



HAL
open science

Pourquoi enseigner la géographie? La construction de la géographie scolaire du secondaire en France au XIXe siècle

Pascal Clerc

► To cite this version:

Pascal Clerc. Pourquoi enseigner la géographie? La construction de la géographie scolaire du secondaire en France au XIXe siècle. Pourquoi enseigner la géographie? La construction de la géographie scolaire du secondaire en France au XIXe siècle, Nov 2009, Lausanne, Suisse. halshs-00832513

HAL Id: halshs-00832513

<https://shs.hal.science/halshs-00832513>

Submitted on 10 Jun 2013

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.

POURQUOI ENSEIGNER LA GÉOGRAPHIE ?

LA CONSTRUCTION DE LA GÉOGRAPHIE SCOLAIRE DU SECONDAIRE EN FRANCE AU XIX^E SIÈCLE¹

Pascal CLERC

Une vulgate tenace associe l'émergence de la géographie scolaire en France à la guerre franco-prussienne de 1870. Dans le droit fil de cette interprétation, des intentions nationalistes seraient à l'origine des contenus programmatiques. L'analyse des textes officiels (programmes, textes d'orientation, circulaires...) permet de nuancer voir d'infirmer cette vulgate. D'une part, l'enseignement de la géographie est bien antérieur aux années 1870. Sans même remonter jusqu'aux collèges jésuites, il est mentionné dès le début du XIX^e siècle avec les premiers textes officiels connus. Ensuite, au fil du siècle, cet enseignement est pensé de diverses manières avec diverses finalités. Enfin, les écrits officiels du début des années 1870 ne mentionnent que rarement des finalités nationalistes pour ce qui concerne de l'enseignement secondaire.

Ce texte a pour objectif de comprendre comment et pourquoi la géographie scolaire de l'enseignement secondaire français, initialement simple outil au service des humanités classiques puis de l'histoire, acquiert des finalités propres, répond à une demande politique et sociale, et devient un élément – certes infériorisé – du couple disciplinaire histoire-géographie. Quels arguments de légitimation d'un enseignement géographique sont successivement avancés ? En quoi, ces arguments s'opposent à une « tradition » ? Qui sont les promoteurs d'une géographie scolaire utile ? Comment évoluent les relations avec l'histoire scolaire ?

Deux temps principaux sont identifiables : d'abord, jusqu'au milieu du XIX^e siècle, avec des savoirs géographiques sans finalités propres et cantonnés à servir d'auxiliaire aux principaux enseignements des différents cursus, ensuite avec l'affirmation progressive de contenus d'enseignement ayant leurs propres finalités.

1. Un savoir de second rang

1.1. Les Écoles centrales : une modernité sans géographie

Les Écoles centrales sont créées en 1795 dans l'espace éducatif laissé vacant par la disparition des collèges d'Ancien Régime. Il s'agit en premier lieu de (re)mettre en place un niveau d'enseignement permettant des études plus longues que l'enseignement primaire. Mais les Écoles centrales véhiculent aussi une vision innovante de l'instruction. Je n'en retiendrais ici qu'un aspect. Les promoteurs des Écoles centrales plaident pour un enseignement utile, orienté vers le monde moderne et sa connaissance.

¹ Une version plus développée de ce texte est à paraître dans un ouvrage collectif consacré à l'histoire de la géographie scolaire au XIX^e siècle.

La géographie ne figure pas parmi les enseignements prévus ; cela ne signifie pas pour autant qu'elle soit absente des cours dispensés. Dans les cours d'histoire, nombre d'enseignants consacrent du temps à la géographie².

Mais, quelles que soient les pratiques, la géographie n'est pas un cours à part entière. En 1796, le géographe Edme Mentelle dénonce cette situation et propose d'introduire la géographie dans les Écoles centrales avec « un professeur de géographie astronomique, physique et politique enseignant aussi les éléments de l'histoire » (Mentelle, 1796, p. 22). Sans originalité, il associe la géographie à l'histoire, mais il inverse le rapport d'importance entre les deux champs de savoir. Ce changement est justifié par l'utilité qu'il voit à la géographie. Il est aussi stratégique ; dans un élan d'optimisme sans doute excessif, Mentelle imagine ainsi attirer des élèves vers les Écoles centrales : « C'est qu'en effet tout le monde sent plus ou moins le besoin qu'il y a de la géographie, au lieu que tous les ouvriers et les négociants même croient que l'étude de l'histoire est un temps précieux enlevé aux occupations lucratives du commerce. » (p. 22) Mentelle déplore l'ignorance de ses concitoyens en matière de géographie ; propos peut-être convenu, mais qui informe, par des exemples de connaissances ignorées, sur les savoirs qui lui semblent fondamentaux :

si l'on m'objectoit ce propos si souvent répété, sans en être plus vrai, que sans avoir appris la Géographie tout le monde la sait, j'irais jusqu'à demander aux Législateurs eux-mêmes (...) s'il n'est pas très ordinaire de rencontrer, dans la société, des hommes de beaucoup d'esprit qui ne pourroient pas répondre exactement et sur le champ aux questions suivantes : *de combien de degrés de longitude sont éloignées deux villes dont une à midi, tandis que l'autre à 9h 30m ? ... De laquelle des isles Moluques les Hollandais tiroient la muscade ?... Si la saison des pluies est la même aux Antilles et à la Guyane... Quelles routes suivent les vaisseaux pour aller aux Antilles, et quelle route ils prennent pour en revenir ?... Dans quelle saison on peut aller par la mer Rouge aux Grandes Indes, et comment on peut s'y rendre par terre ?* (p. 25-26)

Les questions citées en exemple renvoient à la localisation des ressources, aux contraintes climatiques et aux meilleurs choix d'itinéraires. Si Mentelle plaide pour un enseignement géographique, c'est donc pour son utilité concrète pour tous ceux qui ont à faire dans le monde : dans « la politique, la marine, le commerce » (p. 25). Ces exemples confirment une conception de l'intérêt à la géographie déjà exposée par Mentelle³ : « La terre est la demeure de l'homme ; les biens qu'il en obtient forment sa propriété naturelle ; il était de son devoir et de son intérêt de chercher à connaître, dans ses détails, l'étendue et les avantages d'un si beau domaine. » (cité par Nordman, 1994, p. 167).

La proposition de Mentelle semble sans portée. Les Écoles centrales ne modifient pas leurs cours et, après leur disparition en 1802, lorsqu'un autre enseignement secondaire est mis en œuvre, l'organisation des cursus ne fait pas une place plus visible à l'enseignement géographique. Mentelle est pourtant un acteur majeur, un homme d'influence bien introduit dans les milieux politiques successifs et le géographe le plus en vue de la période (voir notamment Nordman et Labourie, 1994, et Heffernan, 2005).

Pourquoi cette proposition n'a-t-elle pas d'écho alors qu'elle correspond assez précisément au projet des Écoles centrales qui est celui d'une éducation utile, en prise avec le monde et ses transformations ? Sans doute parce

² À Poitiers, la géographie des Îles Britanniques, du Danemark, de la Suède et de la Russie est associée à l'enseignement de leur histoire (Grevet, 2001, p. 279). À Besançon, Viguier, le professeur d'histoire, introduit son cours d'histoire par un enseignement de géographie physique, de chronologie, par des « principes généraux de la science sociale » et par la présentation des sources (Trous, 1926, p. 177-178). Si l'on en croit Martin S. Staum, dans des travaux cités par D. Nordman (1998, p. 53), 80% des cours d'histoire connus comportent de la géographie. Cela corrobore les analyses que fait M. Guy dans son étude de l'enseignement de l'histoire dans les écoles centrales (1981, p. 104).

³ Dans le premier cours que le même Mentelle associe à Buache (de la Neuville) dispense à l'École normale de l'an III en 1795.

qu'elle véhicule une représentation de la géographie trop éloignée de celle qui domine dans le cadre scolaire pour qu'elle soit acceptable par les différents acteurs du système éducatif. Ce décalage se mesure avec la lettre adressée en 1799 aux professeurs d'histoire des Écoles centrales, par le ministre de l'intérieur⁴ Nicolas-Marie Quinette⁵. Sans que l'on sache précisément quelles sont les conditions d'élaboration de cette circulaire, le passage suivant peut être lu comme une réponse à la proposition de Mentelle :

[Les notions géographiques] sont presque uniquement du ressort de la mémoire, et sont très convenables à la première enfance. Celles de la géographie physique, et de la mesure du temps qui en dérive, c'est-à-dire, une connaissance superficielle du système planétaire et de la structure de la terre, sont les préliminaires nécessaires du cours d'histoire naturelle, que la loi place, avec raison, dès l'entrée aux écoles centrales. Un aperçu de la géographie politique n'est pas moins indispensable au commencement de toute étude, sous peine de ne jamais savoir placer ni les hommes, ni les choses dont on entendra parler dans la suite des différents cours : il est donc clair que la loi, qui n'a pas parlé de la géographie n'a pas entendu la comprendre dans le cours d'histoire proprement dit, mais a supposé que la géographie physique était comprise dans le cours d'histoire naturelle, et que la géographie politique serait enseignée par le professeur de langues anciennes, en même temps que les premiers éléments de latin ou par le bibliothécaire de l'école (...)

Cette lettre est emblématique. Elle porte une représentation de la géographie qui s'oppose en tous points à celle de Mentelle. Pour Quinette, la géographie est un ensemble de savoirs subalternes et instrumentaux, sans finalités propres, afférents à divers champs de la connaissance et dépendants d'eux ; Pour Mentelle, la géographie est une science autonome, utile pour la pratique et la compréhension du monde.

La représentation portée par la circulaire de Quinette assigne une position à la géographie dans le champ éducatif. Elle est l'objet d'un consensus pour la plupart des acteurs, sans doute jusqu'aux années 1860 ; consensus d'autant plus indiscuté que la forme géographique qui en découle semble congruente avec les finalités dominantes, les relations entre les « disciplines »⁶, les conceptions de l'apprentissage et les pratiques pédagogiques.

1.2. Des savoirs géographiques mal identifiés

Les essais de classifications des sciences traduisent bien la difficulté qu'il y a à cerner ce que D. Nordman appelle un « corpus géographique » (1998, p. 47). Comte ne mentionne pas la géographie dans sa classification de 1838 ; Ampère dans son *Essai sur la philosophie des sciences* (1832) range la géographie physique du côté des sciences cosmologiques et la « géographie comparée » du côté des « sciences sociales » ; Cournot, en 1851, opte pour un choix voisin. Si le géographe Cortambert s'intéresse à la *Place de la géographie dans la classification des sciences humaines* (1852), c'est justement pour pallier cette dispersion. Mais l'invention, entre des « sciences physiques » et des « sciences morales » bien identifiées, d'une division des « sciences physico-morales » afin d'y ranger la géographie, reste une cote mal taillée qui ne résout pas le problème de la dispersion.

⁴ Le ministère de l'intérieur est une appellation créée en août 1790. Il est précisé que provisoirement le ministre prend en charge les questions d'instruction et d'éducation ; cette situation provisoire dure jusqu'en 1824.

⁵ Signée par Quinette, cette lettre circulaire fut rédigée par Destutt de Tracy (Marchand, 2000, p. 23).

⁶ Le terme « discipline » renvoie alors au règlement des établissements d'éducation. Je l'utilise ici dans son acception contemporaine.

Dans le champ scolaire, le rattachement de la géographie à l'histoire, qu'on peut symboliquement dater du 15 mai 1818 lorsqu'un arrêté crée la fonction de professeur d' « histoire-géographie » (d'abord l'histoire, ensuite la géographie), ne règle pas plus cette question. Au sein même du couple histoire-géographie, la seconde composante reste très hétéroclite : un cadre unique a été créé, mais il regroupe des savoirs relevant de l'astronomie, des minéraux ou de la faune comme des mœurs, des gouvernements ou encore de l'administration ecclésiastique. En outre, l'histoire-géographie, en tant que couple disciplinaire, ne s'impose pas sans débats ; ceux-ci sont révélateurs de la pluralité des ancrages possibles de la géographie et par là de l'hétérogénéité du corpus. Le premier débat, le moins connu et le moins menaçant pour l'avenir du couple, repose sur un rapprochement entre l'économie et la géographie proposée à partir de la fin des années 1860 ; le second est l'alliance entre la géographie et les sciences naturelles comme alternative possible à la fin du XIX^e siècle (Gispert, Hulin, Robic, 2007).

1.3. Un outil pour l'histoire

La géographie est un savoir préliminaire et un outil. De Dainville (1940 et 1978) montre qu'entre le XVI^e et le XVIII^e siècle dans les collèges jésuites, les différentes traditions géographiques – géographie sacrée, historique, mathématique, astronomique – sont liées à l'enseignement de l'histoire, de la théologie, des mathématiques et de la physique. De la liaison à l'assujettissement, les promoteurs des Écoles centrales franchissent le pas pour justifier l'absence de « cours » de géographie.

La dépendance vis-à-vis de l'histoire qui s'impose peu à peu, permet de préciser le rôle instrumental de la géographie. Cette dépendance relève d'une conception ancienne et déborde le cadre scolaire. La géographie est qualifiée d' « œil de l'histoire ». C'est la formule utilisée en 1581 par Ortelius dans son *Theatrum orbis terrarum* puis, entre autres, par Lorrain de Vallemont dans ses *Éléments de l'histoire* (1696) qui y ajoute une dimension pédagogique :

Il y a bien de la différence entre un homme, qui a lu simplement l'histoire d'Alexandre, et un autre qui l'a étudié avec une carte de géographie devant ses yeux. Le premier ne saurait avoir qu'une idée très imparfaite de ce grand conquérant ; au lieu que l'autre en suivant sur la carte ce Prince dans toutes ces conquêtes devient comme le témoin de toute cette expédition la plus glorieuse qui ait été marquée dans l'histoire. » (cité par Besse, 2003, p. 107)

Les textes officiels de l'enseignement secondaire développent le même propos ; par exemple dans un rapport de 1853 où la géographie, désignée comme une « branche trop longtemps négligée de la science historique », n'est évoquée qu'en fin de texte pour rappeler qu'elle et « la chronologie sont les deux yeux de l'histoire » (cité par Marchand, 2000, p. 248-249).

Jean-Marc Besse (2003) voit dans cet usage historien de la géographie, une réponse aux exigences venues de l'Antiquité et relatives à la construction de la preuve historique : pour asseoir cette preuve, il faut rendre visible, palpable le discours de l'historien. Ainsi la fonction de la géographie relativement à l'histoire est précisée ; elle lui donne une visibilité, elle l'ancre dans un espace, elle signifie la réalité concrète d'un temps. La carte est le médium privilégié de cet usage de la géographie. Dans la pratique scolaire, les mots et la nomenclature

géographiques sont ainsi mis en espace. Dans la préface de sa *Géographie ancienne* (1768)⁷, D'Anville précise que « la lecture d'un ouvrage de ce genre demande indispensablement que les yeux se portent en même temps sur des cartes » (1768, p. xij) et nombre de traités, de cours et d'atlas reprennent la même antienne. Cette association étroite entre cartographie et géographie est prônée par les textes officiels⁸, mais elle brouille les limites et assimile souvent l'une à l'autre.

Que conclure de cela ? Essentiellement que la géographie n'a pas de finalités propres. Si elle prend place, souvent de manière précaire jusqu'aux années 1870, dans le cadre scolaire, c'est parce qu'elle rend service à d'autres savoirs et principalement au savoir historique. Cette sujétion oriente aussi le contenu des savoirs géographiques puisque la géographie historique y tient une place importante.

1.4. Un art de la mémoire

La géographie relève essentiellement de la mémoire. Nombre d'acteurs du système éducatif le rappellent avec insistance tout au long du XIX^e siècle. Les géographes eux-mêmes intègrent cette idée. Ainsi Buache de la Neuville en 1772 : la géographie « ne demande que des yeux et de la mémoire » (cité par Blais et Laboulais, 2006, p. 24). À la mémorisation sont associées des pratiques pédagogiques reposant principalement sur la répétition obstinée de connaissances factuelles. Cela fait de la géographie un savoir modeste duquel la compréhension est quasiment absente. Retrouvons Buache qui poursuit ainsi : « ce qu'elle nous présente est réel et sensible, il n'est besoin ni de réflexion, ni de raisonnement pour le saisir » et de conclure que « toute personne même un enfant en est capable. » Les savoirs géographiques peuvent donc être enseignés très tôt, dès les petites classes, parfois même exclusivement dans les petites classes. Viguier, le professeur d'histoire de l'École centrale du Doubs, choisit de remplacer le cours d'histoire par un cours de géographie pour certains de ses élèves ; il divise son groupe d'élèves en deux sections : « à la moins instruite, il enseigna la géographie (...) à l'autre, il développa en deux ans son cours d'histoire » (Trous, 1926, p. 179).

2. Vers un savoir utile à l'intelligence du monde

2.1. L'émergence de nouveaux contenus

Vers le milieu du siècle, quelques évolutions timides s'amorcent. Sous le ministère Salvandy en 1847, un enseignement dit « spécial » est mis en place dans les collèges. Cet enseignement est destiné aux élèves « qui ne voudraient pas suivre le cours des études classiques » (Falcucci, 1939, p. 206). Il commence après la classe de 4^{ème} pour une durée de 3 ans. Le programme de la 1^{ère} année se caractérise par le poids important de la géographie physique avec une leçon prévue par semaine. La distribution des terres et mers, les formes de relief, la description des îles, le volcanisme, les séismes, l'hydrographie, la géographie minérale, botanique et zoologique, enfin l'« extension du genre humain sur le globe » sont les principaux thèmes abordés.

⁷ Ouvrage encore recommandé dans des instructions de 1814.

⁸ Dans la plupart des recommandations officielles d'ouvrages (en 1803, 1815, 1820), des atlas ou des recueils de cartes sont associés aux prescriptions.

Autre évolution en 1848, avec la modification du programme du baccalauréat défini huit ans plus tôt. Comme en 1840, la géographie représente toujours un tiers des questions, mais leur nature a évolué. La géographie historique a disparu ; on peut la supposer en partie intégrée dans les questions d'histoire. La géographie « physique » générale reste au programme de l'examen. La présentation « physique et politique » des parties du monde par États ou grandes régions est l'objet de l'essentiel des questions avec des développements assez neufs sur les productions, les voies de communication et le commerce.

Les programmes du 30 août 1852 pour l'enseignement secondaire classique poursuivent ce mouvement d'élargissement et de précision des horizons de la géographie scolaire. Pour la première fois, un cursus complet de géographie, parallèle au cursus d'histoire, est proposé de la classe de 8^{ème} à celle de rhétorique. Les enseignements se diversifient et s'ouvrent à des domaines jusque-là rarement étudiés : la géographie administrative, la géographie industrielle et commerciale, la géologie et des notions de statistique. Le ministre de l'Instruction Publique, Fortoul, mentionne la nécessité d'un enseignement « pratique » qui exclut « tout ce qui n'est qu'érudition » (cité par Marchand, 2000, p. 231) ; cela se traduit dans le programme par des enseignements relatifs à la localisation des ressources et des grandes voies de circulation terrestres ou maritimes, aux temps de trajets par mer ou terre, et aux données administratives et économiques.

2.2 Plaidoyers pour une éducation géographique

Mais des savants, géographes ou non, attendent plus. Ils jugent ces changements trop lents, trop superficiels. Surtout, ils dénoncent la médiocrité, l'inutilité et l'inefficacité de l'enseignement géographique en France. Cela peut sembler injuste alors que le statut de la géographie scolaire change, mais c'est aussi une marque d'intérêt nouvelle ; jusque là, personne ou presque n'avait pris ombrage de cette situation. C'est ainsi qu'Eugène Cortambert, professeur de géographie et auteur d'ouvrages de vulgarisation, fait part de ses réserves relativement aux programmes de 1852. Il se réjouit de la mise en œuvre des nouveaux programmes, mais voudrait une géographie encore plus autonome vis-à-vis de l'histoire. Selon lui, la géographie « a son rôle propre, ses fonctions indépendantes » (Cortambert, 1854, p. 220) ; elle

met tout à sa vraie place ; elle donne des idées justes sur les rapports des peuples, et, nous enseignant les points d'où nous pouvons tirer les objets de nos besoins, ceux vers lesquels nous devons diriger les produits de nos arts, elle devient la règle des relations sociales qui lient les peuples entre eux. (p. 227)

C'est un programme pour l'action dans le monde, l'organisation sociale et à la mise en valeur de la terre que propose Cortambert, et ce programme passe par la géographie. D'autres savants préciseront ce programme dans des comparaisons avec le modèle anglais. Pour Jules Duval, économiste, géographe et membre influent de la Société de Géographie de Paris :

La supériorité coloniale et commerciale de l'Angleterre est intimement liée à la diffusion générale des notions géographiques. À la dernière exposition de Londres [Exposition Universelle de 1862], on admirait le nombre, la variété et la modicité des prix des livres et des atlas, à l'usage des écoles primaires. Initié dès l'enfance à la connaissance du globe, de ses régions et de ses produits, tout Anglais est préparé de bonne heure, aux rôles de marin, de colon, de voyageur, d'explorateur. Intelligente éducation que toutes les nations, et la France particulièrement, devraient donner à leurs enfants ! » (1863, p. 315-317)

C'est quelques années plus tard que la critique la plus sévère, mais aussi la plus précise, la plus complète et la plus argumentée est présentée dans un rapport officiel. Ce rapport, commandé en 1871 par le ministre de

l'Instruction Publique Jules Simon, est rédigé par Émile Levasseur, savant polygraphe, à la fois économiste, historien et géographe (Clerc, 2007) et par Louis-Auguste Himly, alors titulaire de la chaire de géographie historique de la Sorbonne. Il ne s'agit plus d'accusations isolées, mais d'une enquête complète, conduite en trois mois, qui confirme et amplifie les constats effectués tout au long de la décennie précédente : un enseignement médiocre (lorsqu'il est assuré), des enseignants peu compétents, un matériel défectueux. Cette enquête, citée dans de nombreux textes de l'époque, est incontestablement un moment important dans l'histoire de la géographie scolaire. Elle révèle la situation de la géographie à un public plus large ; elle entraîne une prise de conscience et impulse un mouvement de transformation des programmes disciplinaires ; enfin, elle contribue au mouvement d'institutionnalisation de la géographie en faisant émerger le besoin d'une formation universitaire spécialisée pour les futurs enseignants.

2.3. Le monde comme horizon

Ces critiques sont formulées dans un contexte nouveau qui articule transformations du monde, savoirs sur l'espace et géographie. Les transformations du monde, en cours et souhaitées, ont une dimension spatiale. Au milieu du XIX^e siècle, le globe est connu dans ses grandes lignes. D'un espace à découvrir, il devient un potentiel à mettre en valeur, un « immense jardin en friche, riche de prodigieuses ressources encore inexploitées » comme l'écrit Raoul Girardet (1978, p. 42). Dans cette perspective, des savoirs relatifs aux différents lieux sont mobilisés : mesure du monde, inventaire de ressources et des caractéristiques biophysiques, repérage des possibilités de circulation et des canaux à creuser...

Mais, faute de cadre institutionnel et de référent scientifique précis, ces savoirs ne sont pas explicitement construits comme des savoirs géographiques. Cela va changer au cours des années 1860 sous l'impulsion notamment de Duval puis de Levasseur. Une nouvelle représentation de la géographie se met en place : elle devient un champ de la connaissance utile à la mise en valeur du globe.

C'est cette représentation qui oriente le projet de rénovation de la géographie scolaire. Il tient tout entier dans quelques mots de Levasseur : « La Terre est le domaine de l'homme ; il faut que l'homme connaisse son domaine pour en jouir et pour le mettre en valeur : la géographie a pour objet de le lui apprendre. » (1872, p. 56)

2.4. Des programmes centrés sur la vie économique

De la position de Levasseur à son application scolaire, il y a les actions de Victor Duruy puis de Jules Simon lors de leurs passages au ministère de l'Instruction Publique entre 1863 et 1873 pour ce qui fut une décennie essentielle pour la géographie scolaire.

Dès sa nomination, Duruy met en œuvre un nouveau projet d'enseignement spécial. Dans ces mémoires, il raconte l'origine de cette idée. Lors d'une visite dans une classe de 4^{ème}, il remarque un élève qui tente, avec de grandes difficultés, de traduire du grec et du latin. Il l'interroge sur ses projets professionnels et l'élève lui dit qu'il sera, comme son père, cultivateur. Le décalage entre les savoirs proposés et ceux dont aurait besoin cet élève choque le futur ministre. D'autres visites renforcent cette impression :

Ce que je vis dans les autres lycées et collèges (...) me confirma dans la pensée que s'il était excellent de faire, par les études classiques, des lettrés, des avocats et des médecins, il ne l'était pas moins de donner aux futurs employés du commerce, de l'industrie et de l'agriculture, les connaissances spéciales que leur profession réclamait » (Duruy, 1901, vol.1, p. 168).

L'enseignement qu'il souhaite promouvoir est destiné à des élèves « pressés d'entrer dans la vie active » et donc avec « un temps d'écolage plus court et des connaissances qui devront profiter à leur profession quelle qu'elle soit. » (Duruy, 1901, vol.1 p. 255-256).

Duruy charge Levasseur de rédiger les programmes de géographie. Ce dernier appartient à la mouvance libérale. Les vertus du libre-échange, la promotion de l'entreprise, la limitation ou la suppression des entraves étatiques, la confiance dans le progrès constituent le socle idéologique des hommes de cette mouvance. Les libéraux sont aussi tournés vers l'action et leurs idées doivent participer à la transformation du monde. Levasseur est convaincu que l'enseignement de la géographie est un levier majeur de cette transformation. Il l'exprime dans un texte publié en 1866⁹ qui sert d'introduction au programme de la seconde année de l'enseignement spécial :

Le commerçant est l'intermédiaire indispensable du consommateur auprès de l'industriel et de l'agriculteur. Sans lui, l'industriel et l'agriculteur seraient obligés de limiter leur production aux besoins de la consommation locale : c'est par lui que l'on peut se procurer à volonté, en tout temps et en tout lieu, les objets que produisent les deux autres. Liés par des rapports constants, le commerce, l'industrie et l'agriculture ne doivent pas être plus séparés dans l'enseignement qu'ils ne le sont dans la pratique. (...) Aujourd'hui, les inventions, les perfectionnements et des moyens rapides de transport ont changé les conditions d'existence des marchés publics. Les anciennes denrées ont été transformées, d'autres ont été créées ; chaque jour des cultures nouvelles s'établissent et les fabriques ouvrent des débouchés qui donnent lieu à des combinaisons que l'ancien commerce ne connaissait pas et qui assure plus que jamais l'avantage au mieux renseigné et au plus instruit : de là, la nécessité d'un cours de géographie commerciale pour les élèves de l'enseignement spécial qui seront un jour des commerçants, des industriels ou des agriculteurs. (...) » (cité par Marchand, 2000, p. 343)

En cohérence avec cette finalité, des programmes très fournis sont publiés :

-Pendant l'année préparatoire, « on doit étudier le département où l'on se trouve avec beaucoup plus de détails que les autres » L'exemple donné est celui de la Saône-et-Loire¹⁰ avec une description des pays qui font le département : villes, montagnes, cours d'eau, productions du sous-sol, cultures, élevages, routes, voies navigables, activités de commerce sont passés en revue.

-La première année est consacrée aux « cinq parties du monde » et, en particulier, de l'Europe. Pour chaque continent, des études régionales sont proposées avec la « description » des montagnes, des cours d'eau, des villes, des voyages de découvertes, des races, des « produits » du sol, des carrières et des mines.

-En seconde année, il s'agit d'étudier la « géographie agricole, industrielle, commerciale et administrative de la France et de ses colonies ». Prenons l'exemple de l'agriculture : « Rapport nécessaire des productions avec le climat et la nature du sol (...) Influences diverses qui interviennent dans la répartition des cultures : altitude, exposition, conditions économiques, facilité et économie des transports, constitution géologique (...) Principaux modes d'exploitation du sol arable (...) Conditions d'existence des prairies naturelles (...) Principaux vignobles, cartes des pays producteurs, étendue des vignobles (...) Pays producteurs de bétail de boucherie, de bétail de travail (...) »

-En troisième année, avec tout autant de détails, la « Géographie commerciale des cinq parties du monde » et « La France considérée dans ses relations avec l'étranger » sont proposées à l'étude. Pour chaque état ou région

⁹ Ce texte n'étant pas signé, on ne peut affirmer que Levasseur en est l'auteur. Néanmoins, les formules utilisées, l'esprit dans lequel il est rédigé, les finalités assignées à la géographie et les contenus même ne laissent guère de doutes

¹⁰ Ce choix ne doit sans doute rien au hasard. C'est à Cluny, en Saône-et-Loire que l'École normale d'enseignement secondaire spécial est installée en 1866.

du monde, le plan est similaire. Pour les Pays-Bas, par exemple : « – Population. –Agriculture et industrie . – Voies de communication. – Effectifs de la marine. – Principaux ports. – Exportations et importations. – Monnaies et mesures. –Pays avec lesquels les Pays-Bas font le plus de commerce. – Commerce avec la France. Colonies Néerlandaises. ».

Ces programmes renvoient fidèlement aux propositions de renouvellement de la discipline, de ses finalités et de ses contenus, et plus largement à une vision de la terre et de l'humanité née du métissage des conceptions libérales et saint-simoniennes. La terre et ses sous-ensembles sont appréhendés comme des ressources potentielles que l'activité humaine est susceptible de valoriser par l'exploitation minière, la culture et l'élevage, l'industrie, les activités de transport et de commerce.

La promotion de la géographie scolaire ne s'arrête pas là ; elle va toucher les programmes de l'enseignement classique. Les carences révélées par l'enquête de Levasseur et d'Himly conduisent le ministre Simon à engager un processus de réforme. Porté aussi par la conjoncture liée à la défaite, ce processus abouti, en 1872, à de nouveaux programmes. Dès lors, la géographie ne quittera plus les cursus de l'enseignement secondaire.

Des pans entiers des textes antérieurs sont abandonnés. La géographie historique qui, en vertu de son utilité pour l'enseignement de l'histoire, occupait jusque-là une place centrale, est réduite à quelques leçons toute comme la géographie sacrée dont on retrouve quelques rares vestiges dans le programme de la classe de huitième¹¹ ; il en est de même pour la géographie administrative. Par contre, la géographie physique occupe une place importante. Surtout, la « géographie économique » apparaît pour la première fois dans des programmes. D'emblée, ce champ de la discipline occupe une position prépondérante et les membres de la Commission d'élaboration des programmes dirigée par Levasseur indiquent qu'il s'agit d'« une branche importante de la géographie. » Ils ajoutent que

bien présentée, cette étude ouvre l'esprit à tout un ordre de connaissances auxquelles les jeunes gens, quelque carrière qu'ils embrassent plus tard, ne doivent pas rester étrangers. La plupart des pays situés hors d'Europe n'ont guère avec elle que des relations économiques : ne pas apprendre quels sont leurs produits et quel est leur commerce, c'est ignorer d'eux ce qu'il nous importe le plus de savoir. » (cité par Marchand, 2000, p. 387)

Cette partie de la géographie rassemble des savoirs relatifs à l'agriculture, aux mines, à l'industrie, au commerce et aux communications conformément à la définition proposée par Levasseur d'une « division » de la discipline qui étudie « les rapports de l'homme avec la nature dans l'agriculture, dans les mines et l'industrie, dans le commerce » (1872, p. 49).

En Juillet 1874, lors de la confirmation du programme de 1872, une note laconique apporte néanmoins une modification : « Classe de philosophie. Les questions de géographie sont comprises dans le programme d'histoire. » (Cité par Marchand, 2000, p. 438) Ainsi, l'étude du monde contemporain glisse vers l'histoire. Il faut attendre 1905, et un programme consacré aux principales puissances pour que la géographie retrouve sa place dans la dernière classe de l'enseignement secondaire. Cette « captation » (Robic dans Gispert, Hulin et Robic, 2007, p. 265) de la géographie économique du monde par l'enseignement de l'histoire contemporaine témoigne des difficultés à imposer une nouvelle lecture de la place de la géographie dans les cursus. D'autant

¹¹ Avec l'étude de la « géographie de la Terre Sainte » (Marchand, 2000, p. 394)

que, lorsque le cadre vidalien se met en place, au tournant du siècle, c'est une forme géographique plus académique et moins utilitaire qui est proposée pour l'enseignement secondaire.

L'héritage de l'esprit réformateur des années 1860 est contrasté. L'examen des programmes, quasiment jusqu'à nos jours, montre que l'essentiel de la mutation des contenus (disparition de la géographie historique, promotion de la géographie économique) ne fut pas remis en cause. C'est sur cette base que des pratiques, des démarches ou des objets canoniques ont pu être élaborés et que la géographie scolaire s'est imposée comme un élément à part entière du couple disciplinaire. Mais, ce qui disparaît, sans doute jusqu'à la période la plus contemporaine, c'est une interrogation forte sur les finalités de la géographie enseignée. Les réformateurs des années 1860 ont justifié l'enseignement géographique par les transformations du monde et les nécessités d'action des sociétés. Ensuite, l'association avec l'histoire s'est rapidement indurée et le couple est devenu une composante incontournable des cursus. Avec l'institutionnalisation de la discipline, ce sont les interrogations sur l'intérêt d'enseigner la géographie qui ont disparu.

Bibliographie et sources

- Albertini, P. (1992). *L'école en France XIX^e-XX^e siècle. De la maternelle à l'université*. Paris : Hachette, 191 p.
- Besse, J-M. (2003). *Face au monde. Atlas, jardins, géoramas*. Paris : Desclée de Brouwer, 244 p.
- Blais, H et Laboulais, I. (dir.), 2006. *Géographies plurielles. Les sciences géographiques au moment de l'émergence des sciences humaines (1750-1850)*. Paris : L'Harmattan, 349 p.
- Bruter, A. (2005). Les créations successives de l'enseignement de l'histoire au cours du premier XIX^e siècle. In Caspar, P., Luc, J-N. et Savoie, p. (dir.) *Lycées, lycéens, lycéennes. Deux siècles d'histoire*. Lyon : INRP, p. 177-197
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris : Belin, 237 p.
- Clerc, P. (2007). Émile Levasseur, un libéral en géographie. *L'Espace Géographique*, n°1, p. 79-92.
- Cortambert, E. (1852). Place de la géographie dans la classification des sciences humaines. *Bulletin de la société de géographie*, p. 239-245.
- Cortambert, E. (1854). Parallèle de la géographie et de l'histoire. *Bulletin de la société de géographie de Paris*, Tome 7, janvier-juin, p. 220-229.
- D'Anville, M. (1768). *Géographie ancienne abrégée*. Paris : Merlin, 3 vol. (341, 319 et 348 p.)
- Dainville, F. (1940). *La géographie des humanistes*. Paris : Beauchesne, 562 p.
- Dainville, F. (1978). *L'éducation des jésuites (XVI^e-XVIII^e siècles)*. Paris : Minuit, 570 p.
- Demoulin, O. (1998). Les noces de l'histoire et de la géographie. *EspacesTemps*, n°66-67, p. 6-19.
- Duruy, V. (1901) Notes et souvenirs (1811-1894). Paris : Hachette, 2 vol. 392 et 313 p.
- Duval, J. (1863). Des rapports entre la géographie et l'économie politique (Discours lu à la société de géographie de Paris dans sa séance publique du 1^{er} mai 1863 par Jules Duval). *Bulletin de la société de géographie*, 5^{ème} série, tome 6^{ème}, p. 169-250 et p. 307-325.
- Falcucci, C. (1939). *L'humanisme dans l'enseignement secondaire en France au XIX^e siècle*. Toulouse : Privat et Paris : Didier, 2 vol., 666 p.
- Garcia, P. et Leduc, J. (2003). *L'enseignement de l'histoire en France de l'Ancien Régime à nos jours*. Paris : Colin, 319 p.
- Geslot, J-C. (2003). *Une histoire du XIX^e siècle. La biographie de Victor Duruy (1811-1894)*. Université de Versailles-Saint-Quentin-en-Yvelines, thèse de doctorat, Mollier, J-Y. (dir.), 3 vol., 1496 p.
- Girardet, R. (1978, 1^{ère} éd. 1972). *L'idée coloniale en France de 1871 à 1962*. Paris : Hachette, 506 p.
- Gispert, H., Hulin, N. et Robic, M-C. (dir.) (2007). *Science et enseignement. L'exemple de la grande réforme des programmes du lycée au début du XX^e siècle*. Lyon / Paris : INRP et Vuibert, 360 p.
- Grevet, R. (2001). *L'avènement de l'École contemporaine en France (1789-1835)*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, 358 p.
- Guy, M. (1981). L'enseignement de l'histoire dans les écoles centrales (an IV-an XII). *Annales historiques de la Révolution française*, 53^{ème} année, n°243, p. 89-122.

- Heffernan, M. (2005). Edme Mentelle's geographies and the French Revolution. In Livingston, D.N. et Withers, W.J. (editors). *Geography and Revolution*. London and Chicago : The university of Chicago Press, 433 p.
- Himly, A. et Levasseur, É. (1871). *Rapport général sur l'enseignement de l'histoire et de la géographie*. Extrait du Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique et des Cultes. Paris : Dupont, 47 p.
- Levasseur, É. (1872). *L'étude et l'enseignement de la géographie*. Paris : Delagrave, 126 p.
- Marchand, P. (1968). L'enseignement de l'histoire et de la géographie au collège de Lille 1765-1791. *Revue du Nord*, Tome L, n°198, p. 351-367.
- Marchand, P. (prés.) (2000). *L'histoire et la géographie dans l'enseignement secondaire. Textes officiels Tome I : 1795-1914*. Paris : INRP, 782 p.
- Mentelle, E. (1796). *Considérations générales sur l'instruction publique*. Paris : Desenne, 27 p.
- Nordman, D. (dir.) (1994). *L'École normale de l'an III. Leçons d'histoire, de géographie, d'économie politique*. Paris : Dunod, 482 p.
- Nordman, D. (1995). La géographie des Jésuites (en relisant François de Dainville). In Giard, L. (dir.) *Les jésuites à la Renaissance. Système éducatif et production du savoir*. Paris : PUF, p. 221-236.
- Nordman, D. (1998). La géographie œil de l'histoire. *EspacesTemps*, n°66-67, p.44-54.
- Prost, A. (1998). Un couple scolaire. *EspacesTemps*, n°66-67, p. 55-64.
- Robic, M-C. (1995). La Terre, observatoire et demeure des hommes. In Pourtin, I. (dir.) *Le XIX^e siècle*. Paris : Berger-Levrault, p. 113-129.
- Robic, M-C. (1998). Le fardeau du professeur. *EspacesTemps*, n° 68-69-70, p. 158-170.
- Troux, A. (1926) *L'école centrale du Doubs à Besançon (an IV-an XI)*. Paris : Alcan, 225 p.