les enseignants représentent environ 5 % des membres de cette société de géographie qui associe les animateurs de la vie économique et de la vie politique locale. Un recensement exhaustif des enseignants membres de cette société de géographie permet de décompter 1 enseignant du supérieur, 10 enseignants du secondaire, 2 Directeurs d'écoles primaires supérieures (Degruelle, Mlle, Directrice de l'E.P.S. professionnelle, rue Beauvoisine, Delarue, Directeur honoraire de l'E.P.S. à Grand-Couronne, Rousselin, Directeur de l'E.P.S. à Yvetot) et 2 instituteurs adjoints (Bosson, Instituteur Adjoint à Bihorel-lès-Rouen, Mellier, Instituteur adjoint à Maronne).

Les deux écoles normales primaires de Seine-Maritime sont aussi abonnées au *Bulletin*.

⁷⁶⁷ Anne-Marie Thiesse, 1991, *op. cit.*, p.275.

1.1. Deffontaines : un discours consensuel sur les finalités de la géographie

En 1927, quelques années après la publication par Léon Bérard des nouveaux programmes de 1923 pour les classes primaires, Pierre Deffontaines qui est depuis 1925 professeur à l'Institut de géographie des Facultés catholiques de Lille⁷⁶⁸, donne une conférence sur la valeur éducative de la géographie. Elle est publiée dans le *Bulletin de la Société de géographie de Lille*, société créée quelques décennies auparavant par Paul Foncin. Nous reproduisons cet article avec quelques brefs commentaires en marge, car il témoigne, une fois de plus de l'engagement des géographes universitaires dans le développement de la géographie à l'école primaire, élément caractéristique de cette période, en même temps qu'il assimile la méthode géographique à la méthode inductive dans le domaine scientifique et sur le plan pédagogique.

Ce texte est caractéristique de toute cette période qui s'étend jusque vers les années 1950-1960. Il reprend en introduction une sorte de loi du genre à partir de 1880 : la dénonciation de la vieille routine. Il développe ensuite les méthodes spécifiques de la science géographique et s'appuie sur celles-ci pour justifier son enseignement aux jeunes enfants.

| | |
|---|---|
| <p>Commentaires</p> <p><i>La géographie scolaire a mauvaise réputation</i>⁷⁷⁰</p> <p><i>C'est la méthode géographique qui est formatrice.</i></p> | <p style="text-align: center;">Pierre Deffontaines La valeur éducative de la géographie⁷⁶⁹ Communication 1927</p> <p>Si l'on se remet en mémoire les souvenirs qu'elle a pu laisser depuis les temps de classe, on se représente une étude surtout énumérative et nomenclatrice, science de positions et des noms de lieu, où la mémoire jouait le principal rôle, mais qui n'était en rien formatrice de l'esprit. C'était une de ces trop nombreuses connaissances qu'on acquérait pour elle-même et non pour soi-même. De là cette mauvaise réputation d'ennui et d'inutilité qu'elle conserve encore, surtout dans l'enseignement primaire.</p> <p>Il faut donc trouver une méthode à la géographie et réfléchir sur l'utilité de la formation qu'elle peut présenter pour l'intelligence comme valeur de formation.</p> <p>On aura moins d'intérêt à parcourir en résumé toutes les notions</p> |
|---|---|

⁷⁶⁸ **Pierre Deffontaines** (1894-1978). « *L'œuvre de Pierre Deffontaines, avant la guerre, est abondante et originale. Elle s'inscrit dans la filiation intellectuelle de Jean Brunhes, distincte de l'héritage de Vidal de la Blache, attentive aux données ethnographiques et cultivant l'humanisme chrétien dans l'approche des phénomènes géographiques.* » (Jean-Louis Tissier, 2001, *op. cit.* p.344.)

⁷⁶⁹ DEFFONTAINES, P., 1929, La valeur éducative de la Géographie, *Bulletin de la Société de géographie de Lille* (Lille, Roubaix, Tourcoing), t. 69, octobre - novembre - décembre, n°4, p.213-217.

⁷⁷⁰ Cette idée était, déjà présente XIXe siècle, nous l'avons relevée chez Schrader en particulier, elle perdurera pendant longtemps. On pouvait lire encore ceci en 1970 :

« [...] Les régions du bassin parisien, les massifs des Préalpes du Nord, l'altitude du mont Blanc, la densité de population de la Belgique et des Pays-Bas, les deltas de l'Asie des moussons, le climat breton, longitude-latitude et fuseaux horaires, les noms des principaux bassins charbonniers de l'U.R.S.S. et ceux des grands lacs américains, le textile du Nord (Lille-Roubaix-Tourcoing). Et les grands-parents de rappeler qu'autrefois il fallait savoir « ses » départements, avec leurs préfectures et sous-préfectures... Tout cela sert à quoi ?

Une discipline embêtante mais somme toute bonasse, car comme chacun sait, « en géo, il n'y a rien à comprendre, mais il faut de la mémoire »

Yves Lacoste, 1976, *La géographie, ça sert d'abord à faire la guerre*, (1^{ère} page du texte) p.5.

Commentaires :

Ce qu'est la science géographique.

La géographie est la science de la vision.

Le géographe est un amoureux des terroirs.

Il construit par la méthode inductive la notion de type.

La géographie délimite l'extension spatiale des types géographiques : principe d'étendue.

Les faits géographiques sont associés, (amorce de l'idée de système).

géographiques, ou à emmagasiner le plus de faits possible, qu'à retenir ce que la géographie représente de spécial comme méthode de travail et comme discipline de l'esprit, méthode et discipline qu'on pourra appliquer à toute autre étude qu'à la géographie et qui seront de vraies acquisitions ayant une portée générale sur toute la vie. La géographie s'est construite une méthode et par là surtout elle a fait œuvre de renaissance, elle est devenue science de compréhension des faits physiques et humains.

Son premier principe de méthode réside dans l'observation ; elle est par excellence *science de la vision*. Il faut voir, apprendre à voir. L'acquisition d'une bonne technique de l'observation doit être au premier rang des préoccupations de celui qui veut initier des jeunes aux principes de la géographie, et cette acquisition est bien plus importante que l'emmagasinement de toute une série de petits faits : énumération de fleuves, de chiffres, de capitales et chefs-lieux qui forme l'habituel langage apporté par cette science.

Tant de gens ne savent pas voir, non pas parce qu'ils ont de mauvais yeux, mais parce qu'ils ont une attention nonchalante qui ne sort de sa torpeur que devant les choses extraordinaires. Nous ne voyons que l'anormal, l'exceptionnel, les monstruosité. C'est un des grands préjugés sur lequel est bâti notre système d'observation. Tout concourt à ralentir notre faculté d'étonnement. L'homme, ne trouvant plus dans le déroulement naturel des choses suffisamment d'anormal, en crée à plaisir, et beaucoup de spectacles relèvent de ce besoin. Dans la nature même, ce qu'on nous habitue à observer, ce sont les faits anormaux : les livres-guides nous invitent à remarquer les rochers fantastiques, les monuments exceptionnels, les cascades les plus hautes, et l'on donne avec soin les chiffres-records. Il se crée une mentalité de « guide » qui associe étrangement le beau au rare.

Ce qu'on néglige de remarquer, c'est précisément ce qui est le plus important, ce qu'on rencontre partout dans une région, ce qui est typique et trace comme le grand fond du tableau à tous les faits de détail : le paysage classique, la maison type, la vie profonde, la beauté intime. Le géographe a cet amour secret du terroir, cette esthétique et cette poésie spéciales qui découvrent tous ces faits menus et nombreux dont l'ensemble forme l'âme de chaque coin de terre. Ici ce sera de grands rideaux d'arbres encerclant des prairies bocagères avec de petites maisons semées isolément sur les terres qu'on découvre au bord des chemins, enchâssées dans la verdure. Là, ce sera la grande mosaïque des champs, allongée sur les plaines indéfinies entre de gros villages bien séparés où se groupent les hommes, les bêtes et les arbres comme une oasis encerclée de cultures. Ailleurs, ce sera telle ville bâtie pour le travail industriel, où l'usine règne en maîtresse, animant les rues aux heures de relâche et tapissant les briques d'une patine grisâtre, ou bien telle autre ville active aux seuls jours de marché et toute décorée par les étalages des boutiques aux approvisionnements variés. Ainsi se dérouleront tous les paysages avec leurs traits caractéristiques, leur cachet propre, leur genre de vie typique. La géographie est destinée à mieux faire comprendre tout ce qu'il y a de spécial à chaque région, parce qu'elle fait acquérir cette notion essentielle dans la discipline de l'observation qu'est la *notion de type*.

Développant ensuite sa logique de l'observation, elle veut que, une fois le typique découvert, on en suive et retrace les limites, et *c'est le principe d'étendue* : un fait n'est intéressant que si l'on connaît son domaine propre et les curieuses formes de transition qu'il revêt à son pourtour.

Le fait isolé est toujours une abstraction ; la géographie n'aime que le concret, elle demande qu'on remarque le groupement des faits qui sont habituellement liés ensemble. Ainsi le chêne a comme compagnon le gui, la digitale rouge, telle forme de mousse, telles espèces de

Commentaires :

La géographie rejette la causalité du déterminisme physique.

L'explication en géographie doit tenir compte de l'histoire.

Ce sont les qualités de la science géographique qui justifient son enseignement aux jeunes enfants.

La curiosité naturelle de l'enfant est le vecteur de l'enseignement de la géographie.

Le concept de méthode inductive est énoncé dans le texte pour parler de la méthode d'enseignement, il n'avait pas été formulé explicitement pour caractériser la méthode du géographe

champignons ; cette association végétale forme un paysage spécial propre au chêne ; d'autres arbres sont moins hospitaliers et ont un « salon » moins fréquenté, tels le hêtre ou le sapin qui couvrent le sol d'un tapis de feuilles et d'aiguilles ennemies de toute végétation. De même l'habitation humaine a son cortège d'associés qui varient avec les régions : jardin, cour, fumier, meules, arbres. *Le principe d'association* est à la base de l'étude des paysages qui est l'étude essentielle de la géographie.

Aucune science ne possède une pareille stratégie de l'observation, et cette stratégie est complétée et contrôlée par *le principe de causalité* qui ne doit pas se résumer en un simple déterminisme physique ; l'homme, son histoire, sa psychologie, sa sociologie sont souvent des causes plus efficaces que les phénomènes naturels.

À la recherche des causes doit s'ajouter, comme une grande impression générale, *l'idée de l'instabilité dans le temps*, d'évolution perpétuelle sous l'immuabilité apparente. Même les grands faits physiques que nous avons l'habitude de considérer comme stables, ont une longue et récente histoire.

Le climat, par exemple, à une époque peu éloignée, géologiquement parlant, époque que les hommes de la préhistoire n'ont point connue, était radicalement différent du climat actuel ; un climat de Labrador régnait sur nos terres, une végétation de toundras l'accompagnait, et ce n'est qu'à l'aurore des temps actuels que les forêts sont venues s'installer chez nous, véritable déluge d'arbres qui a transformé tous les paysages et les genres de vie.

Dans les faits humains, l'instabilité est encore bien plus grande ; si l'on retraçait l'histoire des cultures, du peuplement, des formes d'habitat, on verrait quelle évolution continue et journalière régit la géographie humaine. La notion de temps doit donc être constamment présente à l'esprit du géographe, bien qu'il travaille par définition dans le domaine de l'espace.

Ainsi la géographie n'est plus seulement une matière à apprendre, elle n'encombre plus, elle est formatrice, elle représente toute une tactique de travail, une manière d'envisager les choses ; elle mérite par là d'entrer largement dans notre cycle d'enseignement et d'y entrer dès le plus jeune âge.

Elle doit tenir une place toute spéciale dans l'enseignement des jeunes. À l'âge où tout est encore neuf, à l'époque des étonnements heureux, des curiosités insatiables, on n'apprend pas encore, on découvre, et la géographie doit être une découverte continue. Il faut comprendre l'extraordinaire plaisir de répondre à un pourquoi, ressentir l'émotion de cette curiosité de l'enfant. On peut alors utiliser une puissance qu'on a encore pleinement à sa disposition, la curiosité. Il faut développer et entretenir la faculté d'étonnement, de manière à combattre cette mentalité de blasé si répandue.

Pour cela, gardons-nous de présenter une science toute faite, où l'enfant n'a pas à intervenir, construisons avec lui, en parlant de ce qu'on voit, à coup d'explorations et avec les plaisirs de l'explorateur. C'est la méthode inductive qui utilisera le petit bagage de vision déjà amassé par l'enfant et qui l'augmentera progressivement en se servant comme champ d'action du *tour d'horizon*. Le titre général de cet enseignement serait « ce qu'on voit ». Les questions seraient non pas « qu'est-ce que cela », mais des « qu'est-ce qu'on voit ». En excursion on s'étonnerait de tout et l'on verrait : le soleil, les nuages, la rivière, les herbes et les arbres ; et l'on observerait ce que l'homme a rajouté à la nature : la maison, la rue, le port, les champs, les usines.

Il faut faire voir les choses aux élèves.

Commentaires :

L'enseignement de la géographie se doit d'être pour les petits une leçon de « choses ».

Pour les plus grands élèves, il convient de définir d'abord l'objet de la discipline.

Le programme scolaire doit choisir un échantillon d'objets d'étude⁷⁷¹.

La leçon de géographie doit commencer par des évocations qui stimulent l'imagination.

La géographie apprend à réfléchir.

La géographie est une formation esthétique.

Voici par exemple une visite faite au chemin de fer, qui a eu un grand succès. On constate d'abord comment est faite la ligne : le ballast, les traverses, les coussinets, les rails qui ne se touchent pas. Chacun apporte son élément d'observation, et tous ensemble on fait effort pour expliquer. On va jusqu'à la rotonde des machines et l'on cause au chauffeur prévenu à l'avance et qui est très amusé de se voir entouré de petites têtes attentives. Le chauffeur explique qu'il fait tel trajet, comment il s'arrange pour économiser le charbon, qu'en hiver le train a plus de frottement parce que le graissage se fait moins bien ; il explique les signaux, leur fonctionnement. Bref on apprend de visu ce que représente le mécanisme du chemin de fer et l'on revient enchanté et instruit.

D'autres fois, on utilise des projections qui permettent d'agrandir le « tour d'horizon ». Il ne faut pas expliquer ce que la projection représente, mais demander que chacun dise ce qu'il y voit. De cette façon, les choses auront été vues et non apprises par un effort mécanique de mémoire.

Les choses vues encombrant beaucoup moins que les choses apprises et laissant l'esprit plus frais, moins déformé, plus original. De plus elles serviront d'étalon, de point de départ et de terme de comparaison plus tard.

Par exemple, on aura calculé l'écartement des rails, ou la distance de tel point à tel point de repère, ces chiffres vérifiés serviront de point de repère, et permettront d'avoir une idée précise de la valeur des distances.

On acquerra par cette méthode du « tour d'horizon » tout une discipline de l'œil et de la mémoire visuelle qui servira toute la vie.

L'initiation à la géographie se fera d'une autre façon pour les grands.

On expliquera tout d'abord ce que c'est que la géographie vraiment comprise, son étendue et ce qu'elle peut nous apporter de neuf. Comme il est impossible de tout traiter, on pratiquera le système de l'échantillonnage, on cherchera à savoir les sujets qui pourraient intéresser davantage et l'on aura une série de questions comme celles-ci : Etude de Paris, le site, les moyens de vie, l'approvisionnement ; le Maroc ; un grand produit, le fer ou la laine ; un port ; les chemins de fer transcontinentaux ; la Bretagne.

Il faudra toujours commencer par un rappel de souvenirs et par une recherche des idées de chacun sur le sujet ; si l'on parle d'un « pays », soyons évocateur, essayons de faire voir. Par exemple, à propos de la Lorraine, on décrira les côtes de Moselle, aux longues pentes adoucies et bien abritées, toutes semées de petits villages au nom joyeux et bien gaulois : Rosérieulles, Chazelles, Lorry. On parlera des moyens de vie, les vignes bies soignées, les mirabelliers et quetschiers, les cultures maraîchères, les récoltes de fraises. On parlera même du genre de cuisines : à l'huile, à la graisse, au beurre, si évocatrices d'une civilisation ; on notera les patois, les jeux, tout ce qui fait le pays.

Si l'on envisage des questions de géographie économique, comme le pétrole ou le coton, on verra les dangers nationaux, les questions politiques qui se posent à propos de ces produits. Bref, on essaiera moins d'apprendre que de faire réfléchir.

Ainsi, que la géographie soit avant tout une immense invitation à voir, un stimulant pour l'observation et la réflexion. Quel plaisir de savoir voir, non seulement pour répondre à des curiosités géographiques, mais aussi comme satisfaction générale. Nous n'utilisons pas assez la nature, nous cherchons le beau, bien plus dans les œuvres des hommes : livres, musique, peinture, mais nous oublions que le grand chef-d'œuvre c'est la nature elle-même, qu'il faut l'aimer et la comprendre, y trouver délassément, y alimenter ses rêves et sa poésie.

⁷⁷¹ Voir les travaux de Jean Brunhes pour les *Archives de la Planète* d'Albert Kahn.

La géographie est formative de l'esprit.

Bref, la géographie doit être un élément de maturité d'esprit, d'amélioration intellectuelle, en un mot de formation.
(Pierre Deffontaines.)

De Jules Ferry à la Libération, les programmes et les instructions officielles se réfèrent souvent aux mêmes finalités que celles exposées ici par Pierre Deffontaines. La géographie est la discipline scolaire, ou les finalités intellectuelles s'appuient sur le « concret » ; y compris lorsqu'il s'agit de promouvoir la France comme cadre identitaire principal. Le local est alors le concret visible qui sert à imaginer la patrie.

1.2. Le « concret » dans les programmes de géographie pour l'école primaire sous la III^e et la IV^e République

La géographie à l'école primaire est de façon récurrente renvoyée au « concret », au visible. En **1882** les programmes signés par **Jules Ferry** développaient déjà nombre des idées formulées par Pierre Deffontaines : l'enseignement de la géographie est une leçon de choses, il faut s'appuyer sur la spontanéité de l'enfant. Par contre, à la différence de Deffontaines, Jules Ferry insistait fortement sur le caractère pratique de l'enseignement primaire :

En tout enseignement, le maître, pour commencer se sert d'objets sensibles, fait voir et toucher les choses, met les enfants en présence de réalités concrètes, puis peu à peu il les exerce à en dégager l'idée abstraite, à comparer, à généraliser, à raisonner sans le secours d'exemples matériels.

C'est donc par un appel incessant à l'attention, au jugement, à la spontanéité intellectuelle de l'élève, que l'enseignement primaire peut se soutenir.

Il est essentiellement *intuitif et pratique* ; « *intuitif* », c'est-à-dire qu'il compte avant tout sur le bon sens naturel, sur la force de l'évidence, sur cette puissance innée qu'a l'esprit humain de saisir du premier regard et sans démonstration, non pas toutes les vérités, mais les vérités les plus simples, les plus fondamentales, « *pratique* », c'est-à-dire qu'il en perd jamais de vue que les élèves de l'école primaire n'ont pas de temps à perdre en discussions oiseuses, en théories savantes, en curiosités scolastiques et que ce n'est pas trop de cinq ou six années de séjour à l'école pour les munir du petit trésor d'idées dont ils ont strictement besoin et surtout pour les mettre en état de le conserver et de la grossir dans la suite.

(Jules Ferry.)⁷⁷²

En **1923**, **Léon Bérard**, Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, reprend à son tour l'idée que l'enseignement de la géographie est une leçon de choses. Il se démarque, par contre, des instructions de 1882 en dénonçant la méthode concentrique, celle qui fait revoir année après année les mêmes objets d'étude. Il propose une programmation « progressive » : la géographie locale et générale au cours élémentaire, la France et les colonies au cours moyen, l'Europe et les grands pays du monde au cours supérieur, avec néanmoins une révision de la géographie de la France et des colonies dans l'optique de l'examen, du certificat d'études primaires. Plus nettement qu'en 1882, il invite à choisir cette méthode, plutôt que d'essayer par la répétition des mêmes faits, année après année, de charger la mémoire de l'écolier :

À la méthode concentrique préférez la méthode progressive. Celle-ci exige, comme celle-là, que les connaissances soient solidement acquises : aller de l'avant, ce n'est pas aller à l'aventure. [...]

⁷⁷² Programmes annexes au règlement d'organisation pédagogique des écoles primaires publiques.

En arrivant au cours élémentaire [...] Les leçons de géographie seront d'abord des leçons de choses. [...]

Le cours moyen est exclusivement consacré à la géographie de la France. [...] Donnons-leur de leur pays, de la mère patrie et de ses filles lointaines, une image aussi riche que possible. Ce qui ne veut pas dire qu'il faille confier à leur mémoire une énorme quantité de noms propres et de termes techniques.

(Léon Bérard.)⁷⁷³

Quelques années plus tard, en **1939**, **Jean Zay** complète la série de textes sur les activités dirigées⁷⁷⁴ par une circulaire où il prône la généralisation des sorties pour l'étude du milieu local et l'étude des paysages. Il situe ceci dans la continuité des instructions de 1923.

La classe-promenade était déjà prévue d'une manière expresse dans les Instructions ; elle est déjà entrée dans la pratique en quelques endroits. L'heure est venue d'en généraliser l'usage. *Si les trois heures de loisirs dirigés* sont utilisées par un maître diligent, elles doivent fournir les acquisitions les plus solides qui *serviront de fondement à un enseignement moins formel et plus proche de la vie*. L'ingéniosité des maîtres est appelée à se donner libre cours, et l'on peut concevoir une infinité de modalités dans l'organisation de ces *loisirs* et dans l'*utilisation des ressources du milieu local*. C'est la promenade au cours de laquelle la conversation est orientée vers l'analyse du paysage.

(Jean Zay.)⁷⁷⁵

Ce rôle important du milieu local est à son tour souligné, en septembre **1940**, par le Secrétaire d'État à l'Instruction Publique, Georges Ripert, puis en 1942 par le Secrétaire d'État à l'Éducation nationale et à la Jeunesse, Jérôme Carcopino. À nouveau l'adjectif « concret » se retrouve dans les textes de **Vichy**, un peu en écho de la dénonciation faite par Jules Ferry du temps perdu « *en discussions oiseuses, en théories savantes, en curiosité scolastiques* ». En même temps la classe-promenade continue à être recommandée comme par Jean Zay et comme par Ferdinand Buisson, quelques années plus tôt dans le *Dictionnaire*.

À la Libération et sous la IV^e République, les textes reprennent largement les programmes de 1923. Ils renvoient toujours à l'idée que l'enseignement doit partir du « concret » :

Il est recommandé, au contraire, de donner, chaque fois que c'est possible, un enseignement concret mettant les élèves en face des faits et d'utiliser les méthodes actives qui donnent des résultats très intéressants à l'école maternelle.⁷⁷⁶

L'observation du milieu local est donc toujours centrale. L'enseignement de la géographie, une leçon de choses :

Cours élémentaire. [...]. Toutes les leçons seront fondées sur l'observation du milieu local et l'explication de gravures ; elles seront faites en liaison avec les classes promenades et les activités dirigées. [...]

⁷⁷³ Instructions du 20 juin 1923.

⁷⁷⁴ Textes reproduits par Monique Benoît en annexe de sa thèse, opus citus. « *Corpus des textes officiels* » : Circulaire du 10 août 1937 sur les loisirs dirigés (Jean Zay), p.93-97.

Arrêté du 23 mars 1938, fixant les programmes des écoles primaires, (Jean Zay), p.98-102.

Instructions du 20 septembre 1938, relatives à l'application des arrêtés du 23 mars et du 11 juillet 1938, (Jean Zay), p.103-110.

⁷⁷⁵ Circulaire du 26 avril 1939 sur les activités dirigées, p.111-112.

⁷⁷⁶ Circulaire du 18 juillet 1945. Instructions en vue de la rentrée des classes 1945.

Cours moyen. [...] 1° *Géographie locale* : étude par l'observation directe le plus possible de la ville ou du petit coin de France qui l'entoure.

Établissement par les élèves de petites monographies du village ou de la ville ou du quartier. [...]⁷⁷⁷

*Ainsi conçu, l'enseignement de la géographie à l'école primaire rejoint celui des leçons de choses.*⁷⁷⁸

Toutes ces leçons auront pour base soit le commentaire d'une image, soit l'observation d'un élément tiré du milieu local : une large place sera toujours faite à l'interrogation.⁷⁷⁹

C'est du moins ce qu'affirme la lettre des programmes, leur mise en œuvre est, nous le verrons plus loin en étudiant l'emploi du temps d'une classe de cours moyen, une autre affaire.

1.3. La France et les autres espaces identitaires dans les programmes de géographie pour l'école primaire sous la III^e et la IV^e République

De 1882 à 1945, il est possible de distinguer plusieurs niveaux d'échelle emboîtés dans les programmes scolaires : le local observable par la méthode intuitive, le local étendu au canton, au département ou même à la région, la France, ses colonies, l'Europe, le Monde.

Les instructions qui commentent les programmes donnent parfois une plus grande place à *l'observation du local*, cette approche est toujours prônée au cours élémentaire (écoliers de 7 à 9ans). De Jules Ferry à la Libération, c'est une des deux grandes continuités dans les programmes (tableau 2).

À un niveau d'échelle un peu plus vaste, « *l'étude plus approfondie du canton, du département, de la région* » est située de façon plus irrégulière dans les curricula. Ce milieu local élargi, au delà du « lieu natal », n'est pas formulé dans les programmes de 1923 et 1945. À l'inverse, il est fortement présent en 1882. Il est aussi le stade ultime des études de géographie en 1938 et 1941, la monographie locale ou régionale réalisée pendant les derniers mois de la classe de fin d'études permet alors de mettre en œuvre les méthodes géographiques acquises précédemment.

À côté de l'observation de l'environnement immédiat au cours élémentaire, l'autre noyau stable des programmes est constitué par l'étude de la France au cours moyen. C'est la dernière classe de la scolarité obligatoire en 1882. Au-delà, le cours supérieur et les classes débouchant sur les certificat d'études primaires y consacrent aussi une place importante à la géographie de la France.

Cette étude comprend celle des colonies françaises. L'intitulé évolue : « *la France et ses colonies* » en 1882, 1923, 1937, « *la France et la France d'Outre-mer* » en 1941, « *la France et l'Union française* » en 1945. Les programmes de géographie de l'école primaire font de la patrie, prolongée par son domaine colonial, le principal cadre d'identité des petits écoliers français.

Les autres contrées du monde sont évoquées plus rapidement lors des présentations de la Terre. Les « *grands pays du monde* » sont inscrits au programme des cours supérieurs en 1882 et 1923. La « *géographie physique et politique de l'Europe* » est aussi au

⁷⁷⁷ Arrêté du 17 octobre 1945, Nouveaux programmes et Horaire des écoles primaires.

⁷⁷⁸ Instructions du 7 décembre 1945, relatives aux programmes.

⁷⁷⁹ Note du 8août 1957. Instructions relatives à l'enseignement de l'histoire et de la géographie dans les cours élémentaire, moyen et supérieur des écoles publiques.

programme de ce cours supérieur en 1882, et sous le libellé « *l'Europe* » en 1923. À partir de 1938 la référence au cadre européen disparaît des programmes de géographie de l'école, elle ne sera réintroduite que dans le texte de 1984.

L'apprentissage des principes de la carte et plus précisément l'apprentissage de croquis cartographiques sont aussi des constantes des programmes de ces années.

Le tableau 2 met graphiquement en valeur la logique d'organisation du curriculum de géographie à l'école primaire. De 1882 à 1947 on constate que la France est le pivot de toutes les programmations à partir du cours moyen.

En 1882 et en 1923 on voit sur ce tableau une sorte d'escalier, conduisant du cours élémentaire au cours supérieur, descendant marche après marche de l'étude du local à celle du monde. Après quelques préalables de vocabulaire relevant de la géographie générale, le curriculum emboîte les territoires étudiés : du local à la France, de la France au Monde.

Le principe d'organisation va du proche au lointain, tout en conférant à l'étude de la France la place principale.

À partir de 1938, l'allongement de la scolarité primaire après le cours supérieur bouleverse cette disposition, les années de la classe de fin d'étude s'efforçant de combiner la géographie générale et la géographie régionale, l'étude de la France et celle du Monde. La logique du curriculum est perturbée, d'une part, par le retour à l'étude du local et de la région au cours supérieur ou en classe de fin d'étude, et, d'autre part, par le retour à de la géographie générale en classe de fin d'études. Dans le premier cas, il s'agit, en fin de scolarité primaire, de mettre en oeuvre les savoir-faire géographiques dans le cadre de monographies locales ou départementales, dans le deuxième cas, il s'agit de construire une cohérence globalement inductive des programmes.

Exceptés quelques mots de vocabulaire relevant de la géographie générale appris en préambule, le curriculum va toujours du proche au lointain, mais aussi du particulier au général. Mais la France occupe toujours la place centrale de ces études de géographie.

Tableau 2.

Les domaines étudiés dans les programmes de géographie de l'école primaire de 1882, 1923, 1937, 1941 et 1945.

| | Géographie générale | Observation du local | Canton, département région | France | France d'Outremer | Europe | Monde |
|--|--|---|--|---|--|-----------------|---|
| Jules Ferry (1882) | Cours élémentaire | Cours élémentaire | Cours élémentaire Cours moyen | Cours moyen Cours supérieur | Cours moyen Cours supérieur | Cours supérieur | Cours supérieur |
| Léon Bérard (1923) | Cours élémentaire | Cours élémentaire | | Cours élémentaire Cours moyen Cours supérieur | Cours moyen Cours supérieur | Cours supérieur | Cours supérieur |
| Jean Zay (1938) | Cours élémentaire Cours Supérieur Classe de fin d'études | Cours élémentaire | Classe de fin d'études | Cours élémentaire Cours moyen Cours Supérieur Classe de fin d'études | Cours moyen Cours supérieur | | Cours supérieur |
| Carcopino (1941) : | Cours élémentaire Classe de fin d'études | Cours élémentaire | Cours élémentaire Cours supérieur Classe de fin d'études | Cours moyen Cours supérieur Classe de fin d'études | Cours moyen Cours supérieur Classe de fin d'études | | Cours supérieur Classe de fin d'études |
| Après la 2 ^e guerre mondiale : -CE et CM (1945) ; - Classe de fin d'études (1947) | Cours élémentaire Classe de fin d'études | Cours élémentaire Cours moyen Cours supérieur | | Cours moyen Cours supérieur Classe de fin d'études | Cours moyen Cours supérieur | | Classe de fin d'études |

Les programmes, ainsi réduits à leur titre de chapitre, apparaissent un peu décharnés. En particulier, ces libellés ne permettent pas toujours d'apprécier la part respective des descriptions de géographie physique et de la géographie humaine ou bien la dimension patriotique, voire nationaliste de cet enseignement. En effet, dans la mémoire collective l'enseignement de la géographie pendant la III^e République reste étroitement attaché à deux caractères : la routine des listes apprises par cœur, le caractère cocardier, voire chauvin de ses contenus.

Ces traits n'apparaissent pas d'évidence à la simple lecture des programmes, même si on y lit bien la place centrale de la France pendant les années de cours moyen, années qui

marquent la fin de la scolarisation générale⁷⁸⁰. Deux éclairages compléteront cette vision. D'une part un éclairage décalé, à travers un regard sur l'enseignement de la géographie en Italie, d'autre part une étude de cas, à partir du cahier de classe d'un cours moyen afin de confronter ce que disent les programmes et ce qui peut se dérouler dans une classe.

⁷⁸⁰ En 1950-1951, la moitié seulement des garçons et des filles étaient encore scolarisés à 14 ans. (*Histoire générale de l'enseignement*, tome IV, p.20.)

2. En Europe, une mobilisation nationale de la géographie

Mondialement, c'est probablement *Le merveilleux voyage de Nils Hogersson à travers la Suède*⁷⁸¹, qui est le roman d'éducation géographique, morale et patriotique le plus connu. Selma Lagerlöf, ancienne institutrice, n'est pas la seule à s'adonner à ce genre de littérature romanesque et éducative. Nous avons déjà rencontré ce genre parmi les ouvrages présents dans les classes lors de l'enquête commandée par Guizot en 1833⁷⁸². À la fin du XIX^e siècle, les romans de Jules Verne sont, eux aussi, des vulgarisateurs des connaissances scientifiques et géographiques. Mais le roman de Selma Lagerlöf, à la différence du *Tour du monde en 80 jours* est emblématique de la littérature enfantine associant éducation morale des enfants et inventaire du territoire national.

Nous verrons cette mobilisation nationale de la géographie à travers un genre littéraire « tour de la patrie », avec un exemple italien et dans le cadre de la politique d'édition scolaire, avec le cas de l'Espagne.

2.1. *Il Bel Paese*, et le genre « Tour de la patrie »

Au XIX^e siècle un genre littéraire, que nous appelons « tour de la patrie », se généralise. Dans la forme scolaire ce cette littérature, *le Tour de France par deux enfants* est de loin l'ouvrage le plus connu en France, le plus répandu comme livre unique de lecture et d'éducation scientifique. Il est devenu un « lieu de mémoire » de l'identité française⁷⁸³ :

On se plaint continuellement que nos enfants ne connaissent pas assez leur pays : s'ils le connaissaient mieux, dit-on avec raison, ils l'aimeraient encore davantage et pourraient encore mieux le servir. Mais nos maîtres savent combien est difficile de donner à l'enfant l'idée nette de la patrie ou même simplement de son territoire et de ses ressources. [...] pour frapper son esprit, il faut lui rendre la patrie visible et vivante. Dans ce but nous avons essayé de mettre à profit l'intérêt que les enfants portent aux récits de voyages. En leur racontant le voyage courageux de deux jeunes Lorrains à travers la France entière, nous avons voulu leur faire pour ainsi dire voir et toucher ; nous avons voulu leur montrer comment chacun des fils de la mère commune arrive à tirer profit des richesses de sa contrée et comment il sait, aux endroits mêmes où le sol est pauvre, le forcer par son industrie à produire le plus possible.

(Giordana Bruno.)⁷⁸⁴

D'autres exemples de ce type existent ailleurs. *Bel Paese* en Italie est dans la mémoire nationale l'équivalent des manuels de géographie de Foncin et du *Tour de France par deux Enfants*. Son titre complet et explicite est : *Il Bel-Paese. Conversazioni sulle Belleze Naturali. La geologia e la geografia fisica d'Italia*⁷⁸⁵. Il est l'objet de mémoire qui symbolise pendant des décennies l'enseignement de la géographie à l'École. En 1883 Antonio Stoppani, son auteur, prend appui sur la littérature géographique et patriotique suisse pour promouvoir son propre ouvrage, *Il Bel Paese*. La préface est explicitement dédiée *agli istitutori*, aux instituteurs. Stoppani prend en exemple les nations voisines qui ont su développer une « *littérature scientifique vraiment nationale* », en particulier les Suisses. Mais, dit-il, en s'adressant aux instituteurs italiens, « *notre monde est plus vaste,*

⁷⁸¹ Selma Lagerlöf, 1905-1906, *Le merveilleux voyage de Nils Hogersson*. 2 vol.

⁷⁸² P. Blanchard, 1819, *Petit voyage autour du monde*. 252p., fig. et cartes.

⁷⁸³ OZOUF, J., OZOUF, M., 1997, « Le Tour de la France par deux enfants : le petit livre rouge de la République », *Les lieux de mémoire*, NORA, Pierre (dir.), Paris : Gallimard, collection Quarto, p.277-301.

⁷⁸⁴ Giordana Bruno, (Mme A. Fouillée dite), édition de 1877, *Le tour de France par deux enfants* ; Préface.

Le pseudonyme choisi en référence à Giordano Bruno est en lui-même un manifeste.

⁷⁸⁵ Le Beau Pays. Conversations sur les beautés naturelles. La géologie et la géographie physique d'Italie.

et infiniment plus riche en beautés et en phénomènes physiques ». Il poursuit de façon enthousiaste son énumération des beautés de la géographie physique de l'Italie: « *et quand nous aurons décrit nos glaciers, nos rochers et nos gorges des Alpes et des Préalpes, nous trouverons un autre monde à décrire : les sources gazeuses, les fontaines ardentes, les sels, les volcans de boue, les vrais volcans, actifs ou éteints, le Vésuve et l'Etna* ». L'Italie, comme la France pour des auteurs Français, est « *quasiment* » « *la synthèse du monde physique* » avec ses « *climats variés, les diverses zones de végétation, depuis la subtropicale jusqu'à la glaciaire* ».

La géographie physique, la plus « scientifique » est ainsi convoquée pour construire le sentiment patriotique :

In questo ci può servire di modello la nazione con noi confinante, che meritamente superba, forse sopra tutte le altre, di una letteratura scientifica veramente nazionale; atta cioè a coltivare, ache lato del bello descrittivo e delle ricchezze scientifiche, il sentimento dell nazionalità. La letteratura svizzera possiede tre opere stupende in questo genere, cioè : *Les Alpes Suisses*, di Eugenio Rambert ; *Les Alpes*, di Berlepsch; e *das Thierleben der Alpenwelt*, o *La vita degli animali nelle regioni delle Alpi*, di Tschüdi. A queste bisogna aggiungere quell'altra più scientifica di tutte; *Le monde primitif de la Suisse*, di Heer. Queste opere ebbero nella Svizzera e al di fuori un successo immenso, l'onore di varie edizioni e di traduzioni in diverse lingue. Ma il mondo fisico della Svizzera si riduce, possiamo dire, alle Alpi; mentre il nostro mondo è assai più vaste, e infinitamente più ricco di fenomeni e di naturali bellezze. Alle bellezze ed alle ricchezze scientifiche dell'Apennino, e quando avremo descritto i nostri ghiacciai, le nostre rupi e le gole delle Alpi e delle Prealpi, troveremo altri mondi da descrivere: le emanazioni gasose, le fontane ardenti, le salse, i vulcani di fango, i veri vulcani o vivi o spenti, il Vesuvio, l'Etna, poi ancora il mare e le sue isole, i climi diversi, le diverse zone di vegetazione dalla subtropicale alla glaciale, e così via discorrendo, chè l'Italia è quasi (non balbetto nel dirlo) la sintesi del mondo fisico.

(Antonio Stoppani.)⁷⁸⁶

Il est aisé de repérer dans cette introduction la répétition des 7 lexèmes qui ponctuent et structurent conjointement le discours : *scien(ce/tifique)*, *nation(al)*, *nous/notre*, *physique*, *beauté*, *richesse*, *Italie(n)*. La science est convoquée à la rescousse de la construction de la nation (*Si direbbe che il popolo italiano (intendo quella minoranza che si occupa di leggere) reclami da'suoi uomini di scienza questa genere di letteratura...*). L'Italie c'est notre monde, (*noi...*). Plus que l'histoire, c'est la géographie physique et les richesses naturelles qui bâtissent l'identité nationale.

Les Hautes montagnes, en particulier les glaciers, sont des hauts lieux de l'identité nationale et aussi des espaces de formation morale grâce à l'alpinisme. Le rôle emblématique des hautes montagnes se retrouvent dans d'autres histoires nationales à cette époque.⁷⁸⁷ Pour découvrir l'Italie, le plan de l'ouvrage de Stoppani propose un itinéraire qui commence à partir de ce sommet alpin : chapitre I : De Belluno à Agordo ; chapitre II : Les alpinistes et les voyages alpins ; chapitre IV : de Agordo à Udine, chapitre V : le glacier du Four... De plus le point de départ de cette périégèse de l'Italie est aussi une frontière, et la plus contestée des frontières italiennes à cette époque. Les

⁷⁸⁶ Antonio Stoppani, 1883, *Il Bel Paese*, Préface : "Agli Istitutori", 4^{ème} édition p.XI-XII. «

⁷⁸⁷ Ainsi en Espagne, Nicolás Ortega Cantero a montré le rôle des excursions et de la découverte des paysages de la Sierra de Guadarrama, au nord de Madrid, dans le développement de l'identité nationale espagnole entre 1875 et 1936

GOMEZ MENDOZA, J., ORTEGA CANTERO, N., 1992, *Naturalismo y geografía en España*. Madrid : Fundacion Banco exterior. 413p.

GÓMEZ MENDOZA, J., ORTEGA CANTERO, N., 1996, « Géographie et régénérationisme en Espagne (1875-1936) », *Geography and professional practice*, V. Berdoulay and J. A. Van Ginkel (eds.), Utrecht : Netherlands Geographical Studies, p.111-124.

Alpes séparent alors l'Italie de ses dernières provinces irrédentes : le Trentin, voire l'Istrie.

Le parallèle est aisé à dresser avec le *Tour de France de deux Enfants* qui commencent leur périple à partir de Sarrebourg, à proximité de cette frontière bousculée qui a créé en 1871 deux provinces irrédentes pour la France : l'Alsace et la Lorraine.

Autre ressemblance plus générale entre le *Bel paese* et le *Tour de France*, c'est l'idée que la diversité fonde l'unité de la patrie. L'Italie est un microcosme et une synthèse du monde pour Stoppani (*l'Italia è quasi (non balbetto nel dirlo) sintesi del mondo fisico*). Ceci nous renvoie en écho aux *Tableaux de la France* par Michelet, Reclus ou Vidal qui conjuguent l'unité et la diversité de la France : « [...] *l'identité française qu'ils construisent se spécifie par deux termes, le contraste et la distribution.* »⁷⁸⁸

2.2. Les livres de géographie à l'école primaire en Espagne.

Les similitudes entre les pays européens ne relèvent pas seulement des approches pour construire le sentiment patriotique à travers l'École ; elles se manifestent au travers du développement de l'instruction primaire et de la constitution d'un enseignement de la géographie⁷⁸⁹. L'Allemagne et la Suisse ont ouvert la marche et ont servi d'exemple aux autres pays. La France a suivi de près, le Royaume-Uni a été plus tardif compte tenu d'un moindre engagement de l'État dans la politique éducative⁷⁹⁰. L'Espagne et l'Italie sont aussi un peu en retard sur l'Europe du Nord mais le mouvement est le même, les livres souvent fortement inspirés dans des publications françaises ou allemandes⁷⁹¹.

Mais l'impression d'ensemble, mise en valeur par Horacio Capel, est que le développement de la géographie dans l'enseignement primaire est un phénomène largement commun à l'Europe et à l'Amérique du Nord, au delà des spécificités nationales. Ces ressemblances apparaissent aussi au vu du rythme de publication des ouvrages de géographie pour l'école élémentaire. Le relevé des années d'édition des livres de géographie pour l'école primaire effectué par Horacio Capel, Jordi Solé et Luís Urtuega⁷⁹² fait apparaître en Espagne une période d'essor du nombre de publications à partir de 1850. Le développement éditorial caractérise la seconde moitié du XIX^e siècle et les premières décennies du XX^e (tableau 3). Un repli apparaît pendant les dernières années du règne contesté d'Isabelle II (1860-1868).

⁷⁸⁸ ROBIC, M ;-C., 2000, « Territorialiser la nation » *Le Tableau géographique de la France de Paul Vidal de la Blache. Dans le labyrinthe des formes.* p.204.

⁷⁸⁹ Horacio Capel, 1982, *op. cit.*

⁷⁹⁰ WAGNER, H., 1893, «The teaching of geography in Germany » d'après Die Deutschen Universitäten, *Scottisch Geographical Magazine*, p.366-371.

MUIR, T.S., 1912, « Geography in Scottish schools », *Scottisch Geographical Magazine*, vol XXVIII, p.534-540.

Horacio Capel, 1982, *op. cit.*

⁷⁹¹ ESCOLANO (dir.), 1998, *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Madrid :Fundación Germán Ruipérez. 2 vols.

ALBACETE, C., 1993, *La enseñanza de la geografía en la Escuela Publica en España 1900-1936*. Murcia : Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia. Thèse de doctorat microfilmée.

⁷⁹² Horacio Capel et alii, 1988, *op. cit.*, p.24.

Tableau 3. **Édition d'ouvrages de géographie pour l'école primaire en Espagne (1800-1939)** Source : Horacio Capel, Jordi Solé et Luís Urtuega.

| Années | Nombre d'éditions | Années | Nombre d'éditions |
|------------|-------------------|------------|-------------------|
| 1800 -1804 | 1 | 1870 -1874 | 10 |
| 1805 -1809 | - | 1875 -1879 | 14 |
| 1810 -1814 | 1 | 1880 -1884 | 13 |
| 1815 -1819 | - | 1885 -1889 | 15 |
| 1820 -1824 | - | 1890 -1894 | 14 |
| 1825 -1829 | 4 | 1895 -1899 | 15 |
| 1830 -1834 | 4 | 1900 -1904 | 16 |
| 1835 -1839 | 3 | 1905 -1909 | 13 |
| 1840 -1844 | 5 | 1910 -1914 | 13 |
| 1845 -1849 | 8 | 1915 -1919 | 7 |
| 1850 -1854 | 10 | 1920 -1924 | 10 |
| 1855 -1859 | 11 | 1925 -1929 | 1 |
| 1860 -1864 | 5 | 1930 -1934 | 8 |
| 1865 -1869 | 4 | 1935 -1939 | 8 |

Les « tours de la patrie » de Giordana Bruno, Antonio Stoppani ou Selma Lagerlöf et les manuels scolaires spécifiquement géographiques construisent une éducation géographique qui conjugue valeurs morales universelles et exaltation du sentiment patriotique, ce qui n'est pas sans contradiction à nos yeux, mais ce qui allait de soi quand la patrie incarnait en Europe les valeurs morales universelles.

Sur cette question la guerre de 1914-1918 constitue un tournant. L'enseignement de la géographie, en France en particulier, semble fortement évoluer dans ses valeurs de référence. La géographie après avoir contribué à préparer la revanche a comme mission d'éduquer aussi à la paix.

3. La géographie à l'École, ça devait servir à faire la guerre, puis ça devait servir à faire la paix

La dimension patriotique se manifeste clairement dans les manuels scolaires d'avant 1914 en France comme dans les pays voisins. Ce patriotisme se traduit en un nationalisme plus ou moins exacerbé selon les auteurs. Ainsi la *Première année de géographie* de Foncin contient des leçons sur la *Défense militaire de la France*⁷⁹³ et sur *l'Alsace-Lorraine*⁷⁹⁴. Édition après édition, les informations législatives et statistiques sont régulièrement mises à jour. Le paragraphe « *La meilleure défense de la France est moins l'enceinte de ses forteresses que la **bravoure**, la **discipline**, le **patriotisme** de ses enfants* » est constamment reprise. Par contre, Foncin ne fait plus dans les éditions des années 1910 de paragraphe spécifique sur les « *Qualités militaires des Français* ». Il semble que, à la veille de la guerre, le texte des géographies de Foncin soit déjà moins guerrier.

3.1. Enseigner la géographie et préparer la Revanche ?

À propos de l'Alsace-Lorraine le texte change peu, il reste articulé en 3 grandes parties : 1. Historique, 2. Ce que la France a perdu, 3. Fidélité des Alsaciens à la France. On ne note que quelques retouches de détail. Dans les dernières éditions avant 1914, l'alinéa suivant est supprimé : « *Malgré l'immigration de beaucoup d'Allemands, surtout à Metz, la population de l'Alsace diminue et, en même temps, la richesse générale du pays.* ». Il y a donc un net souci d'actualiser les informations en fonction des données démographiques qui évoluent. Par contre la modification du paragraphe conclusif a plus de sens. À la fin du XIX^e s'y exprime l'abattement consécutif à la défaite. Précédemment Pierre Foncin écrivait :

Et si nous retrouvons un jour assez de force pour battre les Allemands à notre tour, ce sera une grande joie que le retour à la patrie des provinces dont on lui a enlevé le territoire, mais dont le cœur lui appartient toujours.

(P. Foncin.)⁷⁹⁵

À partir des années 1910, le texte abandonne le conditionnel, devient plus affirmatif, plus optimiste. Mais en même temps Foncin abandonne la référence implicite à la guerre comme moyen de libérer les Alsaciens – Lorrains du joug allemand.

Et quand l'Alsace et la Lorraine redeviendront françaises, ce sera une grande joie que le retour à la patrie des provinces dont on lui a enlevé le territoire, mais dont le cœur lui appartient toujours.

(P. Foncin.)⁷⁹⁶

Foncin est un patriote, fondateur et président de l'Alliance française. Vidal de La Blache trace ainsi sa mémoire : « *Ardent patriote, il réproouve énergiquement le chauvinisme, « indigne d'un homme sensé et d'un véritable citoyen ».* *Son patriotisme est bien celui qu'il a défini en termes excellents : « un amour éclairé qui connaît le fort et le faible de*

⁷⁹³ P. Foncin, *La Première année de géographie* éditions de 1886, 1896, 1899, 1910, p.28 ;

⁷⁹⁴ P. Foncin, *La Première année de géographie* éditions de 1886, 1896, 1899, 1910 p.29 ;

⁷⁹⁵ P. Foncin, *La Première année de géographie* éditions de 1886, 1896, 1899, p.29

⁷⁹⁶ P. Foncin, *La Première année de géographie* édition de 1910, p.29

son pays, l'adore tel qu'il est, mais désire non moins ardemment qu'il accomplisse de nouveaux progrès... »⁷⁹⁷

C'est ainsi qu'il faut comprendre l'importance pour Foncin des questions militaires et des chapitres spécifiques sur la *Défense de la France* et sur l'*Alsace-Lorraine* dans ses livres de la *Deuxième année de géographie*⁷⁹⁸ et de la *Troisième année*⁷⁹⁹.

La confrontation des forces armées se retrouve aussi dans le manuel de Toutey pour le Cours élémentaire, deux graphiques illustrés comparent les effectifs des armées et l'importance des marines de guerre des puissances européennes.⁸⁰⁰ Mais tous les auteurs de géographie scolaire ne sont pas unanimes. On ne parle ni de l'organisation militaire de la France, ni de l'Alsace-Lorraine dans les manuels de Lemonnier et Schrader pour le cours élémentaire. Le deuil de l'Alsace-Lorraine n'y est cependant pas total. Sur les cartes, la frontière d'avant 1871 apparaît bien en pointillé de même que les provinces perdues, mais le texte du livre ne fait pas référence aux provinces perdues. Même le Rhin n'est pas nommé dans la présentation des fleuves et de leur bassin. Ainsi la Moselle, tout comme l'Escaut et la Meuse, fait partie des fleuves secondaires « *qui se jettent dans la mer du Nord hors de France* ». Correction est néanmoins faite dans les éditions ultérieures où les auteurs précisent : « *La Moselle qui arrose Épinal et se jette hors de France dans le Rhin* »⁸⁰¹. Les livres scolaires ne sont donc pas également tournés vers la Revanche belliciste. La géographie ne sert pas qu'à préparer la guerre.

L'on a aussi vu que Schrader se plaçait sous les auspices scientifiques d'un Élisée Reclus,⁸⁰² éminent géographe, et célèbre anarchiste. Reclus condamne clairement le nationalisme et dénonce les frontières en tant qu'obstacle :

Il est certain que, prise dans sa première acception l'amour de la « patrie » est légitime et normal. On aime naturellement le plus ce que l'on connaît le mieux. Rien de plus conforme à l'évolution humaine. La communion d'amour créée par le travail fait chérir le sillon d'où l'on a tiré sa nourriture, où l'on a peiné, où l'on a souffert, où l'on a aussi trouvé, après les fatigues et les ennuis, la consolation et le repos. Cette terre, qui vous a donné naissance et qui vous a nourri, est également celle où se sont formées toutes les associations de vie, où, après avoir sucé le lait de la mère, on vit et on connut tous ses semblables, on les aime et où se fonda la famille, où, tous les instants, on savoura la caresse du langage que l'on comprend et du chant qui vous fait rire ou pleurer. Voilà de pures et nobles sources dérivant uniquement de conditions normales de vie. [...]

À l'amour du sol et du parler natal que l'on vante benoîtement comme la source du patriotisme, se mêlent donc l'avidité du pillage et la haine de l'étranger pour faire éclore cette fleur hybride que l'on célèbre volontiers comme la plus belle. [...]

Pour justifier l'existence des frontières, dont l'absurdité saute quand même aux yeux, on tire argument des nationalités, comme si les groupements politiques avaient tous une constitution normale et qu'il y eut superposition réelle entre le territoire délimité et l'ensemble de la population consciente de sa vie collective. Sans doute, chaque individu a le droit de se grouper, de s'associer avec d'autres suivant ses affinités, parmi lesquelles la communauté de mœurs, de langage, d'histoire est la première de toutes en importance, mais cette liberté de groupement individuel implique la mobilité de la frontière ; combien peu en réalité le franc vouloir des habitants est-il franchement d'accord avec les conventions officielles

(É. Reclus.)⁸⁰³

⁷⁹⁷ Cité par Vidal de La Blache, 1917, « P. Foncin », *Annales de géographie*, XXXVI, p.67-70, p.69-71.

⁷⁹⁸ P. Foncin, *La Deuxième année de géographie* édition de 1880, 1916, p.82-83, p.90.

⁷⁹⁹ P. Foncin, *La Troisième année de géographie*, édition de 1889, p.20-24 ; 24-26.

⁸⁰⁰ E. Toutey, vers 1900, *La Géographie nouvelle*, Cours élémentaire, p.63.

⁸⁰¹ H. Lemonnier, F. Schrader, M. Dubois, 1911, *Premiers éléments de géographie. Cours élémentaire*, p.41.

⁸⁰² Chapitre 3.

Les objectifs idéologiques, les finalités politiques de l'enseignement de la géographie sont donc moins homogènes qu'il ne semblerait à première vue.

3.2. La géographie « facteur de paix » ?

Après la Première Guerre mondiale, l'infléchissement vers une géographie moins belliciste est encore plus marqué, il s'agit même d'une rupture car la géographie est alors enseignée par des instituteurs résolument pacifistes. Les géographes donnent alors de plus en plus souvent à la géographie la finalité de développer la compréhension entre les peuples. Ainsi, René Ozouf estime de façon nuancée que la géographie « *donne le sens de la vie et de l'effort, éclaire le patriotisme et intelligemment enseignée, peut contribuer puissamment au développement de l'esprit de paix*⁸⁰⁴. » Il consacre dans son *Vade-Mecum* quatre pages à un développement titré « **La Géographie, facteur de paix.** » :

La géographie, comme l'histoire, peut aider efficacement à inculquer à l'enfant, à l'homme de demain, cette espèce de fonds de compréhension et d'objectivité qui fait le pacifiste, en lui permettant d'admettre toutes les thèses, de comprendre comment elles sont nées, pourquoi et par qui elles sont défendues, et finalement, s'il est possible de les concilier [...]

(R. Ozouf.)⁸⁰⁵

René Ozouf cite ensuite longuement une conférence faite à l'Université de Genève par F. Maurette à l'occasion de la Semaine de la paix en 1933. Maurette présente l'enseignement de la géographie comme celui où l'on présente l'effort humain, la variété humaine et la solidarité entre les hommes, une géographie scolaire qui contribue donc à la paix :

[...] Ainsi la géographie est bonne créatrice de cette disposition d'esprit qui amènera les enfants du spectacle du labeur humain au respect des résultats de ce labeur, du spectacle de la variété des hommes au respect des différences ethniques et intellectuelles, du spectacle de la solidarité humaine à une sage conception de la paix nécessaire.

(F. Maurette.)⁸⁰⁶

Après la Seconde Guerre mondiale, Max Sorre, alors Directeur honoraire de l'Enseignement du Premier Degré et Professeur honoraire à la faculté des Lettres de l'Université de Paris développe, à son tour, cette finalité de la géographie : permettre la compréhension entre les peuples :

[...] Mais la géographie nous donne une image chaque jour plus riche de l'humanité. Elle nous met en contact avec des civilisations différentes de la nôtre et qui dans certains domaines ne lui cèdent en rien. Le bénéfice que nous en tirons dépend de notre bonne volonté à accueillir ces contacts, de notre aptitude à dépouiller notre égoïsme ethnique pour comprendre des manières d'être étrangères. Certes, il n'est pas question de renier notre passé, ni de sous-estimer la valeur de notre civilisation élaborée par les siècles. Il s'agit de recueillir toutes les richesses du monde et de les faire nôtres, de s'associer enfin à cette immense aspiration vers l'unité humaine dont tous nos vœux appellent la réalisation.

⁸⁰³ Élisée Reclus, 1905, *L'Homme et la Terre*. Extraits du Livre IV, chapitre 1.

⁸⁰⁴ René Ozouf, 1937, *Vade-Mecum pour l'enseignement de la géographie*, p.11.

⁸⁰⁵ *Ibidem* p.17.

⁸⁰⁶ MAURETTE, F., 1933, « Conférence faite à l'Université de Genève à l'occasion de la Semaine de la Paix », *Recueil Pédagogique* de la Société des Nations, décembre 1933. F. Maurette, Extrait du *Recueil Pédagogique de la Société des Nations*, décembre 1933.

Voilà en fait où va la géographie humaine. [...]

(M. Sorre.)⁸⁰⁷

Il faut aussi indiquer, que tous deux, F. Maurette, tout comme Max Sorre, précisent dans leurs propos que ces finalités sont, plus spécifiquement, celles de la géographie humaine. Mais qu'en est-il dans la pratique quotidienne de la classe, dans les exercices, dans les propos des instituteurs ? Nous avons eu recours à la lecture de la presse syndicale qui exprime la sensibilité pacifiste des maîtres dans l'Entre deux guerres. Leur revue syndicale, *L'École Libératrice* défend une telle position, y compris pendant la guerre d'Espagne, durant laquelle elle dénonce alors autant les atrocités de la guerre que l'agression des franquistes.

Dans les cours d'instruction civique ce désir d'entente entre les peuples, cet appel à l'arbitrage pacifique des conflits est explicité par les enseignants. On peut retrouver aujourd'hui le déroulement de ces leçons soit dans les cahiers des élèves, soit dans les carnets de préparation de classe des instituteurs. Dans l'un de ceux-ci, rédigé par l'institutrice, ou par son remplaçant car l'écriture change en cours d'année, on relève la place importante qu'occupe la dénonciation de la guerre et la promotion des arbitrages internationaux pacifiques.⁸⁰⁸

⁸⁰⁷ Max Sorre, 1953, La Géographie : « Introduction » ; *Cahiers de Pédagogie Moderne*. p.5.

⁸⁰⁸ Renée Val, *Année 1930-1931, Carnet de préparation de classe, Cours Moyen 1^{ère} année*, école de garçons, 210 avenue de la République à Nanterre (archives privées).

Tableau 4. Des leçons pacifistes en Instruction morale et civique.

Cours Moyen 1ère année, école de garçons, 210 av. de la République à Nanterre en 1930-1931.

| Jour de la semaine | Instruction morale et civique (Textes manuscrits de l'instituteur) |
|-------------------------|--|
| <i>Lundi 8 juin</i> | <i>Morale. La guerre. La guerre vieille comme le monde. Guerres de tribus provinces peuples. Lire la Guerre de Victor Hugo.</i> |
| <i>Mardi 9 juin</i> | <i>Morale. Absurdité de la guerre. Passage de La Bruyère. Comparaison avec les humains. Les animaux ne se serviraient que de leurs armes naturelles, mais les hommes...</i> |
| <i>Mercredi 10 juin</i> | <i>Morale. La guerre. Atrocité de la guerre. La guerre chimique. La guerre aérienne. La victoire n'appartient qu'à la force. Mais avive les rancunes et les haines.</i> |
| <i>Vendredi 12 juin</i> | <i>Morale. La guerre. Les conséquences désastreuses. Ruine du vainqueur aussi bien que du vaincu</i> |
| <i>Samedi 13 juin</i> | <i>Congé (Prés. de la République)</i> |
| <i>Lundi 15 juin</i> | |
| <i>Mardi 16 juin</i> | <i>Morale. L'arbitrage international. Qu'est-ce qu'un arbitre (terme sportif). Impartialité de l'arbitre. Contestation entre deux enfants. Avantages de cette façon de faire (Différent tranché sans abus de force).</i> |
| <i>Mercredi 17 juin</i> | <i>Morale. L'arbitrage international. Les tribunaux. Se faire justice soi-même ou avoir recours aux tribunaux. Juges : arbitres compétents. Sans eux ce serait la guerre civile d'où victoire de la violence.</i> |
| <i>Vendredi 19 juin</i> | <i>Morale. L'arbitrage international. L'arbitrage entre nations. Deux nations en conflit : guerre et ses conséquences. Solution pacifique. Exemples : 1920-21. Cour de la Haye. Désaccord déjà soumis à cette cour.</i> |
| <i>Samedi 20 juin</i> | <i>Morale. L'arbitrage international. Ce qu'il faudrait. Conflits interna. oblig. regl. Par voie arbitre. Il aussi que les nations en desacc. ne recour. jamais à la guerre</i> |

Après cette semaine traitant de la guerre, et celle qui est consacrée aux arbitrages internationaux, l'enseignant prolongeait la semaine suivante ses leçons d'instruction morale et civique par une semaine de présentation de la Société des Nations. On pourrait donc penser a priori que de tels instituteurs sont particulièrement sensibles aux finalités pacifistes de l'enseignement de la géographie, telles que nous les avons vues sous la plume de Fernand Maurette ou de Max Sorre

Pour tester une telle hypothèse, on peut regarder ce qu'il est écrit dans le même cahier pour les leçons de géographie. C'est l'objet du point qui suit.

4. Finalités proclamées et géographie enseignée.

L'école est pleine de valeurs. L'enseignant dans ses leçons d'instruction civique les proclame, en toute bonne foi. Mais il ne suffit pas d'adhérer à des valeurs pour que l'enseignement pratiqué les décline naturellement. L'enseignement au quotidien et même les discours sur les finalités de l'enseignement révèlent des contradictions. La géographie enseignée dans cette classe de cours moyen à Nanterre n'est pas sans contradiction avec les valeurs civiques invoquées et même les discours des prescripteurs en pédagogie ne sont pas exempts de tensions que l'analyse des textes révèle.

4.1. Une année de géographie dans un cours moyen première année à Nanterre en 1930-1931.

La lecture du Carnet de préparation⁸⁰⁹ tenu par Renée Val et par ses remplaçants durant cette année 1930-1931 offre plusieurs champs d'investigation. Elle offre la possibilité de trouver des réponses à plusieurs questions. Les finalités pacifistes notées dans les leçons d'instruction civique apparaissent-elles dans la présentation des séances de géographie ? Quelle est la place de l'étude du milieu local dans l'enseignement de la géographie ? Peut-on relever, dans ce carnet, des indices de l'utilisation de l'observation et de la mise en œuvre de la méthode intuitive par les maîtres ?

Nous faisons le postulat que cette classe n'est pas extraordinaire. Les enseignants apparaissent bien consciencieux avec un cahier de préparation bien tenu, écrivant pour chaque jour quelques précisions sur les activités, une dizaine de rubriques disciplinaires sont ainsi quotidiennement remplies. L'étude plus détaillée de la présentation de quelques leçons les montre assez conformes au plan des manuels scolaires de l'époque. Ainsi, dans ce Carnet de préparation, le déroulement canonique de l'étude des fleuves ou la liste des climats correspondent à celle que l'on relève dans nombre de manuels scolaires de l'époque.

Néanmoins nous devons garder à l'esprit qu'il s'agit de la première année de cours moyen et que, probablement, l'année suivante les écoliers étudieront d'autres aspects du programme. La répartition entre les 2 années du cours moyen n'étant pas précisée, ni par le programme et ni par les instructions officielles qui se limitent alors à ce très court libellé pour le cours moyen : « La France et ses colonies »

⁸⁰⁹ *Ibidem.*

Tableau 5. Une année de géographie dans un cours moyen à Nanterre en 1930-1931.
Cours Moyen 1^{ère} année, école de garçons, 210 av. de la République.

| Jour de la semaine | Géographie (Textes manuscrits de l'instituteur) |
|------------------------------------|---|
| Vendredi 10 octobre ⁸¹⁰ | 1 ^{ère} Leçon G <u>La France</u> dimensions superficie limites |
| Vendredi 17 octobre | <u>Les Alpes et les Pyrénées</u> (principaux sommets et passages) |
| Lundi 20 octobre | <u>Massif Central</u> <u>Cévennes</u> <u>Morvan</u> |
| Vendredi 24 octobre | Interrogation sur Alpes et Pyrénées <u>Massif Central</u> (1 ^{ère} leçon sur MC) ⁸¹¹ |
| Mardi 28 octobre | <u>Massif Central</u> Croquis rapide sur feuille |
| Mardi 4 novembre | <u>Vosges</u> <u>Jura</u> |
| Vendredi 7 novembre | <u>Révision des montagnes</u> (écrite) I Schéma des Pyrénées II Point culminant Alpes III Chênes formant M.-C. IV Cols ou passage Vosges |
| Lundi 10 novembre | <u>Plaines</u> Généralités |
| Mardi 18 novembre | La côte de la <u>Manche</u> (récifs, falaises) |
| Vendredi 21 novembre | Les climats (1 ^{ère} leçon) |
| Mardi 25 novembre | Exposé sur le climat Un petit croquis est dessiné représentant le globe il y est indiqué PN (pôle nord) 45 avec le parallèle correspondant. E-E' sur l'équateur. En marge on peut lire France et 12°. |
| Vendredi 28 novembre | Les climats Pluie Vents C. armoricain, parisien, vosgien. |
| Mardi 2 décembre | Interrog. sur cl. arm. par. vos. Exposé. cl. aquitain, auvergnat, rhodanien, méditerranéen. |
| Vendredi 5 décembre | Inter. sur cours Seine Exposé <u>Affluents Seine</u> Croquis S et affl. (feuille) |
| Mardi 9 décembre | Seine et affluents. Croquis sur cah. Exp. La Loire (cours) |
| Vendredi 12 décembre | La Loire (cours) Exposé : Les affluents Loire |
| Mardi 15 décembre | Composition HG : ⁸¹² 1° Climat parisien. 2° Énumérez les affluents de la Loire rive gauche 3° Croquis de la Seine et de ses affluents (noms villes). |
| Vendredi 19 décembre | Affluents Loire (Nièvre, Maine, Allier, Cher, Indre, Vienne.) ⁸¹³ Fleuves côtiers : Vilaine |
| Mardi 23 décembre | Le cours de la Garonne <u>Croquis de la Loire sur le cahier</u> |
| Vendredi 26 décembre | Le cours de la Garonne (rev.) Les affluents de rive droite. Croquis au brouillon ; la Garonne et ses af. R.D. |
| Mardi 6 janvier | Interrogation : les affluents de la Garonne <u>Croquis sur le cahier.</u> Garonne et ses affluents. |
| Vendredi 9 janvier | Le Rhône Situation, cours débit. |
| Mardi 13 janvier | Le cours Rhône ⁸¹⁴ . Exposé Les affluents du Rhône. |

⁸¹⁰ Le Carnet commence le 10 octobre par des exercices de correction de calcul. On ne sait pas avec cette source ce qui a été étudié dans les semaines qui précèdent.

⁸¹¹ Visiblement la leçon prévue pour le 20 octobre sur le Massif central n'a pas eu lieu.

⁸¹² Les questions d'histoire : 1° Que savez-vous sur l'Édit de Nantes 2° L'œuvre de Richelieu 3° Quand et par quel traité avons-nous conquis l'Alsace ?

⁸¹³ Il s'agit probablement de la correction de la composition du mardi précédent.

⁸¹⁴ Rayé dans le manuscrit.

| | |
|--|---|
| <i>Vendredi 16 janvier</i> | <i>Carte du Rhône Alpes, rivières, frontières, villes</i> |
| <i>Mardi 20 janvier</i> | <i>Rhône (en entier) Leçon : Révision Garonne Croquis</i> |
| <i>Vendredi 23 janvier</i> | <i>Carte muette Rév. Garonne, Rhône</i> |
| <i>Mardi 27 janvier</i> | <i>La Loire (révision) Questions simples sur ardoise</i> |
| <i>Vendredi 30 janvier</i> | <i>Questions écrites sur Rhône, Garonne</i> |
| <i>Mardi 3 février</i> | <i>Inter. sur Rhin. Importance du Rhin. Les affluents : Ill, Moselle, Meuse.</i> |
| <i>Vendredi 6 février</i> | <i>Abs.</i> |
| <i>Mardi 10 février</i> | <i>Interrog. : Rhin (affl), Meuse Carte Rhin et de ses affluents. Meuse. Escaut.</i> |
| <i>Vendredi 13 février</i> | <i>Compo. trimestrielle</i> |
| <i>Mardi 17 février</i> | <i>Rhin, Meuse, Escaut.</i> |
| <i>Vendredi 20 février</i> | <i>Interrogation écrite sur cours d'eau 1^{ère} étude des côtes : Côte mer Nord.</i> |
| <i>Vendredi 27 février⁸¹⁵</i> | <i>Géographie. La côte de la Manche</i> |
| <i>Mardi 10 mars</i> | <i>Les côtes de l'Océan</i> |
| <i>Vendredi 13 mars</i> | <i>La côte de l'Océan (révision)</i> |
| <i>Mardi 17 mars⁸¹⁶</i> | <i>Les côtes de la Méditerranée Interrog. Sur les côtes de l'Atlantique.</i> |
| <i>Vendredi 20 mars</i> | <i>France économique. Agriculture. Le blé en France. Principales régions de cultures</i> |
| <i>Mardi 24 mars</i> | <i>France économique. La vigne Production. Principales régions.</i> |
| <i>Vendredi 27 mars</i> | <i>Cinéma</i> |
| <i>Mardi 31 mars</i> | <i>La houille en France. son importance. L'exploitation. Les pays miniers Lens, Anzin, Denain. Importation</i> |
| <i>Mardi 27 avril⁸¹⁷</i> | <i>L'industrie française. p.43. fig. 2. ⁸¹⁸ Croquis explicatif s/ cahier jour.</i> |
| <i>Mardi 5 mai⁸¹⁹</i> | <i>Révision l'industrie française La houille, le fer. Industries alimentaires, textiles. ⁸²⁰ Principaux centres métallurgiques.</i> |
| <i>Vendredi 7 mai</i> | <i>La France industrielle. Industries alimentaires, minoteries, pâtes, conserves. Industrie textile Lin, coton, laine. Industries secondaires. Horlogerie, coutellerie, etc. Centres industriels.</i> |
| <i>Mardi 12 mai</i> | <i>Compositions trimestrielles⁸²¹</i> |

⁸¹⁵ Le cahier est très peu renseigné pour la semaine du 23 février au 2 mars. Peut-être s'agit-il de prévisions de leçons et non de leçons effectuées. À partir du 9 mars, l'écriture est différente, probablement celle d'un remplaçant.

⁸¹⁶ L'écriture change à nouveau : deuxième remplaçant ?

⁸¹⁷ L'écriture change pour la 4^{ème} fois : troisième remplaçant ?

⁸¹⁸ Il apparaît pour la première fois que le maître utilise un manuel scolaire de géographie.

⁸¹⁹ À nouveau l'écriture de ce que nous pensons être le deuxième remplaçant.

⁸²⁰ Rayé par l'enseignant. Ceci était initialement prévu. Il a changé d'avis avant la séance ou a rectifié après celle-ci.

⁸²¹ Toute la journée

| | |
|--|---|
| <i>Vendredi 15 mai</i> | Composition trimestrielle ⁸²² |
| <i>Mardi 19 mai</i> | <i>Les chemins de fer français. État : Paris Le Havre Bordeaux, Brest, Cherb. Nord : Paris Calais Lille Maubeuge Principales stations. Régions traversées.</i> |
| <i>Vendredi 22 mai</i> | <i>Les chemins de fer français. Est als. : Paris Longwy, Strasbourg, Mulhouse. PLM : Paris, Pontarlier, Modane, Marseille, Sète.</i> |
| <i>Vendredi 29 mai</i> | <i>Les chemins de fer français. Orléans : Paris, Toulouse, Bordeaux, Quimper. Midi : Bordeaux, Hendaye, Sète, Neussargues, Cerbères.</i> |
| <i>Mardi 2 juin</i> | Carnet non renseigné excepté en Sciences |
| <i>Vendredi 5 juin</i> | Carnet non renseigné excepté en Sciences |
| <i>Mardi 9 juin</i> | Voies navigables ⁸²³ |
| <i>Vendredi 12 juin</i> | <i>Le commerce français. a/ Importation. Produits alimentaires. Matières premières. Peu de produits fabriqués. Pays avec lesquels ce commerce s'effectue (M.G. 11 avr.)⁸²⁴</i> |
| <i>Mardi 16 juin</i> | <i>Le commerce français. Exportation. Produits alimentaires. Peu de matières prem. Produits fabriqués. Fournisseurs de la France. Grd p. de commerce (M.G. 11 avr.)</i> |
| <i>Vendredi 19 juin</i> | <i>L'empire colonial Français. Étendue et peuplement. Colonies de la zone tropicale. Conquête de l'Empire colonial. Les indigènes (M.G. 25 avr.)</i> |
| <i>Mardi 22 juin</i> | <i>L'empire colonial français. Situation des colonies françaises. Régime. Communications entre la France et ses colonies.</i> |
| <i>Vendredi 25 juin</i> | Géographie |
| <i>Mercredi 30 juin</i> | <i>Le Maroc : Le sol ; cote du Tell. Atlas : intérieur. Population. Protectorat. Principales villes. Développt économique blé orge olivier Élevage des bœufs et des moutons.</i> |
| <i>Vendredi 1^{er} juillet</i> | Géographie. Révision |

On note la régularité des leçons. La géographie, sauf exception, s'enseigne tous les mardis et tous les vendredis, en fin de matinée semble-t-il. Elle alterne sur cette plage horaire avec l'histoire à laquelle sont consacrés les lundis, mercredis et samedis. Le programme de 1923 prévoit trois heures d'« histoire et géographie ». On peut donc estimer que chacune de ces deux séances hebdomadaires dure environ 30 minutes. Le cahier prévoit pour une même séance d'une demi-heure à la fois une interrogation et un exposé (du maître très probablement), on devine alors que l'accumulation des savoirs nouveaux doit se faire de façon granulaire, par succession de leçons relativement brèves.

Des hésitations apparaissent dans le plan d'études. Par exemple, la leçon du 18 novembre sur les côtes de la Manche est intercalée entre une série de leçons sur les montagnes et les plaines et une autre série sur le climat. Mais une répartition globale apparaît. L'année est organisée ainsi : huit séances sur le relief de la France en début, puis quatre séances sur le climat, ensuite des leçons sur le relief des littoraux (6 au total) et une longue série de séances sur les cours d'eau (18 séances). À partir du mois de mars, ce qui correspond aussi avec l'arrivée d'un nouveau remplaçant dans la classe, le programme s'oriente vers la géographie humaine, la géographie économique plus précisément (12 séances). Au mois de juin, la transition se fait aisément du commerce extérieur à la géographie des colonies françaises (3 séances spécifiques), la présentation des colonies met l'accent sur les conditions économiques.

⁸²² Il semble que la composition de Vendredi 15 mai portait peut-être sur de l'histoire (et de la géographie ?)

⁸²³ sic.

⁸²⁴ Il s'agit probablement d'un renvoi au *Manuel Général de l'Instruction publique, Journal des Instituteurs et institutrices*.

4.2. Décliner en leçons la géographie de la France vers 1930

Les choix des enseignants de cette classe de cours moyen à Nanterre peuvent être comparés aux équilibres entre les chapitres consacrés à la France et à ses colonies dans des manuels scolaires. Ainsi nous verrons si nous sommes en présence d'une programmation exceptionnelle ou si celle-ci renvoie aux pratiques répandues dans les années trente. Nous avons comparé le nombre de leçons programmées dans cette classe à la répartition des pages de manuels scolaires (tableau 6).

Tableau 6. Découpages de la « Géographie de la France » vers 1930.

| | Manuel Hachette Gallouédec et Maurette ⁸²⁵ | | Manuel Istra Dôme et Besseige ⁸²⁶ | | Leçons dans le CM1 de Nanterre | |
|---------------------------------------|---|------|--|------|-----------------------------------|------|
| | Nombre de pages | % | Nombre de pages | % | Nombre de leçons | % |
| Limites, forme et situation | 1 | 1% | 1 | 1% | 1 | 2% |
| Sol et relief | 9 | 10% | 6 | 8% | 13 | 23% |
| Climat | 1 | 1% | 2 | 3% | 4 | 7% |
| Cours d'eau | 7 | 8% | 4 | 5% | 18 | 32% |
| Ressources végétales, animales, min. | 2 | 2% | | 0% | | 0% |
| Mers et côtes | 3 | 3% | 2 | 3% | 6 | 11% |
| <i>Géographie régionale</i> | 37 | 42% | 46 | 58% | | 0% |
| Nation, population | 2 | 2% | 2 | 3% | | 0% |
| Économie | 11 | 12% | 10 | 13% | 12 | 21% |
| Organisation politique administrative | 2 | 2% | 4 | 5% | | 0% |
| <i>Les colonies françaises</i> | 13 | 15% | 2 | 3% | 3 | 5% |
| La place de la France dans le monde | 1 | 1% | | 0% | | 0% |
| Total pour la France et les colonies | 89 | 100% | 79 | 100% | 44 | 100% |

Pour mieux effectuer cette comparaison, il faut tenir compte que nous ne comptabilisons qu'une seule des 2 années de Cours moyen et que ces élèves en effectueront une deuxième. L'écart avec l'équilibre global des répartitions effectuées par Gallouédec et Maurette et par Dôme et Besseige n'est vraiment sensible que pour l'étude des Cours d'eau. 32 % du temps sur une année, alors que, pour l'ensemble des 2 années, les manuels n'y consacrent que de 5 % à 7 % des pages, présentant la France et ses colonies. Inversement, les manuels accordent plus de place aux études régionales dont on peut penser, qu'elle peuvent être conduites dans cette école en année de Cours moyen 2.

Dans le détail, le déroulement des leçons conduites dans cette classe ne diffère guère des plans adoptés par ces manuels scolaires. Gallouédec et Maurette systématisent ce plan type pour étudier les grands fleuves : 1° Le cours du fleuve ; 2° Les affluents ; 3° Le régime ; 4° Les villes (arrosées). Dôme et Besseige ont un plan type fort semblable pour présenter les fleuves : 1° Son cours ; 2° Ses affluents ; 3° Son régime ; 4° Son rôle. Le carnet de préparation ne renvoie pas toujours à la notion de régime, sauf dans le cas du Rhône où il est indiqué « *débit* » ; mais il déroule la succession des séances dans la même logique des plans à tiroirs répétitifs.

⁸²⁵ Gallouédec et Maurette, 1928, *Cours complet de géographie. Brevet élémentaire*. Paris : Hachette 222p., en usage à Paris.

⁸²⁶ Dôme et Besseige, 1930, *Géographie illustrée. Cours moyen et cours supérieur*. Paris et Strasbourg : Istra, 98p. (en usage à Suresnes).

Le croquis cartographique, exercice canonique, est proposé dans cette classe de Nanterre après l'inventaire des affluents et des villes et non pendant la présentation de la liste ou la description des objets géographiques. C'est après une interrogation sur les affluents de la Garonne, que le croquis en est tracé par l'enseignant (séance du 6 janvier).

Le poids de la géographie physique (36 séances) est nettement plus important que la géographie humaine (12 leçons). Comme dans les manuels de cette époque l'étude du relief s'attarde longuement sur les montagnes et néglige les bas pays qui sont décrits dans les pages sur les régions et non dans celles qui traitent des reliefs. Dans ces préparations de classe, l'influence des Vidal ou des Demangeon se fait beaucoup moins sentir que dans les manuels : pas de région, pas de réflexion sur les interactions spatiales, rien sur les paysages. Il s'agit plus d'une géographie à la Foncin, première manière, le Foncin de l'article géographie de la première partie du *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson⁸²⁷. C'est une géographie qui accumule les inventaires, une géographie appuyée par des croquis de localisation tels que Schrader ou Levasseur les recommandaient⁸²⁸.

Les sujets des exercices d'évaluation peuvent, comme très souvent, être pris comme un condensé des objectifs de l'enseignement : « *Dis moi ce que tu évalues en classe, je te dirais ce qui est primordial pour les élèves* ». Nous avons dans ce cahier les questions de géographie de la composition de géographie du 15 décembre :

1° *Climat parisien.*

2° *Énumérez les affluents de la Loire rive gauche.*

3° *Croquis de la Seine et de ses affluents (noms villes).*

On retrouve ces exercices formulés de façon quasi identique dans les manuels de l'époque.

- Dans quelle catégorie, classez-vous le climat de votre région ? Essayez de le caractériser (température, vents et pluie) (Dôme et Besseige⁸²⁹, p.13) ;
- Faites de mémoire le croquis de la Loire et de ses affluents. (Dôme et Besseige, p.17) ;
- Reproduisez de mémoire le croquis de la Seine et de ses affluents.) (Dôme et Besseige, p.17).

Si cette classe de Nanterre ne se singularise guère par ses objets d'étude et par le déroulement des leçons et des exercices de contrôle, on peut penser aussi que le fait que les leçons de géographie ne s'intéressent pas au milieu local n'a rien d'exceptionnel. Notons que cette école se situe dans le quartier dit du « Petit Nanterre », c'est une école de construction alors assez récente. L'urbanisation mêle ici petits pavillons et immeubles de rapport qui s'égrènent le long de la route qui relie le centre de Nanterre à Colombes. La population ouvrière doit se répartir dans les usines de la boucle de la Seine, à Nanterre et Colombes plus particulièrement. L'école est située à quelques centaines de mètres à vol d'oiseau de la Seine, à proximité d'une grande papeterie. Il y a encore des espaces maraîchers et des jardins familiaux. Le bâtiment d'école est adossé au terrain de l'armée de l'air où par la suite sera bâtie l'université Paris X. La ligne de chemin de fer de Paris à Caen passe à proximité, de même que les trains de banlieue qui relient la gare Saint-Lazare à Saint-Germain en Laye. Pourtant au vue du carnet de préparation, on peut penser que les leçons sur la Seine de même que celles sur la France industrielle ou celles sur les chemins de fer français, ont été conduites de façon identique aux leçons sur la

⁸²⁷ Cf. chapitre 3.

⁸²⁸ Cf. chapitre 2.

⁸²⁹ Dôme et Besseige 1930, *op. cit.*

Loire ou le Maroc, avec peut-être une très rapide évocation orale du milieu local, mais sans en faire matière à étude. Aussi, sans vouloir généraliser abusivement, nous faisons l'hypothèse que dans le premier tiers du vingtième siècle, au moins dans les écoles urbaines, le milieu local n'a guère été pris en compte pour l'enseignement de la géographie, et que les sorties régulièrement prônées depuis 1882 sont fort rares. Dans cette école il ne semble y avoir alors qu'une sortie de fin d'année en autocar.

5. Méthodes actives et connaissance de la patrie

La géographie scolaire est au milieu du siècle à la fois une discipline de « plein air », héritière des vertus de l'alpinisme vantées dans le *Bel Paese* de Stoppani et une discipline où l'on montre la carte de la patrie. Nous verrons qu'une tension forte, une contradiction même, se développe entre les méthodes actives et les formes d'évaluation de la discipline scolaire qui ne portent pas sur ces méthodes mais surtout sur des exercices faisant appel à la mémoire. Des tensions existent aussi entre l'ouverture au Monde d'un Schrader et la fonction d'éducation patriotique assignée à la géographie par Foncin. L'inspiration pédagogique de l'éducation nouvelle des « loisirs dirigés » de Jean Zay et l'apologie des valeurs issus du scoutisme par Cholley ne convergent pas nécessairement. Nous aborderons ceci tout d'abord..

5.1. La géographie est porteuse de valeurs

Des tensions existent ainsi entre les finalités éducatives de la géographie et les méthodes actives. La géographie décrit la patrie, la carte montre son image, mais les valeurs morales associées à l'idée de la patrie s'incarnent aussi dans la pratique active de la géographie. Ainsi certaines méthodes actives en géographie peuvent être la « dure école » du redressement moral, comme dans ce texte écrit au lendemain de la défaite de 1940. Dans ce cas les méthodes actives sont mises au service de finalités identitaires. La pratique de l'observation et les enquêtes sont mobilisées pour « guider », « façonner » la jeunesse. Ici méthodes actives et pratiques, et donc finalités, autoritaires ne s'excluent pas :

LA GÉOGRAPHIE ET LA JEUNESSE

La jeunesse dont nous examinerons le cas, au cours de cet article, n'est pas celle des Écoles, mais celle qui se trouve mise de bonne heure en contact avec les dures réalités de l'existence : la jeunesse des champs, celle des métiers et des usines.

Nous devons de plus en plus nous préoccuper d'elle ; car, elle aussi, mérite d'être guidée, façonnée intellectuellement ; nous avons plus que jamais besoin de toutes nos valeurs. [...]

Notre géographie n'en est plus à l'époque des synthèses hardies, des rapprochements audacieux et superficiels. Elle a depuis longtemps abordé la dure réalité des constructions patientes, ordonnées, exigeant des matériaux convenablement choisis et disposés selon un plan réfléchi, établi à la mesure du réel.

Bref, une dure école, d'où la facilité est exclue. [...]

Observation, enquêtes, causeries solidement appuyées par une représentation cartographique, un bon choix d'images et de croquis ; ce qui est bien là la meilleure documentation géographique. Nous croyons aussi que la réunion et la collaboration d'équipes diverses — équipes d'étudiants, équipes paysannes, équipes ouvrières donneraient des résultats intéressants.

Les moniteurs. — La tâche de diriger une initiative ainsi conçue n'est évidemment pas des véritables animateurs mais aussi de chefs ou de moniteurs fortement imprégnés de la méthode géographique. En lisant ces lignes on pourra peut-être penser que nous nous

inspirons fortement du programme que l'on a appelé Géographie locale. Dans une certaine mesure évidemment, puisque c'est l'observation et l'étude des faits locaux qui doit constituer le point de départ, la base même de notre construction géographique. Mais cette étude des faits locaux n'est pas aussi facile qu'on le croit communément. Le choix qui les retient est extrêmement délicat ; il suppose non seulement une grande expérience de la région, mais il exige une culture très poussée en matière de Géographie générale, culture à notre avis, impossible à acquérir en dehors d'un entraînement spécialisé. Autant dire que la formation des moniteurs ou des chefs d'équipe ne devrait être confiée qu'à des Géographes jeunes et avertis.

(A. Cholley.)⁸³⁰

Précisons que l'*Information géographique* cessera rapidement de paraître sous Vichy avant de reprendre sa publication en 1945, pourtant les valeurs reprises ici pour promouvoir la géographie recourent fortement alors celles de la « Révolution nationale »⁸³¹.

Inversement, la géographie peut aussi se faire porteuse de l'ouverture au Monde. Un monument classé, mais un peu oublié, peut symboliser cette dimension éducative : le globe terrestre monumental construit à l'école de plein air de Suresnes en 1935. Cette initiative d'Henri Sellier : bâtir une école sur les hauteurs du Mont Valérien pour accueillir les jeunes écoliers convalescents, souffrant en particulier de problèmes respiratoires, concrétise les idéaux de progrès du député socialiste de la Seine et maire de Suresnes. Le terme de « plein air » fait écho aux nécessités hygiénistes qui l'on conduit à impulser la construction de cités jardins et aux pédagogies fondées sur la découverte de la nature. Quant au globe de béton de plus de 3 mètres de haut, il symbolise l'ouverture sur le monde par la géographie. Le monument fait penser aux géoramas du XIX^e siècle et au projet de globe gigantesque proposé par Reclus pour l'Exposition universelle⁸³².

Ce globe de Suresnes est lui aussi didactique, un escalier circulaire en métal, aujourd'hui démonté, montait en spirale autour du globe afin que les écoliers, mais aussi le public puisque le monument est à l'extérieur de l'école, puissent découvrir les parties du monde. Un monument qui permettait même aux aveugles de découvrir notre planète car le modelé du relief pouvait y être touché. Il est emblématique d'une géographie ayant comme finalité l'ouverture sur le monde.

La construction de l'identité nationale et l'ouverture sur le monde sont des finalités variées, pas nécessairement contradictoires, les méthodes pédagogiques de cette géographie scolaire présentent elle aussi un large éventail de pratiques.

⁸³⁰ CHOLLEY, A., 1941, « La géographie et la jeunesse ». *L'Information géographique*, vol.3, p.56-58.

⁸³¹ Jean-Louis Tissier, 2001, *op. cit.*

⁸³² BESSE, J.-M., 2003, *Face au monde. Atlas, jardins, géoramas*. Desclée de Brouwer, 244p.

ALAVOINE-MULLER, S., 2003, « Un globe terrestre pour l'Exposition universelle de 1900. L'utopie géographique d'Élisée Reclus », *L'Espace géographique*, n°2. Paris :Belin, p.156-170.

5.2. Méthodes actives et certificat de fin d'études primaires

Les méthodes actives ne préjugent pas de finalités éducatives libérales ou autoritaires, mais à l'inverse, l'accent mis sur l'apprentissage par cœur renvoie de façon plus univoque à un modèle éducatif autoritaire. Ce dernier aspect peut-être étudié en analysant les curricula de géographie à l'école primaire. En effet, il apparaît que si la place consacrée aux méthodes actives augmente au cours du XX^e siècle, il n'en est pas de même pour les classes d'examen. Les questions posées lors du certificat de fin d'études primaires ne s'apprennent pas par les méthodes actives, mais en mémorisant par cœur⁸³³.

La part et la place des « méthodes actives » deviennent au milieu du XX^e siècle une question centrale dans l'enseignement de la géographie, et ce de façon différenciée en fonction de l'âge des élèves et de la plus ou moins grande proximité du « certificat ». Nous allons, sur cette question, nous intéresser plus particulièrement aux ouvrages scolaires rédigés par Louis François.

L'inspecteur général Louis François, qui se situe clairement du côté des novateurs en pédagogie, est un auteur de manuels scolaires pour l'enseignement secondaire et l'enseignement primaire. Dans les années 1950, 1960 ses ouvrages sont parmi les plus répandus dans les classes. Leurs courtes préfaces présentent bien la façon dont, avec son collaborateur Marcel Villin, inspecteur de l'enseignement primaire, ils définissent les problèmes de la géographie à l'école primaire.

Au cours élémentaire, ils concluent leur préface sur le rôle central des méthodes actives :

[...] L'apprentissage de la géographie ne peut se concevoir que lié aux **méthodes actives**. Susciter l'intérêt par l'appel à l'observation, provoquer l'effort de réflexion et de mémoire, cette double préoccupation apparaît tout au long de notre ouvrage. Telles sont les leçons élémentaires de Géographie que nous proposons aux maîtres en souhaitant qu'ils y trouvent un guide commode et un cadre suffisamment large pour le maximum d'initiative à chacun d'eux.

(François et Villin, Préface du livre du Cours élémentaire, édition de 1959.)⁸³⁴

Dans leur livre pour le cours moyen, les méthodes actives sont toujours promues, mais au même rang que l'exercice de la mémoire. La géographie est en partie mobilisée au profit des disciplines instrumentales : lecture, écriture, calcul. En même temps apparaît une nouveauté, « *la notion de l'espace* » dont on ne sait s'il s'agit d'une catégorie de l'entendement, telle que Kant l'a définie ou d'une conception de son environnement spatial. Cette « notion d'espace » sera souvent utilisée dans les décennies de « l'éveil », de même que la référence à un « niveau mental de l'élève ».

Au cours moyen un paragraphe est consacré aux méthodes actives, mais un autre paragraphe insiste sur la nécessité d'exercer la mémoire :

[...] Dans la composition de cet ouvrage nous avons tenu à obéir à un certain nombre d'impératifs pédagogiques.

⁸³³ Exemples de sujets posés aux certificat d'études primaires et faisant principalement appel à la mémoire : *Le cours de la Loire, affluents, villes traversées*.

Énumérez autant que possible par ordre d'importance les objets et matières que nous exportons.

Liste des sujets posés entre 1932 et 1937 publiée par René Ozouf, 1938, *op. cit.*, p.119-121.

⁸³⁴ FRANÇOIS, L. VILLIN, M., 1959, *Géographie, cours élémentaire*, nouvelle édition. Paris : Hachette, 128p. Les caractères en gras sont ainsi valorisés dans les livres.

1. Mettre entre les mains des élèves de 9 à 10 ans d'âge un **livre simple et clair**, une matière géographique aussi allégée que possible.
2. Utiliser les **méthodes actives** d'autant mieux à leur place dans la prise de conscience du milieu local. L'élève est sans cesse conduit à observer, à comparer, à conclure, non seulement dans les exercices conçus à cette fin, mais aussi dans le texte et l'illustration. L'effort demandé est naturellement calculé selon le niveau mental de l'élève.
3. **Exercer la mémoire**, fonction essentielle de l'esprit de l'enfant à cet âge. Il est nécessaire que toute leçon, si active soit-elle, aboutisse à un petit nombre de notions, soulignées dans le texte, rassemblées dans le résumé, que les élèves devront connaître parfaitement.
4. **Donner à la géographie son véritable rôle au niveau du Cours Moyen**. A sa place, elle contribue aux fins de l'enseignement primaire élémentaire que le Cours Moyen termine. Et ces fins sont : acquisition des mécanismes fondamentaux de la lecture, de l'écriture et du calcul, ainsi que la formation des notions mères de l'esprit, notion de temps, d'espace et de cause. [...]

(François et Villin, Préface du livre du Cours moyen, édition de 1961) ⁸³⁵.

Lorsqu'il s'agit de la classe préparatoire au certificat de fin d'études, Louis François et Marcel Villin précisent à nouveau dans les premiers paragraphes ce que sont à leurs yeux les méthodes actives. Ici l'activité dont il s'agit est celle de la curiosité et de l'imagination pas d'une tâche matérielle ni d'une résolution de situation problème. La nature des épreuves du certificat d'études primaires calibre l'enseignement de la géographie dans un « *enseignement didactique* » ce qui s'entend alors comme un enseignement descendant, magistral et reproductible.

L'année du certificat de fin d'études, les auteurs prennent soin de rappeler les limites des méthodes actives :

1° Définition des méthodes actives.

« Procurer aux enfants l'immense joie de la découverte », cette définition est valable pour tout enseignement, mais elle convient à la géographie plus qu'à tout autre discipline.

2° Possibilités des méthodes actives.

Il s'agit d'utiliser la curiosité naturelle, si vive chez les enfants de 11 à 14 ans, et l'heureuse excitation que la recherche provoque en eux ; de profiter de la vivacité d'esprit et de la puissance d'imagination propres à leur âge. [...]

3 Limites des méthodes actives.

Notre définition marque aussi les limites des méthodes actives. Ces jeunes explorateurs sont remplis de bonne volonté, mais inexpérimentés ; ils sont ardents mais vite lassés. Ils ont besoin de l'aide et du soutien constants du maître pour que leur recherche aboutisse.

En outre, les heures d'enseignement sont limitées ; le maître n'a pas le temps de tout faire découvrir ; certaines notions indispensables sont parfois trop compliquées et exigent des démarches trop longues.

Enfin la sanction de l'examen contraint souvent à un enseignement didactique ; les enfants doivent avoir l'esprit meublé de connaissances précises et tout de suite utilisables.

(François et Villin,

Préface des livres de classes de fin d'étude primaire, 1953, et de transition, 1961.) ⁸³⁶

Les méthodes actives sont ainsi largement réduites à des procédés de mise en activité et la géographie à l'école primaire est recentrée sur des « *connaissances précises et tout de suite utilisables* » qui tirent l'enseignement primaire du côté des savoirs pratiques plus que de l'épanouissement intellectuel. La part des méthodes actives, primordiale au cours préparatoire, importante au cours élémentaire, diminue au point de tendre de façon asymptotique vers zéro à l'approche du certificat de fin d'études. La préparation des

⁸³⁵ FRANÇOIS, L. VILLIN, M., 1961, *Géographie, cours moyen Première année*. Paris : Hachette, 95p.

⁸³⁶ FRANÇOIS, L. VILLIN, M., 1961, *Géographie, classes de transition*. Paris : Hachette, 176p. (reprise de la préface de 1953).

questions de l'examen produit comme une sorte d'érosion de la part des méthodes actives dans l'enseignement.

De plus dans les années cinquante, alors que des débats épistémologiques se développent sur l'objectivité en histoire, la géographie est par contraste présentée comme beaucoup plus facile que l'histoire. C'est ce qu'écrivent J. Leif, inspecteur général et G. Rustin, directeur d'école normale, dans leur ouvrage de *Pédagogie spéciale* paru en 1957 où ils déclinent, par opposition à la pédagogie générale, la pédagogie spéciale des principales matières de l'école élémentaire. Il n'y aurait pas de questions délicates en géographie, pas de faits géographiques contestables, invérifiables ; la géographie est donc « *bien plus facile* » à enseigner que l'histoire :

L'enseignement de la géographie ne pose pas, comme celui de l'histoire, des questions délicates.

Il n'y a aucune difficulté à fixer l'objet de la géographie. Les faits géographiques sont établis de façon incontestable, il est toujours possible de les vérifier.[...]

Tout cela représente, en principe, aucune difficulté pour l'instituteur. Il ne retrouve là aucun de ses embarras et de ses incertitudes en face de l'histoire. [...]

Les faits géographiques étant mieux liés entre eux que les faits historiques, ils se retiennent mieux et les indications chiffrées peuvent plus facilement se retrouver, au moins de façon approximative. [...]

Pour donner à l'enfant le sens géographique de l'espace, il suffit de prolonger dans son esprit l'idée concrète qu'il en a. [...]

On s'appuie sur du connu, réel, existant ; sur des photographies nombreuses et parlantes. Souvent même, les enfants d'âge scolaire ont plus ou moins voyagé. Tandis que l'histoire ne dispose que de documents rares et toujours fragmentaires. [...]

Incontestablement donc, l'enseignement de la géographie est bien plus facile à donner que l'enseignement de l'histoire.

(Leif et Rustin.)⁸³⁷

La chosification des objets géographiques contraste fort avec la conception que Leif et Rustin ont de l'histoire et de son enseignement. Ils consacrent d'ailleurs 48 pages à la pédagogie « spéciale » de l'histoire et seulement 32 pages à celle de la géographie. L'enthousiasme des pionniers du XIX^e siècle en faveur de l'enseignement de la géographie semble affaibli laissant place à une certaine routine de l'enseignement de la géographie dont l'enjeu ne paraît pas des plus évident aux enseignants.

Ainsi les méthodes actives peuvent être conjuguées avec une pédagogie directive par Cholley en 1941, elles peuvent aussi renvoyer à une conception réductrice de la géographie comme pour Leif et Rustin en 1957. Enfin, pour passer avec succès le certificat d'études primaires il faut consacrer une place importante aux apprentissages par cœur, c'est ce que propose, par nécessité, Louis François en 1953 pour cette classe d'examen.

⁸³⁷ LEIF, J., RUSTIN, G., *Pédagogie spéciale*, 1957, Paris : Delagrave. p.63-67 de l'édition de 1965 du fascicule *Histoire et géographie*.

La leçon de choses et la patrie ne suffisent pas à faire l'unité de la didactique de la géographie à l'école primaire

Le « concret » et la patrie, la pédagogie à partir de l'observation et les finalités patriotiques, constituent-ils des éléments communs permettant de caractériser la géographie enseignée à l'école primaire sous la III^e et la IV^e République ?

Un consensus semble se faire, à la fois chez les géographes et chez les pédagogues de la première moitié du vingtième siècle, pour définir la géographie à l'école primaire comme l'articulation de savoirs réalistes et d'une pédagogie fondée sur le concret. De même la finalité patriotique, sans chauvinisme est-il souvent précisé, apparaît d'évidence. La carte de France physique est dans la salle de classe comme un drapeau, elle est l'image toujours présente du territoire. La France est un objet naturel, au dire de certains auteurs de manuels : « *La France est une région naturelle, c'est-à-dire que ses limites correspondent presque partout à des frontières naturelles.* » (Paul Kaepelin *Géographie. Cours moyen* vers 1914⁸³⁸).

La pédagogie du concret et le caractère naturel de la patrie forment apparemment un couple harmonieux. Pourtant ils n'empêchent pas l'existence de contradictions et de discordances.

La géographie enseignée à l'école primaire présente aussi des contrastes forts, voire des contradictions.

L'attachement à la France semble partagé par quasiment tous les auteurs que nous avons rencontrés, il en était probablement de même pour les instituteurs et les institutrices qui enseignaient la géographie de la France. Cependant, nous avons rencontré deux tonalités fort différentes de cet amour de la patrie. Aux débuts de la III^e République l'enseignement de la géographie s'inscrit explicitement dans un projet de reconstruction de la France. Après la défaite de 1870, la géographie sert à montrer les provinces perdues et ainsi à préparer leur retour dans la France. Quelques décennies plus tard, après la Grande guerre, la fierté nationale existe toujours, mais la question de la contribution de la géographie à l'éducation à la paix est clairement posée. Fernand Maurette ou René Ozouf, soucieux que la géographie contribue à la paix sont sûrement écoutés par de nombreux instituteurs pacifistes. Nous l'avons vu dans un cahier de préparation de classe.

Les années trente apparaissent aussi comme un tournant, nous l'avons déjà observé avec l'introduction de l'étude d'un nouvel objet géographique : le paysage (chapitre 6) et avec la systématisation des activités dirigées, en particulier pour des études monographiques locales (chapitre 7). Cette inflexion est aussi visible dans les finalités éducatives : les enjeux politiques de l'éducation géographique apparaissent plus clairement. Chantal Balley souligne que cette tendance est générale et concerne tous les pays représentés au congrès de l'U.G.I :

De même qu'au temps des premiers congrès on insistait sur les valeurs civiques de l'enseignement de la géographie, à nouveau dans le contexte de l'entre-deux-guerres on rappelle ses « valeurs éducatrices ». [...] Et en période de tensions aiguës, il est bon de

⁸³⁸ KAEPPELIN, P., vers 1920, *Géographie. Cours moyen* (Certificat d'études). *La France et ses colonies. Les cinq parties du monde*. Paris : Hatier. p.6 Cette édition date des lendemains de la première guerre mondiale, la couverture présente la carte de France d'avant 1914 et les pages à l'intérieur de l'ouvrage présentent la France et l'Europe dans les frontières postérieures à 1918.

rappeler que « la géographie est science de la paix ». Au congrès d'Amsterdam⁸³⁹, 8 communications, sur 27, ont été présentées sur la question : « valeur de l'enseignement de la géographies pour arriver à la bonne entente entre les nations ».

(Chantal Balley.)⁸⁴⁰

À côté de cette évolution générale, d'autres décalages et des contradictions subsistent. Entre l'esprit des discours sur les finalités de l'enseignement de la géographie et la mise en œuvre des programmes, des décalages sont facilement observables, comme nous l'avons vu. Entre l'affirmation que c'est la méthode géographique qui est formatrice⁸⁴¹ et la nécessité de préparer ses élèves au certificat de fin d'étude en leur faisant apprendre par cœur des savoirs factuels, l'opposition est totale. La pratique de la géographie à l'école reste ainsi centrée sur l'efficacité immédiate de savoirs dans le contexte scolaire, une efficacité non pas pour comprendre le monde, mais une efficacité pour obtenir une bonne note dans ce type d'exercice. Cette géographie est une discipline scolaire avec des finalités diversifiées et des savoirs hétérogènes.

⁸³⁹ En 1938.

⁸⁴⁰ Chantal Balley, *op. cit.*, p.165.

⁸⁴¹ Voir Pierre Deffontaines, 1927 (supra).

Une période plus « classique » que « normale » de la géographie à l'école primaire

Après le dix-neuvième siècle où le développement de la géographie scolaire a précédé celui de la géographie universitaire, les deux premiers tiers du vingtième siècle apparaissent plus « normaux » dans la mesure où la géographie universitaire sert de référence et irrigue la géographie scolaire. Mais peut-on dire qu'il s'agit d'une « période normale » au sens où il existerait une épistémologie de la géographie scolaire faisant consensus à l'école primaire ?

Les discours sur l'enseignement de la géographie affirment que celle-ci conjugue la géographie vidalienne et la pédagogie intuitive, nous l'avons particulièrement noté dans le *Vade-Mecum* de René Ozouf.. Vidal de La Blache, Gallois, Deffontaines, Demangeon, Sorre, Gachon... Comme nous l'avons constaté la plupart des géographes universitaires s'intéressent à l'enseignement de la géographie, y compris à l'école primaire. Ce n'est pas suffisant pour dire qu'il s'agit d'une période de stabilité importante de la géographie scolaire appuyée sur une épistémologie de la géographie unifiée et des pratiques pédagogiques communes. Certes les finalités assignées à l'enseignement de la géographie et aux libellés des programmes pour l'école primaire sont relativement stables, mais il ne faut pas sous estimer le caractère hétérogène des références et la diversité des pratiques. Il ne faut pas non plus penser la géographie et l'école comme immobiles du début du vingtième aux années soixante.

Il n'y a pas de modèle unique de l'enseignement de la géographie sous la III^e et la IV^e République.

La période est celle d'une stabilité dans le domaine des programmes si on compare celle-ci à la succession de directives officielles dans les dernières décennies du vingtième siècle. Au cours élémentaire, l'étude du milieu local est toujours le point de référence des activités en géographie, à partir de 1923 l'accent est de plus en plus mis sur l'initiation à la figuration graphique. Au cours moyen, depuis les programmes de Jules Ferry, la France et l'outremer français restent de façon constante le cœur du programme.

Le tournant des années trente

Il est possible de distinguer dans les années vingt et trente, et plus particulièrement au moment du ministère de Jean Zay, une inflexion importante de l'enseignement de la géographie. L'introduction d'un horaire activités dirigées dans le programme hebdomadaire des écoles primaires (1938) éloignait l'école de « *la version autoritaire de l'école primaire* » dont parle Monique Benoît⁸⁴². Ce tournant est d'autant plus visible qu'il correspond aussi à l'arrivée du paysage dans la géographie scolaire, arrivée épistémologique, arrivée matérielle avec la diffusion des photographies paysagères (photographies dans les manuels, projections lumineuses, cinéma scolaire puis diapositives après la seconde guerre mondiale). Tout cela est supporté par la présentation de la méthode intuitive comme modèle de référence pédagogique et par la présentation de l'enquête de terrain comme le modèle scientifique. C'est aussi dans ces années qu'est créée la revue « *Pour l'enseignement, l'Information Géographique* », elle incarne cette volonté de renouveau pédagogique associée à la diffusion des savoirs scientifiques (tableau 7).

⁸⁴² Monique Benoît, thèse, *op. cit.*

Tableau 7. **Des débuts de la III^e République aux débuts de la V^e République.**

La phase classique de la discipline géographie à l'école primaire.

| | L'école primaire et la géographie : de l'ancien régime à la modernité | Les nouveaux paradigmes de la géographie à l'école primaire | La phase normale de la discipline géographie à l'école primaire |
|---|---|--|--|
| | <i>De la fin XVIII^e siècle à 1867</i> | <i>De 1867 à 1881</i> | <i>De 1882 aux années 1960</i> |
| Place de la géographie dans l'enseignement primaire | Matière balbutiante dans l'enseignement primaire | Discipline consubstantielle de l'école primaire | Discipline centrale, emblématique |
| Référence dans les autres pôles du champ de la géographie | Découverte Colonisation Commerce Géographie historique | Découverte Colonisation Commerce | Découverte Colonisation Commerce Militaire Pacifisme |
| Acteurs de la politique scolaire | Les pionniers : Guizot, Falloux | Les fondateurs : Duruy, Gréard et les tenants d'une formation civique : Simon, Ferry | Les continuateurs : Bérard, Zay et Sorre, Ripert et Carcopino |
| Géographes de référence | Malte-Brun, Balbi... | Ritter, Reclus, Levasseur.. | Vidal de la Blache, Demangeon... |
| Rapport aux géographes de référence | Rarement cités | Direct | Direct |
| Méthodologies de la géographie | Inventaire et classification | Méthode déductive | Une géographie du mixte, inductive et déductive. |
| Pédagogies de référence | Livres catéchistiques et mémorisation. Abbé Gaultier. Meissas et Michelot | Pédagogie intuitive Rousseau, Pestalozzi, Buisson, Clubs alpins | Enseignement par l'aspect et enseignement par l'action (1923) |
| Outils et méthodes scolaires caractéristiques | Méthode catéchistique | Carte Leçon de choses et toujours la mémorisation | Monographie d'étude du milieu |
| Finalités de la géographie scolaire | Faire des humanités. Connaître le monde La géographie est morale | Connaître la France et le monde Éduquer au monde moderne | Connaître la France et le monde Éduquer au monde moderne Former des républicains |
| Rapport enseignement primaire-enseignement secondaire | Deux mondes différents. | Enseignement primaire proche des préoccupations des précurseurs de l'enseignement spécial. Séparation des deux filières. | Enseignement primaire autonome et non déqualifié. Primaire supérieur de plus en plus développé. Mais le modèle du cours de l'enseignement secondaire entre de plus en plus en concurrence avec les injonctions pédagogiques spécifiques du primaire. |

Nous avons aussi noté les discordances entre la lettre des programmes et leur mise en œuvre dans les classes. Nous avons vu au travers de l'étude d'un Carnet de classe, combien les pratiques pouvaient être loin des prescriptions officielles et surtout des injonctions officieuses. Le croquis cartographique existe, mais il est dressé a posteriori pour servir d'exercice de mémorisation. La carte à apprendre est une carte que l'on reproduit de mémoire. Il s'agit,

comme l'analyse François Audigier⁸⁴³, de produire du reproductible, et par la même de l'aisément évaluable.

L'activité de mémorisation est mise en valeur typographiquement dans les livres scolaires. Le résumé préalablement rédigé de la leçon se généralise aux alentours de la première guerre mondiale. Le savoir à apprendre reste un savoir à réciter. L'évaluation en géographie porte sur ces formes de mémorisation : le croquis cartographique à reproduire, le résumé à réciter. Ces exercices sont déterminants pour les élèves, ils servent à fixer la notation, ils règlent les examens.

La phase classique de la géographie à l'école primaire (1882-1969)

Après le moment fondateur des années 1860-1880, la géographie à l'école primaire a connu une longue phase de stabilité, ou plus exactement de lente évolution. Des débuts de la III^e République aux débuts de la V^e République la géographie scolaire s'est éloignée de la géographie historique, parce qu'elle est devenue plus pratique, parce qu'elle a trouvé une légitimité scientifique dans la géographie physique.

La référence aux géographes scientifiques est pendant toute cette période explicite. Vidal de La Blache réalise des cartes murales qui connaissent une très large diffusion dans les écoles primaires, Demangeon et Sorre diffusent dans la géographie scolaire de nouveaux concepts : la région, le paysage et promeuvent de nouvelles pratiques pédagogiques axées sur l'étude du « terrain » : l'enquête, l'analyse de paysage. En même temps des éléments d'hétérogénéité subsistent. Ainsi Foncin et Schrader légitiment en pratique dans leurs manuels, la routine d'inventaire des montagnes, des cours d'eau, mais sont en même temps des novateurs qui s'intéressent à l'économie et développent l'usage des cartes à l'école.

La diversité est grande aussi du côté des enseignants. Leur pratique est souvent inspirée par le modèle autoritaire de l'école primaire fondé sur l'apprentissage par cœur du résumé. Ainsi, les injonctions continues en faveur de la sortie scolaire, semblent d'autant plus fortes que leur mise en œuvre reste limitée.

Pour prendre en compte l'évolution et l'éclectisme de la géographie enseignée à l'école primaire nous reprendrons donc plutôt l'expression de « période classique » employée par Monique Benoît que le qualificatif de « normal » qui renverrait à une épistémologie et des pratiques homogènes.

Le modèle intellectuel de référence de la géographie scolaire ne peut d'ailleurs être stable. Philosophiquement, Bacon, Comenius, Rousseau et Pestalozzi ne peuvent être des références mobilisées au service de l'économie libérale ou du patriotisme sans qu'apparaissent des contradictions. Pratiquement, la pédagogie des leçons de choses ne peut permettre de découvrir la Planète. Politiquement, les méthodes actives ne sont pas nécessairement associées aux mêmes finalités éducatives et l'éducation patriotique et l'ouverture au monde ne vont pas nécessairement de concert.

La principale caractéristique de l'enseignement de la géographie à l'école primaire pendant cette période normale, c'est une tension entre les dimensions utilitaires et culturelles, entre les aspects autoritaires et le côté émancipateur de l'école primaire sous la III^e République. Ceci va de pair avec le fait qu'alors **la géographie est une discipline centrale, emblématique de l'école primaire, embrassant la diversité de ses finalités.**

⁸⁴³ AUDIGIER, F., 1993, *Les représentations que les élèves ont de l'Histoire et de la Géographie. À la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves.*, Thèse : Université Paris 7, 677p.

Livre quatrième

Les savoirs de l'école primaire dans le champ de la géographie

Au cours du XIX^e siècle le développement de l'enseignement de la géographie est associé à la généralisation de l'école primaire et à la création de nouvelles filières « modernes » d'enseignement secondaire. On assiste, particulièrement en France au cours « du moment Buisson », à la formalisation de cette nouvelle matière scolaire. La géographie est dotée de programmes nationaux et d'instructions officielles pour son enseignement avant que son enseignement ne soit institutionnalisé dans l'Université française.

Nous avons retenu la qualification de « phase classique » pour caractériser l'enseignement de la géographie à l'école primaire jusque dans les années soixante. Malgré le maintien de son caractère éclectique, tant dans ses savoirs de référence que dans ses méthodes pédagogiques, elle apparaît aux yeux des contemporains comme la projection dans l'École des savoirs universitaires des géographes. Cette école de Jules Ferry et de la III^e République a acquis un caractère un peu mythique, une sorte de *Belle époque* de l'enseignement primaire où, à côté du « savoir-lire-écrire-compter », la géographie est une discipline emblématique qui fleure bon, l'encre violette, les pupitres de bois, l'estrade et les écoliers et écolières alignés en blouse noire ou grise. Cette nostalgie de l'école d'autrefois est aussi la nostalgie d'une géographie d'autrefois où l'identité combinait aisément enracinement dans le lieu natal, France objet naturel et rêves d'exotisme au delà des mers.

Aujourd'hui, dans une société plus mobile, au sein d'une Europe aux frontières floues, où les réseaux, locaux ou mondialisés, tissent des toiles sans cesse reconfigurées, la géographie d'autrefois apparaît parfois comme un regret. Ce livre quatrième ne cherche pas à rassembler comme les précédents des matériaux nouveaux sur la période qui s'ouvre à partir des années soixante et plus particulièrement de la création du « tiers temps » en 1969. En effet les travaux de recherche sur cette période, à orientation didactique, sont beaucoup plus abondants que sur les décennies antérieures. Nous pouvons nous y référer.

Notre propos visera à étudier les configurations de la géographie scolaire. Plus particulièrement celle pratiquée à l'école élémentaire qui est présentée au sein du champ de la géographie et dans le cadre d'un métasystème qui pilote, au delà de la géographie proprement dite, les contenus enseignés au nom de celle-ci. Nous présenterons ainsi les configurations successives du pôle de la géographie scolaire dans le champ de la géographie et dans le cadre de l'école primaire en France.

Chapitre 9.

Deux siècles d'enseignement de la géographie à l'école primaire en France.

Six moments, six configurations du modèle descriptif.

Il s'agit de rassembler dans une chronologie d'ensemble les informations que nous avons rassemblées au fur et à mesure de notre étude sur l'histoire de l'enseignement de la géographie à l'école primaire. Les matériaux étudiés dans les parties précédentes concernent le XIX^e et les deux premiers tiers du XX^e. Pour prolonger ce travail et prendre en compte les deux dernières décennies du Vingtième, nous nous sommes principalement appuyés sur notre expérience⁸⁴⁴, ainsi que sur les recherches de Monique Benoît⁸⁴⁵, François Audigier⁸⁴⁶, Micheline Roumégous⁸⁴⁷ et Anne Bouchut⁸⁴⁸.

Nous distinguons au long de ces deux siècles, six moments principaux que nous caractériserons à la fois du point de vue de l'insertion de l'enseignement de la géographie dans la politique scolaire (tableau 1) et du point de vue de l'histoire de la géographie (tableau 2).

La première période (1833–1867) est antérieure à l'institutionnalisation concomitante de l'enseignement obligatoire et de la géographie à l'école primaire. Le moment d'installation de la géographie en tant que discipline scolaire à l'école élémentaire dure une quinzaine d'années (1867–1882). Ensuite, nous avons repris le qualificatif de phase classique de la discipline scolaire pour désigner la période qui s'étend jusque vers 1968. Cette phase connaît une première période où l'étude des paysages n'est pas encore une activité scolaire et une seconde période, après 1930, où l'observation de paysages et de photographies devient une activité canonique de la géographie scolaire. Enfin, lors des quarante dernières années, l'enseignement de la géographie est particulièrement chahuté. Il est tout d'abord fortement valorisé dans le cadre de l'Éveil (1969–1984), puis il subit une phase de repli et de relatif effacement.

⁸⁴⁴ CHEVALIER, J.-P., 1992, *La carte et l'enseignement de la géographie aux enfants de 5 à 11 ans*. Thèse. Paris : Université Paris 1, 402p.

⁸⁴⁵ BENOIT, M., 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, thèse, Université Paris-1, 3 volumes. 203p., 239p., 258p.

⁸⁴⁶ AUDIGIER, F., 1993, *Les représentations que les élèves ont de l'Histoire et de la Géographie. À la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves.*, Thèse : Université Paris 7, 677p.

⁸⁴⁷ ROUMÉGOUS, M., 2001, *Trente ans de didactique de la géographie en France, 1968-1988, Enjeux et pratiques* ; Thèse de doctorat, Université de Paris 1, 2 vol., 447p.

⁸⁴⁸ BOUCHUT, A., 2002, *La ville comme objet d'enseignement au cycle III de l'école élémentaire*. Thèse. Paris : Université Paris 7. 474p.

1. Une chronologie de l'enseignement de la géographie à l'école primaire

Cette périodisation est fondée sur deux approches chronologiques : une étude interne de la géographie de l'école primaire et une périodisation reportée à l'évolution de l'ensemble du champ de la géographie. La périodisation interne de la géographie à l'école primaire prend comme indicateurs : les acteurs de la politique scolaire, le statut de la géographie dans les programmes, ses pédagogies de référence, ses outils et méthodes caractéristiques et les rapports de l'école primaire avec l'enseignement secondaire (tableau 1).

La chronologie portant sur l'ensemble du champ de la géographie met en parallèle l'évolution de la géographie à l'école primaire, l'évolution des savoirs de la géographie universitaire et savante et celle des géographies appliquées et grands publics. Ainsi nous testerons notre modèle initial de la géographie scolaire comme un des quatre pôles dans le champ de la géographie à six moments de l'histoire de l'enseignement de la géographie à l'école primaire⁸⁴⁹. Sous forme de six schémas, nous proposerons des modèles descriptifs de la géographie scolaire dans le champ de la géographie et dans son système englobant.

Ces six configurations (figures 1 à 6) expriment une recomposition de notre modèle graphique initial. Pour la période contemporaine, nous n'utilisons plus la distinction entre, d'un côté, la géographie appliquée avec les entreprises de géomarketing et, d'un autre côté, la géographie grand public avec les magazines et les jeux. Rétrospectivement, cette différenciation semble aussi guère pertinente pour au XIX^e siècle. Les Sociétés de géographie sont alors à la fois des institutions culturelles et des agents économiques. Aussi avons nous regroupé dans le tableau les géographies appliquées et les géographies grand public (tableau 2).

1.1. Trois modèles pédagogiques pour la géographie du primaire (1833-2002)

Dans le tableau chronologique de l'enseignement de la géographie à l'école primaire nous avons identifié quelques acteurs connus de la politique scolaire. Il s'agit à la fois d'hommes politiques qui ont attaché leur nom à une grande loi scolaire (Guizot, Duruy, Ferry, Zay, Haby, Savary...) ou à des programmes scolaires (Gréard, Simon, Buisson, Chevènement...). Ce sont aussi des hommes de science, économiste, philosophe ou géographe, qui ont joué un rôle important dans l'orientation de l'administration scolaire, soit par des rapports (Levasseur), soit en exerçant des responsabilités auprès des ministres (Sorre). Leurs décisions, leurs actions, ont fortement contribué à faire évoluer le statut scolaire de la géographie. Avec Guizot, l'école primaire est devenu une affaire d'État⁸⁵⁰, et l'on a voulu donner une instruction élémentaire aux enfants du peuple. Cet enseignement primaire s'est de plus en plus allongé et enrichi avec le développement des écoles primaires supérieures⁸⁵¹. De sorte que la question d'une réorganisation générale, rassemblant la filière de l'enseignement secondaire et de l'enseignement primaire en une école unique est publiquement posée à partir de 1918 par les Compagnons de l'Université nouvelle⁸⁵². Ce nouveau dispositif est généralisé au début des années soixante, avec la création des collèges d'enseignement secondaire, puis par l'unification

⁸⁴⁹ cf. Introduction : Les savoirs scolaires dans le champ de la géographie : 1. Des modèles pour analyser la géographie à l'école

⁸⁵⁰ NIQUE, C., 1990, *Comment l'école devint une affaire d'Etat*. Nathan, 288p.

⁸⁵¹ PROST, A., 1981, « L'École et la Famille dans une société en mutation » *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France* Paris : Nouvelle Librairie de France, tome 4, Paris : L. H. Parias édit. 730p., p.550-554.

⁸⁵² *Ibidem*, p.603-607.

en 1975 des premiers cycles au sein des collèges⁸⁵³. Les filières cloisonnées de l'enseignement primaire et l'enseignement secondaire cèdent ainsi la place à deux degrés d'enseignement : l'école élémentaire et le second degré. Ceci renforce la nécessité d'une redéfinition des contenus enseignés à l'ensemble des jeunes écoliers dans les différentes matières.

De matière balbutiante, ânonnée dans quelques écoles au début du XIX^e siècle, la géographie était devenue, aux débuts de la V^e République, une discipline emblématique de l'école primaire, puis un domaine d'activité se prêtant particulièrement bien à l'innovation pédagogique dans le cadre de la pédagogie d'éveil. Aujourd'hui, les enquêtes sur les pratiques des enseignants font le constat qu'il s'agit d'une discipline de second rang, pas du dernier car elle est enseignée plus fréquemment que les arts plastiques ou la musique, mais loin derrière l'enseignement du français et des mathématiques⁸⁵⁴.

Trois grands modèles pédagogiques apparaissent successivement au cours de ces deux siècles de géographie scolaire. Tout d'abord celui des listes à apprendre, éventuellement de façon catéchistique. Ce modèle très ancien, souvent dénoncé, perdure alors que d'autres modèles d'apprentissage sont proposés par les prescripteurs.

Le modèle de la pédagogie intuitive est consubstantiel de l'institutionnalisation de la discipline scolaire. Il se décline en leçons de choses, puis en activités dirigées, sans que dans la pratique l'ancien modèle du par cœur ne disparaisse.

Enfin l'approche fondée sur les psychologies constructivistes, qui n'apparaît pas toujours aux acteurs comme une rupture épistémologique avec la pédagogie intuitive dans la mesure où la géographie scolaire mélange sans état d'âme approches inductives et déductives.

Michelle Masson, se fondant sur le déroulement des séances de classe, plus que sur les procédures d'évaluation, distingue deux démarches pour enseigner la géographie : l'enseignement magistro-centrique et le modèle d'apprentissage de l'élève constructeur de son savoir. Ainsi elle identifie, en croisant méthodes pédagogiques et modèles scientifiques de référence, « *au moins quatre démarches didactiques possibles* »⁸⁵⁵ :

- Démarche géographique inductive et enseignement magistro-centrique : une démarche didactique doublement traditionnelle.
- Démarche déductive et modèle magistro-centrique : une démarche didactique mixte joignant une pédagogie classique à une démarche scientifique rarement utilisée dans les classes.[...]
- Démarche géographique inductive et modèle d'apprentissage de l'élève constructeur de son savoir.
- Démarche déductive et modèle d'apprentissage de l'élève constructeur de son savoir : une démarche didactique qui change doublement la perspective.

(Michelle Masson.)⁸⁵⁶

Pour la géographie à l'école, les modèles pédagogiques jouent probablement un rôle plus déterminant que les démarches scientifiques de référence. Les modèles scientifiques doivent s'insérer dans du pédagogiquement possible. Les trois modèles que nous distinguons : mémorisation, méthode intuitive et constructivisme se superposent aujourd'hui. Mais les modèles anciens, non prescrits, continuent à piloter les exercices scolaires et en particulier ceux qui sont notés. Les livrets d'exercices publiés par les grands éditeurs sont édités après un minimum d'étude de marché. Ils témoignent des attentes du public, d'au moins une partie des enseignants. L'exercice

⁸⁵³ Loi Haby, 11 juillet 1975, unifie les CEG et CES, supprime les filières dans les collèges, organise le passage automatique de l'école élémentaire au collège.

⁸⁵⁴ Anne Marie Chartier, enquête INRP, 2001.

⁸⁵⁵ MASSON, M., 1994, *Vous avez dit géographies ? Didactique d'une géographie plurielle*. Paris : A. Colin, 190p.

⁸⁵⁶ *Ibidem*, p.35-54..

que nous donnons en exemple est tiré d'une collection de livrets à succès publiés par Hachette. La nouveauté réside dans le fait qu'il s'agit d'une « activité dirigée », d'un exercice que l'écopier peut réaliser seul en étudiant de petites documents rassemblés dans le livret, mais la nature des savoirs à construire sur le Rhône ressemblent fort à ce qui pouvait s'apprendre des décennies auparavant⁸⁵⁷. Seule la méthode catéchistique a disparu. L'apprentissage par cœur de listes ou de résumés a été remis en cause, certains enseignants évaluant leurs élèves à l'aide de travaux dirigés du type de celui cité ci-dessus. D'autres ont perduré dans la pratique du résumé à apprendre par cœur. La moitié des manuels de cours moyen ou de cycle 3 publiés dans les années quatre-vingt et quatre-vingt-dix proposent toujours un résumé bien mis en valeur typographiquement.⁸⁵⁸ Un résumé qui n'est pas à élaborer en classe, on devine à quelles attentes il correspond et ce que certains maîtres en font⁸⁵⁹.

La monographie locale, puis les activités d'enquêtes ont été fortement prônées jusque dans les années soixante, mais depuis 1984 le temps consacré à de longs sujets d'étude est limité. Aujourd'hui l'accent est mis sur la dynamique des apprentissage au cours de chaque séance. Les documents d'application des programmes distinguent le questionnement initial des élèves, le temps du travail d'enquête et d'analyse puis celui de la synthèse élaborée avec l'enseignant. Ce sont les trois moments de la séance de géographie donnée en exemple dans les documents d'application des programmes de 2002 :

Chaque leçon peut donner lieu à quelques moments spécifiques. Un premier temps, préparé à la fin du cours précédent, est l'occasion, pour les élèves qui ont pu le faire pendant les moments d'autonomie en classe, de proposer, au maître et à la classe, les résultats d'une recherche d'informations dans une encyclopédie, un atlas, papier ou numérique sur un site Internet. C'est le moment où les élèves peuvent exprimer les connaissances qu'ils ont du sujet, la façon dont ils se le représentent, les questions qu'ils se

⁸⁵⁷ Un de mes fils a utilisé en classe de CM1 le livret « Porte ouverte sur la géographie » (éditions Hachette). En 1982, il a ainsi répondu à ces questions sur le Rhône (p. 21) : « Complétez. 1. Le Rhône a une longueur totale dekm. 2. Quelle est la longueur approximative du Rhône en France ?km. 3. Dans quel pays prend-il sa source ? Où se jette-t-il ? 5. Sur son parcours, il traverse un lac, lequel ? Qu'y a-t-il entre les deux bras du Rhône dans le delta ? 7. Où commence le delta du Rhône ? 8. Où commence son cours inférieur ? Quel est le mois où le débit est le plus fort ? 10. Quel est le mois où le débit est le plus fort ? 11. Le débit le moins fort du Rhône est-il supérieur au débit le plus fort de la Seine ? 12. Le débit le plus fort du Rhône est-il supérieur au débit le plus fort de la Loire ? 13. Le débit le plus fort du Rhône est-il supérieur au débit le plus fort de la Garonne ? 14. Quels sont les affluents de la rive gauche ? Par quoi sont-ils alimentés ? 15. Quels sont les affluents méditerranéens ? 16. Le Rhône a-t-il un affluent calme et régulier ? Lequel ? 17. La photo correspond-elle au cours supérieur ou au cours moyen du Rhône ? 18. Que produit une usine hydro-électrique ? 19. Croquis. Identifiez les chiffres et les lettres. (qui correspondent à 4 cours d'eau et 4 villes sur un croquis cartographique).

Anonyme, 1981, *Porte ouverte sur.... La géographie. CM livret*. Paris : classiques Hachette, 48p.

⁸⁵⁸

| Manuel de cours moyen et de cycle 3 avec résumé | Manuel de cours moyen et de cycle 3 sans résumé |
|---|---|
| 1981, Chagny et Forez, (A. Colin ed.) | 1982, Deygout, Presle, Maréchal, (Istra ed.) |
| 1985, Nembrini, Polivka, Bordes (Hachette ed.) | 1982, Grasser, Colet, Wadier (Hachette ed ;) |
| 1986, Chagny et Forez, (A. Colin ed.) | 1985, Hinnewinkel, Sivirine (Nathan ed.) |
| 1986, Chaillot, Meuleau (Bordas, ed.) | 1988, Benoît, Solonel (Hatier ed.) |
| 1995, Muracciole et alii (Istra ed.) | 1991, Gimeno, Guillou, Loudénot (Magnard ed.) |
| 1998, Baldner, Clerc, Mercier, Richelot, (Bordas ed.) | 1995, Boulmer, Chevalier, Gérard (Nathan ed.) |
| | 1998, Le Callenec, Gervais-Lambony et alii (Hatier ed.) |

⁸⁵⁹ Autre témoignage personnel, un autre de mes enfants, en classe de CE2 en 1986, a eu un jour à apprendre huit dates du règne de Clovis. Ce n'était pas une punition, mais le travail proposé par une institutrice pensant bien faire. En géographie, l'enseignante professait une monographie de la commune. Ce cas est présenté ici à titre d'anecdote.

posent. Pour être efficace, cette première interrogation s'appuie sur un jeu de questions que les élèves se posent systématiquement et qu'ils posent à l'enseignant à partir de la formulation du titre de la leçon :

- quoi ? (de quel phénomène s'agit-il ?) ;
- qui ? (quels sont les acteurs impliqués ?) ;
- où ? (quelle est la localisation du phénomène ? Sa situation , Son extension spatiale ?
Pourquoi est-ce là et pas ailleurs ? Pourquoi est-ce là et ailleurs ?)

À la suite de cette brève discussion, le maître reprend ce qui a été dit, en fait la synthèse avec les élèves et établit le lien avec la leçon précédente, note éventuellement les questions importantes, les idées fortes et corrige. C'est l'occasion d'une première mise en place du vocabulaire qui sera retenu. Ensuite, quelques documents simples sont identifiés, localisés, situés, analysés, mis en relation, pour produire du sens, certains pouvant donner lieu à un traitement manuel ou numérique ou être à l'origine d'une production (par exemple, un schéma ou une carte simple, une ébauche de page Web comprenant trois ou quatre liens hypertexte entre le texte et l'image). Selon le niveau, les élèves s'essaient à une courte synthèse élaborée avec le maître qui dégage avec eux l'important de l'accessoire, le général du particulier, et les aide à mettre en forme la trace écrite qui doit être retenue.

(Documents d'application des programmes. Histoire et géographie, cycle des approfondissements (cycle 3) applicable à la rentrée 2002.)⁸⁶⁰

La géographie a perdu de son importance pour elle-même. Depuis 1985, l'acquisition du lire-écrire-compter est redéfini comme l'objectif principal de l'école primaire, les documents d'application de 2002 de 9 pages pour la géographie au cycle 3 consacrent une page entière à « lire, parler, écrire » en géographie. Histoire et géographie sont définis comme des champs disciplinaires inclus dans les 12 heures hebdomadaires consacrées à la langue française et à l'éducation littéraire et humaine⁸⁶¹.

La définition de la géographie et de son objet proposée est incontestablement très moderne. On y parle d'images satellitales et de modèles, d'invention des paysages de mer et de montagne au XVIII^e siècle, de cartes dont l'image finale dépend tout autant de l'information à communiquer que des acteurs qui la créent, la diffusent et la reçoivent. Mais l'expérience quotidienne et les divers matériaux que nous avons présentés montrent l'écart fréquent qu'il y a entre la lettre des programmes et leur mise en mots dans les classes par les enseignants. Dans les pratiques aujourd'hui, la confusion est souvent faite entre l'approche constructiviste des savoirs et la pédagogie de l'activité centrée sur l'occupation des écoliers par des questionnements fermés. Les questions associées à des images paysagères, des cartes, des textes, des graphes... produisent de nombreuses miettes de savoirs factuels et, plus difficilement, des réflexions géographiques.

Malgré le grand éclectisme que nous avons repéré au long de ces deux siècles d'enseignement de la géographie, il semble possible de distinguer trois grandes périodes : une première dominée exclusivement par le souci de la mémorisation (jusque vers 1882), une deuxième influencée par le modèle des leçons de choses (de 1882 à 1969), une troisième par le constructivisme (depuis 1969). C'est ce que nous essayerons de caractériser dans le tableau chronologique suivant (tableau 1).

⁸⁶⁰ MINISTERE, 2002, *Documents d'application des programmes, Histoire et géographie, cycle des approfondissements (cycle 3)*. Paris : Scérén (CNDP), p.26.

⁸⁶¹ MINISTERE, 2002, Arrêté du 25 janvier 2002 fixant les programmes d'enseignement de l'école primaire, *Journal Officiel* du 10 février 2002 (signé : pour le ministre (J. Lang) et par délégation : Jean-Paul de Gaudemar). *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, hors série, n°1 du 14 février 2002.

Tableau 1.

Chronologie de l'enseignement de la géographie à l'école primaire (1833-2002).

| Périodes | Acteurs de la politique scolaire | Statut de la géographie à l'école | Pédagogies de référence | Outils et méthodes scolaires caractéristiques | Enseignements primaires et secondaires |
|--|--|---|--|---|---|
| Des inventaires géographiques (1833-1867) | Les pionniers : Guizot, Falloux... | Matière balbutiante dans l'enseignement primaire. | Mémorisation plus ou moins ludique : Abbé Gaultier. Meissas et Michelot. | Méthode catéchistique. Listes à apprendre par cœur ; | 2 filières parallèles et socialement hiérarchisées. |
| La géographie instrumentée par l'économie politique (1867-1882) | Les Fondateurs : Duruy, Levasseur, Gréard, ... | Discipline consubstantielle de l'école primaire. | Les écoles d'Allemagne, d'Angleterre et des Etats-Unis. | Carte. Mémorisation. | Le primaire proche des préoccupations modernes des précurseurs de l'enseignement spécial. |
| La géographie discipline scolaire instituée (1882-1923) | Les installateurs : Simon, Ferry Buisson, Bérard... | Discipline canonique de l'école primaire. | Pédagogie intuitive : Rousseau, Pestalozzi, Buisson... Clubs alpins | Carte. Leçon de choses. Mémorisation. Développement du matériel scolaire. | Un primaire supérieur de plus en plus développé. |
| La géographie scolaire appuyée sur la science universitaire. (1923-1969) | Les réformateurs : Zay et Sorre... | Discipline canonique de l'école primaire. | Enseignement par l'aspect et enseignement par l'action. Scoutisme et Éducation nouvelle. | Monographies locales. Début de l'étude du paysage. Carte. Mémorisation. | L'enseignement secondaire est un modèle pour le primaire supérieur : vers l'école unique. |
| La géographie discipline d'éveil. (1969-1984) | Les novateurs : Haby, Savary... | Une composante des sciences sociales au sein du tiers temps consacré à l'éveil. | Pédagogie de l'éveil : constructivisme : Debesse-Arviset, Best... | Étude de paysage Carte Enquête. | Collège unique : le primaire est réduit au cursus de l'enseignement élémentaire. |
| La géographie matière mineure (1984-2002). | Conservateurs (Chevènement) et continuateurs (Bayrou, Lang)... | Un enseignement flexible à la légitimité incertaine. Une discipline de second rang. | Constructivisme. | Étude de paysage Carte Multimédia. | L'école élémentaire est une propédeutique à l'enseignement secondaire. |

1.2. La géographie scolaire et les autres pôles du champ des savoirs géographiques

La mise en parallèle des transformations des finalités assignées à la géographie scolaire et des transformations du champ de la géographie au cours des deux siècles précédents permet de décrire la géographie scolaire dans un système à l'intersection du champ de la géographie et des finalités de l'École à différents moments (tableau 2).

La géographie est, de toutes les disciplines enseignées à l'école élémentaire, celle dont les contenus sont les plus souvent actualisés, ou à actualiser. Les mathématiciens font progresser leur science, la didactique des mathématiques apporte de nouvelles connaissances, les principes de l'addition n'en sont néanmoins pas modifiés, même si les techniques d'apprentissage évoluent. En géographie, le monde est de mieux en mieux connu et les espaces géographiques de plus en plus changeants, ce qui rend plus fluides, moins saisissables, les contenus géographiques à enseigner, même par une approche notionnelle des programmes.

Les savoirs que la géographie scolaire diffuse évoluent en fonction des transformations des savoirs de référence. Par savoirs de référence, nous entendons la géographie dite savante, mais aussi les savoirs géographiques dans leur utilité sociale, dans leurs usages vernaculaires.

Nous avons choisi d'indiquer sur ce tableau (tableau 2) des noms de géographes cités à propos de la géographie à l'école primaire. À partir du XX^e siècle ce sont des universitaires, auparavant ce sont des « savants », souvent des géographes de cabinet. Levasseur ne se présente pas comme un géographe, mais il contribue fortement à définir les programmes et les contenus de la géographie scolaire, il rédige aussi des manuels pour les élèves ; nous n'avons pas hésité à l'associer aux géographes. Les noms retenus sont ceux qui sont expressément invoqués comme référence de la géographie scolaire par leurs contemporains, du moins à partir de 1867 et de l'institutionnalisation d'une géographie scolaire.

Suivant les périodes, ces références indiquent une géographie plus ou moins éclatée. Les noms de Paul Vidal de La Blache et d'Albert Demangeon renvoient dans la première partie du XX^e siècle à une conception commune de la géographie, à un moment d'identité forte de la discipline. Par contre auparavant Élisée Reclus s'intéressait certes à la nature comme Ritter et à l'économie moderne comme Levasseur, mais ces trois auteurs étaient très différents et témoignent d'une géographie très éclatée au moment de l'institutionnalisation de la géographie à l'école primaire.

Plus avant, les noms de Conrad Malte-Brun et Adrien Balbi, ou plus près de nous d'Armand Frémont et de Roger Brunet caractérisent aussi des périodes de plus grande diversité apparente de la géographie.

Avant et après la phase que nous qualifions de classique, de 1882 à 1969, le caractère diversifié des référents scientifiques de la géographie scolaire souligne que l'éclectisme est une situation fréquente.

Il convient néanmoins de souligner qu'au XIX^e siècle, si Malte-Brun et Balbi diffèrent fortement par leur écriture et certains principes de la description, ils ont tous les deux une pratique caractéristique : l'inventaire et la classification. De même, aujourd'hui si Armand Frémont a une approche plus phénoménologiste et Roger Brunet plus structuraliste, les géographes contemporains se situent dans leur grande majorité dans le champ des sciences sociales et non plus dans une sorte d'entre deux entre les sciences de la nature et les sciences de l'Homme.

Ce qui ne veut pas dire que la géographie scolaire soit limpide en ce qui concerne son positionnement épistémologique. Les rapports entre la géographie à l'école primaire et les géographies de référence sont en effet complexes. Dans la pratique certains maîtres proposent toujours des leçons de pure nomenclature de géographie physique alors que les textes officiels

invitent à étudier « *des espaces organisés par les sociétés humaines* »⁸⁶². Les savoirs enseignés étant trop souvent de purs savoirs factuels isolés de leur contexte, inéluctablement le nouveau positionnement de la géographie physique dans le champ des sciences sociales est loin d'être évident dans les séances observables en classe.

Les rapports entre la discipline scolaire et les attentes sociales sont peut-être plus immédiatement visibles que les références à l'épistémologie de la géographie savante. La géographie scolaire importe en effet très rapidement dans ses enseignements les préoccupations de la société. C'est d'ailleurs en partie pour cela qu'elle est devenue une discipline scolaire. Ceci se manifeste au travers de finalités correspondant aux préoccupations du moment : coloniser ou aider au développement du Tiers monde, préparer la Revanche ou bâtir l'Europe, réaliser de grands aménagements ou préserver la nature... La géographie est aussi une des disciplines scolaires qui importe rapidement les bouleversements technologiques des médias grand public : photographie, cinéma, multimédia... (tableau 2).

La géographie au début de son enseignement avait pour mission, dans le cadre des Humanités, de fixer le cadre spatial, le décor de l'histoire, c'était sa mission dans les collèges de Jésuites, ancêtre de l'enseignement secondaire. Dans l'enseignement primaire, au fur et à mesure de la découverte du monde, la géographie a combiné l'histoire de la découverte du monde avec la description de celui-ci. Les jeunes enfants d'autrefois n'avaient pas vu, ou très peu, d'images de l'ailleurs à la différence des jeunes écoliers de maintenant. Aujourd'hui, dans un monde globalisé, les informations sur le monde lointain affluent, c'est leur interprétation qui devrait devenir le principal objectif pédagogique.

Les préoccupations changent aussi au cours du temps, la géographie autrefois auxiliaire de la colonisation⁸⁶³ devient, dans les années soixante et soixante-dix, l'avocate des peuples du Tiers monde. La géographie mobilisée pour la Revanche se voit attribuer la mission de contribuer à l'entente entre les peuples. La géographie scolaire chargée de faire la France est maintenant appelée à contribuer à faire l'Europe. Après avoir vanté au temps des Trente glorieuses les grands travaux d'aménagement du territoire, elle se resserre sur la préservation de l'environnement. La géographie scolaire est l'écho des préoccupations géographiques de la société française.

Ces préoccupations s'amplifient au rythme de l'accroissement des informations géographiques. Il y a deux siècles l'écrit : la gazette et le livre, étaient les principaux vecteurs de diffusion des savoirs géographiques, dans une société où les déplacements étaient moindres et l'illettrisme important. Depuis, les photographies se sont substituées aux gravures et la télévision est devenue le principal média des informations de nature géographique. Le monde, via l'étrange lucarne du téléviseur, entre quotidiennement dans la plupart des maisons et l'Internet frappe à de nombreuses portes. Le positionnement de l'École par rapport à la diffusion des savoirs géographiques en est considérablement modifié. Il ne faut plus démontrer que la Terre est ronde à l'aide du globe, mais expliquer pourquoi on ne la perçoit pas ronde à l'horizon, alors qu'on voit quotidiennement sa sphère à la télévision. L'école primaire n'est plus là pour expliquer à des enfants ce qu'est une carte, mais surtout comment s'en servir. Les cadres spatiaux des jeunes élèves se multiplient aussi. Le local et la France s'entremêlent avec d'autres territoires de référence ou d'identité.

Les finalités de la géographie scolaire évoluent. Elle reste une discipline morale, elle valorise le travail des sociétés pour aménager l'espace, elle moralise à propos des rapports entre les Hommes

⁸⁶² Cycle 3, programme de 2002.

⁸⁶³ Les deux questions de géographie au certificat d'Études des Alpes Maritimes en 1939 sont :

- Quels produits agricoles ou industriels l'Afrique Occidentale exporte-t-elle vers la France ?
- Croquis du Maroc en y situant les villes principales et les voies ferrées.

et la nature. Certes, le texte des programmes de géographie de 2002 pour l'école élémentaire la présente, avec ambition, comme « *l'étude de l'organisation de l'espace par les sociétés* », mais elle fonctionne à l'école surtout comme discipline d'éveil au monde, comme discipline éducative. Telle est sa fonction, (tableau 2).

Les géographies appliquées et les géographies grand public connaissent des structurations propres. Les sociétés de géographie rassemblent des acteurs variés : armateurs, hauts fonctionnaires, militaires, explorateurs, intellectuels... Elles s'intéressent à l'enseignement de la géographie. D'autres associations affichent aussi des finalités éducatives communes avec la géographie scolaire : clubs alpins, mouvements scouts. Certaines professions se sentent particulièrement concernées par la géographie scolaire : topographes et militaires à la fin du XIX^e siècle, aménageurs et journalistes au XX^e. Nous avons pris en compte dans ce tableau, non pas les structurations propres de ces sociétés, mais leurs préoccupations dans la mesure où elles sont largement partagées par leurs contemporains.

Tableau 2.

Chronologie : Les géographies de référence et la géographie à l'école primaire (1833-2002).

| Périodes | Géographie savante ou universitaire | | Géographies appliquées et géographies grand public | | Géographie à l'école primaire |
|--|--|---|---|--|---|
| | Géographes de référence à l'école primaire | Méthodologies savantes de référence | Préoccupations | Vecteurs de diffusion | Finalités |
| Des inventaires géographiques (1833-1867) | Malte-Brun, Balbi | Inventaire et classification | Donner une dimension spatiale à l'étude des Humanités. Construire et aménager de réseaux territoriaux. | Écrit. Gravure. | Faire la France, Connaître le monde. La géographie est une morale. |
| La géographie instrumentée par l'économie politique (1867-1882) | Levasseur, Ritter, Reclus... | Méthode déductive. | Découvrir le monde. Coloniser. Commercer Savoir lire les cartes pour la Revanche après 1871. | Écrit. Gravure. | Faire la France, Connaître le monde. Éduquer au monde moderne. |
| La géographie discipline scolaire instituée (1882-1923) | Foncin Schrader, Vidal de La Blache P. Dupuy... | Une géographie du mixte : inductive et déductive. | Reconstruire la France. Découvrir le monde. Coloniser. Commercer. Faire la guerre. | Écrit. Photographie. | Consolider la République. Aimer la France. Connaître le monde. Préparer la Revanche Éduquer au monde moderne. |
| La géographie scolaire appuyée sur la science universitaire. (1923-1969) | Vidal de La Blache Schrader, Demangeon, Deffontaines, Sorre. | Une géographie du mixte : inductive et déductive. | Faire la France. Coloniser. Commercer. Faire la paix. | Écrit. Radio. Photographie. Cinéma. | Connaître la France et le monde. Éduquer au monde moderne. |
| La géographie discipline d'éveil. (1969-1984) | George, Frémont, Pinchemel Lacoste... | Dans le champ des sciences sociales. | Aménager le territoire de la France. Développer le Tiers-monde. Faire l'Europe. | Télévision. Écrit. Radio. Photographie. Cinéma. | Éveiller au monde. |
| La géographie matière mineure (1984-2002). | Frémont, Pinchemel, Brunet... | Phénoménologie et structuralisme. | Vivre en France et dans un monde globalisé. Faire l'Europe. Ménager l'environnement. | Télévision. Écrit. Radio. Photographie. Cinéma. Internet. | Étudier « l'organisation de l'espace par les sociétés » ou éveiller au monde ? |

2. Les configurations successives du système de la géographie à l'école élémentaire dans le champ des savoirs géographiques

Pour combiner l'étude du fonctionnement interne du système de l'enseignement de la géographie à l'école primaire et du méta système externe dans lequel il s'insère, en particulier le champ des savoirs, nous allons faire six arrêts sur image : en 1833, 1882, 1911, 1938, 1980 et 2002.

Les deux premières dates, 1833 et 1882, s'imposent en référence aux grandes lois sur l'école primaire. De part et d'autre de la guerre de 1914-1918, et de la Revanche, nous avons retenu la date de 1911, celle de la publication du *Nouveau Dictionnaire* de Ferdinand Buisson et 1938 marqué par la mise en place des activités dirigées par Jean Zay. Nous ne retenons donc pas la publication des instructions de 1923 comme une coupure majeure. L'année 1980 est considérée comme le point culminant de la mise en place de l'éveil à l'école primaire avec la publication des instructions pour le cours moyen qui terminent le cycle d'instructions officielles d'éveil. 2002 sert de borne la plus récente, cette année est aussi marquée par la publication de nouveaux programmes pour le primaire.

Chaque schéma graphique daté est éclairé par une présentation de l'ensemble des 6 périodes que nous avons définies : 1833-1867, 1867-1882, 1882-1923, 1923-1969, 1969-1984, 1984-2002.

2.1. Vers la géographie scolaire moderne (1833-1867)

Avant 1833, nos connaissances sont faibles sur ce qui se pratique en géographie dans les écoles villageoises ou urbaines. Nous avons surtout vu les pratiques catéchistiques de l'abbé Gaultier associées à la méthode mutuelle et nous avons cherché à identifier les livres de géographie recensés dans les écoles lors de l'inspection mandatée par Guizot. Les livres sont rares, on ne peut les qualifier de manuels, même dans les écoles où la méthode d'enseignement simultané s'est établie. La géographie est une matière balbutiante dans l'enseignement primaire qui est, certes, relativement développé au nord de la ligne Saint-Malo – Genève, mais dont le réseau d'écoles reste très peu dense dans l'Ouest et le Centre de la France. L'enseignement des Jésuites insère la connaissance du monde dans le cadre des humanités, il s'agit du modèle éducatif de l'enseignement secondaire, celui des classes dominantes, pas celui d'une école populaire. Il perdure durant la première moitié du dix-neuvième, en particulier dans les géographies des frères des écoles chrétiennes.

La politique scolaire marquée par la loi Guizot⁸⁶⁴ qui rend obligatoire en 1833 le financement d'une école communale de garçons dans les communes de plus de 2000 habitants, marque la tendance au développement de la scolarisation. Elle se prolonge les décennies suivantes, malgré les oppositions d'un Thiers ou d'un Falloux (figure 1).

⁸⁶⁴ Loi du 28 juin 1833, *Bulletin administratif*, t.III, bul. n°57, p. 231 et sq.

Figure 1

Dans la loi Guizot, comme dans la circulaire Rouland de 1857⁸⁶⁵, la géographie est énumérée comme une des matières des dernières classes de l'enseignement primaire. La forme catéchistique de l'enseignement n'est pas seulement un procédé didactique, c'est aussi un moyen pour tenir compte du faible niveau de connaissances de nombreux maîtres d'écoles. De plus, certaines géographies de références, telles celles d'Adrien Balbi⁸⁶⁶, ont recours systématiquement à ces inventaires classés. Mais chez un auteur comme Balbi, la géographie ne se réduit pas à un tableau politique des États, c'est aussi un inventaire économique du monde qui mobilise les nouveaux savoirs de la statistique.

Dès 1827, avec leur *Nouvelle Géographie Méthodique*⁸⁶⁷ Achille Meissas et Auguste Michelot introduisent dans la dernière partie de leur livre, pour les élèves les plus âgés de l'école primaire, un discours géographique plus descriptif où l'on sent comme un écho des géographies de Malte-Brun⁸⁶⁸. Au cours de cette première partie du siècle, le développement de la géographie à l'école primaire semble de plus en plus justifié par le commerce et de moins en moins par l'histoire des découvertes et la géographie historique (figure 1). La monographie départementale est un genre éditorial⁸⁶⁹, il permet de découvrir l'analyse géographique. L'étude de son département est aussi un cadre qui permet à apprendre aimer la France à partir de la découverte de cette « petite patrie » composante de la grande. À l'école la dimension régionale passe aussi par les livres de lecture et de prix qui présentent la littérature régionale⁸⁷⁰.

⁸⁶⁵ Circulaire du 20 août 1857, Instruction relative à la direction pédagogique des écoles primaires (signé : Rouland). *Bulletin Administratif*.

⁸⁶⁶ BALBI, A., 1832, *Abrégé de géographie*, Bruxelles : Société belge de Librairie, Hauman et compagnie, 1500p.

⁸⁶⁷ MEISSAS, A., MICHELOT A., 1827, *Nouvelle Géographie méthodique, destinée à l'enseignement de M. Achille Meissas et M. Auguste Michelot, suivie d'un petit traité sur la construction des cartes, par M. Charles, accompagné d'un atlas universel*, in-folio dressé par le même . Paris : Beaudouin. 16 cartes

⁸⁶⁸ MALTE-BRUN, K., 1810-1829, *Précis de la géographie universelle ou Description de toutes les parties du monde sur un plan nouveau*.

⁸⁶⁹ CHANET, J.-F., 1996, *L'École républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier. 426p.

⁸⁷⁰ AMALVI, C., 2001, « Découverte et apprentissage des régions françaises, à travers les livres de lecture et de prix, destinés, de 1848 à 1914, à l'école et au foyer » , *Enseigner la région* (P. Boutan, P. Martel ; G. Roques, dir.) L'Harmattan, collection Logiques politiques, p. 34-42.

2.2. Les nouveaux paradigmes de la géographie à l'école primaire (1867-1882)

Le développement de l'instruction du peuple, même limité dans ses ambitions scientifiques et culturelles, culmine avec les grandes lois proposées par Jules Ferry, en particulier celle du 28 mars 1882 sur l'enseignement primaire. Horacio Capel a souligné le caractère concomitant de l'installation de la géographie comme discipline scolaire et du développement de la scolarisation en Europe⁸⁷¹. Monique Benoît distingue trois temps dans ce processus de fondation : le programme de Victor Duruy (1867), inspiré par Levasseur, qui fait de la géographie une matière obligatoire ; le plan Simon (1871) qui sert de premier modèle pour un programme national et bien sûr les lois Ferry de 1880-1882. Les objectifs de l'enseignement de la géographie, comme tous ceux assignés à l'école primaire, sont d'abord pratiques, ils deviendront par la suite plus culturels⁸⁷². Mais les dimensions pratiques et morales sont difficilement démêlables chez les économistes libéraux qui instrumentalisent la vieille routine de la géographie pour en faire à l'école primaire une sorte d'initiation à l'économie politique⁸⁷³. Mais, montrer la patrie, faire la France c'est à la fois acquérir des connaissances et forger une identité nationale, construire des connaissances pratiques c'est contribuer après 1871 au redressement de la France.

Émile Levasseur apparaît comme le promoteur et le premier expert de la géographie à l'école. En 1882 c'est Carl Ritter et Élisée Reclus qui sont les géographes cités en référence dans l'entourage du directeur de l'enseignement primaire F. Buisson. Mais la géographie commence seulement à s'inscrire en tant que discipline à part entière à l'Université.

Sur le plan pédagogique, on note très tôt une influence de la pédagogie fondée sur l'observation. Ainsi dès 1857 la circulaire de Xavier Rouland avait donné quelques orientations à prendre « *pour point de départ le village et le département et de donner des explications sommaires sur les faits historiques, administratifs, industriels et agricoles qui se rattachent aux lieux indiqués sur la carte.* », mais il peut paraître un peu exagéré de parler déjà « *d'instructions [...] qui fondent l'enseignement élémentaire de la géographie sur l'observation du milieu familier à l'enfant et préconisent la méthode intuitive* »⁸⁷⁴. Il faut probablement fortement relativiser cette vision pour de multiples raisons. Remarquons tout d'abord que le programme d'Octave Gréard pour le département de la Seine en 1868 propose d'aller du général au particulier. Ne surestimons pas l'effet d'une circulaire ministérielle alors qu'il n'y a pas de programme national avant 1882⁸⁷⁵. Constatons que les injonctions de Ferdinand Buisson⁸⁷⁶ ne se traduisent guère dans le programme du cours moyen. Regardons les manuels scolaires de l'époque, ceux de Foncin en particulier pour avoir une idée de la pédagogie mise en œuvre dans les classes qui sont fort modérément inspirés par la méthode intuitive. L'éclectisme domine aussi dans les références scientifiques : la géographie physique, et en particulier l'étude du relief se précise peu à peu, la géographie administrative persiste dans ses inventaires de départements et de préfectures, la région naturelle n'y apparaît que fort lentement, la géographie économique présente ses propres inventaires et la dimension militaire et patriotique y est explicite.

⁸⁷¹ CAPEL, H., 1982, *op. cit.*, p.37-69.

⁸⁷² KAHN, P., 2002, *La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*. Collection éducation et didactiques. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion. 248p.

⁸⁷³ RHEIN, C., 1982, *op. cit.*, p.227-233.

⁸⁷⁴ BROU, N., 1974, *op. cit.*, p.546.

⁸⁷⁵ BENOIT, M., 1992, *op. cit.*, p.29 et sq.

⁸⁷⁶ BUISSON, F., 1875, p. 109-122.

Figure 2.

2.3. La mise en place de la phase « classique » de la géographie à l'école primaire (1882-1922)

On a rappelé qu'Annie Bruter utilise, par extension, par « nomadisation » du concept⁸⁷⁷, l'idée de paradigme pédagogique⁸⁷⁸ pour caractériser un fonctionnement relativement stable de la discipline scolaire à l'instar de la façon dont Thomas Kuhn parle de période normale pour les sciences. Il est difficile d'appliquer cette idée de période normale à la géographie enseignée à l'école primaire compte tenu de l'éclectisme de ses références. Nous retenons au terme de notre étude, l'expression de phase classique de la géographie à l'école primaire, en reprenant le qualificatif proposé par Monique Benoît. C'est d'ailleurs pendant cette période que l'essor de la nouvelle discipline scolaire géographie, et surtout son essor dans l'enseignement secondaire, permet l'institutionnalisation de la géographie dans les universités⁸⁷⁹. Nous pouvons ainsi repérer une action directe de la polarité « géographie enseignée » sur le pôle géographie scientifique dans ce que nous appelons le champ des savoirs géographiques. Nous exprimons ceci sur la figure 3 par une flèche allant de la géographie à l'école primaire vers la géographie de référence. Elle serait antérieure à la flèche indiquant l'influence des géographes de la fin du XIX^e sur la géographie scolaire.

Après avoir commencé son étude par ce qu'elle désigne comme « *la fondation en trois temps, 1867, 1871 et 1882* » de la géographie à l'école primaire, Monique Benoît désigne sous le nom « *d'âge classique de la géographie scolaire* » la période qui s'étend de 1914 à 1969. L'usage de cet adjectif « classique » souligne la proximité de l'école française de géographie et la géographie scolaire. La coupure qu'elle place en 1914 nous interroge. Elle la fonde, ce qui est intéressant, principalement sur le fait qu'à partir de 1918 l'idée de la nécessité d'une réforme de l'école rapprochant enseignement primaire et enseignement secondaire en une école unique fait son chemin. Or ce projet n'aura de conséquence sur l'enseignement de la géographie à l'école élémentaire que dans le dernier tiers du XX^e siècle, après la création du collège unique. Avant 1914, il paraît discutable de séparer les années qui s'écoulaient de 1882 à 1914 des années trente ou cinquante, quand le monument qu'est le *Dictionnaire* de Ferdinand Buisson⁸⁸⁰ sert encore de référence pour l'enseignement de la géographie à Max Sorre en 1959⁸⁸¹.

Certes au cours de cette longue période normale nous distinguons, nous aussi une sous-période avant 1914, et ce pour une raison principale : la géographie vidalienne ne sert pas encore de référence. Malgré les conférences de 1905, la géographie universitaire « classique » n'a pas encore beaucoup influencé les contenus de la géographie de l'école primaire, même si Foncin a renoncé, au cours des années 1880, à la géographie découpée par bassins hérités de Buache.

Nous singulariserions aussi la sous-période années 1882-1918 par la mobilisation patriotique très forte de la géographie, celle qui a été utilisée après 1871 pour justifier son rôle de discipline scolaire.

Ces deux raisons nous conduisent à tracer un modèle descriptif de la géographie scolaire dans le champ de la géographie vers 1911, année de la publication du *Nouveau Dictionnaire* de Ferdinand Buisson.

⁸⁷⁷ Isabelle Stengers, *op. cit.*

⁸⁷⁸ BRUTER, A., 2002, « les paradigmes pédagogiques, hier et aujourd'hui », *Perspectives documentaires en éducation*, Paris : INRP, n°53-2001, p. 39-44.

⁸⁷⁹ Numa Broc, *op. cit.*, p.562-565, Horacio Capel, *op. cit.*, p.59-67, Catherine Rhein, *op. cit.*, p.239-243.

⁸⁸⁰ BUISSON, F., 1880-1887, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, (publié en fascicules à partir de 1878). Paris : Hachette, t. I (2 vol), 3092p., t. II (2 vol.), 2491p.

⁸⁸¹ SORRE, M., 1959, La Géographie : « Introduction », *Cahiers de Pédagogie Moderne*, Bourrelier, (3^{ème} édition revue et corrigée), p.3-5.

Figure 3.

5.2. La phase classique de la géographie à l'école primaire (1923-1969)

Avec l'acmé des années trente, la géographie est alors tout à la fois une discipline emblématique de la pédagogie intuitive de l'enseignement primaire et une discipline moderne sur le plan scientifique. Les programmes de 1923 n'apportent pas de bouleversements importants. Plus significative est l'expérimentation des activités dirigées promue par Jean Zay en 1937.

Monique Benoît⁸⁸² souligne fort justement le rôle que joue la perspective de l'école unique. Dès les années 1930, l'enseignement secondaire sert de modèle à l'enseignement primaire supérieur. Par contre, les classes préparant le certificat de fin d'études qui jusqu'à leur suppression fonctionneront avec un maître unique donnant un enseignement polyvalent, échappent au modèle de l'enseignement secondaire. La pédagogie pour ces pré-adolescents issus des classes populaires s'appuie sur la méthode intuitive et consacre une place importante à l'étude du milieu local.

Nous rejoignons Monique Benoît pour qualifier de « classique » cette période, dans la mesure où, comme nous l'avons vu⁸⁸³ l'influence des géographes vidaliens est très grande sur l'école primaire, et où la méthode pédagogique intuitive est assimilée à la démarche scientifique des géographes⁸⁸⁴. Nous sommes ici dans ce que nous qualifions dans l'introduction de cette étude dans une conception unitaire de la géographie : discipline scolaire et démarche savante mettant en œuvre une même « méthode géographique ».

Les questions posées au Certificat d'Études primaires de 1932 à 1937 expriment bien les préoccupations principales de cette géographie de l'école élémentaire qui reste fortement tournée vers sa dimension pratique. Les questions portent surtout sur la France métropolitaine et autant sur les colonies françaises que sur le reste du monde. La géographie économique tient une place importante (tableau 3). Sur un total de 69 questions, 27 emploient les mots « production », « richesse » ou « industrie ».

Tableau 3.

Chronologie : Les géographies de référence et la géographie à l'école primaire (1833-2002).

(compte non tenu des questions de géographie locale, d'après la liste publiée par René Ozouf en 1937, *op. cit.*)

| | La France | Colonies françaises | Le Monde |
|--|-----------|---------------------|----------|
| Questions comprenant le mot « ressource », « attrait », « richesse économique » et questions sur les échanges et les transports. | 27 | 10 | 10 |
| Questions uniquement sur le relief ou le climat | 9 | | 1 |
| Croquis de localisation sans information d'ordre économique, liste de repérage. | 8 | 1 | 2 |

Par rapport aux années d'avant 1914-1918, non seulement le corpus scientifique de la géographie universitaire s'est enrichi, mais deux nouveautés pédagogiques sont à signaler : l'entrée du paysage à l'école et la création des activités dirigées.

Dans le domaine des paradigmes scolaires, il faut souligner la nouveauté que constitue l'étude du paysage. À partir de ce moment l'étude de la photographie de paysage devient un exercice canonique de la géographie scolaire. Auparavant seule la carte avait ce rôle dans la classe de

⁸⁸² M. Benoît, *op. cit.*

⁸⁸³ Chapitre 6.

⁸⁸⁴ Chapitre 7.

substitut de l'observation du réel. Les gravures étaient soit des paysages types, donc pas le réel singulier, soit clairement marquées comme étant un construit, par leur caractère esthétique.

La création des activités dirigées en 1938 peut être comprise comme une nouvelle incitation à mettre en place un enseignement « par l'aspect et par l'action ». Les années 1930 apparaissent portées par un enthousiasme géographique marqué par de nouvelles publications : création de la revue *Pour l'enseignement L'Information géographique*⁸⁸⁵, publication d'un *Cahier de Pédagogie Moderne pour l'Enseignement du premier degré* sur la géographie avec les contributions de Max Sorre et Albert Demangeon⁸⁸⁶, rédaction d'un *Vade-Mecum pour l'enseignement de la géographie* de René Ozouf⁸⁸⁷. C'est l'époque du Front populaire, des congés payés, du tourisme vert et des activités de nature.

Les programmes édictés au temps de Vichy s'appuient sur les mêmes méthodes pédagogiques et l'État français mobilise « naturellement » la géographie scolaire pour ses objectifs idéologiques, nationalistes, enracinés dans la France des campagnes et des provinces. À la Libération les programmes s'affirment dans la continuité de l'Avant-guerre.

⁸⁸⁵ Précédent d'une petite année la création de l'*Information historique*.

⁸⁸⁶ A. Demangeon, M. Sorre, et alii, *op. cit.*

⁸⁸⁷ R. Ozouf, *op. cit.*

Figure 4

2.4. La géographie au cœur de la pédagogie de l'Éveil (1969-1984)

La géographie à l'école primaire est fortement bouleversée de la fin des années soixante au début des années quatre-vingt. Il est possible d'identifier plusieurs mécanismes explicatifs. Un premier facteur situé à l'extérieur à l'école : l'évolution du monde. Un second est à l'intersection du monde de l'École et de celui des sciences humaines : la psychologie constructiviste⁸⁸⁸ que Marie-Laure Debesse-Arviset,⁸⁸⁹ puis Francine Best⁸⁹⁰ et Lucille Marbeau⁸⁹¹ diffusent en direction des enseignants du primaire et des historiens et géographes. Le mot et l'idée d'une didactique de la géographie commencent à apparaître dans les congrès de l'UGI.⁸⁹²

Un troisième facteur est interne au système scolaire : c'est la redéfinition de la place de l'école élémentaire. Le quatrième, la pédagogie de l'éveil, est interne à l'enseignement du premier degré, mais ne peut se comprendre qu'en relation avec les autres facteurs⁸⁹³.

Quelques dates permettent de baliser le chemin qui conduit à une transformation radicale de la place de l'enseignement primaire dans le système éducatif français : 1959, réforme Berthoin allongeant la scolarité obligatoire ; 1963, création des collèges d'enseignement secondaire qui accueillent tous les élèves ; 1967, tous les enfants entrent en sixième. Mais la coupure que nous retiendrons comme borne principale de cette période est celle de 1969, année de la suspension des programmes antérieurs et de la création du Tiers temps pédagogique⁸⁹⁴.

⁸⁸⁸ Micheline Roumégous, *op. cit.* p.49-117.

⁸⁸⁹ DEBESSE-ARVISET, M.-L., 1969, *La géographie à l'école*. Paris : P.U.F.

⁸⁹⁰ BEST, F., 1973, *Pour une pédagogie de l'éveil*. Paris : Bourrelier A. Colin, 240p..

BEST, F., CULLIER, F., LEROUX, A., 1983, *Pratiques d'éveil en histoire et en géographie à l'école primaire*, Paris, A. Colin, 143p.

⁸⁹¹ MARBEAU, L., 1969, Recherche appliquée sur programme en Histoire, Géographie, Initiation économique, sociale et politique. », *L'Information Géographique*, n°5, Paris, Baillièrre et fils p. 232-234.

MARÉCHAL, J., NICOLLE, L., TRAHARD, J.-C., 1975, Activités d'éveil pour les enfants de 5 à 9 ans, Sciences sociales. Paris : Nathan (boîte de fiches pédagogiques) Collection L. Dulau - L. Marbeau.

MARBEAU, L., et alii, 1978, « Activités d'éveil sciences sociales à l'école élémentaire », *Recherches INRP*, n°93, 324p.

⁸⁹² PREVÔST, V., 1973, « L'enseignement de la géographie au 22^{ème} congrès international de géographie », *Historiens et Géographes*, n°241.

CLAVAL, P., 1979, « Problèmes de didactique de la géographie », *L'Espace géographique* n°2.

⁸⁹³ BLOT, B., FERRAN, P., PORCHER, L., 1975, *Pédagogie de l'Environnement*, A. Colin, 129p.

CHOMBART DE LAUWE, M.-J., 1976, L'interaction de l'enfant et de l'environnement : objet de recherche et révélateur social, *Bulletin de psychologie*, Octobre, p. 954-968.

DEBESSE-ARVISET, M.-L., 1973, *L'environnement à l'école, une révolution pédagogique*, Paris : P.U.F., 136p.

PORCHER L., FERRAN P., MOUSSET R., SIMONDIN M., 1971, « Pour comprendre et pratiquer les activités d'éveil », *Cahiers de pédagogie moderne*, n°50, collection Bourrelier, Paris, A. Colin, 255p.

PORCHER L., FERRAN P., BLOT, B., 1975, *Pédagogie de l'environnement*, Paris : A. Colin, 159p.

⁸⁹⁴ Circulaire du 7 août 1969.

Figure 5

Pendant ces années, les transformations rapides du monde interrogent l'organisation disciplinaire des savoirs. Le modèle anglo-saxon des *social sciences*⁸⁹⁵ est mobilisé d'autant que les politiques, et ce plus particulièrement pendant le septennat de Valéry Giscard d'Estaing, souhaitent donner une initiation à l'économie aux jeunes élèves et aux collégiens. En même temps les territoires d'identités, vécus ou proposés, sont redéfinis. La France s'est séparée de son empire colonial et l'Europe, du moins l'Europe de l'Ouest, apparaît comme un nouveau cadre identitaire à promouvoir. Les transformations des Trente glorieuses sont aussi fortement présentes dans les programmes et dans les manuels : « *La géographie n'est pas seulement celle de "l'homme habitant", c'est aussi celle de "l'homme producteur, consommateur de biens et de services et aménageur d'espaces"* »⁸⁹⁶.

De 1978 à 1981 la démarche d'éveil devient la règle, les programmes s'en réclament et les dossiers pédagogiques diffusés par le Ministère la déclinent⁸⁹⁷. Bien sûr, la réalité des classes est souvent, comme toujours, en fort décalage avec les prescriptions, en géographie tout comme en histoire⁸⁹⁸. D'ailleurs, en 1980, le programme pour le cours moyen apparaît déjà comme un repli vers une approche plus disciplinaire, un compromis juxtaposant la logique de la démarche d'éveil et celle du programme traditionnel. Après le colloque de Montpellier, un équilibre semble trouvé avec les instructions de 1984. Dans la foulée de cette tentative de volonté de refondation de l'enseignement de l'Histoire, les deux disciplines, donc la géographie, sont même indiquées en tant que telles au programme du cycle des apprentissages, grande section de l'école maternelle comprise.

2.6. Vers un effacement de la géographie à l'école primaire (1985-2002) ?

Les vingt dernières années sont marquées par une véritable valse des instructions officielles et des programmes de l'école élémentaire : 1984, 1985, 1990, 1995, 2002. La durée moyenne est de 4 ans et 6 mois. Comparativement à cette avalanche de textes, il semble que les pratiques évoluent beaucoup plus lentement. De nombreuses années après que Jean-Pierre Chevènement a effacé toute référence à la démarche d'éveil et rétabli des programmes « à l'ancienne »⁸⁹⁹, de nombreuses classes auront de « l'éveil » à leur emploi du temps et de nombreux élèves encore des cahiers dits « d'éveil ».

Les nouveautés n'arrivent pas forcément sous la plume des novateurs. Ainsi les programmes de 1985, fort retro dans leurs libellés, développent l'étude de cadres de vie éloignés au cours élémentaire⁹⁰⁰. Il s'agit probablement d'une réaction vis-à-vis de l'éveil, de la méthode intuitive fondée sur l'étude du milieu. Mais élargir l'horizon d'étude des jeunes enfants, c'est aussi prendre en compte le fait que les écoliers d'aujourd'hui sont confrontés à des informations géographiques

⁸⁹⁵ Arrêté du 7 juillet 1978, cycle élémentaire des écoles primaires, 3.3 domaine des sciences sociales.

⁸⁹⁶ Arrêté du 18 juillet 1980, cycle moyen des écoles primaires, activités d'éveil, Histoire-Géographie, III, 3.

⁸⁹⁷ VITTE, CLARY, BERNARDIN, REHBEN, CIMAZ, BOUET et LAURO, 1981, « Histoire-géographie, Programmation possible des diverses activités au cycle moyen. » *Activités d'éveil au cycle moyen*, n°1, M.E.N., D.E., CNDP, octobre - décembre. 12p.

VITTE, MARECHAL, PRESLE, GEILLON, FILLON, 1982, « Histoire et géographie d'aujourd'hui et implications pédagogiques au CM. », *Activités d'éveil au cycle moyen*, n°2, M.E.N., D.E., CNDP, janvier - mars. 12p.

VITTE, BAGGIONI, ROUSSEL, MOUCLIER, BEATRIX, COQUEUGNIOT, 1982, « Quelques supports didactiques, frises historiques, cartes construites ». *Activités d'éveil au cycle moyen*, n°3, avril - juin. 12p.

⁸⁹⁸ LUC, J.-N. 1985, « Une réforme difficile, un siècle d'histoire à l'école élémentaire (1887-1985) », *Historiens et géographes*, n°306, 1985, p. 48-207.

⁸⁹⁹ Micheline Roumégous, *op. cit.* p.137-139.

⁹⁰⁰ CHEVALIER, J.-P., 1986, « Séisme d'amplitude moyenne dans la géographie des CE », *Journal des Instituteurs et Institutrices*, n°7, Nathan. p.47-49.

en provenance du monde entier, via la télévision principalement et n'ont plus le terroir de leur village comme seule expérience.

Certains faits pourraient faire penser que l'on assiste à un déclin irrémédiable de la géographie à l'école élémentaire. Le libellé « géographie » a disparu des petites classes où, depuis 1995, l'approche géographique est insérée au sein d'un ensemble appelé « Découverte du monde ». En pratique, ce n'est pas un bouleversement et cela rassemble aux situations que l'on rencontre souvent chez nos voisins⁹⁰¹. Avant 1983, les débats politiques ont porté sur l'enseignement de l'histoire, ensuite ils portent sur le lire-écrire-compter et puis aujourd'hui quasi exclusivement sur la maîtrise de la langue. La géographie semble bien peu de choses à l'école élémentaire. Ce n'est plus la discipline symbole de modernité du temps de Levasseur et Schrader, ni le champ d'investissement de la pédagogie de l'éveil. Quand l'inspection générale organise un colloque sur le thème « Apprendre l'histoire et la géographie à l'École (du primaire au lycée) », la place de l'enseignement élémentaire est vraiment réduite à la portion congrue.⁹⁰² L'école primaire est devenue une propédeutique à l'enseignement secondaire, et la question de la géographie y est bien assoupie.

L'évolution de la composition du public qui assiste aux journées sur la didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences sociales organisées par l'INRP confirme cette tendance (tableau 4). Nous identifions dans ces colloques comme relevant du primaire quelques instituteurs, les inspecteurs primaires et les nombreux professeurs d'écoles normales primaires. Ils forment en 1986 près de la moitié des participants. Certains d'entre eux, comme Jean Maréchal⁹⁰³ ou Maryse Clary⁹⁰⁴, sont des didacticiens très actifs, reconnus au-delà de l'enseignement élémentaire. Ces professeurs d'école normale d'instituteurs, eux-mêmes agrégés et ces certifiés, affirment leur compétence professionnelle pour le premier degré en développant le champ de la didactique à l'intersection des savoirs disciplinaires et des savoirs pédagogiques. Dans ce domaine didactique, les géographes sont souvent plus dynamiques que leurs collègues historiens.

⁹⁰¹ CHEVALIER J.-P., 2000, « La géographie dans les programmes scolaires en Europe » *Cybergéo, revue européenne de géographie*. Paris : CNRS <http://www.cybergeopresse.fr/> article n° 129, 3 cartes, 7p.

⁹⁰² Paris, 12, 13 et 14 décembre 2002, actes à paraître.

⁹⁰³ MARÉCHAL J., PRESLE M., 1979, « L'histoire et la géographie d'hier à aujourd'hui. Les "retombées" pédagogiques à l'école élémentaire », *Historiens et géographes*, n°274, p. 1079-1090.

DEYGOUT, J., MARECHAL, J., PRESLE, M., 1981-1983, *Histoire Géographie, Sciences humaines et sociales*. Cycle moyen vol. 1, 1982, Cycle moyen vol. 2, 1982, Livre du maître, 1982, Cycle moyen vol. 2 1983, Paris : Istra.

⁹⁰⁴ CLARY, M., DUFAU, G., DURAND, R., FERRAS, R., 1988, *Cartes et modèles à l'École*. Montpellier : RECLUS, 110p..

CLARY, M., FERRAS, R., 1989, « Géographie pour l'École et géographie des représentations », *Représenter l'espace*, J-P Guérin, H. Gumuchian, (dir.), Paris : Anthropos. p. 57-68.

FERRAS, R., CLARY, M., DUFAU, G., 1993, *Faire de la géographie*, Belin, 208p.

Tableau 4.

Les participants des colloques de l'INRP sur la didactique de l'Histoire, de la Géographie et des Sciences Économiques et Sociales.⁹⁰⁵

| années | 1986 | 1987 | 1989 | 1990 | 1991 | 1992 |
|------------------------------------|------|------|------|------|------|------|
| <i>Total (en chiffres absolus)</i> | 128 | 226 | 197 | 210 | 244 | 243 |
| Premier degré | 45% | 33% | 15% | 14% | 19% | 19% |
| Enseignement secondaire | 35% | 46% | 71% | 70% | 64% | 60% |
| Universitaires | 12% | 13% | 8% | 10% | 13% | 9% |
| Chercheurs INRP | 6% | 3% | 2% | 1% | 2% | 3% |
| Divers | 2% | 5% | 5% | 6% | 7% | 9% |

(NB pas de publication de la liste de participants en 1988).

À partir de 1989 les formateurs du premier degré ne représentant plus que de 14% à 19% de l'assistance. À l'inverse, les enseignants du second degré sont de plus en plus nombreux à participer à ces colloques didactiques. Dans le tableau 3, nous comptons aussi les inspecteurs du second degré sur la ligne de l'enseignement secondaire. Nous y incluons aussi les professeurs des centres PEGC qui enseignent dans les écoles normales primaires, mais qui travaillent les questions liées à l'enseignement dans les collèges. Avec la création des MAFPEN, puis des IUFM, le nombre de formateurs pour le second degré est allé croissant. La réflexion didactique en géographie qui dans les années Quatre-vingt avait été fortement marquée par le premier degré⁹⁰⁶ devient alors principalement une question de l'enseignement secondaire. Ceci se marque par l'assistance à ces colloques et par les contenus des débats et des publications.

⁹⁰⁵ MARBEAU, L., AUDIGIER, F., (dir.), 1986, *Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Économiques et Sociales, 21 et 22 janvier 1986. Actes du Colloque*. Paris : INRP, p.217-228.

MARBEAU, L., AUDIGIER, F., (dir.), 1987, *Seconde Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Économiques et Sociales, 18, 19 et 20 mars 1987. Actes du Colloque Savoirs enseignés - Savoirs savants*. Paris : INRP, p.343-347.

MARBEAU, L., AUDIGIER, F., (dir.), 1988, *Troisième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Économiques et Sociales, 2, 3 et 4 mars 1988. Actes du Colloque Savoirs enseignés -Savoirs savants*. Paris : INRP, 460p. (pas de liste des participants).

MARBEAU, L., AUDIGIER, F., (dir.), 1989, *Quatrième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Économiques et Sociales, 8, 9 et 10 mars 1989. Actes du Colloque Savoirs enseignés -Savoirs acquis*. Paris : INRP, p.367-370.

MARBEAU, L., AUDIGIER, F., (dir.), 1990, *Cinquième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences sociales, 14, 15 et 16 mars 1990. Actes du Colloque Savoirs enseignés -Savoirs acquis*. Paris : INRP, p.287-291

AUDIGIER, F., BAILLAT, G., (éd.) 1992, *Didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage. Actes du septième colloque*, mars 1991. Paris : INRP. p.375-380.

⁹⁰⁶ CHEVALIER, J.-P., LEFORT, I., 1997, « Enseigner la géographie, quelques décennies de réflexions didactiques »
», *L'état de la géographie. Autoscopie d'une science*, Rémy KNAFOU dir., coll. Mappemonde, Belin, p. 54-67.

ROUMÉGOUS, M., 2002, *op. cit.*

Figure 6

Cette impression d'effacement doit pourtant être discutée. Grâce à une enquête nationale menée avec l'INRP, nous disposons aujourd'hui d'un état des lieux qui permet de fortement nuancer cette vision⁹⁰⁷. La plupart des maîtres du cycle des approfondissements interrogés déclarent consacrer à l'enseignement de la géographie près d'une séance par semaine. Les activités caractéristiques de la discipline n'ont d'ailleurs guère évolué. Il s'agit surtout de localiser sur la carte, de définir du vocabulaire. Le même doublet « carte et nomenclature » peut toujours caractériser la discipline, comme au temps de Schrader. D'ailleurs les résumés de cours sont la principale chose que l'on rencontre dans les cahiers ou les classeurs des élèves. La localisation sur la carte est toujours l'activité caractéristique.

Par ailleurs, les références scientifiques sont d'un grand éclectisme dans les Vade-Mecum contemporains proposés aux enseignants pour l'enseignement de la géographie à l'école primaire. Pierre Giolitto, inspecteur général de l'Éducation nationale, rassemble en 1992 sous le titre *Enseigner la géographie à l'école*⁹⁰⁸ des matériaux variés, un peu comme René Ozouf l'avait fait en 1938 dans son *Vade-Mecum*. Les références épistémologiques sont variées. Les noms les plus cités sont : Paul Vidal de la Blache et Pierre George (20 fois), Philippe Pinchemel (14 fois), Maryse Clary et Armand Frémont (9 fois), Max Sorre (8 fois), Emmanuel de Martonne (6 fois) Antoine Bailly, André Cholley, Paul Claval, René Clozier et Roger Brunet (5 fois). Les propositions d'activités, rédigées pour les maîtres sous forme de fiches, sont logiquement très diverses : La fiche n°49, inspirée des travaux de Maryse Clary à partir des chorèmes de Roger Brunet, s'intitule « *Modélisation d'un espace urbain (Nîmes) réalisée par des élèves de CM2* » contraste fortement avec la fiche n°56 qui propose encore l'exercice déjà dénoncé au siècle dernier par Franz Schrader « *Je réalise le plan de ma classe, cycle 2* ». La fiche n°55, fortement inspirée par la psychologie constructive et les travaux des équipes de l'INRP s'intitule « *Grille d'objectifs notionnels : espace social* », tandis que la fiche n°58 propose une monographie invitant à mettre en catalogue diverses mesures sur le débit d'un cours d'eau, intitulée « *J'étudie un ruisseau dans ma commune* » elle propose deux pages de consignes pour effectuer des relevés pour mesurer le régime et le profil du cours d'eau, indépendamment de tout aspect de géographie humaine. Ainsi, l'éclectisme de la géographie scolaire est toujours grand, peut-être va-t-il grandissant. Les nouveaux savoirs s'ajoutent aux anciens, sans effacer les exercices qui traditionnellement incarnent les savoirs géographiques anciens : plan de la classe, liste à mémoriser, enquête monographique sans problématique...

Pierre Giolitto reproduit aussi dans cet ouvrage le modèle des « coquilles de l'homme »⁹⁰⁹ d'Abraham Moles et Elisabeth Romer,⁹¹⁰ d'après Armand Frémont⁹¹¹. Ce schéma correspond au curriculum traditionnel de la géographie à l'école primaire : le local au cours élémentaire, la région, la France, le monde au cours moyen. Cet emboîtement de territoire vécus, perçus, conçus, se fait dans une logique d'extension spatiale, de généralisation à partir d'observation d'objets singuliers. Dans les dernières décennies du vingtième siècle, la transformation des pratiques spatiales des jeunes écoliers et de leurs parents a fortement remis en cause la linéarité d'une telle progression.

⁹⁰⁷ CHEVALIER, J.-P., 2000, « Conceptions et pratiques de la géographie, de l'histoire et de l'éducation civique à l'école élémentaire » *Re-source La revue scientifique de l'IUFM*. Versailles : CRDP, n°2, p.38-58.

AUDIGIER, F., TUTIAUX-GUILLON, N., Rapport de recherche à paraître.

⁹⁰⁸ GIOLITTO, P., 1992, *Enseigner la géographie à l'école*. Paris : Hachette. 255p.

⁹⁰⁹ *Ibidem*, p.112

⁹¹⁰ MOLES, A., ROHMER, E., 1972, *Psychologie de l'espace*, Tournai/Paris : Casterman, 246p.

MOLES, A., ROHMER, E., 1998, *Psychosociologie de l'espace*, Paris : L'Harmattan, 158p.

⁹¹¹ La maison, l'école et le quartier fréquentés quotidiennement, la ville centrée pratiquée hebdomadairement, la région parcourue une fois par mois ou un peu moins souvent et le vaste monde exceptionnellement.
FRÉMONT, A., 1976, *La région, espace vécu*. PUF, p.24.

Les plus jeunes élèves, qu'ils soient issus de courants migratoires à longue distance ou enracinés dans leur terroir, ont besoin de construire une intelligibilité d'un monde dont certaines images lointaines sont plus connues que des espaces à portée d'une promenade à partir de la maison ou de l'école. Peut-on alors toujours proposer les « *espaces familiers* » et les « *espaces lointains* » comme le point de départ et le point d'arrivée du curriculum des jeunes écoliers comme nous y invite le programme du cycle 2 ?⁹¹² Ce n'est aussi ni une logique scientifique, ni une logique cognitive, mais l'habitude qui conduit à organiser depuis des décennies la géographie au cycle 3 selon une programmation qui « *part, en toute logique, de l'échelle mondiale pour y retourner dans une synthèse en fin de cycle, en examinant la France dans le monde actuel* » ? Des évolutions illustrent ce bouleversement des territoires d'identité. L'équilibre entre le temps consacré à la France et celui consacré au monde évolue. Aujourd'hui, le temps consacré à l'étude du monde est devenu presque équivalent à celui réservé pour l'étude de la France. Le milieu local et l'Europe viendraient ensuite, un peu plus étudiés que la région. Ces évolutions témoignent de la vitalité de l'enseignement de la géographie à l'école primaire et de sa relation avec les questions géographiques contemporaines.

Dans l'enquête auprès des instituteurs et professeurs d'école, la géographie est définie avant tout comme l'étude des relations entre l'homme et le milieu naturel⁹¹³. Définition plus satisfaisante aux yeux des maîtres que le simple objectif de « connaissance de la France ». Ce sont les plus jeunes enseignants qui expriment la conception la moins naturaliste et la plus dynamique. En 1998, ils étaient 46%, deux fois plus que leurs aînés, à penser que la « géographie c'est l'étude de l'organisation de l'espace par les sociétés humaines ». Ces déclarations d'ailleurs doivent être interprétées comme des prises de position publique plus que comme des interprétations des pratiques quotidiennes d'enseignement. Mais le nouveau programme de 2002 présente aussi la géographie comme « *l'étude de l'organisation de l'espace par les sociétés* ». Cette définition, épistémologiquement très contemporaine, semble donc pouvoir être partagée par de plus en plus d'enseignants, du moins au niveau déclaratif. Ceci est aussi un élément qui permet un regard optimiste sur l'évolution de cet enseignement.

Le marché du livre scolaire de géographie est aussi un indicateur de la santé. Il est loin d'être négligeable. Pour ne citer qu'un éditeur à titre d'exemple, les livres de géographie ou d'histoire et de géographie de la collection *Gulliver* chez Nathan pour le cycle 3, ont été vendus à plus de 300 000 exemplaires en 9 ans⁹¹⁴. Sachant que les classes s'équipent souvent d'un livre pour 2 élèves et que 15 000 livres du maître ont été vendus, il est possible d'estimer à un nombre équivalent les classes qui se sont équipées des manuels de cet éditeur. Il faudrait bien sûr ajouter à ceci les ventes des autres maisons d'édition. Ce qui permet d'affirmer que sur cette période de 9 ans, plusieurs dizaines de milliers de classes du cycle 3 ont renouvelé leur livre de géographie ou d'histoire - géographie et instruction civique.

Sans effacer les symptômes négatifs que nous avons notés, tout ceci témoigne, d'un intérêt incontestable, maintenu, pour cet enseignement. La géographie permet aux élèves de découvrir le Monde, leur monde.

⁹¹² programme du 2 février 2002.

⁹¹³ CHEVALIER, J.-P., 2000, « Conceptions et pratiques de la géographie »

AUDIGIER, F., TUTIAUX-GUILLON, N., Rapport de recherche à paraître.

⁹¹⁴ Archives personnelles.

Au croisement du champ de la géographie et des finalités de l'école primaire

Les propos sur l'enseignement de la géographie que nous avons reproduits et les études plus ponctuelles que nous avons conduites constituent un corpus documentaire permettant de faire un tableau historique de l'enseignement de la géographie à l'école élémentaire. Deux aspects ont été développés au long de l'ensemble des chapitres : les rapports entre la géographie enseignée à l'école primaire et la géographie savante, les rapports de cette géographie scolaire avec l'ensemble du contexte où se situe l'école primaire en tant qu'institution.

Le premier de ces aspects éclaire d'un point de vue épistémologique et historique la construction de la géographie en tant que champ de connaissance. En situant le début de notre étude au tout début du XIX^e siècle, nous avons délibérément porté l'éclairage sur une période parfois négligée, refusant de prendre pour argent comptant les discours de la fin du dix-neuvième qui autoproclamaient la création de la géographie comme une création quasiment ex-nihilo. De même qu'il est bien connu aujourd'hui que l'école primaire n'a pas commencé avec Jules Ferry, de même la géographie scolaire n'a pas commencé avec Levasseur, y compris à l'école primaire.

Les rapports entre la géographie scientifique ont ainsi été éclairés dans la durée. L'antériorité évidente et le rôle moteur de la géographie scolaire ont été confirmés. Nous n'avons par contre pas pu faire fonctionner un modèle d'inspiration kuhnienne pour périodiser ces deux siècles d'enseignement de la géographie à l'école élémentaire. Trop d'éléments d'hétérogénéité empêchent de distinguer une phase « normale » de la géographie scolaire que l'on aurait pu penser exister au temps où le modèle vidalien dominait la géographie universitaire. Apprendre la géographie pour faire la guerre avant 1910 ou pour construire la paix en 1930, ces deux finalités peuvent difficilement relever d'une même période normale. Plus encore, promouvoir la géographie en tant que méthode éducative est contradictoire avec son évaluation dans les examens par la vérification de savoirs factuels appris par cœur.

La géographie à l'école est donc très éclatée, elle fonctionne à la fois comme conservatoire des formes anciennes et comme lieu des innovations. Depuis des décennies les programmes renvoient à l'étude des paysages et à la notion de milieu géographique sous les auspices des grands géographes du vingtième, mais la routine scolaire continue à dresser des inventaires, hier des préfectures et des cours d'eau de la France, aujourd'hui des États européens et de leur capitale comme le faisaient les géographes du début du dix-neuvième. La géographie de l'école primaire, peut-être plus que celle de l'enseignement secondaire essaye d'importer les nouveautés de la géographie universitaire, comme Maryse Clary l'a tenté avec les chorèmes et conserve peut-être plus que d'autres des aspects archaïques comme l'étude des « quatre grands » fleuves français.

Les savoirs issus de différentes périodes se juxtaposent, les routines éprouvées des exercices scolaires correspondant aux préoccupations de la géographie d'hier ou d'avant hier cohabitent avec des pratiques innovantes.

Les savoirs de l'école primaire dans le champ de la géographie.

Nous n'avons pas systématiquement mis en rapport la géographie scolaire avec la géographie grand public et la géographie appliquée. Dans cette perspective des approches spécifiques pourraient être conduites sur des objets tels la géographie des transports ou la tropicalité pour voir comment les contenus d'enseignement reflètent la construction et l'évolution du monde et de sa conception ; les transformations grands réseaux de transport ou l'image des contrées tropicales, par exemple. De telles recherches permettraient de préciser l'insertion de la géographie scolaire dans le champ évolutif des savoirs de la géographie.

Une autre raison pour laquelle il est difficile d'utiliser le modèle kuhnien est l'importance du contexte politique. La géographie à l'École reflète les enjeux politiques. 1871 est une borne politique qui souvent éclipse les législations scolaires de 1867 et 1882. La cristallisation de la géographie scolaire dans les pays voisins se fait à un rythme comparable. 1871 n'est qu'un épiphénomène pour l'accélération de l'institutionnalisation de la géographie à l'école primaire mais c'est aussi un événement qui va connoter pendant des décennies la géographie comme une discipline permettant de préparer la Revanche. De la même façon la place prise par la dimension européenne dans les programmes des vingt dernières années ne s'explique pas par des changements épistémologiques mais par une évolution assumée politiquement et se matérialisant dans la vie quotidienne des enfants, ne serait-ce que par la nouvelle monnaie, l'euro. Les savoirs géographiques de l'École sont insérés dans le champ de la géographie et participent d'un métasystème englobant les demandes sociales vis-à-vis de l'école primaire.

Le développement de l'enseignement de la géographie à l'école primaire a contribué à la réalisation d'objectifs généraux de l'école communale. La fonction assignée à l'enseignement de la géographie visait les objectifs multiples et parfois contradictoires de l'école primaire : diffuser des savoirs pratiques et faire aimer la France.

Le premier objectif était aussi celui des sociétés de géographie commerciale et des topographes, le deuxième objectif était partagé par tous les patriotes. Pour les militaires, l'apprentissage de la lecture de la carte joignait l'acquisition d'un savoir-faire pratique et la perspective patriotique de la Revanche.

Pierre Foncin a écrit à la fin du XIX^e cette géographie pour l'école primaire.

Ces premiers objectifs de la géographie élémentaire : apprendre des savoirs pratiques sur le monde et s'identifier à sa patrie, ont mis en place une géographie éclectique, ont contribué à la cristallisation de la géographie à l'Université. Ensuite, au cours de la période « classique » de l'enseignement de la géographie à l'école primaire, pendant les deux premiers tiers du vingtième siècle, la géographie universitaire a, en retour, servi de référence à la géographie scolaire. Au milieu du XIX^e siècle, les balbutiements de la géographie scolaire renforçaient le besoin d'une cristallisation des savoirs géographiques au sein de l'Université. Dans la première moitié du vingtième, à l'inverse, l'institutionnalisation de la géographie à l'université créait une légitimité scientifique à la matière scolaire. La géographie de Vidal de La Blache participait à une nouvelle finalité attribuée alors à l'école primaire : construire la République par la diffusion de savoirs scientifiques.

Max Sorre pense la démarche géographique à la fois comme scientifique et comme éducative.

Cette évolution des objectifs assignés à la géographie à l'école primaire est à mettre en relation avec les transformations de la société et la redéfinition politique de la place de l'école primaire devenue progressivement une école élémentaire, propédeutique à d'études plus longues.

La difficulté autrefois était d'enseigner l'ailleurs, l'ailleurs dans le monde ou l'ailleurs en France à des jeunes enfants principalement ruraux, n'ayant que peu d'information sur les espaces qu'ils ne fréquentaient pas. Aujourd'hui une double complexité surgit à l'école primaire. Il s'agit de contribuer à la construction de savoirs sur des espaces multiples, de nature et d'échelle diverses et de participer, comme c'est une des finalités de l'École, à la construction d'identités citoyennes. Ainsi, il n'est pas évident de combiner ces deux propositions du programme de 2002 pour le cycle 3 : « *le programme, centré sur l'espace national, est organisé selon trois entrées : le monde, l'Europe et la France.* » ; « *La géographie est aussi l'occasion d'une approche des réalités locales et régionales qui doit être privilégiée, chaque fois que cela est possible.* » Exceptées les identités en réseaux ; pratiquement tous les niveaux d'identité territoriale sont convoqués : le monde, l'Europe, la France surtout, mais aussi la région et le local.

À l'époque de la globalisation, les savoirs géographiques sont recomposés, avec l'Internet ils sont retissés, avec l'accroissement de la mobilité, ils sont bousculés. Mais la géographie à l'école primaire garde les trois finalités qu'elle a associées au cours du vingtième siècle. Il s'agit, simultanément, de construire les premiers savoirs pratiques sur l'espace, de proposer des identités spatiales individuelles et collectives et de préparer de futurs citoyens.

Cette triple mission assignée à l'enseignement de la géographie à l'école primaire est toujours d'actualité. Les priorités en terme d'espaces d'identité et de citoyenneté relèvent plus de choix politiques que de difficultés épistémologiques.

[...] **Nos élèves sont « géophiles »**. Ils aiment notre planète et s'émeuvent quand les hommes maltraitent la forêt, quand la crue du fleuve devient catastrophe dite « naturelle ». Pour eux la Terre est une patrie commune.

Rizières étagées sur les flancs des montagnes d'Asie, oasis construites au cœur des déserts, paysages polaires où les hommes ont laissé peu d'empreintes visibles, visages depuis longtemps humanisés de nos contrées : **nos élèves sont « géosophes »**. Ils sont prêts à s'émerveiller devant les paysages pour y découvrir le cadre de vie des hommes, leurs traces mais aussi pour s'interroger sur le fonctionnement des sociétés dans l'espace.

Nos élèves sont géographes.

Images satellites, cartes routières ou météo, très jeunes les enfants savent que cette étrange association d'écrits et d'images qu'est la carte, ce « point de vue vertical » privilégié permet de repérer des lieux, des itinéraires. Ils connaissent la fonction de la carte avant de savoir lire. Jeu de marelle dans la cour de récréation, villes imaginaires sur l'écran d'ordinateur, petites voitures... nos écoliers jouent à repérer des lieux, à tracer des parcours, à organiser des territoires. [...]

(J.-P. Chevalier.)⁹¹⁵

⁹¹⁵ CHEVALIER, J.-P., 1997, « À quoi sert la géographie », *Voies libres lettre aux circonscriptions*, n°19. Paris : Nathan, novembre 1997, p.1-2.

Du côté de la géographie scolaire.

Matériaux pour une épistémologie et une histoire de l'enseignement
de la géographie à l'école primaire en France.

Bibliographies.

1. Bibliographie des sources.

- ABADIE, A., 1819, *Itinéraire topographique et historique des Hautes-Pyrénées, principalement des établissements thermaux... ainsi que des eaux bonnes et des eaux chaudes qui appartiennent aux Basses-Pyrénées ; suivi de l'analyse de ces sources et d'un précis de leurs propriétés. Orné de gravures et d'une carte géographique.* Paris : de Pelafol. In-8° (réédit. : 1824, 1833).
- ALMEIDA (D'), P., 1894, *Cours de géographie à l'usage de l'enseignement secondaire, L'Europe.* vol. 3. A. Colin. VI-527p.
- ANONYME, 1820, *Cours élémentaire de Géographie ancienne et moderne, rédigé sur un nouveau plan, approuvé par la commission de l'instruction publique et adopté pour les Écoles royales militaires.* 2^{ème} édit. Paris : Veuve Nyon jeune. In-12.
- ANONYME, 1981, *Porte ouverte sur... La géographie.* CM livret 1., Paris : classiques Hachette, 48p.
- ANSART, F., 1830, *Petite géographie de la France à l'usage des écoles primaires.* Paris : Hachette. In-18°.
- AUERBACH, S., 1883, article « Herder », *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, première partie, Ferdinand Buisson (dir.), Hachette, p. 1256-1258.
- AUFSCHLAGER, J.-F., 1825-28, *Das Elsass. Neue historischtopographische Beschreibung der beiden Rhein-Departemente.* Strasbourg : J.-H. Heitz. 3 vol. in 8°.
- AUFSCHLAGER, J.-F., 1826-28, *L'Alsace, Nouvelle description historique et topographique des deux départements du Rhin....* Strasbourg : J.-H. Heitz. 3 vol. in 8° (traduction du n° précédent).
- AZAM ; Docteur, 1879, « L'enseignement de la géographie dans les écoles de Morcenx », *Manuel Général*, t2 8 février, p. 47-48.
- BALBI, A., 1832, *Abrégé de géographie*, Bruxelles : Société belge de Librairie, Hauman et compagnie (réédit. 1840), 1500p.
- BALDINI, F., 1894, *Geografia per gli alunni et le alunne, classe 4.* Osvlado Paggi ed. 32p.
- BASTIÉ, J., 1963, « Plan type d'enquête pour l'étude d'un grand ensemble », *L'Information Géographique*, n°4, p.168-170.
- BAULIG, H., 1948, « La géographie est-elle une science ? », *Annales de Géographie*, Paris, n°305, p.1-11.
- BEAUCOMONT, J., 1932, Plan de monographie communale géographique et historique, *L'École Libératrice, Organe hebdomadaire du Syndicat national des Institutrices et Instituteurs Publics de France et des Colonies*, novembre.
- BEAUCOMONT, J., 1939, « Activités dirigées, Les principales activités praticables, C. Géographie », *L'École Libératrice, Organe hebdomadaire du Syndicat national des Institutrices et Instituteurs Publics de France et des Colonies*, n°17, janvier, p. 344-345.
- BAUDRILLARD, J., KUHN, M., avec la collaboration de LE LÉAP, H. et OZOUF, R., 1942, *Leçons élémentaires de géographie, Deuxième année des écoles primaires et de la classe de 9^e des lycées et collèges* (nouvelle édition). Delagrave, 49p.
- BAUDRILLARD, J., KUHN, M., avec la collaboration de LE LÉAP, H. et OZOUF, R., 1943, *Le Monde, moins la France et les Colonies françaises, les grandes puissances, les grandes voies de communication, à l'usage du second cycle, première année, des écoles primaires.* Delagrave, 65p.
- BELBEOCH, O., LOUDENOT, C., 1998, *Pratiquer la géographie ? (cycle 3)*, Magnard, 239p.

- BELLIER, M.-O., 1961, « Géographie locale : La région de la basse Chiers, Étude de géographie humaine », *L'Information Géographique*, n°1, p.34-42.
- BENOIT, M., 1978, « Choisir et faire vivre un itinéraire », *Journal des Instituteurs et institutrices*, n°1, Nathan, p. 49-50.
- BÉRARD, L., 1923, Instructions du 20 juin 1923, relatives au nouveau plan d'études des écoles primaires élémentaires (Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, Léon Bérard), *Bulletin Administratif*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p. 78-91.
- BERGER, B., article « Tableaux muraux », *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, première partie, Ferdinand Buisson (dir.), Hachette p. 2850-2851.
- BERTRAND, A.,J.-C., 1937, « L'emploi de la caisse de sable dans l'enseignement de la géographie », *L'Information géographique*, vol. 4, p. 173-174
- Bureau International d'Éducation, (1939), *VIII^e conférence internationale de l'instruction publique, L'enseignement de la géographie dans les écoles secondaires*, Genève, Publications du Bureau International de l'Éducation, n°67.
- BEURRIER, 1874, « La géographie enseignée par le dessin. Nouvelle méthode simultanée de géographie et d'écriture par M. Reyt, instituteur public à Bouliac, près de Bordeaux (Gironde) », *Bulletin de la Société de géographie commerciale de Bordeaux*, n°1, p. 254-256.
- BLANCHARD, P., 1819, *Petit voyage autour du monde*. Paris : Blanchard. In-12, 252p., fig. et cartes.
- BLIGNIERES (De), DEMOYENCOURT, DUCROS (de Sixt), Le CLERC aîné, 1846, *Géographie de l'Abbé Gaultier*, Paris : Librairie Renouard. (16^{ème} édition).
- BLIN, S., KUHN, R., OZOUF, R., 1936, *Mon premier livre de géographie, cours élémentaire, première année*. Images en couleurs de Pierre Rousseau. Delagrave, 63p.
- BLOCQUEL, S., (pseud. Buqcellos...), 1824, *Leçons de géographie, par Bucqcellos*, Paris : Delarue. VIII-164p. et cartes.
- BLOCQUEL, S., (pseud. Buqcellos...), 1824, *Petite Géographie des jeunes gens ... par Bucqcellos*. Paris : Delarue. 105p., fig.
- BLOCQUEL, S., (pseud. Buqcellos...), 1829, *Abrégé de la géographie de Crozat, édition revue et augmentée par Bucqcellos*. 29^e édit. Paris : Delarue. 252p., fig. et cartes.
- BOINVILLIERS, J.-E.-J. FORESTIER dit, An VII, *Almanach de département de l'Oise et calendrier des muses de l'École centrale de ce même département, pour l'an VII ; précédés d'un tableau topographique, historique et littéraire*. Beauvais, Paris : Barbou. In-12, 144p.
- BOINVILLIERS, J.-E.-J. FORESTIER dit, An VIII, *Le manuel des enfants, ouvrage contenant des principes de lecture, de morale, de grammaire, de géographie et d'arithmétique*, 2^{ème} édition. Beauvais : Desjardins. In-12, 297p. *Le manuel des enfants et des adolescents, ouvrage contenant des principes de lecture, de morale, de grammaire, de géographie et d'arithmétique*, 3^{èmes} éditions revues corrigées et augmentées 1817, 1823.
- BONIFACE, A., 1833, *Géographie élémentaire descriptive, ou Leçons graduées de géographie, à l'usage des écoles normales, des collèges et des maisons d'éducation... Divisé en deux cours*. Paris : l'auteur. 2 vol in-12, carte.
- BOURGEOIS, L., 1880, Lettre aux membres du personnel administratif et enseignant des lycées et collèges, *Bulletin administratif de l'Instruction publique*, t.48, supplément au n° 922. P. 413-460, 475-532. in *L'Histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire. Textes officiels, Tome 1 : 1795-1914*, P. Marchand, 2000, INRP, p. 545-593.
- BOUSQUET-BRESSOLIER, C. (dir.), 1995, *L'œil du cartographe et la représentation graphique du Moyen-Âge à nos jours*, Paris : C.T.H.S., 284p.
- BRAUD, A., LOISDEAU-TAUPIER, revue par PÉRIGOT, C., 1869, *Cartographie élémentaire des écoles. Atlas général des départements de la France, des cinq parties du monde, etc.* Paris : Delagrave. 101 cartes coloriées avec notices en regard.
- BRENDARI, O., 1890, *Elementi di Geografia delle scuole elementari superiori e delle secondarie inferiori*. 78p.
- BRENDARI, O., 1890, *Elementi di geografia de scuole. Delle scuole elementaroi superiori e delle secondari e inferiori*. 78p.
- BRUNO, G., (Mme A. Fouillée dite), 1877, *Le tour de France par deux enfants*. Paris : Belin, réédition : 1980, 322p.
- BUACHE DE LA NEUVILLE, J.-N., 1772, *Géographie élémentaire moderne et ancienne*. Paris : d'Houry. 2 vol. in-12.
- BUGUET, L., LALLEMAND, C., CHATELAIN, G., MUCCHIELI, J., 2002, « La géographie manque d'espaces. Reportages et interviews sur un enseignement reconnu pour avoir la faveur des enfants. », (*Fenêtres sur cours*), journal du SNUipp, n°228, 16 septembre 2002, p.14-19.
- BUISSON, F., 1875, *Rapport sur l'instruction primaire à l'occasion de l'exposition universelle de Vienne en 1873*. Paris : Imprimerie nationale. 352p. « La géographie », p. 185-208 ; « la méthode intuitive », p. 109-122.

- BUISSON, F., 1877, *Cahiers d'écoliers américains recueillis à l'Exposition universelle de Philadelphie de 1876. Traduits par A. Legrand.* (1^{ère} édition). Hachette, 508p.
- BUISSON, F., 1878, (avec Berger, Laporte, Olagner, Valens et Raubert), *Rapport sur l'instruction primaire à l'Exposition de Philadelphie de 1876.* Paris : imprimerie nationale. 688p.
- BUISSON, F., BAGNEUX, BERGER, BROUARD, E., DEFODON, C., 1879, *Devoirs d'écoliers français recueillis à l'exposition universelle de Paris.* Hachette, 421 p.
- BUISSON, F., 1880-1887, *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, (publié en fascicules à partir de 1878). Paris : Hachette, t. I (2 vol), 3092p., t. II (2 vol.), 2491p.
- BUISSON, F., 1911, *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette, 2087p.
- BUISSON, F., 1880-1887.: « Atlas », DP1, p. 138 ; « Calque », DP1, p. 317 ; « Carte », DP1, p. 336-378 ; « Géorama », p. 1166-1167 ; « Exercices cartographiques », p. 340-342 ; *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Hachette, t. 1, (2 vol), 3092p., t. 2, (2 vol.), 2491p.
- BUISSON, F., 1911, article « Carte », DP1, p. 222-224, *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Hachette, 2087p.
- BUREAU INTERNATIONAL D'EDUCATION, 1939, *VIII^{ème} conférence internationale de l'instruction publique, L'enseignement de la géographie dans les écoles secondaires*, Genève, Publications du Bureau International de l'Éducation, n°67.
- BURTIN, R., THIRIOT, J., THEVENON, S., 1989, « Lecture à la carte », *Journal des instituteurs* n°3, Nathan édit, Novembre, p. 25-27.
- CADET, F., article « Leçon de choses », 1880, *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, première partie, Ferdinand Buisson (dir.), Hachette p.1134-1141.
- CANZILLO, G., 1956, *L'insegnamento della geografia nelle scuole elementari.* Firenze : Le Monnier. 153p.
- CARCOPINO, J., 1942, Instructions du 5 mars 1942, relatives aux programmes de 1941, (le Secrétaire d'État à l'Éducation nationale et à la Jeunesse, Jérôme Carcopino). *L'Information Universitaire*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p. 120-123.
- CARCOPINO, J., 1942, Arrêté du 11 mars 1942 sur l'enseignement démographique dans les écoles primaires, (le Secrétaire d'État à l'Éducation nationale et à la Jeunesse, Jérôme Carcopino). *L'Information Universitaire*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p. 124-125.
- CARCOPINO, J., 1942, Instructions du 21 mars 1942, relatives à l'enseignement démographique, (le Secrétaire d'État à l'Éducation nationale et à la Jeunesse, Jérôme Carcopino). *L'Information Universitaire*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p. 126-128
- CARPENTIER, DESNOS, L.,-C., 1786 ?, *L'Enfant géographe, étrennes intéressantes. Petite introduction à la géographie et géométrie, divisée en leçons, demandes et réponses, méthode si simplifiée que l'on pourra apprendre en peu de tems, ces sciences... Avec tablettes économiques pour que chacun puisse écrire ce qu'il désirera.* Paris : Desnos. In-16.
- CHAGNY, V., 1988, *Mon cahier pour tracer des cartes*, A. Colin. 26p.
- CHARRIER, C., 1920, *Pédagogie vécue*, F. Buisson préfacier, (2^e édition). Nathan. 578p.
- CHAUMEIL, 1885, article « Promenades », *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, première partie, Ferdinand Buisson (dir.), Hachette p. 2457-2458.
- CHAUVAT, D., 1985, « A propos d'un voyage... et des tarifs S.N.C.F. », Mathématiques CM1, *Journal des instituteurs*, n°4, Nathan, décembre, fiche n°15.
- CHEMIN-DUPONTÈS, J.-B., 1811, *Leçons élémentaires de géographie*, (6^e édition). Paris : l'auteur. In-18, 108p.
- CHEMIN-DUPONTÈS, J.-B., 1817, *Première étude de géographie générale*, (même ouvrage que le précédent) 1821. Paris : l'auteur. In-12, 78p. (rééditions : 1819, 1821, 1822, 1824, 1827, 1832).
- CHEMIN-DUPONTÈS, J.-B., 1821, *Elémens de la géographie de la France, faisant partie du Cours d'études élémentaires.* Paris : l'auteur. In-12, 68p.
- CHEVALIER, J.-P., 1996, « La carte à l'école : une carte à jouer ». *CDDPoint* n°11, Décembre 1996. Pontoise : CDDP du Val-d'Oise, 4 pages.
- CHEVALIER, J.-P., MONGIE, P., 1990, « Les cartes de "Géoscope" », fiche pédagogique, *Journal des Instituteurs et institutrices*, n°7, Nathan, mars 1990, p. 41-42.
- CHEYSSON, E., 1896, « La monographie de commune », Communication faite à la séance du 30 août de la 5^{ème} session de l'I.I.S. tenue à Berne du 26 au 31 août 1895. *Bulletin de l'Institut international de statistique*, t.IX, 2^e livraison, 1896, p. 286-295.
- CHOLLEY, A., 1937, « Quelques réflexions sur l'enseignement de la Géographie ». *L'Information géographique*, vol.6, p. 267-272.

- CHOLLEY, A., 1938, « L'enseignement de la Géographie dans les cours complémentaires ». *L'Information géographique*, vol.5, p. 218-222.
- CHOLLEY, A., 1941, « La géographie et la jeunesse ». *L'Information géographique*, vol.3, p. 56-58.
- CHOLLEY, A., 1942, *La géographie, guide de l'étudiant en géographie*. Paris : Presses universitaires de France, 232p.
- CHOMBART DE LAUWE, P., 1947, *Pour comprendre la France*, Paris : Les presses de l'Île-de-France. 92p.
- CHOMBART DE LAUWE, M.-J., 1976, L'interaction de l'enfant et de l'environnement : objet de recherche et révélateur social, *Bulletin de psychologie*, Octobre, p. 954-968.
- CLOZIER, R., 1938, « Compte-rendu de lecture : L'enseignement de la Géographie » *L'Information Géographique*, n°5, Paris, Baillière et fils p. 222-223
- CLOZIER, R., 1946, « Géographie locale : monographies communales », *L'Information Géographique*, n°3. Paris : Baillière et fils, p. 114-118.
- CLOZIER, R., 1955, « La géographie : méthode et pédagogie », *L'Information géographique*, 19^e année, n°3. Paris : Baillière, p. 108-110.
- CLOZIER, R., 1955, « La géographie : méthode et pédagogie (Suite) », *L'Information géographique*, 19^e année, n°4. Paris : Baillières, p. 163-165.
- CLOZIER, R., 1961, « La pédagogie au Congrès de l'U.G.I. à Stockholm », *L'Information géographique*, 25^e année, n°3. Paris : Baillière, p. 122-124.
- CLOZIER, R., 1968, « L'histoire de la géographie et l'enseignement », *L'Information géographique*, 32^e année, n°4. Paris : Baillières, p. 196-197.
- CLOZIER, R., FÉNELON, P., DARNIGE, I., 1948, *La géographie au cours élémentaire*. Paris : Larousse, 80p.
- CLOZIER, R., FÉNELON, P., 1949, *La Terre, les continents, l'Union française. Préparation au certificat d'études primaires, classe de fin d'études*. Paris : Larousse, 96p.
- CLOZIER, FAUCHER, GOBLOT, F. (dir.), JUILLARD, MEYNIER, PHILIPPONNEAU, PINCHEMEL, TRICART et alii, 1958, « L'enseignement de la géographie », *Cahiers pédagogiques pour l'Enseignement du Second Degré*, 1^{er} février, Paris : SEVPEN.
- COLLECTIF, 1905, Conférences du Musée pédagogique, Géographie, Discussion, *L'enseignement des sciences naturelles et de la géographie*. Paris : Bibliothèque nationale, p. 171-211.
- COMPAYRE, G., 1897, *Cours de pédagogie théorique et pratique*. Paris : Delaplane (13^e édition), 467p.
- CORTAMBERT, E., 1840, *Corrigé des exercices du Petit Cours de géographie*. Hachette. 47p.
- CORTAMBERT, E., 1840, *Petit atlas géographique du premier âge*. Hachette, 12 cartes.
- CORTAMBERT, E., 1856, *Petit atlas élémentaire de géographie moderne*. Hachette.
- CORTAMBERT, E., 1856, *Rapport adressé à S.E. Monsieur le ministre de l'instruction publique et des cultes sur les documents géographiques de diverses bibliothèques publiques de France*. Paris : Imprimerie impériale. 15p.
- CORTAMBERT, E., 1867, *Petite Géographie à l'usage des écoles primaires*. Hachette. 140p.
- CORTAMBERT, E., 1870, *Petite Géographie illustrée du premier âge à l'usage des écoles primaires*.
- CORTAMBERT, E., 1871, *Petite Géographie illustrée à l'usage des écoles primaires*. Hachette. 220p. Hachette. 188p.
- CORTAMBERT, E., 1872, *Nouvelle géographie rédigée conformément au programme des écoles communales du département de la Seine*. Hachette. 156p.
- COMA, E., *Breve corso de geografia. Teorico-pratice. Scuole elementari superiore*. Roma, Torino, Firenze, Milano : G. B. Paravia e comp. 96p.
- CONSTANTIN, L., 1832, *Abrégé de géographie commerciale et historique*. Paris : l'auteur. IV-240p., carte.
- COUSIN, V., VILLEMMAIN, MONTALIVET, 1831, « Programme des questions qui seront proposées aux candidats pour l'agrégation d'histoire et de géographie », Arrêté du 7 juin 1831, *Bulletin universitaire*, t. 2, n°395, p. 302-303. Reproduit par P. Marchand, 2000, in *L'Histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire. Textes officiels, Tome 1 : 1795-1914*, INRP, p. 132-133.
- CRIBIER, F., 1960, « Type d'enquête : Les déplacements touristiques d'été et de Pâques de la population scolaire du lycée mixte de Bois-Colombes », *L'Information Géographique*, n°2, p. 75-81.
- CRESSOT, J., TROUX, A., 1938, *La géographie et l'histoire locales, Guide pour l'histoire du milieu*. Paris : Colin-Bourrelrier, (réédité en 1946), 176p.
- CUNEO, M., GODIER, A., 1940, 1947, *Vademecum pour les activités dirigées et l'étude du milieu*, Nathan. 132p.
- DAINVILLE (de), F., 1939, *Les Jésuites et l'Éducation de la société française. La Géographie des humanistes*, Paris : Beauchesne et ses fils. 562p.
- DAINVILLE (de), F., 1954, « L'enseignement de l'histoire et de la géographie et le Ratio studiorum », *Studi sulla Chiesa antica et sull'Umanesimo, Analecta gregoriana*. Rome. Repris dans F. de Dainville, *L'Éducation des Jésuites*, Paris : Éditions de Minuit, réimpr. 1991, p. 427-462.
- DARDEL, É., 1937, « Les principales pêches maritimes en France ». *L'Information géographique*, vol.4, p. 181

Les savoirs scolaires du primaire dans le champ de la géographie

- DARROCH, A., 1906, « The teaching of geography », *The Scottish Geographical Magazine*, vol. XXII, septembre, n°9, p.484-490.
- DAVEAU, S., 1959, « Une enquête urbaine à Dakar », *L'Information Géographique*, n°5, p. 211-215.
- DEBESSE, M., 1929, *La Géographie et l'Éducation moderne. Revue de l'enseignement public.*
- DEBESSE, M.-L., DEBESSE, M., 1953, « Éducation géographique et étude du milieu », *La Géographie, Cahiers de Pédagogie Moderne*, Max Sorre (dir.), Paris, Bourrelier, p. 25-33.
- DEBESSE, M.-L., DEBESSE, M., 1953, « Place de l'enseignement géographique au cours du développement de l'enfant », *La Géographie, Cahiers de Pédagogie Moderne*, Max Sorre (dir.), Paris : Bourrelier, p. 34-41.
- DEFODON, C., 1868, *Promenade à l'Exposition de 1867*. Paris : Hachette.
- DEFODON, C., FERTÉ, H., 1869, *Les expositions scolaires départementales de 1868*. Paris : Hachette, 424p.
- DEFFONTAINES, P., 1929, La valeur éducative de la Géographie, *Bulletin de la Société de géographie de Lille (Lille, Roubaix, Tourcoing)*, t. 69, octobre-novembre-décembre, n°4, p. 213-217.
- DEFFONTAINES, P., 1933, « Qu'est-ce que la géographie humaine ? » Avant-propos à l'ouvrage de G. Hardy : *Géographie et colonisation*, N.R.F. Gallimard, 210p.
- DEFFONTAINES, P., 1938, *Petit guide du voyageur actif*, Issoudun : édition du Laboureur.
- DELTEIL, E., MARÉCHAL, P., 1958, *Comment enseigner la géographie locale et régionale*. Paris : Nathan (Bibliothèque pédagogique). 176p.
- DEMANGEON, A., 1901, « Une étude de ville : Paris », *Le Volume*, 9 mars 1901, n°23.
- DEMANGEON, A., 1901, « La géographie d'un village », *Le Volume*, 28 septembre 1901, n°52.
- DEMANGEON, A., 1909, « Questionnaire en vue d'une enquête dans le Limousin », *Annales de Géographie*, n°97-XVIII, janvier, p.78-81.
- DEMANGEON, A., 1925, Du rôle et de la valeur de la géographie dans l'enseignement et l'éducation, *Annales de l'Université de Paris*, 1925-1926.
- DEMANGEON, A., 1937, « Du rôle de la géographie dans l'enseignement », *L'enseignement de la géographie*, Paris : Bourrelier, (réédité en 1939), 114p.
- DEMANGEON, A., 1937, « Les conditions de l'habitation rurale. Une enquête de géographie de l'Université de Paris », *L'École Libératrice*, 8^e année, n°18, 6 février, p.434-435 (Reprise du questionnaire de 1836 sur l'habitation rurale, cf. « Trois questionnaires et trois enquêtes de géographie humaine », *Annales de géographie*, 1936, tome XLV, n°257, 15 septembre, p. 512-518).
- DEMANGEON, A., 1937, « Une enquête sur les étrangers dans l'agriculture française », *L'École Libératrice*, 8^e année, n°22, 6 mars 1937, p.526. (cf. « Trois questionnaires et trois enquêtes de géographie humaine », *Annales de géographie*, 1936, tome XLV, n°257, 15 septembre, p. 512-518).
- DEMANGEON, A., 1937, « Géographie humaine », *L'École Libératrice*, 9^e année, n°3, 16 octobre, p.72-73 (Réédition de l'article « La géographie humaine. Sa place dans les sciences sociales ; son objet, sa méthode », 1936, 1937.)
- 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., WEILER, A., 1937, *Les maisons des hommes ; de la hutte au gratte-ciel.*, collection la joie de connaître, Paris : Bourrelier, 128p.
- DEYGOUT, J., MARECHAL, J., PRESLE, M., 1981-1983, *Histoire Géographie, Sciences humaines et sociales*. Cycle moyen vol. 1, 1982, Cycle moyen vol. 2, 1982, Livre du maître, 1982, Cycle moyen vol. 2 1983, Paris : Istra.
- DITANDY, A., 1875, *Géographie élémentaire du département de l'Aude*. Carcassonne : François Pomiès, 212p., 1 carte.
- DIVILLE, W., 1937, « La géographie et l'étude du milieu », *L'enseignement de la géographie*, Paris : Bourrelier, (réédité en 1939), p. 32-63.
- DÔME, E., BESSEIGE, P., 1930, *Géographie illustrée. Cours moyen et cours supérieur*. Paris et Strasbourg : Istra, 98p.
- DRAPEYRON, L., 1876, *Nouvelle méthode d'enseignement géographique d'après les résolutions du Congrès géographique de Paris... suivie d'une étude sur la cartographie à l'exposition des Tuileries*, Paris, Librairie Demaine. 59p.
- DRAPEYRON, L., 1883, « Le rôle de la géographie, au point de vue de la science en général, de la connaissance et de la défense du territoire, de la colonisation et de l'Empire colonial », Paris : *Revue Géographie*, t.2, p.2.
- DRAPEYRON, L., 1884, « Plan d'une école nationale de géographie », *Revue de Géographie*, mai, p.352-361.
- DUBOIS, M., 1888, « L'avenir de l'enseignement géographique », *Revue internationale de l'enseignement*, t.1, p. 449-477.
- DUBOIS, M., 1896, *Les colonies et l'enseignement géographique, Conférence sous le patronage de l'Union coloniale française*, Paris : L. Challey, 31p.

- DUCROCQ, E., OZOUF, R., PERPILLOU, A., 1955, *Géographie classe de 3^e de l'enseignement technique*. Hachette, 334p.
- DUCROCQ, E., OZOUF, R., 1951, *Précis de géographie économique. Centres d'apprentissages, enseignement professionnel et technique*. Hachette, II-249p.
- DUPIN, C., 1826, « Carte figurative de l'Instruction populaire de la France » *Forces productives et commerciales de la France*, 249p.
- DUPUY, A., 1953, « Histoire sociale et manuels scolaires : les livres de lecture de G. Bruno », *Revue d'histoire économique et sociale*, n°2, 128p.
- DUPUY, P., 1889, « La géographie dans l'enseignement primaire », *Revue de géographie*, p. 207-220 et p. 289-302.
- DUPUY, P., 1905, « Les procédés et le matériel de l'enseignement géographique », *Annales de géographie*, p. 222-233.
- DURAND, H., 1886, article « Voyages scolaires », *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, première partie, Ferdinand Buisson (dir.), Hachette, p. 2985-2986.
- DURAND, M.-F., GIMENO, R., 1988, « Mise en place et utilisation d'un logiciel de cartographie et traitement des données dans l'enseignement de la géographie », *Revue de Géographie de Lyon*, Lyon, n°2-3, vol 63, p. 64-68.
- DURUY, V., Loi du 10 avril 1867, dite loi Duruy. *Bulletin Administratif*, extrait reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.6.
- DUTHIL, J.-B., 1926, « P. Foncin », *Annales de géographie commerciale*, 50, 1925-26, p. 5-20.
- EMSALEM, R., 1961, « Les nouveaux programmes de géographie. » *L'information géographique*, n°1. Paris : Baillières, p. 31-33.
- EYMERY, A., PERIN, R., 1826, *Le voyageur anglais autour du monde habitable, nouvelle méthode amusante et instructive pour étudier la géographie... Traduit de l'anglais par René Périn...* Paris : Eymery. 142 p. planches et cartes en noir et en couleurs.
- FALLEX, M., GIBERT, A., OZOUF, R., 1951, *Géographie. Classes de 3^e des cours complémentaires*. La France métropolitaine, généralités et études régionales, France d'outre-mer. Delagrave, 112 p.
- FALLOUX, F., 1850, Loi du 15 mars 1850, dite loi Falloux. *Bulletin Administratif*, extrait reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p. 3.
- FAUCHER, D., 1937, « Pour la culture géographique », *L'enseignement de la géographie*, Paris : Bourrelier, (réédité en 1939), 114 p.
- FAYOL, Mme, 1937, « Comment faire comprendre... Une ville aux enfants du village, *L'Information Géographique*, n°4, p. 178.
- FEBVRE, L., 1922, *La Terre et l'Évolution humaine*. Bibliothèque de synthèse historique. Paris : la Renaissance du Livre. XXVII-472p.
- FERNEUIL, T., 1883, « La réforme de l'enseignement secondaire », *Revue internationale de l'enseignement*, t.1, p. 131-146.
- FERRY, J., 1882, Loi du 28 mars 1882, sur l'enseignement primaire obligatoire (dite loi « Ferry »), *Bulletin Administratif*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.32-33.
- FLÈCHE (l'abbé), 1838, *Petite géographie méthodique, en vers artificiels, comprenant les quatre-vingt-six départements sur 86 rimes différentes, avec notes explicatives... et les possessions françaises hors d'Europe aussi en vers accompagnés de notes, par un professeur du petit séminaire de Chartres*. Lyon : Périsse, in-12.
- FLOLNEAU, M., HOYRUP, E., 1985, *Cahier d'activités pour la classe, cartographie*, Nathan, 48 p.
- FLOLNEAU, M., 1997, *De la découverte du monde à la géographie*. Nathan, 95p.
- FONCIN, P., 1875, *La géographie, Année préparatoire*. Nouvelles éditions jusque vers 1920, Paris : A. Colin, 24p.
- FONCIN, P., 1875, *La Première année de géographie*, 1^{ère} édition. Paris : A. Colin, 48p.
- FONCIN, P., 1879, article « Géographie », *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, première partie, Ferdinand Buisson (dir.). Paris : Hachette, p.878-882.
- FONCIN, P., 1880, *La Deuxième année de géographie*, 2^{ème} édition. Paris : A. Colin, 128p.
- FONCIN, P., 1880, *15 cartes muettes*. 29 cartes en 1886. Paris : A. Colin, 48p.
- FONCIN, P., 1886, *La Première année de géographie*, 81^{ème} édition. Paris : A. Colin, 48p.
- FONCIN, P., 1889, *La Troisième année de géographie*, 4^{ème} édition. Paris : A. Colin, 48p.
- FONCIN, P., 1896, *La Première année de géographie*. Paris : A. Colin, 48p.
- FONCIN, P., 1899, *La Première année de géographie, Cours moyen*, 168^{ème} édition. Paris : A. Colin, 48p.
- FONCIN, P., 1910, *La Première année de géographie*, édition nouvelle. 182^{ème} édition. Paris : A. Colin, 53p.
- FONCIN, P., 1916, *La Deuxième année de géographie*, 2^{ème} édition. Paris : A. Colin, 137p.

- FOVILLE, A., 1912, « Notice historique sur la vie et les travaux de M. Émile Levasseur », *Séances et Travaux de l'Académie des sciences morales et politiques*, tome 77, n.s., p. 27-45.
- FRANÇOIS, L., VILLIN, M., 1949, *Premier livre de géographie cours élémentaire*. Paris : Hachette, 126p.
- FRANÇOIS, L., VILLIN, M., 1951, *Géographie, cours moyen*. Paris : Hachette, 128p.
- FRANÇOIS, L., VILLIN, M., 1953, *Géographie, cours moyen et supérieur*. Paris : Hachette, 128p.
- FRANÇOIS, L., VILLIN, M., 1959, *Géographie, cours élémentaire, nouvelle édition*. Paris : Hachette, 128p.
- FRANÇOIS, L., VILLIN, M., 1961, *Géographie, cours moyen Première année*. Paris : Hachette, 95p.
- FRANÇOIS, L., VILLIN, M., 1961, *Géographie, classes de transition*. Paris : Hachette, 176p.
- Frère P. B., 1853, *Abrégé de géographie commerciale et historique contenant la division de la France par bassins, un tableau synoptique pour chaque province, des notions historiques sur les états du globe suivi Des mœurs et des usages des principaux peuples et d'un Précis de cosmographie selon le système de Copernic.*, (28^{ème} édition). Tours : Alfred Mame et Cie ; Paris : Veuve Poussielgue-Rusand.
- Frère I. C., 1882, *Cours supérieur de géographie pour l'enseignement primaire à l'usage des écoles chrétiennes*, nouvelle édition augmentée, Tours : Alfred Mame et fils ; Paris : Poussielgue frères. 330p.
- G. L., (Georges Lapiere ?), 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., 1933, « L'Auvergne, par Philippe Arbos », *L'École Libératrice*, Paris : organie du syndicat national des institutrices et des instituteurs publics..., n°25, 25 mars, p.661-662.
- 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*, n°26, avril, p. 609.
- GACHON, L., 1943, *La Première année de géographie (écoles rurales)*, Marseille : Sagittaire, 146p.
- GACHON, L., 1946, « Pédagogie de la géographie pour les petits et les grands ». *L'Information géographique*. Paris : Baillières et fils. 8^{ème} année, n°2, n°3, p. 111-113.
- GACHON, L., SENÈZE, J-A, 1946, *La France et la France d'Outre-mer. Cours moyen et année du certificat d'études primaires. Classe de 7^e des lycées et collèges. Programme de 1938*. Paris : Société universitaire d'éditions et de librairie (SUDEL), 112p.
- GACHON, L., SENÈZE, J-A, 1947, *Premiers regards sur le monde. Géographie Cours élémentaire (Ecoles urbaines)*. Paris : Société universitaire d'éditions et de librairie (SUDEL), 65p.
- GACHON, L., SENÈZE, J-A, 1948, *Premiers regards sur le monde. Géographie Cours élémentaire (Ecoles rurales)*. Paris : Société universitaire d'éditions et de librairie (SUDEL), 72p.
- GACHON, L., SENÈZE, J-A, 1955, *Notre commune, petite étude de géographie locale pour le cours moyen*. Paris : Société universitaire d'éditions et de librairie (SUDEL), 32p.
- GALIEGUE, A., 1956, « Géographie locale : les industries de St-Quentin », *L'Information Géographique*, n°1, p.25-28.
- GALLOUÉDEC, L., MAURETTE, F., 1928, *Cours complet de géographie. Brevet élémentaire*. Paris : Hachette 222p.
- GALLOUÉDEC, L., MAURETTE, F., OZOUF, M., OZOUF, R., 1935, *Géographie générale, Première année, Géographie physique*. (collection à l'usage des écoles normales et des candidats au brevet supérieur). Hachette, 579p.
- GALLOUÉDEC, L., MAURETTE, F., OZOUF, M., OZOUF, R., 1935, *Géographie générale, Deuxième année, Géographie humaine*. (collection à l'usage des écoles normales et des candidats au brevet supérieur). Hachette, 736p.
- GALLOIS, L., 1905, « Les programmes de l'enseignement géographique dans les lycées et les collèges et leur application », *Conférences du Musée pédagogique in L'enseignement des sciences naturelles et de la géographie*. Paris : Bibliothèque nationale, p. 135-153.
- GAUDIN, A., 1708, *Abrégé de l'histoire des sc ?avans, anciens et modernes. Avec un catalogue des livres qui ont servi à cet abrégé*. Paris : N. Le Gras, N. Clerc et J. Edouard. t.1, in12, 336p.
- GAUDIN, J.-F.-A.-P., 1811, *Agrostologia helvetica, definitionem descriptionemque graminum et plantarum eis affinium Helvetia sponte nascentium complectens*. Paris (Parisii) : J.-J. Pascoud. 2 vol ; in 8°.
- GAUDIN, J.-F.-A.-P., 1817, *Abrégé de l'histoire de la Suisse, traduit de l'Allemand par J. Gaudin*. Zurich : Orell, Fussli et Cie. In-8°.
- GAUDIN, J.-F.-A.-P., 1828-1833, *Flora helvetica, sive Historia stirpium hucusque cognitarum in Helvetia et in tractibus conterminis aut sponte nascentium aut in hominis animaliumque usus vulgo cultarum coninuata*. Zurich (Turici) : Orell, Fussli et Cie. 7 vol. in-8°.
- GAULTIER, A., (abbé), 1788, *Les leçons de géographie par le moyen du jeu.*, 1^{ère} édition à compte d'auteur. 153p.
- GAUTHIER, P.-L., HINNEWINKEL, J.-C., SIVIRINE, J.-M., 1981, *Éveil à l'histoire et à la géographie de la France et de votre région. La région parisienne, Île-de-France, Picardie*. Nathan, 80 p.

- GEORGE, P., 1942, *A la découverte du pays de France. La Nature et les Travaux des hommes*. Paris : Bourrellet et Cie. 158p.
- GIBRAT, J.-P., (le P.), 1787, *Traité de la géographie moderne, avec un abrégé de la géographie ancienne, 6^e édition augmentée d'une analyse du globe terrestre*. Toulouse : J. Roberte aîné, 2 parties en 1vol in 8°.
- GIBRAT, J.-P., (le P.), 1790, *Géographie ancienne et profane*. Caracassonne : F. Heirisson. In-12.
- GIBRAT, J.-P., (le P.), 1813, *Traité de géographie moderne, par le P. Gibrat, ... Edition entièrement refondue, contenant un abrégé de la sphère... et le tableau des changements politiques survenus depuis la Révolution française... avec une table des longitudes et latitudes des principales villes*. Avignon : E. Chaillot. In-16, XLVIII-412p.
- GIBRAT, J.-P., (le Père.), 1829, *Traité de géographie, contenant un abrégé de la sphère céleste et du globe terrestre par le Père Gibrat, ... Avec un abrégé de la géographie ancienne du même auteur et un précis de la géographie moderne*. Montpellier : X. Julien. In-12, 228p.
- GOUTMANN, S., 1980, *Eveil à l'architecture*, Ministère de l'éducation nationale, Direction des écoles, 40p. et 10 fiches.
- GRASSER, J., COLET, R., 1980, « L'histoire et la géographie du cycle préparatoire au C.M. 2. » *L'École Libératrice*. Paris : SNI-PEGC, n)23 ; p.1057-1071.
- GRÉARD, O., 1868, Instruction générale adressée par l'Inspecteur d'Académie à MM. les inspecteurs de l'enseignement primaire, sur la mise à exécution du règlement d'organisation pédagogique (signé : Octave Gréard). *Bulletin Administratif*, extrait reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p. 9-15.
- GREGOIRE, P., FUMEZ, G., 1791, *Atlas national portatif de la France, destiné à l'instruction publique, composé de 91 cartes et d'un Précis méthodique et élémentaire de la géographie du royaume... Présenté à l'Assemblée nationale par les Auteurs de l'Atlas national de France*. Paris : Bureau de l'Atlas national.
- GRENOUILLET, R., 1959, « Le rôle de l'image et de représentations figurées. », *Cahiers de Pédagogie Moderne pour l'Enseignement du premier degré*. Paris : Bourrellet. p.90-101.
- GRESSE, A., 1882, article Imagerie scolaire, *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, première partie, Ferdinand Buisson (dir.), Hachette p. 1320-1322.
- GUIGNANT, LEVASSEUR, DELAUNAY, d'AVEZAC, DELOCHE, HIMLY, JAGERSCHMITT, COUPVENT DES BOIS, GRENET, de LA BARRE-DUPARD, MIEULET, 1872, Rapport de la Commission de géographie à M ; le Ministre, *Bulletin administratif du Ministère de l'Instruction publique, des Cultes et des Beaux-arts*, n°283, 24 juin 1872, p. 376-396.
- GUIZOT, F., Loi du 28 juin 1833, dite loi Guizot, *Bulletin administratif*, t.III, bul. n°57, p. 231 et sq.
- HÉRISSON, E., 1806, *Atlas portatif contenant la géographie universelle et moderne*. Paris : Desray. In-8° oblong. (autres éditions : 1807, 1809).
- HÉRISSON, E., 1812, *Nouvel atlas de la jeunesse à l'usage des commençants (2e édit.)*. Paris : Desray. In-4°, 20-44p. et 14 cartes.
- HÉRISSON, E., 1820, *Petit atlas de toutes les parties du Monde..., contenant les découvertes des voyageurs modernes et l'état géographique de l'Europe, d'après les traités de paix... précédé d'un précis élémentaire de géographie moderne des cinq parties du globe, et de notions sur la sphère par Madame Tardieu-Denesle. (53^e édit.) (6^e édition, 1832)*.
- HÉRISSON, E., 1827, *Atlas des départements de la France, composé de 87 cartes sur 24 planches dressées par M. Hérisson, précédé d'une géographie historique et statistique de ce royaume, avec la description des villes, des antiquités, des curiosités, des productions, du sol et de l'industrie, les divisions politiques, ecclésiastiques et militaires, l'état de la population et l'indication des personnages célèbres de chaque département, par Mme Tardieu-Denesle*. Paris : Tardieu-Denesle. I-4°, 48p., pl.
- HINNEWINKEL, J.-C., SIVIRINE, J.-M., 1985, CM, Géographie, Paris : Nathan, 170p.
- HINNEWINKEL, J.-C., SIVIRINE, J.-M., 1985, CE, Histoire, Géographie, Éducation civique Paris : Nathan, 160p.
- HIMLY, A., LEVASSEUR, É., 1871, Rapport général sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie adressé à M. le Ministre de l'Instruction publique et des cultes, *B.A.*, n°265 et Paris, Imprimerie Dupont, 46p.
- INFORMATION GÉOGRAPHIQUE, (L') Anonyme, 1960, « Géographie locale : l'évolution des établissements J. Thiriez père et fils et Cartier-Bresson », *L'Information Géographique*, n°51, p.33-36.
- INSTITUTEUR ADJOINT DE ROQUEMAURE, 1888, *Conférence pédagogique « Devoir. De la cartographie »*, reproduit dans *Mappemonde*, n°3, Montpellier : RECLUS. p. 38-40.
- ISTITUTO CARTOGRAFICO ITALIANO, 1910, *Atlante geografico per le scuole elementari di Padova e sua provincia*. Roma : Istituto Cartografico italiano. 29p.
- JOANNE, A., 1884, *Géographie du département de l'Ardèche*. (3^e édit.). Hachette, 62p, 1 carte.
- KAEPPELIN, P., avant 1914, Géographie. Cours moyen (Certificat d'études). La France et ses colonies. Les cinq parties du monde., Hatier, 75p. (7^{ème} édition en 1921).

- KUHN, M., OZOUF, R., 1936, *France et colonies, les cinq parties du monde, à l'usage de la première année du cours moyen des écoles primaires et de la classe de huitième des lycées et collèges*. 64p.
- KUHN, M., OZOUF, R., 1947, *Nouveau cours élémentaire de géographie, conforme aux programmes du 17 octobre 1945. Initiation à la connaissance de la Terre et des hommes*. Illustrations de Pierre Rousseau. Delagrave, 65p.
- KUHN, M., OZOUF, R., 1948, *La France et ses territoires d'outre-mer, avec notions de géographie locale et générale, à l'usage du cours moyen des écoles primaires et de la classe de huitième et septième des lycées et collèges. Programmes du 17 octobre 1945*. Delagrave, 68p.
- KUHN, M., OZOUF, R., 1948, *Leçons élémentaires de géographie, conforme aux programmes du 17 octobre 1945 pour le cours élémentaire de l'enseignement du premier degré et les classes de 9^e des lycées et collèges*. Illustrations de P. Rousseau Delagrave, 65p.
- KUHN, M., OZOUF, R., 1948, *La France et ses territoires d'outre-mer, avec notions de géographie locale et générale, à l'usage du cours moyen des écoles primaires et de la classe de huitième et septième des lycées et collèges. Programmes de 1947*. Delagrave, 68p.
- KUHN, M., OZOUF, R., 1948, *La géographie du certificat d'études, la terre et le monde, la France et l'Union française. Cours de fin d'études primaires*. Delagrave 120p.
- LACOSTE, Y., PINCHEMEL, P., OZOUF, M., 1963, *Géographie, classe de 2de*. Nathan, 320p.
- LACOSTE, Y., OZOUF, M., 1963, *Géographie, classe de 3e*. Nathan, 256p.
- LACROIX (de), L.-A., (abbé), *Géographie moderne abrégée, précédée d'un petit Traité de la sphère et du globe, ornée de plusieurs traits d'histoire tant naturelle que politique et terminée par une géographie ecclésiastique...* . Paris : Veuve Robinot. In-12, XX-742p. Rééditions revues par d'autres auteurs : 1752, 1758, 1761, 1766, 1769, 1780, 1786, 1806, 1812, 1813, 1817, 1824, 1825, 1826, 1827, 1828, 1826, 1830, 1832.
- LACROIX (de), L.-A., (abbé), *Abrégé de géographie à l'usage des jeunes personnes, extrait de-la « Géographie moderne »*. Paris : J.-T. Hérisant ? In-12, XII-182p., 1821.
- LAFOND, R., 1937, « Faire comprendre...Le commerce aux tout-petits » *L'Information Géographique*, n°6. p. 275
- LAFOND, R., 1937, « Comment faire comprendre un village aux tout-petits de la ville », *L'Information Géographique*, n°4, p. 177.
- LAFOND, R., 1937, « Comment faire comprendre une ville aux enfants du village », *L'Information Géographique*, n°4, p. 178.
- LAGERLÖF, S., 1905-1906, *Le merveilleux voyage de Nils Hogersson à travers la Suède*. 2 vol. Traduction française par T. Hammar, 1912, Paris : Perrin, 4^{ème} édition en 1912, XVII-408p.
- LAMOTTE, MEISSAS, A., MICHELOT, LESIEUR, 1843, *Manuel des aspirantes au brevet de capacité pour l'enseignement primaire élémentaire et au brevet d'aptitude de maîtresse d'étude*, 2^{ème} édition. Hachette.
- LEIF, J., RUSTIN, G., 1965, *Pédagogie spéciale, troisième fascicule ; L'Histoire et la géographie*. Paris : Delagrave. 95p. (1ère édition 1957).
- LAMP, J.-F., 1818, *Précis de géographie moderne*. Strasbourg : J.-H. Heitz. 2 vol. in-12.
- LAMP, J.-F., 1823, *Eléments de géographie moderne*. Strasbourg : J.-H. Heitz. VIII-164p.
- LAMP, J.-F., 1828, *Abrégé de géographie pour les écoles*. Paris : F.-G. Levrault. 92p.
- LAMP, J.-F., entre 1810 et 1830, *Herrn Pfeffel's fünfzigjaehrige Dichter – Peridoe gefeiert von einer Gesellschaft vaterlaenderdischer Freunde Strassburg* : J.-H. Heitz. 5ff.
- LANGLOIS, H.-É., 1801, *Itinéraire complet de l'empire français*, 2ème édition. 1815, *Itinéraire complet du royaume de France, divisé en cinq régions*. 3^{ème} édition. Paris : H. Langlois, 4 vol in 8°. Rééditions : 1816, 1822, 1824. *Itinéraire abrégé*, 1823.
- LANGLOIS, H.-É., 1805, *Abrégé de la géographie universelle de William Guthrie*, (4e édition), 1827, *Précis de géographie et de topographie de la France*, Extrait de la 11^{ème} édition de l' « Abrégé de géographie universelle d'après le plan de William Guthrie ». Paris : H. Langlois père, In-8°, 506p. carte.
- LANGLOIS, H.-É., BRIAND-DE-VERZÉ (Le chevalier), 1805, *Dictionnaire complet, géographique, statistique et commercial du royaume de France et de ses colonies, considéré sous les rapports physiques, topographiques, administratifs, contenant la description générale des départements et anciennes provinces comparées*. Paris : Langlois. 2 vol. in-18. 1826, *Dictionnaire classique et universel de la géographie moderne*.
- LAPIERRE, G. ? (signé : G. L.), 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.
- LAPORTE, DUTHEIL, LANGLÈS, An VI, *Voyage pittoresque de la Syrie, de la Phoenicie, de la Palestine et de la Basse-Egypte*. Paris. A vol. in-f.
- LE DANTEC, MARIN, PÉCHOUTRE, CAUSTIER, VIDAL DE LA BLACHE, GALLOIS, DUPUY, 1905, *L'enseignement des sciences naturelles et de la géographie. Conférences du Musée pédagogique, 1905*. Imprimerie nationale. Pour la géographie p. 115-211.

- LEBRUN, T., LE BÉALLE, A., 1851, *La Géographie des écoles ou la Géographie apprise sur les cartes et sans livre*. Paris : J. Delalain, 16p.
- LEBRUN, T., LE BÉALLE, A., 1861, *Géographie élémentaire des écoles*, Paris : J. Delalain, 16p.
- LEFEVRE, D., MATHIEU, G., 1959, « Deux gares de la région parisienne : Juvisy et Villeneuve-Saint-Georges », *L'Information Géographique*, n°1, p. 26-39.
- LEMONNIER, H., SCHRADER F., DUBOIS M., GALLOUÉDEC, L., 1903, *Premiers éléments de Géographie, Cours élémentaire*, Nouvelle édition, Hachette.
- LEMONNIER, H., SCHRADER, F., DUBOIS, M., avec la collaboration de GALLOUÉDEC, L., 1881 (1^{ère} édit), *Premiers éléments de géographie. Cours élémentaire*. Paris : Hachette.
- LEMONNIER, H., SCHRADER, F., DUBOIS, M., avec la collaboration de GALLOUÉDEC, L., 1883 (1^{ère} édit), *Premiers éléments de géographie. Cours moyen*. Paris : Hachette.
- LEMONNIER, H., SCHRADER, F., avec la collaboration de DUBOIS, M., 1890, *Éléments de géographie, Cours élémentaire. Cours complet d'enseignement primaire*. (Quatrième édition refondue). Paris : Hachette. 63p.
- LEMONNIER, H., SCHRADER, F., DUBOIS, M., avec la collaboration de GALLOUÉDEC, L., 1903, *Premiers éléments de géographie. Cours élémentaire*. Paris : Hachette. 57p.
- LEMONNIER, H., SCHRADER, F., DUBOIS, M., avec la collaboration de GALLOUÉDEC, L., 1911, *Premiers éléments de géographie. Cours élémentaire*. (avec résumé aide-mémoire). Paris : Hachette. 57p.
- LEROY-BEAULIEU, P., 1911, « Émile Levasseur », *Revue politique et parlementaire*, vol. 26, 11, p. 845-857.
- LETERRIER, L., OZOUF, R., 1947, 1951, 1952, *Belles histoires de France, Cours élémentaire*. Images en couleurs de René Giffrey. Belin, 93p.
- LETERRIER, L., OZOUF, R., 1950, 1952, 1954, *Histoire documentaire de l'Antiquité à nos jours. Classe de fin d'études primaires, préparation au certificat d'études*. Programme du 24 juillet 1947. E. Belin, 359p.
- LETERRIER, L., OZOUF, R., 1952, *Histoire de France, cours moyen et supérieur. classes de huitième et septième des lycées et collèges. Programmes de 1945 et 1947*. E. Belin, 252p.
- LETERRIER, L., OZOUF, R., 1952, *Notre livre d'histoire, cours moyen et supérieur, préparation au C.E.P.* E. Belin, 320p.
- LETERRIER, L., OZOUF, R., 1952, *Notre livre d'histoire, écoles rurales, cours moyen et supérieur, préparation au C.E.P.* E. Belin, 320p.
- LETERRIER, L., OZOUF, R., 1954, *Images d'histoire, cours élémentaire première année, classes de 10^e des lycées et collèges*. Images d'André Galland. E. Belin, LETRONNE, A.-J., 1820, *Cours élémentaire de géographie ancienne et moderne*. 2^{ème} édition. Paris : Maire-Nyon. In-12, VII-233p. planche. 8^{ème} édit 1825.
- LEVASSEUR, E., 1868, *Petite géographie de la France et de ses colonies*. Paris : Delagrave, 49p.
- LEVASSEUR, É., HIMLY, A., 1871, *Rapport général sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie adressé à M. le Ministre de l'instruction publique et des cultes par MM. E. Levasseur, membre de l'Institut et A. Himly, professeur à la faculté des lettres de Paris*. Paris : imprimerie Paul Dupont. 47p.
- Extrait du *Bulletin Administratif du Ministère de l'Instruction publique et des Cultes*. (N.S.), t.14, n° 265, p. 307-348.
- LEVASSEUR, É., 1871, *Projets de programme pour l'enseignement de la géographie dans les lycées et collèges*, Paris : Delagrave, 126p.
- LEVASSEUR, É., 1872, *L'étude et l'enseignement de la géographie*. Delagrave, 126p.
- LEVASSEUR, É., 1872, « Rapport de la commission de géographie à M. le Ministre de l'instruction publique, des cultes et des beaux-arts ». *Bulletin. Administratif de l'Instruction Publique*. (N.S.), t. 15, n°283, p. 376-396. *R.I.A.*, t.25, n°14, p. 274-275
- LEVASSEUR, E., 1874, « La géographie à l'exposition universelle de Vienne en 1873 », extrait du *Bulletin de la Société de géographie*. Paris janvier 1874. 48p.
- LEVASSEUR, E., 1875, « Exposition universelle de Vienne en 1873. Section française. Rapport sur la géographie », extrait du *Paris : Imprimerie Nationale*. 48p.
- LEVASSEUR, E., 1876, *Atlas physique, politique, économique de la France*, Paris : Delagrave, 8p. cartes.
- LEVASSEUR, E., 1878, *L'enseignement de la géographie dans l'école primaire. Conférences faites à la Sorbonne aux instituteurs délégués à l'exposition universelle de 1878*. (1^{ère} édition). Delagrave, 50p.
- LEVASSEUR, É., 1880, article « Commerce », *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, première partie, Ferdinand Buisson (dir.), Hachette, 1879, p. 452-462.
- LEVASSEUR, É., 1883, *Résumé historique de l'enseignement de l'économie politique et de la statistique en France*. Paris : Guillaumin et Cie, 64p.
- LEVASSEUR, É., 1883, *Atlas scolaire. Cours complet de géographie (cours élémentaire, moyen, supérieur), rédigé conformément aux programmes officiels du 2 août 1882*. Paris : Delagrave, 61p.
- LEVASSEUR, É., 1889, *La population française, Histoire de la population avant 1789 et démographie de la France comparée à celle des autres nations au XIX^e siècle, précédée d'une introduction sur la statistique*, tome 1, 1892, tome 2, 1893, tome 3. Paris : Arthur Rousseau, 527p., 444p., 573p.
- LEVASSEUR, É., 1895, « La géographie dans les écoles et à l'université », *Report of the Sixth International*

Geographical Congress, London, Delagrave, p. 27-71.

LEVASSEUR, É., 1897, *L'enseignement primaire dans les pays civilisés*, Paris, Nancy : Berger-Levrault, 642p.

LEVASSEUR, É., 1903, *L'enseignement primaire dans les pays civilisés, supplément*, Paris, Nancy : Berger-Levrault, 75p.

LE FRANCOIS, A., (abbé), An VII, *Abrégé de la géographie de Crozat, par demandes et par réponses... précédé d'un traité de la sphère*. Paris : Veuve Fournier, VIII-231p.

LE FRANCOIS, A., (abbé), 1804, *Méthode abrégée et facile pour apprendre la géographie, où l'on décrit la forme de gouvernement de chaque pays, ses qualités, les mœurs de ses habitants...* Lyon : A. Leroy. 383-22p., cartes.

LE FRANCOIS, A., (abbé), 1811..., *Géographie universelle, dédiée à Mlle Crozat, avec un abrégé de la sphère, une table des longitudes... Nlle édition... augmentée de la division du territoire français en départemens*. Paris : Bruno-Labbé. 468p. et cartes.

LE FRANCOIS, A., (abbé), 1813..., *Abrégé de la géographie de Crozat, par demandes et par réponses... Dernière édition par J.-L. M. précédé d'un traité de la sphère*. (réédit. : 1816, 1819). Lyon : Aymé frères. II-284p.

LE FRANCOIS, A., (abbé), 1813, *Géographie universelle, dédiée à Mlle Crozat, avec un abrégé de la sphère, une table des longitudes... Nlle édition par M. Bossan de Collonges*. Lyon : A. Leroy. 456p. et cartes.

LE FRANCOIS, A., (abbé), 1821, *Abrégé de géographie, extrait de celles de Crozat, Lenglet-Dufresnoy et Nicole de La Croix, par demandes et par réponses, précédé d'un traité de la sphère d'après les système de Copernic. Edition revue*. Paris : Lecointe et Durey. VI-178p. et cartes.

LE FRANCOIS, A., (abbé), 1822, *Géographie universelle, dite de Crozat. Nouvelle édition, augmentée... par un professeur de géographie*. Paris : Costes. 478p.

LE FRANCOIS, A., (abbé), 1822, *Géographie universelle, dite de Crozat. Nouvelle édition, augmentée... par un professeur de géographie*. Paris : Maumus. 483p. et cartes.

LE FRANCOIS, A., (abbé), MASSELIN, J.-G., 1828, *Géographie moderne universelle, ou Méthode facile pour apprendre la géographie... par Crozat, (par l'abbé A. Le François), suivie d'un abrégé de la géographie ancienne...* par J.-G. Masselin. Paris : Delalain. XII-531p. et cartes. (réédit en 1831, XVI-458-60p., cartes et pl.)

LE FRANCOIS, A., (abbé), BLOCQUEL S., 1829, *Abrégé de la géographie de Crozat... (par l'abbé A. Le François) 29^{ème} édition revue et augmentée par Buqcellois*. Paris : Delarue. 252 p., fig. et cartes.

LE TELLIER, C.-C., 1810, *Nouvelle géographie élémentaire divisée par leçons contenant la nouvelle division de la France par départements et l'ancienne division par gouvernements ou provinces, avec les changements faits en Europe et dans les autres parties du monde par suite de tous les traités qui ont eu lieu depuis dix ans, jusqu'à celui de Vienne, en 1809 ; précédée d'un Traité de la sphère, contenant les nouvelles découvertes faites dans le ciel depuis 1801, ornée d'une mappemonde et d'une carte de l'Empire françois*. Paris : Le Prieur. 576p : carte dépl. . 1828, 12^e édit., 604p.

LE TELLIER, C.-C., 1812, *Géographie des commençants par demandes et par réponses...*, 6^e édit. Paris : Le Prieur. 192p. . 1826, 25^e édit.

LIARD, L., 1903, *Le nouveau plan d'étude de l'enseignement secondaire*, Paris, Edouard Cornely éditeur.

MALTE-BRUN, K., 1810-1829, *Précis de la géographie universelle ou Description de toutes les parties du monde sur un plan nouveau*. Tome premier, *Histoire et théorie générale de la géographie*. Paris : Bureau des publications illustrées, Cinquième édition revue par HUOT, J.-J.-N., 1842-1845.

MARÉCHAL, J., NICOLLE, L., TRAHARD, J.-C., 1975, *Activités d'éveil pour les enfants de 5 à 9 ans, Sciences sociales*. Paris : Nathan (boite de fiches pédagogiques), Collection L. Dulau - L. Marbeau.

MARRES, P., 1941, « Les Jésuites et les progrès de la Géographie aux XVI^e et XVII^e siècles d'après François de Dainville. » *Bulletin de la Société languedocienne de géographie.*, tome XII, 2^e fascicule. p. 127-137.

MASSON, M., 1996, *Comment enseigner l'Europe de l'école au lycée ?*. Paris : A. Colin, 186p.

MAUBLANC, R., 1949, « Paul Dupuy », *La Pensée*, n°19, p.4-8.

MAUDUY, J., 1987, « Géographes... graphiques n°3 », *Historiens & Géographes*, n° 314, p. 1079-1090.

MAURETTE, F., 1933, « Conférence faite à l'Université de Genève à l'occasion de la Semaine de la Paix », *Recueil Pédagogique* de la Société des Nations, décembre 1933.

MEISSAS, A., MICHELOT A., 1827, *Nouvelle Géographie méthodique*. 52^e édition, 1871, Paris : Hachette XVI-364p.

MEISSAS, A., MICHELOT A., 1827, *Nouvelle Géographie méthodique, destinée à l'enseignement de M. Achille Meissas et M. Auguste Michelot, suivie d'un petit traité sur la construction des cartes, par M. Charles, accompagné d'un atlas universel, in-folio dressé par le même*. Paris : Beaudouin. 16 cartes

MEISSAS, A., MICHELOT A., 1827, *Petite Géographie méthodique destinée aux enfants du premier âge et aux écoles élémentaires*. Paris : Beaudouin. 64p. planche.

MEISSAS, A., MICHELOT A., 1833, *Manuel de géographie, contenant les Tableaux géographiques des mêmes auteurs*. IV-126p., pl.

Les savoirs scolaires du primaire dans le champ de la géographie

- MEISSAS, G., 1880, article « Mappemonde », », *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, première partie, Ferdinand Buisson (dir.), Hachette, p. 1261-1265.
- MEISSAS, G., 1878, article « Afrique », », *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, deuxième partie, Ferdinand Buisson (dir.), Hachette, p. 39-45,
- MEISSAS, G., 1878, article « Algérie », », *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, deuxième partie, Ferdinand Buisson (dir.), Hachette, p. 77-83,
- MEISSAS, G., 1879, article « France », », *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, deuxième partie, Ferdinand Buisson (dir.), Hachette, p. 801-823,
- MEISSAS, G., 1881, article « Belgique (Géographie) », », *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, Supplément de la deuxième partie, Ferdinand Buisson (dir.), Hachette, p. 2387-2388.
- MELON, R., 1954, « Intérêt géographique de la visite d'une usine, la manufacture des tabacs de Tonneins », *L'Information Géographique*, n°4, p. 153-156
- MERLEAU-PONTY, M., 1945, *Phénoménologie de la perception*. (2^e édition.) Paris : Gallimard, XVI-533p.
- MERLEAU-PONTY, M., 1945, *Phénoménologie de la perception*. (2^e édition.) Paris : Gallimard, XVI-533p.
- MEUNIER, L.-A., 1981, « Mémoires d'un ancêtre ou les tribulations d'un instituteur percheron », *Cahiers percherons*, n°65-66, 1^{er} et 2^e trimestre 1981.
- J.M., (MEYNIER, J., ?), 1938, « Comment faire comprendre ... un port de pêche : Douarnenez. Le genre de vie des pêcheurs », *L'Information géographique*, vol.54, p. 226-228.
- MINISTERE DE LA DEFENSE, 1995, « La géographie des armées », *Armées d'aujourd'hui*, n°196, janvier 1995.
- MINISTERE DE LA DEFENSE, 1996, « Le renseignement et l'armée de l'air », *Armées d'aujourd'hui*, n°211, juin 1996.
- MOËSSARD, P., 1886, article « Topographie », in *Dictionnaire de Pédagogie*, 1^{ère} partie, F. Buisson (dir.). Paris : Hachette p. 2881-2884.
- MOREAU, J.-P., PASQUIER, Y., OZOUF, M., 1959, 1961, *Nouveau cours de géographie. Classe de 1^{re} des lycées et collèges*. Nathan, 510p.
- MOREAU, J.-P., LENTACKER, F., OZOUF, M., 1954, *Nouveau cours de géographie pour l'enseignement du 2^d degré. Classe de 3^e, cours complémentaires*. Nathan, 448p.
- MOREAU, J.-P., LENTACKER, F., OZOUF, M., 1953, *Nouveau cours de géographie pour l'enseignement du 2^d degré. Classe de 4^e, cours complémentaires*. Nathan, 320p.
- MORIN, J.-B., 1809, *Géographie élémentaire ou Description des quatre parties du monde, d'après les derniers traités de paix, et les changements arrivés dans plusieurs États de l'Europe jusqu'à la fin 1808 ; précédée d'un traité de la sphère suivant le système de Copernic, à l'usage des lycées et des écoles secondaires*. Paris : Belin. In-12, 240p.
- MORY, F., 1959, « La carte dans l'enseignement géographique à l'école », *La Géographie*, cahiers de pédagogie moderne. Bourrelrier, p. 81-89.
- MUIR, T.S., 1912, « Geography in Scottish schools », *Scottish Geographical Magazine*, vol XXVIII, p.534-540.
- NOUGIER L.- R., NOUGIER M., 1950, *L'enfant et la géographie*. Paris : Presses Universitaires de France (collection Nouvelle encyclopédie pédagogique), 131p.
- OGER, F., 1878, article « Allemagne (Géographie) », *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, deuxième partie, Ferdinand Buisson (dir.), Hachette, p. 87-91.
- OZOUF, M., PINCHEMEL, P., 1951, *Nouveau cours de Géographie pour l'enseignement du second degré, classe de 6^e*, Nathan, 304p.
- OZOUF, M., PINCHEMEL, P., 1952, *Nouveau cours de Géographie pour l'enseignement du second degré, classe de 5^e*, Nathan, 304p.
- OZOUF, M., COUSTOU, J., 1961, *Géographie, classe de 6e*. Nathan, 192p.
- OZOUF, M., PINCHEMEL, G., 1962, *Géographie, classe de 5e*. Nathan, 256p.
- OZOUF, R., 1937, *Vade-mecum pour l'enseignement de la géographie*, Paris : Nathan, 128p.
- OZOUF, R., 1938, *L'Eure-et-Loir. Notre département, notre canton, notre commune. Notions élémentaires de géographie et d'histoire locales à l'usage des écoliers d'Eure-et-Loir avec lectures géographiques et historiques*. Chartres : R. Rigal, 80p.
- OZOUF, R., 1946, *Pierre Brossolette, héros de la Résistance*. Paris : Gedalge, 84p.
- OZOUF, R., OZOUF, M., 1936, *Lectures Géographiques, tome 1 La France métropolitaine, 1^{ère} partie Le cadre physique et l'activité humaine*. Nathan. 2 vol. 431p., 420p.
- OZOUF, R., OZOUF, M., 1937, *Cahiers de Cartographie. 1. Mon premier cahier (initiation à la cartographie)*. Nathan, 32p.
- OZOUF, R., OZOUF, M., 1937, *Cahiers de Cartographie. 2. La France en croquis*. Nathan, 32p.
- OZOUF, R., OZOUF, M., 1937, *Cahiers de Cartographie 3. Les Grandes puissances du Monde*. Nathan, 32p.
- OZOUF, R., OZOUF, M., 1938, *Lectures Géographiques, tome 2. La France d'Outre-Mer*. Préface de G. Hardy, Nathan. 2 vol., 352p., 398p.

- OZOUF, R., OZOUF, M., 1948, 1965, *Atlas du XXe siècle*, Paris : F. Nathan, IV-p.72.
- OZOUF, R., PITON, J., 1938, *La Géographie par l'aspect. Le département de la Seine. Observation de gravures, de cartes, de textes, comme exercice préparatoire à la visite des sites et des monuments. Ouvrage à l'usage des classes primaires et spécialement des candidats au C.E.P.* Paris : P. Duval, 20p.
- OZOUF, R., ROUABLE, M.C., (dir.) 1950, *Encyclopédie géographique du XXe siècle, Géographie illustrée du monde moderne*. Nathan, 367-LXIIIp.
- OZOUF, R., ROUABLE, M.-C., (dir.) 1951, *Encyclopédie géographique du XXe siècle, Index de l'Atlas du XXe siècle*. Nathan, 44p.
- PANNELIER, J.-A., 1812, *Géographie moderne... par Nicole de la Croix, Crozat et Lenglet-Dufresnoy. Nouvelle édition... par demandes et par réponses.. par un ancien professeur de géographie*. Paris : A. Delalain. 1 2 vol. in 12, cartes. Réédition en 1817.
- PANNELIER, J.-A., 1813, *Abrégé de géographie extrait des meilleurs auteurs*. Paris : A. Delalain. 1 2 vol. in 12, cartes. Rééditions en : 1817, 1822, 1823, 1824, 1825, 1826, 1828, 1829, 1830, 1832, 1834, 1836, 1837.
- PAQUIER, J.-B., 1884, « Progrès accomplis en France depuis 1870 dans l'étude de l'enseignement de la géographie ». *Revue pédagogique*. Delagrave, p. 310-344 ; 510-547.
- PERIGOT, C., 1863, *Premier atlas de l'enfance, comprenant : ° un petit traité de géographie moderne... ; 2° 9 cartes géographiques coloriées*. Paris : Dezobry, Tandou et Cie. 36p.
- PERIGOT, C., 1869, *Atlas de géographie moderne à l'usage des écoles primaires*. Paris : Delagrave. 17 cartes avec texte.
- PERIGOT, C., 1870, *Questionnaire servant de complément à l'Atlas de géographie moderne, à l'usage des écoles primaires...* Paris : Delagrave. 16p.
- PERRIER, E., 1883, article « Races humaines », in *Supplément au Dictionnaire de Pédagogie*, 2^{ème} partie, F. Buisson (dir.). Paris : Hachette. p. 2397-2405.
- PERSONNE, E., 1959, « L'observation directe en géographie. Les classes - promenades », *Cahiers de Pédagogie Moderne pour l'Enseignement du premier degré*. Paris : Bourrellet. p. 68-79.
- PETIT, J., 1938, « Plan d'une excursion géographique », *La Nouvelle Éducation*, n°167.
- PHLIPPONNEAU, M., 1951, « Quelques indications pour la construction du bloc diagramme », *L'Information géographique*, vol.1, p. 25-26.
- PHLIPPONNEAU, M., 1951, « Emploi du bloc diagramme », *L'Information géographique*, vol.3, p. 116-118.
- PIAGET, 1937, *La construction du réel chez l'enfant*. Paris-Neuchâtel : Delachaux et Niestlé., (réédition 1967).
- PIAGET, J., 1947, *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris : PUF, 424p.
- PIAGET, J., INHELDER, B., 1948, *La représentation de l'espace chez l'enfant*. Paris : PUF, 581p.
- PICARD, A., 1958, « Quelques remarques sur la culture du maïs dans le Tyrol autrichien », *L'Information géographique*, mars-avril, n°2. Paris : Baillières, p. 72-74.
- PINCHEMEL, P., BASTIÉ, J., 1964, « Questionnaire type d'enquête pour monographie d'usine », *L'Information Géographique*, n°1, p. 38-40.
- PIOBETTA, J.-B., 1937, *Le Baccalauréat de l'enseignement secondaire*, Thèse lettres 1937. Paris : Baillières, 1040 p.
- PLEINDOUX, R., 1942, « Avec les jeunes enfants. Le site des routes et des voies ferrées dans les vallées ; les lieux de passage naturels, une ville de carrefour », *L'Information Géographique*, n°2, janvier-février-mars, p. 40-42.
- PLUCHE, A. (pseud. Noël Pluche), abbé, 1732, *Le spectacle de la nature ou entretiens sur les particularités de l'histoire naturelle qui ont paru les plus propres à rendre les jeunes gens curieux et à leur former l'esprit*. Paris : Vve Estienne. 9 vol. in-12, pl. (publications de 1732 à 1756).
- POULAIN DE BOSSAY, P.-A., 1830, *Nouvel abrégé de géographie à l'usage des classes élémentaires et des écoles primaires*. Paris. 18°.
- POULAIN DE BOSSAY, P.-A., 1833, *Atlas de géographie historique*. Paris : Mayre-Nyon. In-fol., 12pl.
- RECLUS, É., 1869, *Histoire d'un ruisseau*. Réédition 1995, Paris : éditions Actes Sud, préface de Joël Cornuault, 216p.
- RECLUS, É., *Histoire d'une montagne*. Réédition 1998, Paris : éditions Actes Sud, préface de Joël Cornuault, 229p.
- RECLUS, É., 1877, *Nouvelle géographie universelle, La Terre et les hommes*, t. II *La France*, Hachette, 962p.
- RECLUS, É., 1878, *Nouvelle géographie universelle, La Terre et les hommes*, t. III *Europe centrale*, Hachette, 982p.
- RECLUS, É., 1869, *Histoire d'un ruisseau*. Paris : Hetzel, 1881, Version illustrée par Benett, Réédition 1995, Paris : éditions Actes Sud, préface de Joël Cornuault, 216p.
- RECLUS, É., 1880, *Histoire d'une montagne*, gravures de Benett. Paris : Hetzel, réédition 1998, Paris : éditions Actes Sud, préface de Joël Cornuault, 229p..
- RECLUS, É., 1881, article « Scandinaves (États) », *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, deuxième partie, Ferdinand Buisson (dir.), Hachette, p. 1991-1995 .

Les savoirs scolaires du primaire dans le champ de la géographie

- RECLUS, É., 1905, *L'Homme et la Terre*. Livre IV, Paris : Librairie universelle, 663p.
- RENDU, A., 1841, *Cours de pédagogie ou principes d'éducation publique à l'usage des élèves des écoles normales et des instituteurs primaires*. Paris : Garnier frères, 232p. (nouvelle édition remaniée et augmentée en 1875, 375 p.)
- RENOUARD, A -C., 1833, Exposé des motifs de la loi présentée par Guizot le 2 janvier 1833, *Le Moniteur*, 3 janvier 1833.
- RIPERT, G., 1940, Circulaire du 9 octobre 1940 sur l'enseignement de l'histoire (Le Secrétaire d'État à l'Instruction Publique, Georges Ripert), *L'Information Universitaire*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.115.
- RIEUTORD, 1911, article « Imagerie scolaire », *Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, F. Buisson (dir.), Hachette, p. 823-826.
- de SAMBUCY SAINT-ESTÈVE, L., (abbé) *Eléments d'histoire et de géographie, à l'usage du pensionnat des Dames apostolines de la Maison royale de St-Denis*. Rome : C. Bourlié. In-8°, 172p.
- SAUZE, C., 1893, *Jeux historiques et géographiques ou l'histoire et la géographie amusantes*. Grenoble: H. Berger et Peyraud., 32p.
- SCARFE, N. V., 1957, « La géographie dans les programmes d'enseignement des sciences sociales au niveau primaire et secondaire. » *Cahiers de géographie du Québec*. Québec, n°3, octobre, p. 107-110.
- SCHAEFER, F., 1953, «Exceptionalism in geography : a methodological examination», *Annals of the Association of American Geographers*, n°43.
- SCHMIDT, J., 1959, « Géographie locale... Beaugency : Le renouveau d'une petite ville », *L'Information Géographique*, n°2, p. 77-80.
- SORRE, M., 1938, le progrès de l'École primaire », *Manuel général de l'instruction primaire*, n°1, 30 septembre. Paris : Hachette, p.10-12.
- SCHRADER, F., 1878, « Cartographie » in *Dictionnaire de Pédagogie*, 2^{ème} partie, F. Buisson (dir.). Paris : Hachette, p. 341-349.
- SCHRADER, F., 1882, article "Géographie", *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, première partie, Ferdinand Buisson (dir.), Paris : Hachette. p.1151-1160.
- SCHRADER, F., 1882, article "Globe", *Dictionnaire de Pédagogie et d'instruction primaire*, première partie, Ferdinand Buisson (dir.), Hachette, 1882, p. 1189-1190.
- SCHRADER, F., LEMONNIER, H., avec la collaboration de DUBOIS, M., 1890, *Éléments de géographie, Cours élémentaire. Cours complet d'enseignement primaire*. (Quatrième édition refondue). Paris : Hachette. 63p.
- SCHRADER, F., GALLOUÉDEC, L., 1899, *Petit Cours de Géographie avec 57 gravures et 47 cartes ou figures. Deuxième édition augmentée de la Géographie économique de la France et de ses Colonies*, classe de Première, Hachette. 375p.
- SCHRADER, F., GALLOUÉDEC, L., 1900, *Petit Cours de Géographie avec 112 gravures, cartes ou figures. Deuxième édition augmentée de la Géographie économique de la France et de ses Colonies*, classe de Première, Hachette. 416p.
- SCHRADER, F., GALLOUÉDEC, L., 1905, *Géographie de la France et de ses colonies*, classe de Première, Hachette. 540p.
- SCHRADER, F., 1905, « Élisée Reclus », *La Géographie*, 15 août 1905, repris par le *Bulletin de la Société normande de géographie*, 4^{ème} trimestre, p.245-251.
- SCHRADER, F., la rédaction, 1911, article « Géographie », *Nouveau dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris : Hachette. p. 716-723, 723-725.
- SIMON, J., 1872, Circulaire à MM. Les proviseurs sur l'enseignement secondaire, *Bulletin administratif de l'Instruction Publique*, t. 15, n°290, p. 562-589, 569-571. ; Circulaires et instructions officielles relatives à l'Instruction publique. Paris : Dalalain, t. 7, n°2266, p. 207-231, 214-216 ; Recueil des lois et actes de l'Instruction publique. Paris : Delalain, t. 25, n°18, p. 341-363, 347-349. Reproduit par P. Marchand, 2000, in *L'Histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire. Textes officiels, Tome 1 : 1795-1914*, INRP, p. 419-420.
- SIMON, J., 1872, Circulaire du 24 septembre 1872, relative au mode de concession de cartes et de globes terrestres aux communes dépourvues de matériel pour l'enseignement de la géographie (Jules Simon), *Bulletin Administratif*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p. 47.
- SORRE, M. 1909, « Monographies communales. Instruction pour leur établissement en Bas-Languedoc », *Bulletin de la Société languedocienne de géographie*, XXXII.
- SORRE, M., 1934, « L'enseignement de la Géographie ». *L'Enseignement public*, décembre 1933 et janvier 1934. p. 313-323 ; p. 24-39.
- SORRE, M., 1943, *Les fondements de la géographie humaine*, t.1: *Essai d'une écologie de l'homme*, Paris, A. Colin, 440p.

- SORRE, M., (dir.), 1938, « L'enseignement de la Géographie » (Introduction), *Cahiers de Pédagogie Moderne pour l'Enseignement du premier degré*, Paris, Bourrelier.
- SORRE, M., (dir.), 1953, La Géographie : « Introduction » ; « Quelques tendances de l'enseignement de la géographie dans le monde », *Cahiers de Pédagogie Moderne*, Paris, Bourrelier, (1959, 3^{ème} édition revue et corrigée)p.3-5 ; p.42-45.
- STOPPANI, A., 1883, *Il bel paese, Conversazioni sulle Belleze Naturali : la geologia e la geografia fisica d'Italia*. Milano : Tipografia e libreria ditta Giacomo Agnelli. (4^è édition), 648p.
- TAGUEL, P., 1973, *La région parisienne, cahier de travaux pratiques à l'usage des classes de CM, transition, terminales pratiques*. Nathan, 64p.
- TAILLEFER, G. L., 1824 Inspecteur de l'Académie de Paris, « De quelques améliorations à introduire dans l'Instruction publique » ». Paris, Renouard, X-415p., p. 239-246. Reproduit par P. Marchand, 2000, in *L'Histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire. Textes officiels, Tome 1 : 1795-1914*, INRP, « 24 décembre 1815, Lettre de L. G. Taillefer, Proviseur du collège Louis-le-Grand, à MM. Les professeurs », p. 104-108.
- THIBAUT, J., BARTHE, J-P, 1988, *De la carte aux paysages*, Epigones, 30p.
- THOMASSIN, M.M., 1960, « Un exemple d'enquête : Étude de marché d'une succursale des Docks du Nord réalisée à Saint-André », *L'Information Géographique*, n°3, p. 119--123.
- THOMSON, J., 1907, « geographical photography », read before Section G (Geography) at the York Meeting of the British Association. », *The Scottish Geographical Magazine*, January, n°1, p.14-19.
- TISON H., 1980, « Le risorgimento de l'enseignement de l'histoire et de la géographie », *Historiens - Géographes*, n°278, p. 193-207.
- TOUTEY, E., 1900 (vers), *La Géographie nouvelle ; Cours élémentaire*. Paris : André Lesot, Libraire-éditeur, 64p.
- TROUX A. 1971, *La géographie et l'histoire locale, Guide pratique pour l'étude du milieu*, (6^è édition refondue), Paris : Baillière, 192p.
- VAL, R., 1930-1931, *Carnet de préparation de classe*, Cours Moyen 1^{ère} année, école de garçons, 210 avenue de la République à Nanterre, (document manuscrit, archives privées).
- VASSEUR, L., 1938, *Les activités dirigées à l'école primaire*. Paris : Hachette, in-16, 128p.
- VECCHI, A., V., *Italia marinera e il lido della Patria*, 1906, Bergamo : Istituto italiano d'arti grafiche.
- VIDAL DE LA BLACHE, P., 1885, *Collection de cartes murales accompagnées de notices*, A. Colin, 22 cartes.
- VIDAL DE LA BLACHE, P., 1883, *La Terre. Géographie physique et économique. Histoire sommaire des découvertes*. Paris : Delagrave, 204p.
- VIDAL DE LA BLACHE, P. (signé VIDAL-LABLACHE), 1888, « Des divisions fondamentales du sol français », *Bulletin littéraire, Journal de l'Enseignement secondaire spécial, de l'Enseignement secondaire de Jeunes Filles, de l'Enseignement des langues vivantes, de l'Enseignement primaire supérieur*. Paris : Armand Colin, n°1, p.1-7, n°2, p.49-57.
- VIDAL DE LA BLACHE, P., 1889, *États et Nations de l'Europe. Autour de la France*. Paris : Delagrave, XII-204p.
- VIDAL DE LA BLACHE, P., 1890, « Groupe V, Géographie pédagogique, Procès verbal », *IV^e Congrès international des sciences géographiques à Paris 1889*, t.1 compte-rendu publié par le secrétariat général du congrès. Paris : Bibliothèque des Annales économiques, 716p., p.525-531.
- VIDAL DE LA BLACHE, P., 1905, « La conception actuelle de l'enseignement de la géographie », *Annales de géographie*, p. 193-207, Conférences du musée pédagogique, p.115-134
- VIDAL DE LA BLACHE, P., 1894, *Histoire et Géographie. Atlas général*, A. Colin.
- VIDAL DE LA BLACHE, P., 1903, *Tableau de la géographie de la France*. Paris : Hachette. 395p. (rééditions : 1969, Paris : Taillandier, 1995, Paris : La Table Ronde).
- VIDAL DE LA BLACHE, P., 1908, *La France. Tableau géographique*. Paris : Hachette, 365p., 166 pl.
- VIDAL DE LA BLACHE, P., 1911, « E. Levasseur », *Annales de géographie*, XXVI, p.196.
- VIDAL DE LA BLACHE, P., 1913, « Des caractères distinctifs de la géographie, leçon pédagogique à l'École normale supérieure », *Annales de géographie*, t. XXII, p.289-299.
- VIDAL DE LA BLACHE, P., 1917, « P. Foncin », *Annales de géographie*, XXXVI, p.67-70.
- VIDAL DE LA BLACHE, P., d'ALMEIDA, P., 1891, *Cours de géographie à l'usage de l'enseignement secondaire, La Terre, L'Amérique*. vol.1. A. Colin.
- VIDAL DE LA BLACHE, P., d'ALMEIDA, P., 1891., *Cours de géographie à l'usage de l'enseignement secondaire, L'Asie ; l'Océanie, l'Afrique*. vol. 2., A. Colin.
- VIDAL DE LA BLACHE, P., d'ALMEIDA, P., 1897, *Cours de géographie à l'usage de l'enseignement secondaire, La France*. Vol.4., A. Colin.
- VINCENT, J., BEST, F., LE GOFF, J., MARÉCHAL, J., PRESLE, M., 1984, Dossier « À la conquête du temps et de l'espace. », *L'École Libératrice*. Paris : SNI-PEGC. n°15, p. 15-24.

Les savoirs scolaires du primaire dans le champ de la géographie

- VITTE, CLARY, BERNARDIN, REHBEN, CIMAZ, BOUET et LAURO, 1981, « Histoire-géographie, Programmation possible des diverses activités au cycle moyen. » *Activités d'éveil au cycle moyen*, n°1, M.E.N., Direction des écoles., CNDP, octobre-décembre. 12p.
- VITTE, BAGGIONI, ROUSSEL, MOUCLIER, BEATRIX, COQUEUGNIOT, 1982, « Quelques supports didactiques, frises historiques, cartes construites ». *Activités d'éveil au cycle moyen*, n°3, avril-juin. 12p.
- VYGOTSKY, S., 1934, *Pensée et langage*. Réédition, 1985, Paris : Éditions sociales.
- WAGNER, H., 1893, «The teaching of geography in Germany » traduction de Die Deutschen Universitäten, *Scottish Geographical Magazine*, p.366-371.
- WALLON, H., 1947, *Les origines de la pensée chez l'enfant*. (réédition, 1989), Paris : P.U.F., XVI-762p.
- WEILL-FASSINA, A., 1982, « Représentations de données spatiales symbolisées: la lecture des intermédiaires graphiques », *Psychologie Française*, 27, 3-4, Paris : S.F.P., p. 215-227.
- WEULERSSE, G., 1904, « Le tableau de la géographie de la France par M. Vidal de la Blache », *Revue pédagogique*, nouvelle série t.XLIV, n°4, avril, p.305-325.
- ZAPPI, L., 1986, *La perception de l'espace urbain par l'enfant de C.P. dans une Ville Nouvelle*, mémoire dactylographié, E.N.I. Val d' Oise , 68 p.
- ZAY, J., 1937, Circulaire du 10 août 1937 sur les loisirs dirigés, (Jean Zay). *L'Information Universitaire*. reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p. 93-97.
- ZAY, J., 1938, 3 Arrêté du 23 mars 1938, fixant les programmes des écoles primaires, (Jean Zay), *L'Information Universitaire*. reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p. 98-102.
- ZAY, J., 1938, Instructions du 20 septembre 1938, relatives à l'application des arrêtés du 23 mars et du 11 juillet 1938, (Jean Zay), *L'Information Universitaire*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p. 103-110.
- ZEVORT, C., 1886, Rapport adressé au Ministre de l'Instruction publique, des Beaux-arts et des Cultes sur la révision des programmes de l'enseignement spécial., *Bulletin administratif de l'Instruction Publique*, t. 39, n°691, p. 289-294, 292-293. ; reproduit par P. Marchand, 2000, *L'Histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire. Textes officiels, Tome 1 : 1795-1914*, INRP, p. 518-519.

2. Lois, décrets et textes ministériels.

Loi du 11 floréal an X (1^{er} mai 1802), R.L.R. , t.2 p.43-54, p.44-45. Extrait reproduit dans P. Marchand, 2000, *L'Histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire. Textes officiels, Tome 1 : 1795-1914*, INRP, p. 95.

Loi du 28 juin 1833, dite loi Guizot, *Bulletin Administratif*, t. III, bul. n°57, p.231 et sq.

Arrêté du 25 avril 1834 relatif au statut des écoles primaires élémentaires. *Bulletin Administratif*, t.III, bul.n°82, p.431.

Loi du 15 mars 1850, dite loi Falloux. *Bulletin Administratif*, extrait reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.3.

Circulaire du 20 août 1857, Instruction relative à la direction pédagogique des écoles primaires (signé : Rouland). *Bulletin Administratif*, extrait reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.4.

Loi du 10 avril 1867, dite loi Duruy. *Bulletin Administratif*, extrait reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.6.

Règlement d'organisation pédagogique pour les écoles publiques de la Seine 1868, (signé Victor Duruy). *Bulletin Administratif*, extrait reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.6-8.

Instruction générale adressée par l'Inspecteur d'Académie à MM. les inspecteurs de l'enseignement primaire, sur la mise à exécution du règlement d'organisation pédagogique 1868 (signé : Octave Gréard). *Bulletin Administratif*, extrait reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.9-15.

Conférences pédagogiques faites à la Sorbonne aux instituteurs primaires venus pour l'exposition de 1867. vol. 1 : législation ; vol.2: organisation pédagogique des écoles. Hachette, 1868, 328p., 283p.

Circulaire du 24 septembre 1872, relative au mode de concession de cartes et de globes terrestres aux communes dépourvues de matériel pour l'enseignement de la géographie (Jules Simon), *Bulletin Administratif*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p. 47.

Circulaire du 22 avril 1875, relative au mode d'envoi matériel de l'enseignement géographique destiné aux écoles primaires publiques, (le Ministre de l'Instruction publique, des Cultes et des Beaux-Arts, Henri Wallon), *Bulletin Administratif*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p. 48.

Circulaire du 29 avril 1876, relative à l'acquisition à prix réduit par les fonctionnaires de l'enseignement des feuilles de la carte de France dressée par l'État-Major (Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, Waddington), *Bulletin Administratif*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.49.

Arrêté du 23 juillet 1874, Nouveau plan d'études pour l'enseignement secondaire des lycées (contenu général du plan d'études de la division élémentaire) (De Cumont), *Bulletin Administratif*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.61-62.

Circulaire du 16 août 1874, relative à l'application du nouveau plan d'études des lycées prescrit par l'arrêté du 23 juillet 1874 (extrait pour les classes élémentaires), *Bulletin Administratif*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.63.

Arrêté du 2 août 1880, fixant le plan d'études et les programmes de l'enseignement secondaire classique dans les lycées et collèges (méthodes, horaire et programme par classe la division élémentaire), *Bulletin Administratif*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p. 64-66.

Loi du 28 mars 1882, sur l'enseignement primaire obligatoire (dite loi Ferry). *Bulletin Administratif*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.32-33.

Arrêté du 28 mars 1882, fixant les horaires des écoles primaires 1882. *Bulletin Administratif*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.34.

Arrêté du 27 juillet 1882, réglant l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires publiques, *Bulletin Administratif*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.35-36.

Programmes annexes au règlement d'organisation pédagogique des écoles primaires publiques, *Bulletin Administratif*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.37-42.

Arrêté du 22 décembre 1882, relatif aux examens prescrits pour les enfants qui reçoivent l'instruction dans la famille, *Bulletin Administratif*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p 43-44.

Arrêté du 22 janvier 1885, relatif aux programmes des classes élémentaires des lycées (A. Fallières). *Bulletin Administratif*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.67-68.

Arrêté du 18 janvier 1887, relatif à l'exécution de la loi du 30 octobre 1886. *Bulletin Administratif*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.45.

Arrêté du 20 septembre 1898, relatif à un cours spécial de leçons de choses appropriées à la profession du marin et du pêcheur, dans les écoles primaires du littoral, *Bulletin Administratif*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.50.

Les savoirs scolaires du primaire dans le champ de la géographie

Arrêté du 31 mai 1902, fixant une nouvelle organisation des classes élémentaires des lycées. *Bulletin Administratif*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.71-74.

Arrêté du 23 février 1923, modifiant les horaires des écoles primaires élémentaires. *Bulletin Administratif*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.76-77.

Instructions du 20 juin 1923, relatives au nouveau plan d'études des écoles primaires élémentaires (Le Ministre de l'Instruction publique et des Beaux-Arts, Léon Bérard), *Bulletin Administratif*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.78-91.

Arrêté du 9 février 1925, modificatif de l'arrêté du 20 septembre 1898, relatif à un cours spécial de leçons de choses appropriées à la profession du marin et du pêcheur, dans les écoles primaires du littoral. *Bulletin Administratif*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.50.

Circulaire du 10 août 1937 sur les loisirs dirigés, (Jean Zay). *L'Information Universitaire*. reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.93-97.

Arrêté du 23 mars 1938, fixant les programmes des écoles primaires, (Jean Zay), *L'Information Universitaire*. reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.98-102.

Instructions du 20 septembre 1938, relatives à l'application des arrêtés du 23 mars et du 11 juillet 1938, (Jean Zay), *L'Information Universitaire*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.103-110.

Circulaire du 26 avril 1939 sur les activités dirigées, *L'Information Universitaire*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.111-112.

Décret-loi du 29 juillet 1939, Code de la famille, article 142 : l'Enseignement des problèmes démographiques, *L'Information Universitaire*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.113.

Programmes du Cours supérieur, 14 septembre 1940, *L'Information Universitaire*, extrait reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.115.

Circulaire du 9 octobre 1940 sur l'enseignement de l'histoire (Le Secrétaire d'État à l'Instruction Publique, Georges Ripert), *L'Information Universitaire*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.115.

Arrêté du 16 août 1941, Horaires des écoles primaires, *L'Information Universitaire*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.116.

Arrêté du 17 août 1941, Horaires et programmes de l'enseignement primaire. *L'Information Universitaire*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.117-118.

Circulaire du 26 décembre 1941 sur les diagrammes démographiques. *L'Information Universitaire*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.119.

Instructions du 5 mars 1942, relatives aux programmes de 1941, (le Secrétaire d'État à l'Éducation nationale et à la Jeunesse, Jérôme Carcopino). *L'Information Universitaire* ; reproduit dans le Manuel Général de l'Instruction primaire, n°29, du 4 juillet 1942, p.2. ; reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.120-123.

Arrêté du 11 mars 1942 sur l'enseignement démographique dans les écoles primaires, (le Secrétaire d'État à l'Éducation nationale et à la Jeunesse, Jérôme Carcopino). *L'Information Universitaire*, reproduit par Monique

Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.124-125.

Instructions du 21 mars 1942, relatives à l'enseignement démographique, (le Secrétaire d'État à l'Éducation nationale et à la Jeunesse, Jérôme Carcopino). *L'Information Universitaire*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p. 126-128.

Circulaire du 12 octobre 1944 sur les programmes provisoires pour 1944-1945. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.130-131.

Circulaire du 16 novembre 1944 sur l'enseignement démographique. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.132.

Circulaire du 18 juillet 1945. Instructions en vue de la rentrée des classes 1945. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.133-134.

Arrêté du 17 octobre 1945, Nouveaux programmes et Horaire des écoles primaires. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.135-136.

Instructions du 7 décembre 1945, relatives aux programmes. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.137-139.

Arrêté du 24 juillet 1947, Programmes des classes de fin d'études des écoles primaires élémentaires ; horaires de la classe de fin d'études. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.140-143.

Instructions générales pour l'enseignement de la géographie, mai 1955, *Instructions générales pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'enseignement du second degré, brochure n°138-EP,Sd-janvier 1958, Paris : INP,48p. ; p.33-42.

Arrêté du 23 novembre 1956, Horaire des écoles primaires. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.144.

Circulaire du 29 décembre 1956, Application de la circulaire sur la suppression des devoirs à la maison (Pour le Ministre et par autorisation : le Directeur général de l'Enseignement du premier degré A. Beslais). *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.146-148.

Instructions complémentaires pour l'enseignement de la géographie (janvier 1957), *Instructions générales pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie*, Ministère de l'éducation nationale, Direction de l'enseignement du second degré, brochure n°138-EP,Sd-janvier 1958, Paris : INP,48p. ; p.43-48.

Circulaire du 19 septembre 1963, Enseignement des problèmes démographiques. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, reproduit par Monique Benoît, 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, volume des annexes : corpus des textes officiels, p.151.

Arrêté du 18 Mars 1977, RLR : 514-3, cycle préparatoire des écoles élémentaires, Annexe III: exercices corporels et activités d'éveil 3p. *Le Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, n°12, mars 1977.

Circulaire 77-266 du 2 août 1977, RLR 513-2 adressée aux Recteurs et aux Inspecteurs d'Académie, l'Ecole Maternelle, sur le développement cognitif, les opérations et la maîtrise des symboles, 4p.

Arrêté du 7 juillet 1978, RLR 514-3, cycle élémentaire des écoles primaires, *Le Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, n°30bis, 27 juillet 1978. Objectifs spécifiques aux différents domaines d'activités d'éveil, 3.3 domaine des sciences sociales, 8p.

MINISTERE, *Evaluation en fin de CP*, juin 1979, Service de la Prévision, des statistiques et de l'évaluation..

Les savoirs scolaires du primaire dans le champ de la géographie

Arrêté du 18 juillet 1980, RLR 514-3, cycle moyen des écoles primaires, *Le Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, n°31, 11 octobre 1980, activités d'éveil, Histoire-Géographie, 10p.

MINISTERE, *Evaluation en fin de CE2*, juin 1981, Service de la Prévision, des statistiques et de l'évaluation.

MINISTERE et INRP, *Expérimentation et évaluation du cursus d'activités d'éveil, Sciences sociales au CP, 1979-1980*, rapport de Juin 1983. Opération de la Direction des Ecoles.

MINISTERE, 1983, *Evaluation en fin de CM2*, juin 1983 : livret "Histoire-géographie, Service de la Prévision, des statistiques et de l'évaluation, 73p.

Arrêté du 18 juin 1984, RLR 514-5, Objectifs et programmes pour l'enseignement de l'histoire et de la géographie à l'école primaire. (signé : pour le ministre (A. Savary) et par délégation, Le directeur des Écoles J.-M. Favret). *Le Bulletin Officiel de l'Éducation nationale*, du 28 juin 1984, 24p.

MINISTERE et INRP, 1984, *Expérimentation et évaluation du cursus d'activités d'éveil, histoire, géographie, sciences sociales au CE, 1980-1982*, rapport de Novembre 1984. Opération de la Direction des Ecoles.

MINISTERE et INRP, 1985, *Expérimentation et évaluation du cursus d'activités d'éveil, histoire, géographie, sciences sociales au CM, 1982-1984*. rapport de Novembre 1985. Opération de la Direction des Ecoles.

Arrêté du 23 avril 1985, (signé Jean-Pierre Chevènement) *Ecole élémentaire, programmes et instructions*, co-édition CNDP - Le Livre de poche, 1985, 124p., Histoire et géographie, p.57-65.

L'école maternelle, son rôle, ses missions, incluant la circulaire n°86-046 du 30/1/1986, CNDP, 1986, 125p., Les activités scientifiques et techniques, p.61-63.

Arrêté du 1^{er} août 1990, (signé : Lionel Jospin) *Les cycles à l'école élémentaire*, co-édition CNDP-Hachette écoles, Paris 1991, 128 p., construction des concepts fondamentaux d'espace et de temps p.33, compétences disciplinaires : Histoire et Géographie, p.60-65.

Arrêté du 22 février 1995 ; Programmes de l'école primaire, (signé : Le ministre de l'éducation nationale : François Bayrou). *Journal Officiel* du 2 mars 1995 ; *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n°5, 9 mars 1995, 43p. ; Découverte du monde, p. 28 ; Histoire et géographie, p.37-40.

Consultation nationale. Projets de documents d'application des programmes à l'école élémentaire. *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, hors série, n°7, 26 août 1999 (présentation par Claude Allègre et Ségolène Royal), Découverte du monde : l'espace et la diversité des paysages, p.26 ; Géographie (cycle 3), p.49-56.

Arrêté du 25 janvier 2002 fixant les horaires des écoles maternelles et élémentaires, *Journal Officiel* du 10 février 2002 (signé : pour le ministre (J. Lang) et par délégation : Jean-Paul de Gaudemar). *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, hors série, n°1 du 14 février 2002.

Arrêté du 25 janvier 2002 fixant les programmes d'enseignement de l'école primaire, *Journal Officiel* du 10 février 2002 (signé : pour le ministre (J. Lang) et par délégation : Jean-Paul de Gaudemar). *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, hors série, n°1 du 14 février 2002.

Qu'apprend-on à l'école maternelle, Les nouveaux programmes, Paris : CNDP et éditions XO, Préface J. Lang, 160p. (Découvrir le monde, p.119-136).

Qu'apprend-on à l'école élémentaire, Les nouveaux programmes, Paris : CNDP et éditions XO, Préface J. Lang, 288p cycle 2 : De l'espace familial aux espaces lointains, p.116-117 ; cycle 3 : Géographie, p. 217-222).

Documents d'application des programmes, Histoire et géographie, cycle des approfondissements (cycle 3). Paris : Scérén (CNDP), 32p.

3. Références contemporaines.

AGULHON, M., 2002, « Comment être républicain aujourd'hui », *Le Monde*, Vendredi 5 mai 2002, p.V.

AJURIAGUERRA (DE), J., 1962, Le corps comme relation, *Revue suisse de psychologie appliquée* n° 21.

ALAVOINE, S., « Un globe terrestre pour l'Exposition universelle de 1900. L'utopie géographique d'Élisée Reclus », *L'Espace géographique*. p.156-170.

ALBACETE, C., 1993, *La enseñanza de la geografía en la Escuela Pública en España 1900-1936*. Murcia : Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Murcia. 216p.

- ALBERTINI, P., 1992, *L'École en France. XIXe – XXe siècle de la maternelle à l'université*. Paris : Hachette, 191p.
- ALINHAC, G., 1986, *Historique de la cartographie*, IGN, Ecole Nationale des Sciences Géographiques, 168p.
- ALONSO-GUTIÉREZ, A.-M., 2001, « La globalización al desarrollo de valores », *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio*, MARRÓN GAITE, M.-J., (editora), Madrid : Asociación de geógrafos españoles, Associação de professores de geografia de Portugal, Universidad Complutense de Madrid, p. 39-48.
- ANDRÉ, Y., BAILLY, A., FERRAS, R., GUERIN, J.-P., GUMUCHIAN, H., 1989, *Représenter l'espace, l'imaginaire spatial à l'école*. Paris : Anthropos. 224p.
- ANDRE, Y., BAILLY, A., CLARY, M., FERRAS, R., GUERIN, J.-P., 1990, *Modèles graphiques et représentation spatiale*. Anthropos/RECLUS, 218p.
- ANDRE, Y., 1995, « Didactique de la géographie » in *Encyclopédie de géographie*, BAILLY, A., FERRAS, R. et PUMAIN D.(dir.), Paris : Economica, p. 328-346.
- AUDIGIER, F., 1987, « Histoire et géographie », *Les enseignements en CM2 et en 6^{ème} ruptures et continuités*. (J. Colomb, dir.), Paris : INRP, p. 45-111.
- AUDIGIER, F., 1988, « Texte préparatoire », « Savoirs enseignés - savoirs enseignés. Autour de la problématique du colloque », *Troisième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Économiques et Sociales, 2, 3 et 4 mars 1988. Actes du Colloque Savoirs enseignés -Savoirs savants*. Paris : INRP, p. 6-7 ; p. 55-69.
- AUDIGIER, F., (ed.) 1992, *Didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales, Documents : des moyens pour quelles fins ? Actes du septième colloque*, avril 1992. Paris : INRP. 276p.
- AUDIGIER, F., 1993, *Les représentations que les élèves ont de l'Histoire et de la Géographie. À la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves.*, Thèse : Université Paris 7, 677p.
- AUDIGIER, F., (ed.) 1996, *Didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales Concepts, modèles, raisonnements. Actes du huitième colloque*, mars 1996. Paris : INRP. 544p.
- AUDIGIER, F., 1997, « La géographie scolaire : un modèle disciplinaire puissant », *L'état de la géographie*, (R. Knafou dir.), Belin, p. 75-79.
- AUDIGIER, F., 1992, « Vingt fois sur le métier... » *Enseigner l'histoire et la géographie. Un métier en constante rénovation, Mélanges offerts à Victor et Lucile Marbeau.*, édit. : AFDG., p. 18-22.
- AUDIGIER, F., BAILLAT, G., (ed.) 1992, *Didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales Analyser et gérer les situations d'enseignement-apprentissage. Actes du septième colloque*, mars 1991. Paris : INRP. 379p.
- AUDIGIER, F., 2000, « Les représentations de la géographie dans l'enseignement primaire en France. Habitat commun, voisinages et distances », in *Cahiers de Géographie du Québec*, vol.3, n° 120, décembre 1999, p.395-412.
- AUDIGIER, F., CRÉMIEUX, C., LE GALL, J., (coord.), 1992, *Enseigner l'histoire et la géographie. Un métier en constante rénovation, Mélanges offerts à Victor et Lucile Marbeau.*, édit. : AFDG., 174p.
- AUDIGIER, F., BAILLAT, G., (ed.), 1991 ; *Didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales, Analyser et gérer les situations d'enseignement - apprentissage. Actes du sixième colloque*, mars 1991, Paris : INRP, 380p.
- AUDIGIER, F., BASUYAU, C., 1988, Comment l'histoire et la géographie sont-elles enseignées ? Exemple des classes de CM2 et de 6ème, *Revue Française de pédagogie*, n°85, INRP, p. 275-278.
- AUDIGIER, F., 1988, « Texte préparatoire », « Savoirs enseignés - savoirs enseignés. Autour de la problématique du colloque », *Troisième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Économiques et Sociales, 2, 3 et 4 mars 1988. Actes du Colloque Savoirs enseignés -Savoirs savants*. Paris : INRP, p. 6-7 ; p. 55-69.
- AUDIGIER, F., (ed.) 1992, *Didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales, Documents : des moyens pour quelles fins ? Actes du septième colloque*, avril 1992. Paris : INRP. 276p.
- AUDIGIER, F., 1993, *Les représentations que les élèves ont de l'Histoire et de la Géographie. À la recherche des modèles disciplinaires, entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves.*, Thèse : Université Paris 7, 677p.
- AUDIGIER, F., 2000, « Les représentations de la géographie dans l'enseignement primaire en France. Habitat commun, voisinages et distances », in *Cahiers de Géographie du Québec*, vol.3, n° 120, décembre 1999, p.395-412.
- BAILLY, A., 1977, *La perception de l'espace urbain*, Paris : Centre de Recherche d'Urbanisme, 264p.
- BAILLY, A., FERRAS, R., 1997, *Éléments d'épistémologie de la géographie*, Paris : A. Colin, 192p.
- BALLEY, C., 1972, « L'enseignement de la géographie à travers l'activité des congrès », *La géographie à travers un siècle de congrès internationaux, Geography through a century of international congresses*. Paris : Union Géographique internationale. International Geographical Union, p.161-175

- BARBICHON, G., 1975, « Espace villageois, espace urbain dans l'imagerie enfantine », *Revue française de sociologie*, n°16.
- BATAILLE, Y., LE ROUX, A., NOVÉ, A., 1993, *La géographie, l'histoire et la télévision ; pratiques de formation et d'enseignement*. Paris : CNDP/ Caen : CRDP.
- BAYROU, F., 1995, Arrêté du 22 février 1995 ; Programmes de l'école primaire, (signé : Le ministre de l'éducation nationale : François Bayrou). *Journal Officiel* du 2 mars 1995 ; *Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale*, n°5, 9 mars 1995, 43p. ; Découverte du monde, p. 28 ; Histoire et géographie, p.37-40.
- BAVOUX, J.-J., 2002, *La Géographie, objet, méthodes, débats*. A. Colin, 239p. (« Comment la géographie est enseignée », p.191-211.)
- BEAUJEU-GARNIER, 1963, « Maximilien Sorre », *L'Information géographique*, n°1, p.38-39.
- BENOIT, M., 1985, « La place de la cartographie dans l'enseignement de la géographie à l'école élémentaire », *Comité français de cartographie, 106-107 (décembre 1985, mars 1986) (Colloque international "Education et cartographie"*, Paris, septembre 1985, p. 25-26.
- BENOIT, M., et alii, 1989, *La cartographie, Textes et documents pour la classe*, n°521, CNDP, 31 mai . p. 3-27.
- BENOIT M., 1990, « Des enfants dessinent la carte de France à main levée d'après leur souvenir des informations météo à la télévision », *Mappemonde*, Montpellier : RECLUS, n°3, p. 22-27.
- BENOIT, M., 1992, *L'enseignement de la géographie à l'école primaire 1867-1991*, thèse, Université Paris-1, 3 volumes. 203p., 239p., 258p.
- BENOIT M., 1993, « De l'importance de la rédaction des programmes pour une mise en œuvre efficace. », *Géographes associés*, n°12, p. 34-42.
- BERDOULAY, V., 1981, *La formation de l'école française de géographie*, Paris : Bibliothèque Nationale, p. 91-108.
- BERDOULAY, V., SOUBEYRAN, O., 1997, « Lamarck, Darwin et Vidal : aux fondements naturalistes de la géographie », *Annales de géographie*, vol. 100, n°561-562, p. 617-634.
- BERNARDIN, J.-M., ANDRIEU, O., 1996, *La petite fabrique de la géographie scolaire*, Rennes : CRDP de Bretagne, 185p.
- BERNARD, D., FARGES, P., WALLET, J., 1995, *Le film dans le cours d'histoire/géographie. Le monde des images, les images du monde*. Paris : A. Colin. 182p.
- BERTIN, J., 1973, *Sémiologie Graphique*, Mouton – Gauthier – Villars - Bordas, Paris, 1^{ère} édition , 341p.
- BERTIN, J., 1980, « Voir ou lire », *Cartes et figures de la terre*, Centre Georges Pompidou, 480p., p. 2-8.
- BERTRAND, J.-M., 1983, « La perception et la pratique de la ville par le jeune enfant », *Cahiers du Centre de Recherches et d'études sur Paris et l'Île de France*, n°1, p. 110-121.
- BERRY, J.W., 1966, « Temme and Eskimo perceptual skills », *International journal of Psychology*, t.1, p. 207-229.
- BESSE, J.-M., 2003, *Face au monde. Atlas, jardins, géoramas*. Desclée de Browner, 244p
- BEST, F., 1973, *Pour une pédagogie de l'éveil*. Paris : Bourrelier A. Colin, 240p..
- BEST, F., CULLIER, F., LEROUX, A., 1983, *Pratiques d'éveil en histoire et en géographie à l'école primaire*, Paris, A. Colin, 143p.
- BIDEAUD, J., 1980, « Recherche pédagogique et représentation spatiale », *Recherches pédagogiques*, n°106, p. 9-16.
- BLANC-CHALÉARD, M.-C., 1988, « La vision du monde dans les manuels de géographie français autour de la seconde guerre mondiale », *L'Espace Géographique*, Paris : Doin, n°4, p. 289-298.
- BLANCKAERT, C., dir., 1996, *Le terrain des sciences humaines : instructions et enquêtes (XVIII^e – XX^e siècle)*. Paris : L'Harmattan, 404p.
- BLOT, B., FERRAN, P., PORCHER, L., 1975, *Pédagogie de l'Environnement*, A. Colin, 129p.
- BRABANT, J.-M., 1976, « Crise de la géographie, crise de l'école », *Hérodote*, 1966 n°2, p. 95-102.
- BOBY, M., 1989, « Jeux de repères », *Journal Des Instituteurs et institutrices*, n°4, décembre, Nathan, p. 23-24.
- BONHEUR, G., 1963, *Qui a cassé le vase de Soissons ?*, Paris : Robert Laffont. Edition Folio, 1976, p.27.
- BONIN, S., 1983, *Initiation à la graphique*, Paris : Epi S.A., 2ème édition :1983, 172p.
- BONIN, S., 1988, « Cartes à lire, cartes à voir » *Journal des instituteurs et institutrices*, Nathan, n°5, Janvier, p 15-16, 50-51.
- BONIN, S., et alii, 1988, *Jeux de carte*, CRDP d'Amiens, mai, 8 planches.
- BOUCHUT, A., 2002, *La ville comme objet d'enseignement au cycle III de l'école élémentaire*. Thèse. Paris : Université Paris 7. 474p.
- BOUTAN, P., MARTEL, P., ROQUES, G., (dir.), 2001, *Enseigner la région*, L'Harmattan, collection Logiques politiques, 362p.
- BROC, N., 1974, « L'établissement de la géographie en France : diffusion, institutions, projets (1870-1890), *Annales de géographie*, vol. 83. p. 545-558.
- BROC, N., 1974, « Pour le cinquantenaire de la mort de F. Schrader (1844-1924) », *Revue de géographie des Pyrénées et du Sud-Ouest*, 45,1, p. 5-16.

- BROC, N., 1975, *La géographie des philosophes. Géographes et Voyageurs au XVIII^e siècle*. Paris : Ophrys, 515p.
- BROC, N., 1977, « Franz-Schrader 1844-1924 », *Geographers biobibliographical studies*, Londres, Mansell, Edited by T.W. Freeman, Marguerita Oughton and Pinchemel, I.G.U., vol 1, p. 97-103.
- BROC, N., 1990, « Deux géographes "révolutionnaires" : Philippe Buache et Jean Nicolas Buache de la Neuville », *Cartes, cartographes et géographes*, Actes du 114^{ème} congrès national des sociétés savantes. Paris 1989. Paris : éditions du CTHS, p.7-13.
- BROC, N., 1994-95, *Regards sur la géographie française de la Renaissance à nos jours*, Perpignan : Presses de l'université de Perpignan, 2 vol., 607-VI-VIIp.
- BROUILLETTE, B., BROWN, T.J., GRAVES, N.J., HANAIRE, A., PINCHEMEL, P., SPORCK, J.-A., TULIPPE, O., 1966, *L'enseignement de la géographie*, collection Unesco: programmes et méthodes d'enseignement, Unesco-Ipam. 221p.
- BRUNET, R., « La composition des modèles dans l'analyse spatiale », *l'Espace Géographique* n°1, 1980.
- BRUNET R., 1982, « Rapport sur la géographie française », *L'Espace Géographique*, n° 3, p. 196-194.
- BRUNET, R., 1986, « La carte-modèle et les chorèmes », *Mappemonde*, n°4. p. 2-6.
- BRUNET, R., 1987, *La carte, mode d'emploi*, Paris Fayard/Reclus. 272p.
- BRUNET, R., 1990, « Géographies universelles », in *Géographie universelle*, vol. *Mondes Nouveaux*, R. Brunet et O. Dollfus (dir.), Paris : Hachette/RECLUS, chap. 19, p.262-271.
- BRUNER, J. S., 1977, *The process of Education*. Cambridge (Mass.) : Harvard University Press, XXVII-97p.
- BRUNER, J. S., (et alii), 1973, *La pédagogie de la découverte*. Paris : E.S.F.###p.
- BRUTER, A., 1997, « Entre rhétorique et politique, l'histoire dans les collèges de Jésuites au XVIII^eme. », *Histoire de l'éducation*, n°74. Paris : INRP, p. 59-88.
- BRUTER, A., 2002, « les paradigmes pédagogiques, hier et aujourd'hui », *Perspectives documentaires en éducation*, Paris : INRP, n°53-2001, p. 39-44.
- CAPEL, H., 1982, « Institutionalization of Geography and Strategies of Change » *Geography, ideology and social concern*. STODDART (ed.). p. 37-69.
- CAPEL, H., SOLÉ, J., URTUEGA, L., 1988, *El libro de geografía en España (1800-1939)*, Coll. Geo critica. Textos de apoyo. Universitat de Barcelona/C.S.I.C., 213p.
- CAPEL, H., CAMPS, E., DEL CASTILLO, M.-A., MAYANS, B., MELENDO, M.-I., PERICÁS, C., RIBA, P., RISPA, J.-M., SANS, M., 1985 ; *La geografía en la enseñanza española durante la segunda mitad del siglo XIX*. Barcelone : Los libros de la Frontera. 235p.
- CASCAREJO GARCÉS, Á., MORALES SÁNCHEZ, R., C., 2000, « Geografía y valores en la Educación Primaria » *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio*, MARRÓN GAITE, M.-J., (editora), Madrid : Asociacion de geógrafos españoles, Associação de professores de geografia de Portugal, Universidad Complutense de Madrid, p. 49-56.
- CENTRE DE CREATION INDUSTRIELLE, 1980, *Cartes et figures de la Terre*, Paris ; Centre Georges Pompidou, 479p.
- CHANET, J.-F., 1996, *L'École républicaine et les petites patries*, Paris, Aubier. 426p.
- CHARTIER, R., 1992, « La ligne Saint-Malo – Genève », in *Les lieux de mémoire*, t.3 ; *Les Frances*, vol.1, *Conflits et partages*, Nora, P. (dir.), Paris : Gallimard, p.738-775.
- CHEVALIER, J.-P., 1986, « La géographie à l'école élémentaire » *Journal des Instituteurs et institutrices*, n°7, Nathan. p. 8-9.
- CHEVALIER, J.-P., 1986, « Séisme d'amplitude moyenne dans la géographie des CE », *Journal des Instituteurs et Institutrices*, n°7, Nathan. p. 47-49.
- CHEVALIER, J.-P., 1987, « Les plans du quartier, Géographie C.E. », *Journal des Instituteurs et Institutrices*, n° 8 et 9, avril et mai 1987, Nathan (fiches pédagogiques 11 et 10).
- CHEVALIER, J.-P., 1988, « Les cartes, un outil d'analyse », *Journal des Instituteurs et Institutrices*, Nathan, n°5, janvier, p. 5.
- CHEVALIER, J.-P., 1988, « Des cartes pour la classe », *Journal des Instituteurs et Institutrices*, Nathan, n°5, p. 11-12.
- CHEVALIER, J.-P., 1988, « Des cartes simplifiées », *Journal des Instituteurs et Institutrices*, Nathan, n°5, janvier, p 54-56.
- CHEVALIER, J.-P., 1989, « Les élèves de 5 à 11 ans, graphes et lecteurs de cartes », *Actes du colloque, Quatrième rencontre nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie et des sciences économiques et sociales*, INRP, 8, 9, 10 mars 1989, p 154-155.
- CHEVALIER, J.-P., 1992, *La carte et l'enseignement de la géographie aux enfants de 5 à 11 ans*. Thèse. Paris : Université Paris 1, 402p.
- CHEVALIER J.-P., 1993, « Apprendre la carte avec les manuels de l'école élémentaire ». Paris : *Historiens-Géographes*, supplément au n° 342, décembre 1993, p. 3-9.
- CHEVALIER J.-P., 1995, « Les écoliers, les cartes et les territoires, diversité et complémentarité des regards

- disciplinaires ». *Mappemonde*. Paris : Belin, n°4, 1995, p. 1-5.
- CHEVALIER J.-P., 1997, « Enfance des cartes, cartes d'enfants » *Images et construction de l'espace. Apprendre la carte à l'école*, Mottet G. (dir.), INRP, Département technologies nouvelles et éducation, décembre 1997, p. 19-20.
- CHEVALIER J.-P., 1997, « Enjeux didactiques de la carte » *Images et construction de l'espace. Apprendre la carte à l'école*, Mottet G. (dir.), INRP, Département technologies nouvelles et éducation, décembre 1997, p. 49-63.
- CHEVALIER J.-P., 1997, « L'île d'Ouessant » *Images et construction de l'espace. Apprendre la carte à l'école*, MOTTET G. (dir.), INRP, Département technologies nouvelles et éducation, décembre 1997, p. 137-152.
- CHEVALIER J.-P., 1997, « De l'élément à l'ensemble : favoriser l'organisation de l'espace » *Images et construction de l'espace. Apprendre la carte à l'école*, Mottet G. (dir.), INRP, Département technologies nouvelles et éducation, décembre 1997, p.155-179.
- CHEVALIER J.-P., 1997, « La carte dans les manuels scolaires, entre les documents et les images ? », in *IREGH*, revue des Instituts de Recherche pour l'Enseignement de l'Histoire Géographie. Clermont-Ferrand : CDDP d'Auvergne, mai 1997, p.29-38.
- CHEVALIER J.-P., 1997, « Les quatre mondes lexicaux des programmes de géographie du primaire... et les trois nuages d'instructions officielles de 1977 à 1995 ». *Concepts, modèles, raisonnements, Actes du VIIIe colloque sur les didactiques de l'histoire, de la géographie, de l'éducation civique et des sciences économiques et sociales*, Audigier F. (ed.), INRP, Paris 27-29 mars 1996, p.75-87.
- CHEVALIER, J.-P., 1997, « À quoi sert la géographie », *Voies libres lettre aux circonscriptions*, n°19. Paris : Nathan, novembre 1997, p.1-2.
- CHEVALIER, J.-P., 1997, « La géographie scolaire : un des quatre pôles géographiques ? », *Cybergéo, revue européenne de géographie*, cybergeopresse.fr, article n°23.
- en France », *L'état de la géographie, Autoscopie d'une science*, (R. Knafou dir.). Paris : Belin, p.54-67.
- CHEVALIER, J.-P., 2000 « Des cartes pour figurer l'école en 1833 ». *Re-source La revue scientifique de l'IUFM*. Versailles : CRDP, n°2, p.99-120.
- CHEVALIER, J.-P., 2000, « Modélisation de l'évolution du mode descriptif et de ses thématiques en géographie: les descriptions des villes situées entre Rhin et Neva dans les Géographies Universelles (1842-1996) », *Hommes et terres du Nord*, Villeneuve d'Ascq : USTL, n°3, p.127-137.
- CHEVALIER, J.-P., 2000, « Conceptions et pratiques de la géographie, de l'histoire et de l'éducation civique à l'école élémentaire » *Re-source La revue scientifique de l'IUFM*. Versailles : CRDP, n°2, p.38-58.
- CHEVALIER J.-P., 2000, « Sédimentation et métamorphisme de la géographie à l'école élémentaire », *Historiens et Géographes*, n°369. Paris : APHG, p.209-218.
- CHEVALIER J.-P., 2000, « La géographie dans les programmes scolaires en Europe » *Cybergéo, revue européenne de géographie*. Paris : CNRS, article n° 129, 3 cartes, 7p.
- CHEVALIER J.-P., 2001, « Images de l'Europe dans les manuels de géographie », *Cahiers des Travaux de l'Institut de Géographie de Reims*, n°109-110, p.23-49.
- CHEVALIER J.-P., 2001, « La région, un cas de figure de la géographie scolaire », *Enseigner la région* (P. Boutan, P. Martel ; G. Roques, dir.) L'Harmattan, collection Logiques politiques. 362p., p.165-172.
- CHEVALIER, J.-P., 2001, « Le lent déclin de la monographie géographique dans l'enseignement primaire », *Les Etudes sociales*, n°133, p. 69-90.
- CHEVALIER, J.-P., 2002, « Les géographes parlent de la géographie à l'école (1882-1963) », *Perspectives documentaires en éducation*, Paris : INRP, n°53-2001. p. 45-51.
- CHEVALIER, J.-P., LEFORT, I., 1997, « Enseigner la géographie, quelques décennies de réflexions didactiques » », *L'état de la géographie. Autoscopie d'une science*, Rémy Knafou dir., coll. Mappemonde, Belin, p. 54-67.
- CHEVALIER J.-P., MENDIBIL D., 1999, « Vingt villes d'Europe centrale dans quatre géographies universelles », *Mappemonde*, n°4, Belin éditeur, p. 24-30.
- CHEVALIER J.-P., MENDIBIL Didier, 1999, « Des graphes pour étudier les textes de géographes », *L'Information Géographique*. Paris : Sedes, n°5, p. 232-236.
- CHEVALIER J.-P., MOTTET G., PICREL M., 1997, « Des images pour quoi faire, en géographie ? » *Images et construction de l'espace. Apprendre la carte à l'école*, Mottet G. (dir.), INRP, Département technologies nouvelles et éducation, décembre 1997, p. 63-70.
- CHEVALIER J.-P., MOTTET G., PICREL M., 1997, « Synthèses et mises en perspectives », *Images et construction de l'espace. Apprendre la carte à l'école*, Mottet G. (dir.), INRP, Département technologies nouvelles et éducation, décembre 1997, p. 203-215.
- CHEVALIER J.-P., PICREL M., 1997, « Points, lignes et surfaces. Vers une syntaxe visuelle de l'espace ? » *Images et construction de l'espace. Apprendre la carte à l'école*, Mottet G. (dir.), INRP, Département technologies nouvelles et éducation, décembre 1997, p. 113-133.
- CHEVALIER, M., 1989, « Géographie et paragéographies », *L'Espace géographique*, vol.18, p. 5-8.

- CHEVALIER, M., 1993, « Géographie et littérature » in Chevalier M. (dir.) *La littérature dans tous ses espaces*, Editions du CNRS, 141p.
- CHEVALLARD, Y., 1985, *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage (deuxième édition 1991), 126p.
- CHERVEL A., 1977, *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire*, Paris : Payot, 306p., (réédit 1981).
- CHERVEL, A., 1988, « L'histoire des disciplines scolaires : réflexions sur un domaine de recherche », *Histoire de l'éducation*, n°38, Paris : INRP, p. 59-119.
- CHERVEL, A., 1991, « L'école, lieu de production d'une culture », 1991 ; *Analyser et gérer les situations d'enseignement - apprentissage. Actes du sixième colloque*, mars 1991, Audigier, F., Baillat, G., (ed.), , Paris : INRP, 380p., p.195-198.
- CHERVEL, A., COMPERE, M.-M., 1997, « Les Humanités dans l'histoire de l'enseignement français », *Histoire de l'éducation*, n°74, mai. Paris : INRP, p 5-38.
- CHERVEL, A., 1998, *La culture scolaire : une approche historique*, Belin. 240p.
- CHEVÈNEMENT, J.-P., 1985, Arrêté du 23 avril 1985, (signé Jean-Pierre Chevènement) *Ecole élémentaire, programmes et instructions*, co-édition CNDP - Le Livre de poche, 1985,124p., Histoire et géographie (p.57-65).
- CHOPPIN, A., (dir.), 1996, *Les manuels scolaires en France de 1789 à nos jours. Recueil de textes officiels (1791-1992)*. Textes présentes par Alain Choppin et Martine Clinkspoor. Paris : INRP et publications de la Sorbonne. 528p.
- CHOPPIN, A., PINHEDE, B., 1997, *Rapport scientifique 1992-1996*, Département Histoire de l'éducation. Paris : INRP. 46p.
- CLARY, M., 1986, « Évaluation des performances des élèves du cours préparatoire au cours moyen, repérage des difficultés dans la construction du savoir ; », *Actes du colloque des 21 et 22 janvier 1986*, Paris, INRP, p. 93-112.
- CLARY, M., 1987, « École élémentaire, exposé introductif et compte-rendu des travaux. », *Seconde Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Économiques et Sociales, 18, 19 et 20 mars 1987. Actes du Colloque Savoirs enseignés -Savoirs savants*. Paris : INRP, p. 267-287.
- CLARY, M., 1987, « Les transpositions didactiques » *Enseigner la géographie 1* ; Actes des universités d'été 1986-1987. Les publications de l'A.F.D.G., p. 42-44.
- CLARY, M., RETAILLÉ, D., 1987, La nomenclature en géographie et dans son enseignement. *L'Information Géographique*. Paris : Armand Colin, n°1, p. 29-36.
- CLARY, M., 1988, Savoir savant, savoir enseigné, savoir approprié. *L'Information géographique*. Paris : Baillières, vol. 52, n°3. p. 132-134.
- CLARY, M., 1989, la modélisation graphique à l'école, *Actes du Colloque INRP*, 8, 9 et 10 Mars 1989, p. 147-153.
- CLARY, M., 1989, « Évaluation des concepts à l'école élémentaire », 1989, *Quatrième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Économiques et Sociales, 8, 9 et 10 mars 1989. Actes du Colloque Savoirs enseignés -Savoirs acquis*. MARBEAU, L., AUDIGIER, F., (dir.), Paris : INRP, p. 171-192..
- CLARY, M., 1990, « A l'usage des commençants » (L'année préparatoire de Géographie. À l'usage des commençants de P. Foncin, 1897), *Mappemonde*, n°3, Montpellier : RECLUS. p. 41-43.
- CLARY, M., 1992, « Modélisation et conceptualisation. » *Didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales, Documents : des moyens pour quelles fins ? Actes du septième colloque*, avril 1992. Paris : INRP. p. 200-206.
- CLARY, M., DUFAU, G., DURAND, R., FERRAS, R.,1988, *Cartes et modèles à l'École*. Montpellier : RECLUS, 110p..
- CLARY, M., FERRAS, R., 1989, « Géographie pour l'École et géographie des représentations », *Représenter l'espace*, J-P Guérin, H. Gumuchian, (dir.), Paris : Anthropolos. p. 57-68.
- CLARY, M., JOANNON, M., TIRONE, L., 1994, *Pour une approche didactique de la géographie, de la théorie à la pratique*, CRDP de Marseille, Mafpen, CNDP, 144p.
- CLARY, M., NGUYEN, J., 1992, « la conceptualisation en géographie. » *Didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales, Documents : des moyens pour quelles fins ? Actes du septième colloque*, avril 1992. Paris : INRP. p. 195-199.
- CLAVAL, P., 1964, *Essai sur l'évolution de la géographie humaine*. Paris : Les Belles Lettres, 163p.
- CLAVAL, P., 1976, « Principes et systèmes d'enseignement ; » *Tribune libre, Historiens et géographes*. Paris : APHG, n°256. p. 355-362.
- CLAVAL, P., 1979, « Problèmes de didactique de la géographie », *l'Espace géographique* n°2.
- CLAVAL, P., 1980, « La géographie et la perception de l'espace », *l'Espace Géographique*, t.3, n°3, p. 179-187.
- CLAVAL, P., 1989, « La place de la géographie dans l'enseignement », *l'Espace géographique* , t.XVIII, n°2 avril/juin, p. 123-124.

- CLAVAL, P., 1993, *Autour de Vidal de la Blache. La formation de l'Ecole française de géographie*. Paris : CNRS Editions, 159p.
- CLAVAL, P., 1994, « L'épistémologie de la géographie » in P. DESPLANQUES (dir.) *Profession enseignant. La géographie en collège et en lycée*. Hachette, p. 24-57.
- CLAVAL, P., 1995, *Histoire de la Géographie*, Que-sais-je, Paris, PUF, 128p.
- CLAVAL, P., 1998, *Histoire de la Géographie française de 1870 à nos jours*, Nathan, coll université, 1998, 544p.
- CLERC, P., 1996, « Géographie scolaire et valeurs nationales », *Revue IREHG*. Clermont-Ferrand : CRDP, n°3, p. 121-129.
- CLERC, P., 1999, *Production et fonctionnement de la culture scolaire en lycée en géographie. L'exemple des espaces urbains*. Paris : Université Paris 1, thèse de doctorat en géographie, 497p.
- CLERC, P., 2001, « Le monde indien dans les manuels : La mise aux normes scolaires. » *Cahiers des Travaux de l'Institut de Géographie de Reims*, n°109-110, p. 7-21.
- CLERC, P., 2002, *La culture scolaire. Le monde dans la classe*. Presses Universitaires de Rennes. 188p.
- COMITE NATIONAL D'EVALUATION, 1989, *La Géographie dans les universités françaises, une évaluation thématique*.
- CONSIDÈRE, S., GRISELIN, M., SAVOYE, R., 1996, *La classe paysage. Découverte de l'environnement proche en milieu urbain*. Paris : Armand Colin. 142p.
- COLOMB, J., MARTINAND, J.-L., (dir.), 2001, *Éléments pour une didactique comparée. Didactique des disciplines Langue écrite, graphismes et construction des savoirs*. Paris : INRP, 148p.
- CORNUAULT, J., 2000, *Élisée Reclus étonnant géographe*. Périgueux : éditions Fanlac. 160p.
- CONSIDÈRE, S., GRISELIN, M., SAVOYE, R., 1996, *La classe paysage. Découverte de l'environnement proche en milieu urbain*. Paris : Armand Colin. 142p.
- DANANCHER, A., DANANCHER, A., 1980, *Vivre l'espace*, coll. carrefour des idées, production Francs camarades. Orléans : Créacop édit.
- DAUDEL, C., 1982, « La géographie », *Histoire de la pédagogie du XVII^e siècle à nos jours*, G. Avanzini dir., Toulouse : Privat, p. 281-361.
- DAUDEL, C., 1983, « Peut-on faire l'économie de la didactique en géographie ? », *L'Espace géographique*, n°3, 1983, p. 204-206.
- DAUDEL, C., 1990, *Les fondements de la recherche en didactique de la géographie*. Berne : Peter Lang, 246p.
- DAUDEL, C., 1994, « De la difficulté de recenser et d'utiliser les représentations des élèves en géographie », *Revue de Géographie de Lyon*, vol. 69, p. 221-228.
- DAVID, J., 1986, « Enseignement de la géographie et représentations spatiales », *Revue de Géographie de Lyon*, n°2, vol. 61, p. 189-194.
- DEBESSE, M., CONTOU, J., LEON, A., RIOUX, G., VIAL, J., 1966, L'enfant et l'enseignement de l'histoire, *Bulletin du laboratoire de pédagogie de la Sorbonne*, n°2, avril-septembre 1966, 93p.
- DEBESSE-ARVISET, M.-L., 1963, « Des programmes "standard" (libre propos). » *L'Information géographique*, n°1. Paris : Baillièrre, p. 36-37.
- DEBESSE-ARVISET, M.-L., 1969, *La géographie à l'école*. Paris : P.U.F., 122p.
- DEBESSE-ARVISET, M.-L., 1969, « Une nouveauté pédagogique : Le cahier-manuel de géographie. » *L'Information géographique*, n°4. Paris : Baillièrre, p. 193-195.
- DEBESSE-ARVISET, M.-L., 1973, *L'environnement à l'école, une révolution pédagogique*, Paris : P.U.F., 136p.
- DELPUP, H., LORQUIN, G., 1999, *Histoire-Géographie. Préparation au concours de recrutement des professeurs des écoles*. Ellipses, 256p.
- DENIS, M., 1989, *Image et cognition*, Paris, P.U.F. 284p.
- DESPLANQUES, P., 1991, « La didactique de la Géographie », *L'Information Géographique*, vol. 55, n°2, A. Colin, p. 45-48.
- DESPLANQUES, P., 1993, « Géographie enseignée au collège et au lycée et géographie universitaire. », *L'Information géographique*, Paris : A. Colin, n°2, p. 29-31.
- DESPLANQUES, P., (dir.), 1994, *Profession enseignant, La géographie en collège et en lycée*. Paris : Hachette, 398p.
- DOREL, G., 1989, « Enseignement élémentaire: une géographie un peu oubliée », *L'Espace Géographique*, n°2, p. 145-147.
- DORY, D. et al., 1993, *Matériaux pour une sociologie de la géographie*, Paris : L'Harmattan.
- DOUZANT-ROSENFELD, D. 1991, « L'image de la géographie chez les professeurs et dans la population française, premières données de l'enquête, L'image de la géographie et de son enseignement. Bulletin *Intergéo*, n°104, p. 15-130.
- DUBOIS, P., 1994, *Le Dictionnaire de l'instruction primaire de Ferdinand Buisson. Unité et disparités d'une pédagogie pour l'école primaire (1876-1911)*, thèse en Sciences de l'éducation, université Lyon II, 2 tomes.

- DUBOIS, P., 2000, « Le Dictionnaire de Ferdinand Buisson. Unité ses auteurs (1878-1887) », *Histoire de l'éducation*, n°85. Paris : INRP, p. 25-47.
- DUBOIS, P., 2002, *Le Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire de Ferdinand Buisson, Répertoire biographique des auteurs*. Paris : INRP, Service d'histoire de l'éducation. 202p.
- DURAND, M.-F., ROUMEGOUS, M., 1996, « Le Fardeau de l'école républicaine ? », *Le Débat*, 92, p. 58-67.
- DURAND-DASTES, F., 1992, « Le particulier et le général en géographie », *Sixième rencontre nationale sur la didactique de l'histoire, de la géographie et des sciences économiques et sociales, 13, 14 et 15 mars 1991*. INRP. p.209-216.
- ELLISALDE, B., RHEIN, C., 1983, « Quelle vulgarisation pour la géographie ? », compte rendu du Géoforum 83 de l'AFDG, *Intergéo*, n° 72, CNRS.
- ESCOLANO (dir.), 1998, *Historia ilustrada del libro escolar en España*. Madrid :Fundación Germán Ruipérez. 2 volumes.
- FABRE, C., 1996, « Le marketing s'allie à la géographie », *Le Monde des Initiatives*, supplément au journal *Le Monde* du 19 mars 1996.
- FELDMAN, A., ACREDOLO, L.P., 1979, The effect of active versus passive exploration on memory for spatial location, *Children, in Child Development*, n°50.
- FERRAS, R., 1990, « Des cartes de géographie comme devoirs journaliers, ou les sempiternels départements », *Mappemonde*, Montpellier : RECLUS, n°3, p. 20-21.
- FLONNEAU, M., 1986, « Réflexions sur les étapes d'un apprentissage cartographique à l'école élémentaire : la légende », *Actes du colloque des 21 et 22 janvier 1986*, Paris, INRP, p. 141-156.
- FORQUIN, J.-C., 1989, *École et culture, le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles : De Bœck, 247p.
- FORQUIN, J.-C., 1991, « Justification de l'enseignement et relativisme culturel », *Revue française de Pédagogie*, Paris : INRP, n°97, p. 13-30.
- FOUCHER, M., 1976, « Enseigner la géographie malgré tout », *Hérodote*, 1976, n°4, p. 91-105.
- FREMONT, A., 1976, *La région, espace vécu*. PUF, 223p.
- FREULER, L., 1995, « Les tendances majeures de la philosophie autour de 1900 », *Les savants et l'épistémologie vers la fin du XIXe siècle* PANZA, M., PONT, J.-C., (dir.). Paris : Librairie scientifique et technique Albert Blanchard. p. 1-16.
- FURET, F., 1979, « La naissance de l'histoire », *H-Histoire*, n°1, mars 1979. p. 11-41.
- GARCIA ÁLVAREZ, J., 2002, *Provincias, regiones y comunidades autónomas. La formación del mapa político de España*. Madrid : Tenas del Senado. 777p.
- GARCIA ÁLVAREZ, J., 2001, La nación visualizada : cartografía, propaganda y enseñanza escolar de la geografía en la España del franquismo, *Actos del 9 Congreso de la Asociación de geógrafos españoles*. Oviedo. p. 58-63.
- GARCIA, P., 1998, « Un texte sous contrainte Histoire/géographie l'arrangement », *Espace Temps. Les cahiers*. n° 66/67, p. 96-101.
- GERARD, F.-M., ROEGIERS, X., 1993, *Concevoir et évaluer des manuels scolaires*. Bruxelles : De bœck ; 338p.
- GERIN-GRATALOUP, A.-M. et al, 1994, « Situations - problèmes et situations scolaires en histoire - géographie », *Revue française de Pédagogie*, n°106. Paris : INRP.
- GERIN-GRATALOUP, A.-M., 1997, « Enseigner la géographie autrement : l'expérience anglaise et galloise », *L'Information géographique*, n°1. A. Colin, p. 24-30.
- GERIN-GRATALOUP, A.-M., 2001, « Les manuels de géographie anglais : Relais de l'innovation, outils de diffusion de la vulgate. » *Cahiers des Travaux de l'Institut de Géographie de Reims*, n°109-110, p. 93-102.
- GERIN-GRATALOUP, A.-M., 2001, « L'État, le territoire et l'enseignement de la géographie de la France. » *Revue IREHG* : Clermont-Ferrand : CRDP, n°9, p. 11-14.
- GERIN-GRATALOUP, A.-M., TUTIAUX-GUILLON, N., 2002, « La recherche en didactique de l'histoire et de la géographie depuis 1986. Essai d'analyse » *Perspectives documentaires en éducation*, Paris : INRP. n°53-2001. p. 5-11.
- GIBLIN, B., 1976, « Élisée Reclus : géographie et anarchisme », *Hérodote*, n°2, p.30-49.
- GIBLIN, B., 1977, « La nation-paysages : "The National Geographic Magazine" », *Hérodote*, n° 7, 3ème trimestre, p. 148-157.
- GIBLIN, B., 1979, « Élisée Reclus 1830-1905 », *Geographers biobibliographical studies*, Londres, Mansell, Edited by T. W. Freeman and Ph. Pinchemel, I.G.U., vol 3, p. 125-132.
- GIMENO, R., 1980, Apprendre à l'école par la graphique, Retz, 192p.
- GIMENO, R., 1990, Des cartes dans la classe, *Mappemonde* n°3, 1990, p. 28-31.
- GINSBURGER-VOGEL, Y., (coord.), 1998, « Des manuels pour apprendre ». *Rencontres pédagogiques*, n°23. Paris : INRP, 12§p.
- GIOLITTO, P., 1970, *Les classes de neige et le tiers-temps pédagogique*. Paris : PUF, 299p.

- GIOLITTO, P., 1982, *Pédagogie de l'environnement*. Paris : PUF, coll l'Education, Paris, 162p.
- GIOLITTO, P., 1984, *Histoire de l'enseignement primaire au XIXe siècle*, Tome 2, *Les Méthodes d'enseignement*, Nathan, 255p.
- GIOLITTO, P., 1992, *Enseigner la géographie à l'école*. Paris : Hachette. 255p.
- GIRAULT, R., 1983, *L'histoire et la géographie en question, rapport au ministre de l'éducation nationale*, Ministère de l'Éducation Nationale, service d'information. 201p.
- GODLEWSKA, A., 1991, « L'influence d'un homme sur la géographie française » (Malte-Brun), *Annales de géographie*, vol 100, n° 558, p. 62-79.
- GOMEZ MENDOZA, J., ORTEGA CANTERO, N., 1992, *Naturalismo y geografía en España*. Madrid : Fundación Banco exterior. 413p.
- GÓMEZ MENDOZA, J., ORTEGA CANTERO, N., 1996, « Géographie et régénérationisme en Espagne (1875-1936) », *Geography and professional practice*, V. Berdoulay and J. A. Van Ginkel (eds.), Utrecht : Netherlands Geographical Studies, p.111-124.
- GRATALOUP, C., 1984, « "Une affaire d'homme", Jeux de sociétés », *Espaces Temps*, n°25.
- GRATALOUP, C., 1988, « La discipline ne fait pas la force principale des sciences », *L'Information Géographique*. Paris : Armand Colin, n°52, p. 182-188.
- GRATALOUP, C., 1997, « L'imagerie des géographes », *L'Etat de la géographie*, R. Knafo (dir.), p.385-407.
- GRATALOUP, C., 1998, « Sous l'influence des conventions scolaires » *Histoire/géographie l'arrangement, Espace Temps. Les cahiers*. n° 66/67, p. 63-79.
- GRATALOUP, C., 1998, « Fausses évidences des images géographiques », *Colloque IREHG Cartes et images dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. 26-27 novembre 1997. Clermont-Ferrand : CRDP. p.15-24.
- GRAVES, N. J., 1966, « les méthodes d'enseignement : l'observation directe, « Les méthodes d'enseignement : l'observation indirecte. », *L'enseignement de la géographie » UNESCO, IPAM*, p. 44-79 ; p. 80-138.
- GRAVES, N. J., 1980, *New source book for geography teaching*, Longman, The UNESCO press, 394p.
- GRAVES, N.J., 1989, « L'évaluation de l'enseignement de la géographie au Royaume-Uni », *Quatrième rencontre sur la didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Economiques et Sociales*, INRP actes du Colloque, 8, 9, 10 mars 1989, p. 70-84.
- GRUJARD, M., LE ROUX, A., NOVE, A., 1988, *Regarder et comprendre un paysage*. Paris : Calman-Lévy, Jupilles, 77p.
- GUEISSAZ-PEYRE, M., 1998, *L'image de Ferdinand Buisson. La vocation républicaine d'un sain puritain*. Thèse de doctorat Paris VII.
- GUERIN, J.-P., GUMUCHIAN, H., 1989, *Représenter l'espace*, Anthropos/RECLUS.
- GUERMOND, Y., 1986, « Géographie humaine et enseignement secondaire. Quelques jalons critiques », *L'Espace Géographique*. Paris : Doin, n°1, p. 14.
- GUILLAUD-ROLLIN, E., MASSON, M., 1991, « "La dérive urbaine", contribution à la construction du concept centre/périphérie », *Grand N* n°48. Grenoble : IREM, Université Jean Fourier, p. 105-123.
- GUILLOUET, J., 1973, « Esquisse d'une étude de la formation de l'espace vécu chez l'enfant et l'adolescent », *Cahiers de géographie de Caen*.
- GUICHARD, O., 1969, « Discours prononcé par le ministre au Stage de Sèvres d'octobre 1969 », *Rénovation pédagogique et formation permanente des maîtres*, I.P.N.
- GUILLOUET, N., ROUSSEL, J., JOUBERT, M., 1990, « Proposer aux élèves une séquence, un sujet d'étude en termes d'objectifs. La formation aux didactiques », *Cinquième colloque sur les didactiques de l'Histoire, de la géographie, des sciences sociales*, Paris : INRP, p. 59-66
- HAGNAUER, R., 1970, *À propos des activités d'éveil - Comptes rendus d'expériences*, Éditions de l'École.
- HANOUN, H., 1973, *À la conquête du milieu*. Paris : Hachette. 191p.
- HARLEY, B., 1987, « The map and the development of the history of cartography », *The History of Cartography*, t. 1, Brian Harley, David Woodward dir., Chicago - Londres : The University of Chicago Press, p. 1-42.
- HAYAT, P., 1999, *La passion laïque de Ferdinand Buisson*, Kimé.
- HERMAN, J.F., SIEGEL, A.W., 1978, « The development of cognitive mapping of the large scale environment », *Journal of Experimental Child Psychology*, n° 26, p. 389-406.
- HOULGATE, J., 2001, « L'enseignement de l'Histoire et de la Géographie en Irlande », *Historiens et Géographes*. Paris : APHG, n°373, p. 105-116.
- HOUSTIN, N., et GIMENO, R., 1980, « Les cartes à l'école », *Cartes et figures de la Terre*. Paris : Centre Georges Pompidou, 480p., p. 459-465.
- HUGONIE, G., 1986, « Les élèves de 6^{ème} et la géographe. » *Revue de Géographie de Lyon*, n°2, p.201-214.
- HUGONIE, G., 1989, « Enseigner la géographie actuelle dans les lycées. », *L'Espace géographique*, Paris : CNRS, p. 129-133.
- HUGONIE, G., 1992, *Pratiquer la géographie au collège*. Paris : Armand Colin. 216p.

- HUGONIE, G., 1995, *Clés pour l'enseignement de la géographie, collège*. Coll. Démarches pédagogiques Versailles : CRDP, 143.
- HUGONIE, G., 1999, « Des explications dans la géographie enseignée », *L'Information géographique*, n°3, p.132-138.
- INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, 1999, *Le manuel scolaire, Rapport de l'IGEN*. La Documentation française.
- INTERGÉO, 1995, « Enseignements et recherches dans les départements de géographie de France (1994-1995) », *Intergéo-Bulletin*, n° 119, Paris : CNRS.
- IREHG, 1998, *Colloque Cartes et images dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. 26-27 novembre 1997. Clermont-Ferrand : CRDP.
- JOSHUA, S., LAHIRE, B., 1999, « Pour une didactique sociologique », *Education et Sociétés*, n°4, p. 29-56.
- JOSPIN, L., 1991, Arrêté du 1^{er} août 1990, (signé : Lionel Jospin) *Les cycles à l'école élémentaire*, co-édition CNDP-Hachette écoles, Paris 1991, 128 p., construction des concepts fondamentaux d'espace et de temps p. 33, compétences disciplinaires : Histoire et Géographie, p. 60-65.
- JOUMAS, G., 2001, « Louis Gallouédec (1864-1937) : un vulgarisateur de la géographie engagé en politique », *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, p. 117-122.
- KAHN, P., 2002, *La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*. Collection éducation et didactiques. Villeneuve d'Asq : Presses universitaires du Septentrion. 248p.
- KARADY, V., 1983, « Les professeurs et la République. Le marché scolaire, les réformes universitaires et les transformations de la fonction professorale à la fin du XIX^e siècle », *Actes de la recherche en sciences sociales*, n°47-48, p. 90-112.
- KIENER., M., 1973, *La rénovation pédagogique à l'école élémentaire*, CRDP, Limoges, XV-307-14p.
- KLEIN, J.-L., LAURIN, S., (dir.), 1999, *L'éducation géographique. Formation du citoyen et conscience territoriale*, Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec.
- KONVITZ, J., 1987, *Cartography in France, 1660-1848, Science, Engineering and Statecraft*. Chicago/Londres : The University of Chicago Press, XX-294p.
- KUHN, T.S., 1983, *La structure des révolutions scientifiques*. Paris : Flammarion, 285p. ; trad de : *The Structure of Scientific Revolutions.*, 1970. Chicago : The University of Chicago Press.
- LACOSTE, A., 1960, « René Ozouf (1889-1959) Promotion 1910 – Lettres ». *Mémorial de Saint-Cloud 1960*. p. 49-52.
- LACOSTE, Y., 1976, *La géographie ça sert, d'abord, à faire la guerre*, La Découverte, 192p.
- LACOSTE, Y., 1980, « Les objets géographiques », *Cartes et figures de la terre* Centre Georges Pompidou, p. 16-23.
- LACOSTE, Y., 1984, « Enseigner la géographie, intervention » *Colloque national sur l'histoire et son enseignement*, ministère de l'Éducation nationale, 19-20-21 janvier 1984, Montpellier. Republié dans *La Géographie ça sert d'abord à faire la guerre*, 1985, 3^{ème} édition, La Découverte, 216p.
- LACOSTE, Y., 1988, « Braudel géographe », *Lire Braudel (COLLECTIF)*. Paris : La Découverte.
- LANG, J., 2002, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ?* Préface de Jack Lang. Paris : CNDP et éditions X.O. 288p., Découvrir le monde p.115-123 ; Géographie p. 217-222.
- LAPARAT, M., 1991, « Problèmes de lecture du texte historique à visée didactique », *Pratiques*, dossier texte et histoire, mars, Paris : INRP.
- LAURIN, S., 1999, « La relation espace-temps dans la formation de l'univers social », *L'éducation géographique. Formation du citoyen et conscience territoriale*, (2^e édit 1999), p. 9-31.
- LAURIN, S., 1999, « La géographie enseignée et sa place dans la société québécoise », *L'éducation géographique. Formation du citoyen et conscience territoriale*, Klein, J.-L., Laurin, S., (dir.). Sainte-Foy (Québec) : Presses de l'Université du Québec, p. 205-236.
- LAUTIER, N., 2001, *Psychosociologie de l'éducation. Regard sur les situations d'enseignement*, A. Colin. 240p.
- LEBRUN, F., VENARD, M., QUENIART, PARIAS, 1988, « De Gutenberg aux Lumières, (1480-1789) », *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France* » L. H. Parias (dir.). Paris : Nouvelle Librairie de France, tome 2, 670p.
- LEFORT, I., 1988, « Histoire de l'enseignement de la géographie dans le secondaire », *Actes du colloque savoirs enseignés - savoirs savants*, troisième rencontre nationale, INRP 2, 3, 4 mars 1988, 460p., p. 117-141.
- LEFORT, I., 1990, *Géographie savante - Géographie scolaire, (1870-1970). Eléments pour une histoire de la pensée géographique*, thèse, Université Paris 1, 2 volumes.
- LEFORT, I., 1992, *La lettre et l'esprit, Géographie savante - Géographie scolaire en France*. Mémoires et documents de géographie. Paris : CNRS. 257p.
- LEFORT, I., 1993, « Approches et représentations scolaires des littoraux (1870-1990) » *Mappemonde*, n°1, Montpellier : RECLUS, vol 1/93, p. 5-11.

- LEFORT, I., 1994, « L'enseignement de la géographie des jésuites à nos jours » *Profession enseignant., La géographie en collège et en lycée*, Desplanques P. (coord.), Paris : Hachette, p. 58-79.
- LEFORT, I., 1998, « Deux siècles de géographie scolaire », *EspacesTemps/Les cahiers*, Histoire/géographie, 1, L'arrangement, Paris, n°66-67, p.146-154.
- LEGRAND, L., (dir.), 1973, *Pédagogie fonctionnelle pour l'école élémentaire nouvelle*, 2 vol. Paris : Nathan.
- LEGRAND, L., 1960, *Pour une pédagogie de l'étonnement*, Paris, Neuchâtel :Delachaux et Niestlé. 136p.
- LELIÈVRE, C., 1990, *Histoire des Institutions scolaires, 1789-1989* ; Paris :Nathan, collection Repères pédagogiques. 238p.
- LENOIR, Y., 1991, *Relations entre interdisciplinarité et intégration des apprentissages dans l'enseignement des programmes d'études disciplinaires au Québec*, thèse de sociologie, Paris VII, 1991, tableau 15, p. 831-833.
- LESANN, J., SCHAPIRA, M.-F., THERY, H., TOUZALIN, M.-H., 1990, « L'image du Brésil dans les manuels d'Histoire-Géographie », *Historiens et géographes* n°326, p. 69-89.
- LÉVY, J., 1986, « La rente ou la valeur – L'école entre deux géographies » *L'Espace Géographique*. Paris : Doin, n°1, p. 17-23.
- LÉVY, J., 1999, « Une géographie visitée par le Monde ». *L'Espace Géographique*. Paris : Doin, n°1, p. 23-28.
- LE BERRE M., 1987, « Des guides et des cartes », *Mappemonde* n° 4, p. 42-47.
- LE MOIGNE, J.-L., 1999, *Les épistémologies constructivistes*, (2^{ème} édition). Paris : Presses universitaires de France, collection Que sais-je ?, 127p.
- LE ROUX, A., 1992, *Repères pour une didactique de la géographie enseignée aux (pré)adolescents. Quels professeurs de géographie au collège*, Thèse université de Caen.
- LE ROUX, A., 1994, *La géographie au collège*, PUF, 217p.
- LE ROUX, A., 1997, *Didactique de la géographie*. Caen : Presses universitaires de Caen, 263p.
- LE ROUX, A., 1995, « Le « problème » dans l'enseignement de la géographie », *L'Information Géographique*, Paris : A. Colin, n°59, p. 209-214.
- LE ROUX, A., (coord.), 2001, *Enseigner le paysage ?* (séminaire tenu à la Maison de la recherche en sciences humaines). Caen : CRDP de Basse-Normandie. 106p.
- LE ROUX, A., 2002, « Un itinéraire de recherche en didactique de la géographie », *Perspectives documentaires en éducation*, Paris : INRP. n°53-2001. p. 17-27.
- LOEFFEL, E., 1999, *Ferdinand Buisson, apôtre de l'école laïque*, collection « Portraits d'éducateurs », Hachette-éducation, 142p.
- LOI, D., 2000, « Découpage du sujet et valorisation des lieux : l'espace du tableau de la géographie de la France », *Le Tableau de la géographie de la France de Paul Vidal de La Blache. Dans le labyrinthe des formes*, M.- C. Robic (dir.) Paris : CTHS, p.33-57.
- LUC, J.-N., 1976, « Histoire et activités d'éveil, les maîtres s'interrogent », *Historiens et géographes*, p. 41-42.
- LUC, J.-N. 1985, « Une réforme difficile, un siècle d'histoire à l'école élémentaire (1887-1985) », *Historiens et géographes*, n°306, p.148-207.
- LURÇAT, L., WALLON, H., 1962, « Espace postural et environnant (le schéma corporel) », *Enfance*, n°15.
- MALGLAIVE, G., 1973, *Le Val d'Oise*, Paris : Delalain, 54p.
- MARBEAU, L., 1969, Recherche appliquée sur programme en Histoire, géographie, Initiation économique, sociale et politique. », *L'Information Géographique*, n°5, Paris, Baillière et fils p. 232-234.
- MARBEAU, L., et alii, 1978, « Activités d'éveil sciences sociales à l'école élémentaire », *Recherches INRP*, n°93, 324p.
- MARBEAU, L., et alii, 1986, « Histoire et géographie à l'Ecole élémentaire : pour une mutation », *INRP, Rencontres pédagogiques* n°13.
- MARBEAU, L., et alii, 1989, « Histoire et géographie, des didactiques dans tous leurs écarts », *INRP, Rencontres pédagogiques*, n°26, 1989, 122p.
- MARBEAU, L., AUDIGIER, F., (dir.), 1986, *Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Économiques et Sociales, 21 et 22 janvier 1986. Actes du Colloque*. Paris : INRP, 228p.
- MARBEAU, L., AUDIGIER, F., (dir.), 1987, *Seconde Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Économiques et Sociales, 18, 19 et 20 mars 1987. Actes du Colloque Savoirs enseignés -Savoirs savants*. Paris : INRP, 350p.
- MARBEAU, L., AUDIGIER, F., (dir.), 1988, *Troisième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Économiques et Sociales, 2, 3 et 4 mars 1988. Actes du Colloque Savoirs enseignés -Savoirs savants*. Paris : INRP, 460p.
- MARBEAU, L., AUDIGIER, F., (dir.), 1989, *Quatrième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Économiques et Sociales, 8, 9 et 10 mars 1989. Actes du Colloque Savoirs enseignés -Savoirs acquis*. Paris : INRP, 370p.

- MARBEAU, L., AUDIGIER, F., (dir.), 1990, *Cinquième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences sociales, 14, 15 et 16 mars 1990. Actes du Colloque Savoirs enseignés -Savoirs acquis*. Paris : INRP, 291p.
- MARCEL, J.-F., 2003, « La mise en mots du savoir enseigné. Etude des pratiques enseignantes : le cas de la géographie au cycle II », *Historiens et géographes*, n° 382, p.55-68.
- MARCHAND, P., 2000, *L'Histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire. Textes officiels, Tome 1 : 1795-1914.*, INRP, 786p.
- MARCONIS, R., 1996, *Introduction à la géographie*, Armand Colin, 222p.
- MARCONIS, R., 2001, « La géographie dans l'enseignement Colloque à l'UNESCO La Géographie à l'aube du XXI^e siècle », *Historiens et géographes*, n°376, p. 77-83.
- MARÉCHAL, J., 1988, « Le paysage. », *Troisième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Économiques et Sociales, 2, 3 et 4 mars 1988. Actes du Colloque Savoirs enseignés - Savoirs savants*. Paris : INRP, p. 258-267.
- MARÉCHAL, J., PRESLE M., 1979, « L'histoire et la géographie d'hier à aujourd'hui. Les "retombées" pédagogiques à l'école élémentaire », *Historiens et géographes*, n°274, p. 1079-1090.
- MARRÓN GAITE, M.-J., (editora), 2001, *La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio*, Madrid : Asociación de geógrafos españoles, Associação de professores de geografia de Portugal, Universidad Complutense de Madrid. 702p.
- MASSON, M., 1990, *Représentations spatiales et savoirs sur la montagne des enfants et préadolescents scolarisés*. Thèse. Grenoble 1. 732p. et 388p. d'annexes.
- MASSON, M., 1992, « Productions graphiques en géographie et construction du savoir chez les élèves. » *Didactique de l'histoire, de la géographie, des sciences sociales, Documents : des moyens pour quelles fins ? Actes du septième colloque*, avril 1992. Paris : INRP. p. 153-162.
- MASSON, M., 1994, *Vous avez dit géographies ? Didactique d'une géographie plurielle*. Paris : A. Colin, 190p.
- MASSON, M., 1994, « Espace vécu, représentation graphique et milieu culturel ». *L'Information géographique*, n°58, p.162-169.
- MASSON-VINCENT, M., 2001, « La géographie enseignée : 130 ans de programmes dans le secondaire », *L'épreuve sur dossier au CAPES d'histoire - géographie*. Paris : Seli Arlan., p. 243-281.
- MATTHEWS, M. H., 1984, « Environmental cognition of young children : images of journey to school and home area », *Trans. Inst. Br. Geogr.*, n°9, p. 89-105.
- MAYEUR, F., 1981, « La recherche d'une troisième voie : l'enseignement intermédiaire ou spécial » in *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France* (Louis-Henri Parias, dir.), tome 3. Paris : Nouvelle Librairie de France, p.512-520.
- MELCON, J., 1989, *La enseñanza de la Geografía y el profesorado de las Escuelas Normales (1882-1915)*. Barcelona : Publicacions de la Universitat de Barcelona. 124p.
- MENDIBIL, D., 1993, « Jean Brunhes, photographe-iconographe », *Autour du monde, Jean Brunhes. Regards d'un géographe, regards de la géographie* (collections Albert Kahn, éd.). Paris : Vilo, Boulogne : musée Albert Kahn. 347p., p.140-151.
- MENDIBIL, D., 1997, *Texte et images de l'iconographie de la France 1840-1990, Essai d'iconologie géographique*. Paris, Université Paris 1, thèse de doctorat en géographie. 772p.
- MENDIBIL, D., 1999, Essai d'iconologie géographique, *L'Espace géographique*, n°4. Paris : Belin, Montpellier : RECLUS, p. 327-336.
- MENDIBIL, D., 2000, « Quand Vidal de la Blache expliquait les paysages de France », », *Le Tableau de la géographie de la France de Paul Vidal de La Blache. Dans le labyrinthe des formes*, M.- C. Robic (dir.) Paris : CTHS, p.119-125
- MERCIER, C., 1990, « L'apprentissage de la théorie des lieux centraux ». *L'Information Géographique*. Paris : Armand Colin, vol. 54, p. 32.
- MERCIER, C., 1992, « La maquette comme instrument d'apprentissage. Un géographe relit Piaget. », *Enseigner l'histoire et la géographie. Un métier en constante rénovation, Mélanges offerts à Victor et Lucile Marbeau*, F. Audigier., C. Crémieux, J. Le Gall (coord.) édit. : AFDG, p.121-125.
- MÉRENNE-SCHOUMAKER, B., 1994, *Didactique de la géographie*, vol. 1, Organiser les apprentissages. Paris : Nathan, 255p.
- METTON, A., BERTRAND, M.-J., 1974, « Les espaces vécus dans une grande agglomération », *Espace géographique*, n°2, p. 137-146.
- MEUNIER, L.-A., 1981, « Mémoires d'un ancêtre ou les tribulations d'un instituteur percheron », *Cahiers percherons*, n°65-66, 1^{er} et 2^e trimestre 1981.
- MEYNIER, A., 1969, *Histoire de la pensée géographique en France, 1872-1964* ; Paris : PUF, 224p.
- MIALARET, G., VIAL, J., (dir.), 1981, *Histoire mondiale de l'éducation*. Paris : PUF, 4 tomes, 336p., 421p., 356p.-16p., 558p.-16p.

- MOLES, A., 1992, « Vers une psycho-géographie » *Encyclopédie de Géographie*. A. Bailly, R. Ferras, D. Pumain (dir.). Paris : Economica. p. 177-205.
- MOLES, A., ROHMER, E., 1972, *Psychologie de l'espace*, Tournai/Paris : Casterman, 246p.
- MOLES, A., ROHMER, E., 1998, *Psychosociologie de l'espace*, Paris : L'Harmattan, 158p.
- MOLLIER, J.-Y., 1993, « Le manuel scolaire et la bibliothèque du peuple », *Romantisme*, n°80, II, p. 79-94.
- MOTTET, G., (dir.), 1997, *Images et construction de l'espace. Apprendre la carte à l'école*. Paris : INRP, 264p.
- NARDY, J.P., 1968, « Levasseur géographe », *Cahiers de Géographie de Besançon*, Paris : Les Belles Lettres.
- NICLOT, D., 1999, *Les systèmes manuels d'une discipline scolaire : les manuels de géographie de la classe de Seconde publiés de 1981 à 1996*, thèse de doctorat en géographie. Paris : Université Paris 7. 777p., annexes, 169p.
- NICLOT, D., 2001, « L'analyse systémique des manuels scolaires de géographie et la notion de système manuel », *Cahiers des Travaux de l'Institut de Géographie de Reims*, n°109-110, p. 103-131.
- NICOLAS-OBADIA G., GUANZINI, C., 1987, *Paul Vidal de la Blache (Géographie et politique) : Espace, science, géographie*. Lausanne : Eratosthène Méridien.
- NIQUE, C., 1990, *Comment l'école devint une affaire d'Etat*. Nathan, 288p.
- NORA, P., 1984, « Le Dictionnaire de pédagogie de Ferdinand Buisson. Cathédrale de l'école primaire », *Les Lieux de mémoire, I La République*, Paris, Gallimard, p. 353-377.
- OLIVIER, J.-L., 1990, « les jetons de l'Abbé Gaultier », *Mappemonde*, n°3, Montpellier : RECLUS. p.44.
- ORAIN, O., 2001, « Emmanuel de Martonne, figure de l'orthodoxie épistémologique postvidalienne ? », *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, p. 289-311.
- OZOUF, J., OZOUF, M., 1997, « Le Tour de la France par deux enfants : le petit livre rouge de la République »
- NORA, Pierre (dir.), (1984-1992), *Les lieux de mémoire*, Paris : Gallimard, collection Quarto, p.277-301.
- OZOUF-MARIGNIER, M.-V., 2000, « Le Tableau et la division régionale : de la tradition à la modernité ». *Le tableau géographique de la France de Paul Vidal de la Blache. Dans le labyrinthe des formes*. ROBIC, M.-C. (dir.), Paris : Comité des travaux historiques et scientifiques. p.151-181.
- OZOUF-MARIGNIER, M.-V., 2001, « Engagement politique et essor de la géographie : Pierre Foncin, de Bordeaux à Douai », *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, p.105-116.
- OZOUF-MARIGNIER, M.-V., ROBIC, M.-C., 1995, « La France au seuil des temps nouveaux. Paul Vidal de la Blache et la régionalisation », *L'Information géographique*, n°59, p.46-56.
- PALSKY, G., 1996, *Des chiffres et des cartes. Naissance et développement de la cartographie quantitative française au XIXe siècle*, Paris : Ministère de l'Enseignement supérieur et de la recherche, CTHS, 332p.
- PAPY, L., 1983, « Pierre Camena d'Almeida », *Geographers bibliographical studies*, Londres, Mansell, Edited by T.W. Freeman, I.G.U., vol 7, p. 1-4.
- PARIAS, L., H., (dir.), 1988, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. Paris : Nouvelle Librairie de France, 4. Volumes, 677p., 670p., 683p., 729p. .
- PATTISON, W., 1964, « The four Traditions of Geography », *Journal of Geography*, vol. 63, p.211-216.
- PECHEUX, M.-G., 1990, *Le développement des rapports des enfants à l'espace*. Paris : Nathan, 335p.
- PETERSEN, A.C., 1976, Physical androgyny and cognitive functioning in adolescence, *Developmental Psychology*, n°12, p. 524-534.
- PEYROT, J., 2002, « Louis François (1904-2002). La passion de l'éducation pour faire des hommes libres » *Historiens et Géographes*, n° 380, octobre, p. 13-15.
- PIAGET, J., 1969, *Psychologie et pédagogie*, Paris : Denoël-Gonthier, bibliothèque Médiations, 265p.
- PIAGET, J., 1979, *La psychogenèse des connaissances et la signification épistémologique*, *Théories du langage, théories de l'apprentissage*, Points, Seuil, 533p.
- PICREL, M., 1999, « Peut-on encore faire de la Géographie aux élèves ? », *Former des maîtres*, éditeur : Snesup, n°4, Décembre, p.9-10.
- PINCHEMEL, P., 1966, « La nature et l'esprit de l'enseignement de la géographie », « L'organisation de l'enseignement de la géographie », *L'enseignement de la géographie* » UNESCO, IPAM, p. 21-43 ; p. 180-188.
- PINCHEMEL, P., 1982, « De l'enseignement géographique à l'éducation géographique », *Historiens et Géographes*, n°289, p. 779-783.
- PINCHEMEL, P., 1988, La Géographie, (*Actes du colloque savoirs savants - savoirs enseignés*, 2,3,4 mars 1988, INRP, p. 45-54.
- PINCHEMEL, P., 1989, « Une liste de concept », *L'Espace géographique*, 1989, n°2, p. 134-135.
- PINCHEMEL, P., 1999, Entretien « Étudier la face de la terre », réalisé par G. Hugonie et H. Tison. *Historiens et Géographes, Historiens et Géographes*, n°367, p.59-72.
- PINCHEMEL, G., PINCHEMEL, P., 1981, « Réflexion sur l'histoire de la géographie : histoires de la géographie, histoire des géographies », *Bulletin de la section de géographie du CTHS*, vol 84, p. 221-231.
- PINCHEMEL, G., PINCHEMEL, P., 1988, *La face de la terre*, A. Colin, Paris, 517p.

- PINCHEMEL, P., ROBIC, M.-C., TISSIER, J.-L., 1984, *Deux siècles de géographie française. Choix de textes*. Paris : CTHS. 380p.
- PINOL-DOURIEZ, M., *La construction de l'espace, étude génétique de l'intégration réciproque entre les réalisations posturo-cinétiques et les élaborations sémiotiques*, Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1975.
- PIVETEAU, J.-L., 1998, « Contribution des géographes au développement de l'idée nationale, en France et en Suisse, dans les deux premiers tiers du XIXe siècle. *Colloque décrire, écrire et figurer l'espace, 4 et 5 décembre 1998, Tours*.
- POIROT-DELPECH, B., 2002, « Appel à la désobéissance », *Le Monde*, 6 février 2002, p.18.
- PORCHER L., FERRAN P., MOUSSET R., SIMONDIN M., 1971, « Pour comprendre et pratiquer les activités d'éveil », *Cahiers de pédagogie moderne*, n°50, collection Bourrellet, Paris, A. Colin, 255p.
- PORCHER L., FERRAN P., BLOT, B., 1975, *Pédagogie de l'environnement*, Paris : A. Colin, 159p.
- PROST, A., 1968, *Histoire de l'enseignement en France, 1867-1967*. Paris : A. Colin, 524p.
- PROST, A., 1981, « L'École et la Famille dans une société en mutation » *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France* Paris : Nouvelle Librairie de France, tome 4, Paris : L. H. Parias édit. 730p.
- PROST, A., 1991, *Éducation, société et politique. Une histoire de l'enseignement en France de 1945 à nos jours*. Paris : Seuil, 227p.
- RAWLING, M. E., 1998, « Changing geography in schools : some issues for higher education. the experience of England and Wales », *Géographes Associés*, n°18, 1er sem. 1998, p. 97 -105.
- RETAILLÉ, D., 1988, « Manuels de géographie - Localisation industrielles dans les manuels de troisième et première. » in Marbeau, L., Audigier, F., (dir.), 1988, *Troisième Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, de la Géographie, des Sciences Économiques et Sociales, 2, 3 et 4 mars 1988. Actes du Colloque Savoirs enseignés -Savoirs savants*. Paris : INRP, p. 80-82.
- RETAILLÉ, D., 1991, « La transposition didactique du système monde. » *L'Information Géographique*. Paris : A. Colin, n°1, p. 32-35 ; n°3, p. 117-122 ; n°4, p. 165-172 ; n°5, p. 208-214.
- RETAILLÉ, D., 1994, « L'État dans l'enseignement de la géographie. L'histoire - géographie dépassée par le monde » *L'Information Géographique*. Paris : A. Colin, vol 58, n°1, p. 29-41.
- RETAILLÉ, D., 1994, « Évaluer en géographie » *L'Information Géographique*. Paris : A. Colin, vol 58, n°5, p. 211-219.
- RETAILLÉ, D., 1998, « Faire de la géographie un programme ». *Espaces-Temps*, vol 66 -67, Paris, p. 155-173.
- REYNAUD, A., 1974, « La géographie entre le mythe et la science », *Travaux de l'institut de géographie de Reims* , n°18-19.
- RHEIN, C., 1982 « La géographie, discipline scolaire et / ou science sociale, (1860-1920) », *Revue française de sociologie*, 23, p. 223-251.
- RHEIN, C., 1984, biographie de E. Levasseur, *Deux siècles de géographie française*, Pinchemel P., Robic M.-C., Tissier J.-L. (dir.), Paris, C.T.H.S., p. 69-71.
- RIOU, M., 1987, « Vocabulaire géographique et hiérarchisation des savoirs ». *L'Information Géographique*. Paris : Armand Colin, n°2, p. 76-81.
- ROBIC, M.-C., 1991, « Variation sur la forme. L'exercice cartographique à l'école (1868-1889) », *Mappemonde* n°2 pp38-44 et *Mappemonde* n°3 p. 32-40.
- ROBIC, M.-C. (dir.), 1992, *Du milieu à l'environnement. Pratiques et représentations du rapport homme/nature depuis la Renaissance*. Paris : Economica. 384p.
- ROBIC, M.-C., 1993, « La creación de los Anales de Géographie (1821). Estrategia universitaria y geografía humana ». Barcelone : *Documents d'Análisi Geogràfica*, n°22, p.47-64.
- ROBIC, M.-C., 1993, « L'invention de la géographie humaine au tournant des années 1900 ; les vidaliens et l'écologie », in *Autour de Vidal de La Blache. La formation de l'école géographique française*, Paul Claval (dir), p. 137-147.
- ROBIC, M.-C., 1995, Carte et topographie : quand pédagogues, savants et militaires définissent l'intelligence du terrain (1870-1914) » in Catherine Bousquet-Bressolier (dir.), *L'œil du cartographe et la représentation géographique du Moyen Âge à nos jours*, Paris.
- ROBIC, M.-C., 1998, « Le fardeau du professeur », *EspacesTemps*, n°68-69-70, p.158-170.
- ROBIC, M.-C., 1998, « Construire une vue raisonnée du monde : l'institutionnalisation de la géographie. » *Terres à découvrir, terres à parcourir*, Danièle Lecoq et Antoine Chambard (éd.). Paris : L'Harmattan, p. 344-368.
- ROBIC, M.-C., 1999, « Tradition, courants et ruptures : pour une histoire de la géographie en tension », *L'histoire des sciences de l'Homme, Trajectoire, enjeux et questions vives*, ouvrage collectif, collection Histoire des sciences humaines (Blanckaert C. dir.), L'Harmattan. p. 159-180.
- ROBIC, M.-C. (dir.), 2000, *Le tableau géographique de la France de Paul Vidal de la Blache. Dans le labyrinthe des formes*. Paris : Comité des travaux historiques et scientifiques. 301p.
- ROBIC, M.-C., (à paraître), « La diffusion dans l'enseignement français (fin du XIX^e, début du XX^e). Force du mouvement et variété des projets. » Gand : *Pædagogica historica*

- ROUCHETTE, M., VACQUIER, J., (dir.) ; 1964, *L'Enseignement dans le cycle d'observation*, Cahiers de pédagogie moderne, Collection Bourrelier ; A. Colin, 270p.
- ROUMÉGOUS, M., 1993, Jeux et didactique de la géographie : quel intérêt, *L'Information Géographique*. Paris : Armand Colin, vol 57, p. 197-207.
- ROUMÉGOUS, M., 1995, « Géographie extralight », *Former des Maîtres*, Bulletin du Snpn, n°46, Paris..
- ROUMÉGOUS, M., 2001, *Trente ans de didactique de la géographie en France, 1968-1988, Enjeux et pratiques* ; Thèse de doctorat, Université de Paris 1, 2 vol., 447p.
- ROUMÉGOUS, M., 2002, « Préoccupations pédagogiques et didactiques des géographes. Mise en perspective historique (1968-1996) » *Perspectives documentaires en éducation*, Paris : INRP, n°53-2001. p. 53-59.
- ROUMÉGOUS, M., 2002, *Didactique de la géographie. Enjeux, résistances, innovations, 1968-1998*, Rennes : Presses Universitaires de Rennes, 262p.
- ROUMÉGOUS, M., 2003, « « Découvrir le monde » : quelle géographie veut-on faire apprendre à l'école élémentaire », *Former des maîtres*, n°22, janvier, p.6-8.
- SANDFORD, H.A., 1980, « Directed and free search of school atlas map », *The Cartographic Journal*, 17, 1980, p. 83-92.
- SANDFORD, H.A., 1990, « Comment les jeunes gens utilisent les cartes », *Mappemonde* n°3, 1990, p. 7-9.
- SANGUIN, A.-L., 1993, *Vidal de la Blache. Un génie de la géographie*. Paris : Belin, 383p.
- SAULAIS, B., 1993, *De mémoire d'instituteur... Les monographies communales de la Haute-Garonne rédigées en 1885 (origine et répertoire)*. Toulouse : Archives départementales de la Haute-Garonne.
- SAULE-SORBÉ, H. et alii, 1998, « Franz Schrader, l'homme des paysages rares », *La montagne et l'alpinisme*, n°2, p. 46-49.
- SAVOYE, A., 2000, « La monographie sociologique : jalon pour son histoire (1855-1974) ». *Les Etudes sociales* n°131-132, p. 11-46.
- SARREMAJANE, 2001, *Histoire des didactiques disciplinaires*. Paris: L'Harmattan.
- SCHEIBLING, J., 1994, *Qu'est-ce que la Géographie*, Paris : Hachette, 200p.
- SIEGEL, A.W., WHITE, S.H., 1975, « The development of spatial representations of large scale environments », In Reese H.W. (eds), *Advances in child development and behaviour*, Plenum Press, New-York, 1975, Vol 10, p. 11-55.
- SIEGEL, A.W., KIRASIC, K.C., KAIL, R.V., 1978, « Stalking the elusive cognitive map », in Altman, I & Wohlwill J.F. (eds), *Children and the environment*, New-York, Plenum Press, 1978, p. 223-258.
- SIVIGNON, M., 1989, « Historien des territoires », *L'Espace géographique*, n°2, p. 136-138.
- SOUBEYRAN, O., 1997, *Imaginaire, science et discipline*. Paris: L'Harmattan.
- SOURP, P., 1993, *L'analyse du paysage: une didactique pour la géographie*, thèse. Toulouse 2.
- SPORCK, J.-A., TULIPPE, O., 1966, « Intérêt et valeur éducative de la géographie. », *L'enseignement de la géographie*, collection unesco: programmes et méthodes d'enseignement, UNESCO : Unesco/ipam, p. 13-20.
- STASZAK, J.-F., 1997, *Les discours du géographe*. Paris: L'Harmattan.
- STENGERS, I., (dir.), 1987, *D'une science à l'autre. Des concepts nomades*. Paris: Seuil.
- THIESSE, A.-M., 1997, *Ils apprenaient la France. L'exaltation des régions dans le discours patriotique*, Paris, Édition de la Maison des sciences de l'homme, 132p.
- THIESSE, A.-M., 1991, *Écrire la France, Le mouvement littéraire régionaliste de langue française entre la Belle époque et la Libération*. Paris : PUF. 314p.
- THIESSE, A.-M., 1997, *Ils apprenaient la France. L'exaltation des régions dans le discours patriotique*, Paris, Édition de la Maison des sciences de l'homme, 132p.
- TISSIER, J.-L., « Rendez-vous à Uriage (1940-1942). La fonction du terrain au temps de la Révolution nationale », *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, p. 342-351.
- TUTIAUX-GUILLON, N., (dir.), 2001, *L'Europe entre projet politique et objet scolaire, au collège et au lycée*. Paris : INRP. 183p.
- TUTIAUX-GUILLON, N., « Emprunts, recompositions... Les concepts et modèles des didactiques de l'histoire et de la géographie à la croisée des chemins » *Perspectives documentaires en éducation*, Paris : INRP. n°53-2001. p. 83-90.
- UNESCO, 1961, « L'enseignement de la géographie », *Revue analytique de l'éducation*. Paris. Vol. XIII, n°1, p. 1-61.
- UNESCO, 1966, *L'enseignement de la géographie*, collection unesco: programmes et méthodes d'enseignement, UNESCO : Unesco/ipam. 221p.
- VAUGIEN M., (1993), Contribution à la didactique de la géographie pour une éducation géographique, *L'Information Géographique*, n° 57, p. 22 à 24.
- VIGNERON, E., 1980, « Espaces mentaux à Sète: des enfants et des quartiers », *Bulletin de la société languedocienne de géographie*, tome 14, fascicule 4, Montpellier 1980, p. 383-400.

Les savoirs scolaires du primaire dans le champ de la géographie

VITTE, MARECHAL, PRESLE, GEILLON, FILLON, 1982, « Histoire et géographie d'aujourd'hui et implications pédagogiques au CM. », *Activités d'éveil au cycle moyen*, n°2, M.E.N., D.E., CNDP, janvier-mars. 12p.

VURPILLOT, E., 1972, *Le monde visuel du jeune enfant*, PUF, 412p.

WALLET, J., 1988, « Enfance des cartes, cartes d'enfants », *Journal des instituteurs et institutrices*, n°5, Nathan, janvier, p. 7-10.

WALLET, J., 1998, L'emploi du cinéma en histoire-géographie... dans un rapport de 1920, *Historiens et géographes*, n°362, p. 63-66.

WINTHER, M., 1985, « Les objectifs de la maternelle », *l'Education enfantine*, n°4, . Paris : Nathan, p. 6-8.

WOLFF, D., 1998, « Une rupture consommée », *EspacesTemps, Les Cahiers*, n°66-67, p.93-107.

WRIGHT, H.F., 1971, « Urban space as seen by child », *Courrier du Centre International de l'enfance*, Paris, n°5.

ZWEYACKER, A., 2002, « Louis François (1904-2002) », *Historiens et Géographes*, n° 380, octobre, p. 9-13.

Index des noms de personnes

Noms cités dans le texte courant et en note :, introduction générale, chapitres, introduction et fin des différents livres

- A**BADIE, A., chapitre 1§1.
 AGREN, S., chapitre 2§2.
 AGULHON, M., chapitre 1;
 AÏTOFF, D., chapitre 4§1.
 AL MAMOUN, chapitre 8§2;
 ALAVOINE-MULLER, S., 2§2;
 3§2; 8§5.
 ALBACETE, C., chapitre 8§2
 ALBITRECIA, A., chapitre 6§2.
 ALEXANDRE LE GRAND, 8§2.
 ALINHAC, G., chapitre 2§1.
 ALLIX, A., chapitre 6§2;
 AMALVI, C., chapitre 9§2.
 ANGEVILE (D'), A., chap. 1§1.
 ANSART, F., chapitre 1§1.
 ARBOS, P., chapitre 6§2
 AUBERT DE LA RUE, 6§2;
 AUDIGIER, F., introduction ;
 Livre III fin ; chapitre 9§1,2.
 AUERBACH, S., chapitre 5§2.
 AUFSCHLAGER, J.-F., 1§1.
- B**ACON, R., 3§2; 8§3;
 BAILLAT, G., chapitre 9§2.
 BALBI, A, 1§3; 4§1; 9§2.
 BALDINI, F., chapitre 2§2.
 BALLEY, C., 5§1; 8§5.
 BASTIÉ, J., chapitre 7§1.
 BAULIG, H., chapitre 6§2;
 BAYROU, F., chapitre 9§1;
 BEAUCOMONT, J., 7§1,2.
 BEAUJEU-GARNIER, 6§2.
 BELLIER, M.-O., chapitre 7§1.
 BÉNÉVENT, E., chapitre 6§2.
 BENOIT M., Introd. ; 1§4; 4§2;
 5§3; 6§1; Livre III fin ; 9§1,2.
 BÉRARD, L., 6§1; 8§1; 9§1.
 BERDOULAY, V., 2§1; 3§3.
 BÉRENGER, chapitre 6§2.
 BERGER, B., chapitre 3§1.
 BERNARD, A., chapitre 6§2.
 BERT, P., introduction.
 BERTHOIN, J., chapitre 9§2.
 BERTRAND, A.J.C., 7§1.
 BESSE, J.-M., Introd ; 8§5.
 BESSEIGE, P., 6§2; 8§4.
 BEST, F., Introd ; 9§2.
 BIGOT, C., chapitre 5§3.
 BLACHE, J., chapitre 6§2
 BLANCHARD, P., chapitre 8§2.
 BLANCHARD, R., chapitre 6§2.
 BLIGNIERES (DE), 1§2.
- BLIN, S., chapitre 6§2;
 BLOCQUEL, S., (pseud.
 Buqcellos...) chapitre 1§1.
 BLOT, B., chapitre 9§2.
 BOINVILLIERS, J.-E.-J., 1§1.
 BONHEUR, G., L. III ; 4§1; 5§1.
 BONIFACE, A., chapitre 1§1.
 BOREL, E., chapitre 4§1.
 BOSSON, Mr, chapitre 8§1.
 BOUCAU, H., chapitre 6§2.
 BOUCHUT, A., introd. ; 9§1.
 BOULAINVILLIERS, C de, 3§1.
 BOURDEAU, chapitre 6§2.
 BOUTAN, P., chapitre 7§2.
 BRAUD, A., chapitre 2.
 BRENDARI, O., chapitre 2§2.
 BRIAND-DE-VERZÉ (Le
 chevalier), chapitre 1§1.
 BROC N., Introd. 1§1,3,4; 2§1;
 4§2; 5§1; 9§2.
 BROSOLETTE, P., (DE), 6§2.
 BRUNER, J. S., chapitre 9.
 BRUNET, R., 4§2; 9§1.
 BRUNHES, J., chapitre 6§2.
 BRUNO, G., (Mme A. Fouillée
 dite), 1§3; 2§2; 8§2.
 BRUTER, A., 1§2, 3; Livre II ;
 Livvre. III ; 9§2.
 BUACHE DE LA NEUVILLE,
 J.-N., 1§2; 4§3; 8§2; 9§2;
 BUFFIER, (le père), 1§2;
 BUGUET, L., introduction.
 BUISSON, F., introd. §3, 4;
 Livre II ; 2§1; 5§1, 2,4; 6§1; 9§2.
- C**AMENA D'ALMEIDA, P.,
 chapitre 6§1.
 CAMERON, chapitre 2. §2,
 CAPEL, H., introduction, 1§4;
 8§2; 9§2.
 CARCOPINO, J., 7§2; 8§1;
 CAVAILLÈS, H., chapitre 6§2;
 CHABOT, G., chapitre 6§2;
 CHANET, J.-F., introduction;
 7§2; 9§2.
 CHARRIER, C., chapitre 6§2;
 CHARTIER, A.M., chapitre 9§1;
 CHARTIER, R., chapitre 1§1;
 CHATELAIN, G., Introduction.
 CHAUMEIL, J., chapitre 5§2.
 CHEMIN-DUPONTES, J.-B.,
 chapitre 1§1;
- CHERVEL A., Introd. ; §2.
 CHEVALIER, J.-P., Introd. ;
 4§1,2; Livre III ; 6§1,2; 7§1,2;
 9§1,2; L. IV fin.
 CHEVALIER, M., Introd.
 CHEVALLARD, Y., Introd.
 CHEVENEMENT, J.-P., 9§1-2.
 CHOLLEY, A., 6§2; 7§1; 8§5.
 CHOMBART DE LAUWE, M.-
 J., chapitre 9§2.
 CHOMBART DE LAUWE, P.,
 chapitre 7§2.
 CHOPPIN, A., introduction.
 CLARY, M., introduction ; 9§2.
 CLAVAL, P., 1§2,4., 2§1; 3§3;
 9§2.
 CLERC., P., introduction.
 CLINKSPOOR, M., introduction.
 CLOZIER, R., ; 6§2 ; 7§1.
 COLIN, A., 2§3-4; 3§2;
 COMA, E., chapitre 2§3;
 COMENIUS, 3§2; 8§3;
 CONSIDÈRE, S., introduction.
 CONSTANTIN, L., chapitre 1§1;
 CORTAMBERT, E., 1§4.
 CRESSOT, J., chapitre 7§2.
 CRIBIER, F., chapitre 7§1.
 CROZAT, cf. abbé Le François.
 CRUSET, J., chapitre 7§1.
 CULLIER, F., chapitre 9§2.
 CULLIER, F., introduction .
- D**AINVILLE (de), F., §2,3.
 DARDEL, É, chapitre 6§2.
 DARROCH, A., chapitre 6§1.
 DAVEAU, S., chapitre 7§1.
 DAVIS, W., M., chapitre 6§2;
 DE CUMONT, chapitre 6§1
 DEBESSE, M., 6§2; 7§2.
 DEBESSE-ARVISET, M.-L.,
 chapitre 7§1,2; chapitre 9§2.
 DEBRUELLE, Mlle, 8§1.
 DEFFONTAINES, P., 7§1;
 8§1,5.
 DEFODON, C., chapitre 5§1.
 DELACOURTIE, chapitre 3§1.
 DELAGRAVE, C. chapitre 1§4.
 DELARUE, Mr, chapitre 8§1.
 DELPUP, H., chapitre 1§4.
 DEMANGEON, A., introd. ;
 L III ; 6§1,2; 7§1; 9§2.
 DENIS, M., chapitre 2§2.

- DESOR, chapitre 3§1.
 DESPLANQUES, P., introd.
 DEYGOUT, J., chapitre 9§2.
 DIDEROT, D., chapitre 1§2;
 DION, R., chapitre 6§2.
 DITANDY, A., chapitre 7§2.
 DIVILLE, W., chapitre 7§2.
 DÔME, E., 6§2; 8§4.
 DRESCH, J., chapitre 6§2.
 DRIEU LA ROCHELLE, 6§2.
 DUBOIS M., 2§2; 5§5; 8§3.
 DUBOIS, P., Livre II ; 4§1.
 DUBREUIL, Mr, chapitre 6§2.
 DUCROCQ, E., chapitre 6§2.
 DUFAU, G., Introd. ; 9§2.
 DUGARET, Mr, chapitre 6§2.
 DUPIN, C., chapitre 1§1.
 DUPUY, P. introduction ; 2§1;
 4§2; 5§1,2,3; 6§1,2; 7§1.
 DURAND, H., chapitre 5§2.
 DURAND, R., introduction ; 9§2.
 DURUY, V., introduction , 1§4 ;
 6§1; 9§1-2.
 DUTHIL, J.-B., chapitre 2§1.
- E**CHARD, Mr, chapitre 6§2.
 ESMONIN, E., chapitre 3§1.
 EYMERY, A., chapitre 1§1.
- F**ALLEX, M., chapitre 6§2.
 FALLIERES, A., chapitre 6§1.
 FALLOUX, F., introduction; 1§4;
 6§1; 9§1-2.
 FAUCHER, D., chapitre 6§2.
 FAYOL, Mme., chapitre 6§2.
 FEBVRE, L., chapitre 6§2.
 FÉLICE (DE), R., chapitre 6§2.
 FÉNELON, F. , (de Salignac de
 la Mothe) chapitre 2§2.
 FERRAN P., chapitre 9§2.
 FERRAS, R., introduction ; 9§2.
 FERRY, J., introduction ; 1§4;
 4§2; 6§1; 8§1,2; 9§1,2.
 FONCIN, P., Introd. , 1§4; 2§1,2;
 3§1; 4§2; 5§3; 6§1; 8§3.
 FORTOUL, Introduction.
 FOURAUT, C., chapitre 1§1;
 FOVILLE, A., chapitre 1§4;
 FRANÇOIS, L. chapitre 8§5.
 FRÉMONT, A., chapitre 9§2.
 Frère ALEXIS, (Gochet), chap. 6.
 Frère I. C., chapitre 1§3.
 Frère P. B., §,2,3; 4§2.
- G**ACHON, L., introduction ;
 6§2; 7§1.
 GALIEGUE, A., chapitre 7§1.
- GALLOIS, L., 5§3; 6§1.
 GALLOUÉDEC, L., 2§2; 5§5;
 6§1,2; 8§4.
 GAMBETTA, L., chapitre 2§2;
 GARRIGOU, chapitre 6§2;
 GAUDEMAR (de), J.-P., 9§1.
 GAUDIN, A., chapitre 1§1;
 GAULTIER A., E., C. (abbé)
 chapitre1§2.; chapitre 2§1,2.
 GAUSSEN, H., chapitre 6§2;
 GAUTHIER, P.-L., chapitre 7§2.
 GEORGE, P., 6§2; 7§2; 9§1.
 GIBLIN, B., chapitre 5§3.
 GIBRAT, J.-P., (le P.), 1§1.
 GIOLITTO, P., 9§2.
 GIRAULT, R., Introduction .
 GISCARD D'ESTAING, V.,
 9§2.
 GOMEZ MENDOZA, J., 8§2.
 GOURDON, J., chapitre 6§2.
 GRÉARD, O., Introd. ; 1§4; 2§1;
 9§1,2.
 GREGOIRE, P., chapitre 1§1.
 GRESSE, A.,; introd. ; 2§2 ; 5§3.
 GRISELIN, M., introduction.
 GUEISSAZ-PEYRE, M., chap. 5.
 GUILLAUME, J., 2§1; 3§1,2 ;
 5§3.
 GUILLEMIN, A., chapitre 3§1,3.
 GUIZOT, F., intro.; 1§1-2,4; 2§2;
 6§1; 7§2; 8§1; 9§1,2.
 GUTENBERG, (J. , Gensfleisch
 dit), introduction.
 GUYOT, A., 2§2; 8§2.
- H**ABY, R., 2§1; 9§1.
 HACHETTE, L., 1§2,4; 4§2.
 HELVETIUS, chapitre 1§2.
 HERDER, J.-G., chapitre 5§2.
 HÉRISSE, E., chapitre 1§1.
 HERODOTE, chapitre 8§2.
 HIMLY, A., Introd., 1§4; 2§1;
 5§5; Livre II fin.
 HINNEWINKEL, J.-C., §3; 7§2.
 HOLBACH, (P. H. Thiry baron
 d'), chapitre 1§2.
 HUMBOLDT, A., 1§4; 6§2.
 HUOT, J.-J., N., chapitre 4§3.
- I**SAAC, J., chapitre 6§2.
- J**OANNE, A., chapitre 7§2.
 JOUMAS, G., chapitre 6§1.
- K**AEPPÉLIN, P., chapitre 8§5.
 KAHN, P., chapitre 9§2.
- KANT, E., chapitre 5§2
 KUHN, M., chapitre 6§2.
 KUHN, T.S., Intro.; 5§3.
- L**ACOSTE, A., chapitre 6§2.
 LACOSTE, Y., introd. ; 8§1.
 LACROIX (de), L.-A., (abbé),
 chapitre 1§1.
 LAFOND, R., chapitre 7§1.
 LAGERLÖF, S., chapitre 8§2.
 LALLEMAND, C., introduction.
 LAMOTTE, Mr, chapitre 8§2.
 LAMP, J.-F., chapitre 1§1.
 LANG, J., chapitre 9§1.
 LANGLOIS, H.-É., chapitre 1§1.
 LAPIERRE, G., chapitre 7§1.
 LAPORTE, chapitre 1§1.
 LAVEDAN, P., chapitre 6§2.
 LAVISSE, E., chapitre 4§3;
 LE BÉALLE, A., chapitre 2§2,4.
 LE FRANÇOIS (abbé), 1§1.
 LE LANNOU, M., chapitre 6§2.
 LE LÉAP, H., chapitre 6§2.
 LE TELLIER, C.-C., 1§1.
 LEBLANC, chapitre 6§2.
 LEBRUN, F., chapitre1§2.
 LEBRUN, T., chapitre 2§2,4.
 LECLERCQ, chapitre 6§2.
 LEFEVRE, D., chapitre 7§1.
 LEFORT, I., introduction ;
 1§2,3,4; 6§1; 9§2.
 LEGENDRE, chapitre 1§1.
 LEGRAND, L., chapitre 9.
 LEIF, J., chapitre 8§5.
 LEMONNIER, H., introduction;
 2§2; 5§5; 8§3.
 LENTACKER, F., chapitre 6§2.
 LEROI-GOURHAN, A., 6§2.
 LEROUX, A., introd. ; 9§2.
 LEROY, C., chapitre 8§2.
 LEROY-BEAULIEU, P., 1§4 ;
 LETERRIER, L., chapitre 6§2.
 LETRONNE, chapitre 1§1.
 LEUILLOT, P., chapitre 6§2.
 LEVASSEUR, É., introd., 1§4;
 2§1; 3§1,3; 5§1,4,5; Livre II fin.
 LEVRAULT, chapitre 1§1.
 LEYGUES, G., chapitre 6§1.
 LIARD, L., chapitre 6§1.
 LINDENBAUD, 3§1; 4§1.
 LITTRÉ, É., chapitre 3§1.
 LOEFFEL, E., chapitre 5.
 LOI, D., 4§2; 6§1.
 LORQUIN, G., chapitre 1§4.
 LUC, J.-N. chapitre 9§2.
- M**AGIN, 1§4; 2§1.
 MALGLAIVE, G., chapitre 7§2.

- MALTE-BRUN, C., 1§1,3; 4§1,2; 9§2.
 MAME, A., chapitre 1§2.
 MARBEAU, L., chapitre 9§2.
 MARCEL, J.-F., introduction .
 MARCHAL, A., chapitre 6§2.
 MARCHAND, P., introduction.
 MARCONIS, R., chapitre 1§4.
 MARÉCHAL J., introd. ; 9§2.
 MARIÉ-DAVY, 3§1,3; 4§3.
 MARRES, P., chapitre 6§2.
 MARTEL, P., chapitre 7§2.
 MARTIN, J., chapitre 6§2.
 MARTONNE, E., (DE), 6§2.
 MARTY-LAVEAUX, C., 4§2.
 MASPERO, G., 3§1; 4§1.
 MASSON-VINCENT, M.,
 Introduction ; chapitre 1§4.
 MATHIEU, G., chapitre 7§1.
 MATTHEWS, M. H., introd..
 MAUBLANC, R., chapitre 6§1.
 MAUCOURANT, Mlle, 6§2.
 MAYEUR, F., Introd. ; 2§1
 MEISSAS, A., 1§1,2,3; 2§1,2;
 9§2.
 MEISSAS, G., 2§1; 3§1; 4§1.
 MELLIER, Mr, chapitre 8§1.
 MELON, R., chapitre 7§1.
 MENDIBIL, D., introduction;
 2§2; 4§1; 6§2.
 MERCATOR, S., E., 6§2.
 MERCATOR, (G. Kremer, dit),
 chapitre 2§2.
 MEUNIER, L.-A., chapitre 1§1.
 MEYNIER, A., introduction.
 MICHELET, chapitre 8§1.
 MICHELOT A., chapitre 1§1,3;
 chapitre 2§1,2; chapitre 9§2.
 MOËSSARD, P., 1§4; 2§1.
 MOLES, A. 2§2; 9§2.
 MOLLIER, J.-Y., chapitre 4§2.
 MOREAU, J.-P., chapitre 6§2.
 MORIN, J.-B., chapitre 1§1.
 MOUSSET R., chapitre 9§2.
 MUCCHIELI, J., introduction.
 MUIR, T.S., chapitre 8§2.
 MUSSET, R., chapitre 6§2.
- N**ARDY, J.P., chapitre 1§4.
 NÉARQUE, chapitre 8§2.
 NICLOT, D., introduction; 6§2.
 NICOLLE, L., chapitre 9§2.
 NIQUE, C., chapitre 9§1.
 NORA, P., Livre II.
- OGER, F. 3§1; 4§1.
 ORTEGA CANTERO, N., 8§2.
 OZOUF, J., chapitre 8§2.
- OZOUF, Ma., chapitre 6§2.
 OZOUF, Mo., chapitre 8§2.
 OZOUF, R., introduction;
 Livre III ; 6§2; 7§1,2; 8§3,5; 9§2.
 OZOUF-MARIGNIER, M.-V.,
 3§1; 4§1; 6§1; 7§1.
- P**AGANELLI, chapitre 6§2.
 PALSKEY, G., 1§4; 2§1,2.
 PANNELIER, J.-A., 1§1.
 PAQUIER, J.-B., introd. ; 1§4.
 PARAIN, C., chapitre 6§2.
 PARDÉ, M. ;, chapitre 6§2.
 PARIAS, L., H., chapitre 1§2;
 PARRIEL, chapitre 6§2.
 PATTISON, W., introduction .
 PELLISSON, M., chapitre 5§2.
 PÉRIGOT, C., 1§4; 2§3.
 PERIN, R., chapitre 1§1.
 PERPILLOU, A., chapitre 6§2.
 PERRIER, E., chapitre 3§ 3;
 PERRIN, A., chapitre 6§2.
 PESTALOZZI, J., H., 1§2,4; 3§2;
 5§1,3; 8§3.
 PEYROT, J., chapitre 8§3.
 PHILIPPONNEAU, M., 6§2.
 PIAGET, J., chapitre 9.
 PICARD, A., chapitre 7§1.
 PINCHEMEL, G., 6§2; 7§1.
 PINCHEMEL, P., 7§1 ; 9§1.
 PIQUEPAILLE, P., chapitre 7§1.
 PITON, J., chapitre 7§2
 PLEINDOUX , R., 6§2 ; 7§1.
 PLUCHE, (abbé), (pseud. Noël
 Pluche), chapitre 1§1.
 POIROT-DELPECH, B., Livre II
 fin ;
 POLIN, chapitre 6§2.
 PORCHER, L., chapitre 9§2.
 POULAIN DE BOSSAY, P.-A.,
 chapitre 1§1.
 PRENANT, M., chapitre 6§2.
 PRESLE M., chapitre 9§2.
 PREVÔST, V., chapitre 9§2.
 PROST, A., chapitre 9§1.
- R**ATZEL, F., chapitre 6§2.
 RAULIN, V., chapitre 3§1,3.
 RAULIN, V., chapitre 2§1;
 RECLUS, É., 2§2; 3§2; 4§1,2;
 5§2; 8§3
 RENDU, A., introd.; chapitre 1§1
 RENOUARD, A -C., introd.; 1§1
 RENOUARD, J., chapitre 1§2.
 REYMOND, A., chapitre 6§2.
 RHEIN, C., introduction, §3,4; 3§
 3; 5§1,5; 9§2.
 RICHTHOFFEN, chapitre 6§2.
- RIEUTORD, chapitre 2§3.
 RIPERT, G., introduction; 8§1.
 RITTER, K., 1§2,4; 3§3; 4§2-3;
 6§2; 9§1,2 ;
 RIVALAIN, J., chapitre 7§1.
 ROBEQUAIN, chapitre 7§1.
 ROBIC, M.-C., Introduction ;
 2§1; 3§1; 4§1; Livre II fin ;
 Livre III ; 6§1; 7§1; 8§1,2;
 ROHMER, E., 2§2; 9§2.
 ROMAIN, J., chapitre 6§2.
 ROQUES, G., chapitre 7§2
 ROUABLE, M.-C., chapitre 6§2.
 ROUBIE, C., chapitre 3§1.
 ROUCH, J., chapitre 6§2.
 ROULAND, G., introduction;
 6§1; 9§2.
 ROUMÉGOUS, M., introduction;
 9§1,2.
 ROUSSEAU, J.-J., 1§2; 3§2;
 5§1-3; 8§2-3.
 ROUSSELET, L., chapitre 3§1.
 ROUSSELIN, Mr, chapitre 8§1.
 RUSTIN, G., chapitre 8§5.
- S**AFRAY (Docteur), 3§3.
 SALVANDY, introduction .
 SAMBUCY SAINT-ESTÈVE, L.
 (de), (abbé), chapitre 1§1;
 SANGUIN, A.L., chapitre 6§1
 SAULE-SORBÉ, H., 2§1;
 SAVARY, A., chapitre 9§1.
 SAVOYE, R., introduction
 SCHMIDT, J., chapitre 7§1
 SCHRADER, F., introduction ;
 1§4; 2§1,2; 3§1,3; 5§2,4,5;
 Livre II fin ; 7§2; 8§3.
 SÉE, C., introduction
 SELLIER, H., chapitre 8§3.
 SENÈZE, J -A , chapitre 7§1
 SIMON, J., 1§4 ; 2§1; 9§1,2.
 SIMONDIN, M., chapitre 7§1
 SIVIRINE, J.-M., §3; 7§2
 SMEDLEY-WEILL, A., 3§1.
 SOLÉ, J., 1§1; 8§1.
 SONNET, H., 2§2; 3§1,3.
 SORRE, M., Livre II ; 6§1,2;
 7§1; 7§2; 8§3; 9§2.
 SOUBEYRAN, O., chapitre 3§3.
 STANLEY, (J. Rowlands, Sir H.
 Morton), chapitre 2§2.
 STENGERS, I., chapitre 9§2.
 STOPPANI, A., chapitre 8§2
 SUESS, E., chapitre 6§2.
 SWINTON, chapitre 2§2.
- TAGUEL, P., chapitre 7§1.
 TAGUEL, P., chapitre 7§2.

THEUROT, chapitre 6§2.
THIBAUT, J., chapitre 7§2.
THIERS, A., introduction; 9§2.
THIESSE, A.-M., introduction. ;
7§1,2; 8§1.
THOMASSIN, M.,M., 7§1.
THOMSON, J., chapitre 6§2.
TISSIER, J.-L., 6§2; 7§1,2; 8§5.
TOEPFFER, R., chapitre 5§2.
TOUSSAINT, chapitre 1§1.
TOUTEY, E., chapitre 8§3.
TRAHARD, J.-C., chapitre 9§2.
TROUX, A., chapitre 7§2.
TUTIAUX-GUILLON, N., 9§2.

URTUEGA, L., 1§1; 8§1.

VACHER, A., chapitre 6§2.
VAL, R., chapitre 8§3.
VALLAUX, C., chapitre 6§2.
VANNEREAU, Mlle, 6§2.
VERGEZ-TRICCOM, 6§2.
VIDAL DE LA BLACHE, P.,
2§1,2; 4§2; 5§2; 6§1; 8§3.
VILLEMAIN, A., B., 1§1.
VILLIN, M., chapitre 8§5.
VITTE, chapitre 9§2.

WADDINGTON, chapitre 2§1.
WAGNER, H., chapitre 8§2.
WALLET, J., chapitre 6§2.
WALLON, H., chapitre 2§1.
WEBER, E., chapitre 2§1.
WEILER, H., chapitre 6§2.
WEIZL, I., chapitre 6§2.
WEULERSSE, G., 6§2; 7§1.
WOLFF, D., chapitre 7§1

ZAY, J., 6§2; 7§1; 8§1.
ZWEYACKER, A., chapitre 8§3.

Table des tableaux

| | |
|--|-------|
| 1.1. Les livres de géographie dans les écoles en 1833. | p.37 |
| 1.2. Le matériel de géographie dans les écoles en 1833. | p.40 |
| 1.3. La géographie dans les écoles au sud de la ligne Saint-Malo Genève en 1833. | p.41 |
| 1.4. La géographie dans les écoles au nord de la ligne Saint-Malo Genève en 1833. | p.42 |
| 1.5. Origine des livres scolaires de géographie traduits en Espagne. | p.45 |
| 1.6. Leçon catéchistique et leçon suivie d'exercice sur la carte et tableau. | p.54 |
| 1.7 Meissas et Michelot : Texte courant et exemple questionnement sur la 2 ^{ème} partie. | p.57 |
| 1.8. La géographie et l'école primaire, un siècle avant Jules Ferry. | p.69 |
| 1.9. La législation et l'enseignement de la géographie dans les différents cours de l'école primaire (1833-1882). | p.70 |
| 1.10. De la géographie de l'abbé Gaultier aux lois Ferry (1788-1882). | p.73 |
| 1.11. Plan d'étude d'Octave Gréard pour les écoles de la Seine, 1868. | p.76 |
| 1.12. Les livres scolaires de géographie de Meissas et Michelot et ceux d'Émile Levasseur en 1871-1872. | p.79 |
| 1.13. Atlas et cartes scolaires de Meissas et Michelot et d'Émile Levasseur en 1871-1872. | p.80 |
| 1.14. Cartes murales de Meissas et Michelot et d'Émile Levasseur en 1871-1872. | p.81 |
| 1.15. Matériel pédagogique divers pour l'enseignement de la géographie de Meissas et Michelot et d'Émile Levasseur en 1871-1872. | p.82 |
| L1.1. Les programmes de géographie des classes élémentaires de l'enseignement primaire et secondaire (1852-1874). | p.85 |
| L1. Repères chronologiques 1788-1871. | p.86 |
| 2.1. Les articles en rapport avec la carte dans les <i>Dictionnaires</i> de Ferdinand Buisson. | p.96 |
| 2.2. Les vignettes de la <i>Première année de géographie</i> de P. Foncin, édition de 1886. | p.105 |
| Les vignettes paysagères de la <i>Deuxième année de géographie</i> de P. Foncin, éd. 1880. | p.105 |
| 2.4. Les vignettes paysagères de la <i>Troisième année de géographie</i> de P. Foncin, éd. 1889: | p.106 |
| 2.5. L'iconographie de la <i>Première année de géographie</i> de P. Foncin, édition de 1886. | p.106 |
| 2.6. L'iconographie de la <i>Deuxième année de géographie</i> de P. Foncin, édition de 1880. | p.107 |
| 3.1. Plans d'étude pour la géographie " régionale " de Foncin et Buisson dans le <i>Dictionnaire</i> de Ferdinand Buisson. | p.117 |
| 3.2 : Les centres d'intérêts des articles de géographie du <i>Dictionnaire</i> de F. Buisson. | p.126 |
| 3.3. Les centres d'intérêts des articles <i>Géographie</i> de Foncin et Schrader. | p.127 |
| 4.1. Longueur de quelques monographies géographiques dans les <i>Dictionnaires</i> de Ferdinand Buisson. | p.132 |
| 4.2. Inventaire des monographies géographiques dans le <i>Dictionnaire</i> de F. Buisson. | p.134 |
| 4.3. Le plan descriptif de l'article <i>Afrique</i> . | p.136 |
| 4.4a Le plan descriptif de l'article <i>Algérie</i> | p.138 |
| 4.4b Le plan descriptif de l'article <i>Allemagne</i> . | p.141 |
| 4.5. Le plan descriptif de l'article <i>France</i> | p.145 |
| 4.6. Le plan descriptif de l'article <i>Belgique</i> | p.150 |
| 4.7. Le plan descriptif de l'article <i>Scandinaves (États)</i> | p.152 |
| 4.8. Le plan descriptif de l'article <i>Afghanistan</i> , NDP, 1911. | p.155 |

| | |
|--|-------|
| 4.9. Des parcours descriptifs découpés en parties et sous-parties. | p.157 |
| 4.10. Deux grands types de plans pour les monographies géographiques du <i>Dictionnaire</i> de Ferdinand Buisson. | p.159 |
| 4.11 Géographie physique et géographie économique dans les articles du <i>Dictionnaire</i> de Ferdinand Buisson. | p.161 |
| 4.12. Géographie physique, économique et administrative dans la <i>Première année de Géographie</i> de Pierre Foncin. | p.163 |
| 4.13a. Les découpages régionaux de la France dans <i>La Première année de géographie</i> (P. Foncin). L'Ouest : | |
| un découpage implicitement paysager ou climatique à la place du bassin de la Loire. | p.167 |
| 4.13b. Les découpages régionaux de la France dans <i>La Première année de géographie</i> (P. Foncin). Au Nord et à l'Est de la France : | |
| Des régions naturelles remplacent des bassins à partir de 1886. | p.168 |
| 4.13c. Les découpages régionaux de la France dans <i>La Première année de géographie</i> (P. Foncin) Au centre et au Sud-ouest, après 1886, les massifs se distinguent des bassins. | p.169 |
| 4.13d. Les découpages régionaux de la France dans <i>La Première année de géographie</i> (P. Foncin). Le Sud-est : d'un découpage en bassins à l'organisation par les massifs. | p.170 |
| 5.1. La géographie entre discipline pratique et éveil scientifique. Matrice ordonnée de thèmes lexicaux dans le <i>Dictionnaire</i> de Ferdinand Buisson (articles de géographie). | p.207 |
| 5.2. L'ordre des curricula de géographie en 1882, d'après le <i>Dictionnaire</i> de F. Buisson. | p.214 |
| L2.1 De la géographie de l'Ancien régime aux paradigmes de la géographie de la III ^e République. | p.218 |
| 6.1. Les découpages régionaux de la France de Vidal en 1903 et de Foncin en 1910. | p.235 |
| 6.2. Fleuves et bassins dans les programmes de 7 ^{ème} des lycées (1874-1902). | p.236 |
| 6.3. Les programmes de géographie des classes élémentaires de l'enseignement primaire et secondaire (1880-1890) | p.237 |
| 6.4. Les programmes de géographie des classes élémentaires de l'enseignement primaire et secondaire (1902-1936). | p.238 |
| 6.5. Membres du comité de rédaction de <i>L'Information géographique</i> lors de sa création en septembre 1936. | p.242 |
| 6.6. Personnes nommées dans les premières parties du <i>Vade-Mecum</i> de René Ozouf. | p.246 |
| 6.7. Auteurs et citations dans les premières parties du <i>Vade-Mecum</i> de René Ozouf. | p.247 |
| 6.8 Longueur des citations des différents auteurs dans les premières parties du <i>Vade-Mecum</i> de René Ozouf. | p.249 |
| 6.9. Textes et images dans deux manuels scolaires en 1928 et 1933. La région de l'Ouest. | p.253 |
| 6.10. Comment enseigner la géographie. Pages consacrées aux différents moyens dans le <i>Vade-Mecum</i> de René Ozouf, (Quatrième partie) | p.257 |
| 7.1. Monographies non datées réalisées par des élèves instituteurs de Seine et Oise. | p.271 |
| 7.2. Monographies datées ou repérables dans le temps, réalisées par des élèves instituteurs de Seine et Oise de 1949 à 1957. | p.272 |
| 7.3. Monographies datées ou repérables dans le temps, réalisées par des élèves instituteurs de Seine et Oise de 1958 à 1964. | p.273 |
| 8.1 . La composition sociale de la Société normande de géographie. | p.287 |
| 8.2. Les domaines étudiés dans les programmes de géographie de l'école primaire de 1882, 1923, 1937, 1941 et 1945. | p.315 |
| 8.3. Édition d'ouvrages de géographie pour l'école primaire en Espagne (1800-1939) | p.319 |
| 8.4. Des leçons pacifistes en Instruction morale et civique. Cours Moyen 1 ^{ère} année, école de garçons à Nanterre en 1930-1931. | p.324 |

| | |
|---|-------|
| 8.5. Une année de géographie dans un cours moyen à Nanterre en 1930-1931. Cours Moyen 1 ^{ère} année, école de garçons. | p.325 |
| 8.6. Découpages de la « Géographie de la France » vers 1930. | p.329 |
| 8.7. Des débuts de la III ^e République aux débuts de la Ve République. La phase classique de la discipline géographie à l'école primaire ; | p.321 |
| 9 1. Chronologie de l'enseignement de la géographie à l'école primaire (1833-2002). | p.309 |
| 9.2. Les géographies de référence et la géographie à l'école primaire '1833-2002) | p.333 |
| 9.3. Les géographies de référence et la géographie à l'école primaire (1833-2002). | p.341 |
| 9.4. Les participants des colloques de l'INRP sur la didactique de l'Histoire, de la Géographie et des Sciences Économiques et Sociales. | p.348 |

Table des graphes et figures

| | |
|---|-------|
| I.1 Représentation graphique du modèle initial des « quatre pôles dans le champ des savoirs de la géographie ». | p.7 |
| I.2. La géographie dans le champ des savoirs géographiques et dans son environnement. | p.28 |
| 3.1. Le système Foncin-Meissas de la 2 ^{ème} partie du <i>Dictionnaire</i> de Ferdinand Buisson. | p.119 |
| 3.2. Le système Schrader-cartes dans la première partie du <i>Dictionnaire</i> de F. Buisson. | p.123 |
| 3.3: Le deuxième système Schrader en 1911 dans le <i>Nouveau Dictionnaire</i> de F. Buisson. | p.124 |
| 6.1. Illustrations et légende explicitant leur lecture. | p.255 |
| 9.1. La géographie à l'école primaire dans le champ de la géographie en 1833 | p.316 |
| 9.2. La géographie à l'école primaire dans le champ de la géographie en 1882 | p.319 |
| 9.3. La géographie à l'école primaire dans le champ de la géographie en 1911 | p.321 |
| 9.4. La géographie à l'école primaire dans le champ de la géographie en 1938. | p.324 |
| 9.5. La géographie à l'école primaire dans le champ de la géographie en 1980. | p.326 |
| 9.6. La géographie à l'école primaire dans le champ de la géographie en 2002 | p.330 |

Table des cartes

| | |
|--|-------|
| 4.1a ; 4.1b. Les découpes majeures de la France par Malte-Brun et Huot en 1845 et par Foncin en 1880. | p.165 |
| 4.2a ; 4.2b. Les découpes majeures de la France par Élisée Reclus en 1877 et par Foncin en 1886. | p.166 |
| 4.3. Alpes, Cévennes, Massif central, Vosges et Jura cartographiés en 1880. Pierre Foncin, <i>La Deuxième année de Géographie</i> , | p.172 |
| 4.4. Les regroupements de départements par bassins fluviaux dans <i>La Première année de géographie</i> de Pierre Foncin avant 1885. | p.173 |
| 4.5. Les départements regroupés par régions naturelles dans la <i>Première année de géographie</i> de Pierre Foncin après 1885. | p.176 |
| 6.1a ; 6.1b. Les découpes majeures de la France par Vidal de La Blache en 1903 et Foncin en 1910. | p.234 |

Du côté de la géographie scolaire.

Matériaux pour une épistémologie et une histoire de l'enseignement de la géographie à l'école primaire en France

Table des matières

Introduction

| | |
|--|------|
| Les savoirs scolaires dans le champ de la géographie. | p.4 |
| 1. Des modèles pour analyser la géographie à l'école. | p.5 |
| Quatre pôles dans le champ de la géographie | p.6 |
| Les modèles des savoirs de la géographie scolaire | p.8 |
| 2. La géographie à l'école primaire périodes d'institutionnalisation, de synthèse et de fragilité. | p.13 |
| 2.1. Un enseignement autrefois pionnier, aujourd'hui déstabilisé | p.15 |
| 2.2. Deux siècles d'histoire de la géographie à l'école primaire | p.18 |
| 2.3. Une périodisation de la géographie à l'école primaire en France | p.22 |
| 3. Reconsidérer les savoirs de la géographie scolaire. | p.25 |
| 3.1. Qu'apprennent-ils ? Que leur dit-on d'enseigner ? | p.25 |
| 3.2. Replacer la géographie scolaire dans son champ. | p.27 |

Livre premier

| | |
|---|------|
| La géographie à l'école primaire, de l'abbé Gaultier à Émile Levasseur | p.31 |
|---|------|

Chapitre 1. La géographie à l'école primaire avant Jules Ferry.

| | |
|--|------|
| Un long XIXe siècle. | p.32 |
| 1. L'enseignement de la géographie en 1833. | p.32 |
| 1.1. L'enquête Guizot | p.34 |
| 1.2. Des livres de géographie dans les écoles | p.35 |
| 1.3. Une géographie de l'enseignement | p.40 |
| 2. De la géographie de l'abbé Gaultier à celle de Meissas et Michelot. | p.46 |
| 2.1. La géographie de l'abbé Gaultier | p.47 |
| 2.2. La méthode catéchistique | p.51 |
| 2.3. La géographie méthodique de Meissas et Michelot | p.52 |
| 3. La géographie édifiante. | p.60 |
| 3.1. Les géographes et la valeur éducative de la géographie | p.60 |
| 3.2. La géographie morale des peuples des années 1850 | p.62 |
| 3.3. Géographies chrétiennes et géographies libérales en 1852 | p.65 |

- | | |
|---|------|
| 4. Vers l'enseignement obligatoire de la géographie (1833-1882) | p.68 |
| 4.1. La géographie et la généralisation de l'enseignement primaire | p.68 |
| 4.2. La défaite de 1870, mytique événement fondateur de la géographie scolaire | p.70 |
| 4.3. 1865-1867 La mise en place dans l'enseignement primaire et dans l'enseignement secondaire spécial d'un enseignement moderne de la géographie | p.74 |

- | | |
|--|------|
| Les fondements scolaires de la géographie scolaire sont présents avant 1870 | p.83 |
| Levasseur, le négociant anglais et l'officier allemand | p.83 |
| Les fondements scolaires de la géographie | p.84 |

Livre deuxième

- | | |
|--|------|
| La géographie à l'école primaire au temps du « moment » Buisson | p.87 |
|--|------|

| | |
|--|------|
| Chapitre 2. Intuition et mémoire. <i>Le tournant cartographique de la géographie et le Dictionnaire de Ferdinand Buisson.</i> | p.92 |
|--|------|

- | | |
|--|-------|
| 1. Le tournant cartographique de la géographie scolaire | p.95 |
| 1.1. Schrader : une cartographie du relief, de l'hydrographie et des limites administratives | p.97 |
| 1.2. La carte étudiée à 3 niveaux d'échelle | p.100 |
| 1.3. « Savoir sa géographie c'est savoir sa carte et non le livre » (F. Buisson) | p.102 |
| 2. La carte et les images. Les figurés et la figuration | p.104 |
| 2.1. Figurés et la figuration, représentation et imagination | p.104 |
| 2.2. Les images dans les petites géographies de Foncin | p.105 |

| | |
|--|-------|
| Chapitre 3. Inventaire boutiquier et découverte de la nature. <i>Des Géographies dans le Dictionnaire de Ferdinand Buisson.</i> | p.111 |
|--|-------|

- | | |
|---|-------|
| 1. Pierre Foncin : la géographie une science en miettes pour inventorier le Monde | p.113 |
| 1.1. Trois géographies générales | p.113 |
| 1.2. La géographie appliquée déclinée en 4 domaines successifs | p.115 |
| 1.3. Le système Pierre Foncin – Gaston Meissas | p.116 |
| 2. Franz Schrader : la nomination et l'émotion (1882) | p.120 |
| 2.1. Émerveillement des découvertes et nomenclature à apprendre par cœur | p.120 |
| 2.2. Un système Schrader dans le <i>Dictionnaire</i> | p.122 |
| 3. La géographie et les autres champs disciplinaires du <i>Dictionnaire</i> | p.126 |

Chapitre 4. Plans à tiroirs et tableaux spécifiques. *Descriptions monographiques du Dictionnaire et découpes régionales des petites géographies* p.130

1. Parcours descriptifs et logiques explicatives des articles monographiques p.131
 - 1.1. Afrique et Algérie : la géographie au service de la colonisation p.135
 - 1.2. L'Allemagne géographiquement confrontée à la France p.140
 - 1.3. Du général au particulier ; les articles *France* et *Belgique* p.144
 - 1.4. *Etats scandinaves* et *Afghanistan*, des discours autour d'un nombre réduit de problématiques p.151
 - 1.5. Entre le sérieux du plan type d'Adrien Balbi et le souci du singulier et du pittoresque de Conrad Malte-Brun p.155
2. Entre la nature et l'économie : descriptions pittoresques, plans à tiroirs et approches synthétiques p.160
 - 2.1. Les influences de Philippe Buache et Karl Ritter perdurent p.160
 - 2.2. La géographie économique d'Émile Levasseur et Pierre Foncin et les fondations de la géographie à l'école primaire p.161
 - 2.3. Les manuels de Pierre Foncin, et le découpage par bassins p.162
 - 2.4. Archaïsme et modernité de la géographie à l'école primaire dans les années 1860-1880 p.177

Chapitre 5. Mémorisation et leçons de choses. *Les paradigmes fondateurs de la géographie scolaire.* p.165

1. La méthode intuitive et la géographie p.180
 - 1.1. Ferdinand Buisson et la méthode intuitive p.180
 - 1.2. Monographies et exercices de géographie dans les *Dictionnaires* de Ferdinand Buisson p.183
 - 1.3. Les géographes et la pédagogie intuitive au temps du *Dictionnaire* p.187
2. Géographie et pédagogie générale p.190
 - 2.1. Promenades et voyages scolaires au temps de Ferdinand Buisson p.191
 - 2.2. Géographie et images au temps de Ferdinand Buisson p.197
3. La géographie à l'école, entre la discipline pratique et l'éveil scientifique p.199
 - Une approche lexicale
4. La pédagogie de la géographie entre injonctions et prescriptions
 - 4.1. L'enseignement de la géographie selon Schrader p.210
 - 4.2. Des curricula organisés du proche vers le lointain p.214
- Les paradigmes fondateurs de la géographie scolaire** p.216

Livre troisième

Les configurations de la géographie scolaire et de l'école primaire au vingtième siècle p.220

Chapitre 6. La géographie à l'école et à l'Université. Références savantes de la géographie à l'école primaire dans la première moitié du XX^e siècle. p.224

1. Des conférences de 1905 au Musée pédagogique aux programmes de 1923. p.227
 - 1.1. Vidal, Gallois, Dupuy et les conférences de 1905. p.227
 - 1.2. Des découpages sans communication : Foncin et Vidal de La Blache p.233
 - 1.3. Les programmes scolaires de l'école primaire élémentaire de 1882 à 1923 : la stabilité p.236

2. La convergence des vidaliens et de l'école primaire dans les années trente p.241
 - 2.1. Un intérêt éphémère pour le primaire : *L'Information géographique* p.241
 - 2.2. Les références savantes de René Ozouf p.243
 - 2.3. L'entrée du paysage dans l'enseignement (Max Sorre) p.250
 - 2.4. Une bibliothèque de géographe pour les instituteurs (R. Ozouf) p.259

Chapitre 7. Méthodes savantes et méthodes pédagogiques. La pratique monographique et l'étude du local à l'école primaire. p.263

1. Monographies scolaires, références savantes p.265
 - 1.1. Monographies scolaires et rubrique pédagogique de *L'Information Géographique* de 1936 à 1963 p.265
 - 1.2. Des monographies de normaliens de Seine-et-Oise (1949-1968) p.270
 - 1.3. Références savantes et plans à tiroirs p.276

- Approche monographique et niveau d'échelle p.280
 - 2.1. Monographies et petites patries p.280
 - 2.2. La géographie locale, une activité canonique de la géographie scolaire p.283

- La monographie géographique : succès puis déclin, sur les plans politique, scientifique et didactique p.285

Chapitre 8. La géographie et le modèle éducatif de l'enseignement primaire. Finalités et démarches pédagogiques dans la première moitié du vingtième siècle. p.286

1. Finalités et programmes plus stables que les territoires d'identités p.287
 - 1.1. Deffontaines : un discours consensuel sur les finalités de la géographie p.288
 - 1.2. Le « concret » dans les programmes de géographie pour l'école primaire sous la III^e et la IV^e République p.292
 - 1.3. La France et les autres espaces identitaires dans les programmes de géographie pour l'école primaire sous la III^e et la IV^e République p.294

2. En Europe, une mobilisation nationale de la géographie p.298
 - 2.1 *Il Bel paese* et le genre « Tour de la patrie » p.298
 - 2.2. Les livres de géographie à l'école primaire en Espagne p.300

3. La géographie à l'École, ça devait servir à faire la guerre, puis ça devait servir à faire la paix p.302
 - 3.1. Enseigner la géographie et préparer la Revanche p.302
 - 3.2. La géographie « facteur de paix » p.304

| | |
|---|----------|
| Tables des tableaux, graphes, figures et cartes. | Page 398 |
| 4. Finalités proclamées et géographie enseignée | p.307 |
| 4.1. Une année de géographie dans un cours moyen première année à Nanterre en 1930-1931 | p.307 |
| 4.2. Décliner en leçons la géographie de la France vers 1930 | p.311 |
| 5. Méthodes actives et connaissance de la patrie | p.313 |
| 5.1. La géographie est porteuse de valeurs | p.313 |
| 5.2. Méthodes actives et certificat de fin d'études primaires | p.315 |
| La leçon de choses et la patrie ne suffisent pas à faire l'unité de la didactique de la géographie à l'école primaire | p.318 |
| Une période plus « classique » que « normale » de la géographie à l'école primaire | p.320 |
| Le tournant des années trente | p.320 |
| La phase classique de la géographie à l'école primaire (1882-1969) | p.322 |

Livre quatrième

| | |
|---|-------|
| Les savoirs de l'école primaire dans le champ de la géographie | p.323 |
|---|-------|

| | |
|--|-------|
| Chapitre 9. Deux siècles d'enseignement de la géographie à l'école primaire en France. Six moments, six configurations du modèle descriptif | p.324 |
|--|-------|

| | |
|--|-------|
| 1. Une chronologie de l'enseignement de la géographie à l'école primaire. | p.325 |
| 1.1. Trois modèles pédagogiques pour la géographie au sein de l'école primaire (1833-2002) | p.325 |
| 1.2. La géographie scolaire et les autres pôles du champ des savoirs géographiques | p.330 |
| 2. Les configurations successives du système de la géographie à l'école élémentaire dans le champ des savoirs géographiques. | p.334 |
| 2.1. Vers la géographie scolaire moderne (1833-1867) | p.334 |
| 2.2. Les nouveaux paradigmes de la géographie à l'école primaire (1867-1882) | p.337 |
| 2.3. Au début d'une phase « classique » de la géographie à l'école primaire (1882-1922) | p.339 |
| 2.4. La phase classique de la géographie à l'école primaire (1923-1969) | p.341 |
| 2.5. La géographie au cœur de la pédagogie de l'Éveil (1969-1984) | p.344 |
| 2.6. Vers un effacement de la géographie à l'école primaire (1985-2002) ? | p.346 |

| | |
|---|-------|
| Au croisement du champ de la géographie et des finalités de l'école primaire | p.352 |
|---|-------|

| | |
|--------------------------------------|-------|
| Bibliographies | p.355 |
| Bibliographie des sources | p.355 |
| Lois, décrets et textes ministériels | p.370 |
| Références contemporaines | p.374 |

| | |
|------------------------------|-------|
| Tables | p.390 |
| Index des noms de personnes | p.390 |
| Table des tableaux | p.394 |
| Table des figures et graphes | p.396 |
| Table des cartes | p.396 |
| Table des matières | p.397 |

Jean-Pierre Chevalier

Université de Paris 1 – Panthéon-Sorbonne, 2003

Dossier en vue d'une habilitation à diriger des recherches.

Volume 2 : Rapport de synthèse

Du côté de la géographie scolaire.

Matériaux pour une épistémologie et une histoire de l'enseignement de la géographie à l'école primaire en France.

Résumé

Cette synthèse porte sur les rapports entre la géographie scolaire et les différents champs avec lesquels elle est en relation : science géographique, demande sociale, savoirs médiatiques et/ou vernaculaires, références pédagogiques. Les matériaux rassemblés dans ce dossier de synthèse servent à tester, au long de deux siècles d'école primaire, un modèle descriptif des savoirs dans le champ de la géographie.

En Europe, les premiers développements de cet enseignement commencent dans la première partie du XIX^{ème} siècle, c'est-à-dire bien avant que la géographie s'institutionnalise à l'Université. Après la guerre de 1870, mythe décisif pour l'enseignement de la géographie en France, cet enseignement est encadré par des programmes nationaux. Des géographes renommés s'engagent dans le développement de cet enseignement. C'est vers les années 1930 que l'on peut observer la plus grande proximité entre la géographie universitaire et cette géographie scolaire. Dans cette période « classique » se conjuguent la référence à la géographie vidalienne et l'injonction à pratiquer la méthode intuitive. Pourtant les pratiques anciennes fondées sur l'activité de mémorisation subsistent largement, en particulier lors du certificat d'études.

Au cours des dernières décennies les incertitudes grandissent et la géographie scolaire est simultanément à la recherche de nouvelles finalités et de nouvelles identités territoriales à promouvoir. Au final, l'ensemble des matériaux rassemblés permet de reconstruire le modèle initial et de proposer un modèle explicatif des contenus d'enseignement de la géographie : au croisement des savoirs géographiques d'une société et des finalités assignées par celle-ci à cette école.