

---

ANNALES  
DE  
GÉOGRAPHIE

---

I. — GÉOGRAPHIE GÉNÉRALE

---

LA CONCEPTION ACTUELLE  
DE L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE<sup>1</sup>

I

Je ne surprendrai aucune des personnes ici présentes en disant que les idées sont loin d'être fixées sur la place qui convient à la géographie dans l'enseignement de nos lycées, collèges, ou établissements primaires supérieurs.

Les maîtres devant lesquels j'ai l'honneur de parler savent mieux que personne qu'il s'en faut, malgré des efforts auxquels je me plais à rendre justice, que la question de la géographie dans les classes soit résolue. Il convient d'ajouter tout de suite que ce n'est pas seulement chez nous qu'existent ces incertitudes. En Allemagne, en Italie, en Angleterre, aux États-Unis, elles donnent lieu à des discussions fréquentes, dont les Congrès spéciaux et les écrits périodiques nous apportent les échos. Cela doit être pris comme un signe des temps. Il est permis d'y voir une preuve de la signification générale de la question et de l'importance qui s'y attache. Elle n'exciterait pas de telles controverses, s'il ne s'agissait que d'une simple réforme domestique, à laquelle il suffirait de pourvoir par quelques mesures de détail. Il faut bien que les hommes de culture et de provenance différentes qui se rencontrent dans cette préoccupation commune aient l'idée qu'il

1. En février et mars 1905, trois conférences, suivies de deux séances de discussion, ont été faites au Musée pédagogique sur l'enseignement de la géographie dans les lycées et les collèges. Grâce à l'amabilité de M<sup>r</sup> CH.-V. LANGLOIS, directeur du Musée, qui a pris l'initiative de ces conférences, nous pouvons en publier le texte et donner un résumé de la discussion. N. d. L. R.

s'agit effectivement d'un problème d'éducation, d'une orientation à donner à l'esprit des jeunes gens.

Ce point de vue n'est pas celui d'un grand nombre, pour ne pas dire de la majorité des gens de chez nous. C'est une opinion devenue presque banale, que la géographie est surtout une affaire de mémoire. D'après cette idée il serait logique de reléguer cet enseignement dans les classes élémentaires. Des définitions tout extérieures de termes géographiques, quelques chiffres, des noms surtout, cela ne convient-il pas à l'âge où la mémoire a toute sa fraîcheur? Notez qu'on ne songe guère à contester l'utilité de ces notions. Il semble bon que la mémoire docile du jeune âge les enregistre. Pour les féconder, on s'en remet, avec un peu trop de confiance, aux occasions présumées que fourniront les lectures, les relations de la vie. L'idée très répandue que la géographie s'apprend par les voyages est une manière de se dispenser de l'apprendre autrement. C'est ainsi qu'aux temps déjà éloignés auxquels se rapportent mes souvenirs d'élève on en était venu en pratique à éliminer la géographie des classes supérieures; et je ne crois pas faire injure à la mémoire des excellents professeurs qui m'ont appris l'histoire en seconde et en rhétorique, en disant qu'elle ne figurait que pour la forme dans l'enseignement de leurs classes.

Il n'en est plus de même, je le sais; mais l'état d'esprit a-t-il changé? Ce serait peut-être se flatter que de le croire. Dans un des récents Congrès de géographes allemands, on racontait une anecdote typique, qui se passe en Prusse. Un inspecteur assiste à une classe où le maître est en train d'expliquer comment les pluies de moussons, dans l'Inde, sont, par leur irrégularité, une cause de famines. Notre inspecteur l'interrompt et lui reproche de sortir du sujet; prêchant d'exemple, il se met à interroger les élèves sur les caps, les golfes, les montagnes de l'Asie. Si pénétré qu'on soit de l'utilité de cette nomenclature, on ne peut s'empêcher de penser que les cartes peuvent lui servir d'auxiliaires, et qu'il y a un meilleur usage à faire du temps des élèves que de leur enseigner de simples noms.

Pur exercice de mémoire pour les uns, la géographie ne trouvait grâce, chez d'autres, que comme science d'érudition. J'entends encore Bersot, dans un des rapports qu'il lisait en séance solennelle, on plutôt qu'il faisait lire, sur l'enseignement de l'École normale, dire qu'on y pratiquait, — je cite son expression, — « la géographie difficile, celle qui se sert des textes ». Ainsi des textes, et non le terrain; des études qu'un savant pouvait, à la rigueur, mener à terme sans que sa curiosité se fût jamais éveillée sur les formes du sol! Voilà donc des esprits préoccupés de haute culture qui n'estimaient dans la géographie que la science d'érudit, telle que l'avaient pratiquée d'Anville et ses successeurs, Walckenaer, Ernest Desjardins. Dans des identifications de lieux, des reconstitutions d'anciennes divisions politiques,

se résumaient, pour eux, les titres scientifiques que la géographie pouvait invoquer. De pareils titres n'étaient guère applicables, on en conviendra, à l'enseignement des classes; et ils équivalaient à la condamnation de la géographie comme science scolaire.

On peut s'étonner, d'après cela, que la géographie n'ait pas cessé de tenir une place nominalement honorable et de figurer dans les programmes des hautes classes. Il est vrai, comme nous allons voir, qu'elle a dû cette marque d'estime moins à elle-même qu'au patronage de l'histoire. Le fait, néanmoins, n'a pas été sans conséquences. L'avantage surtout d'être représentée au concours d'agrégation a été pour elle un principe de progrès; car rendue ainsi plus familière à l'élite de nos maîtres, c'est pas là qu'elle est parvenue, dans ces dernières années, à conquérir un certain nombre d'esprits et à gagner du terrain dans notre enseignement scolaire.

Il fut donc heureux qu'en dépit d'une indifférence générale, elle gardât une place traditionnelle et en quelque sorte honorifique. Elle dut ce droit de cité à ce qu'elle était considérée comme la compagne inséparable de l'histoire. L'idée que l'histoire d'un peuple exige la connaissance du milieu géographique dans lequel elle se développe, ne saurait être contestée par personne. Elle était fortement enracinée chez des hommes dont l'influence a été longtemps prépondérante, chez nous, sur l'enseignement de l'histoire: Michelet, qui avait un sens très vif des causes géographiques; et parmi ses élèves, Duruy, qui suivait en cela les traditions du maître. Mais il faut reconnaître que le principe, excellent en lui-même, ne parvint pas à fructifier dans les classes.

L'histoire, en définitive, faisait payer assez cher à la géographie le service qu'elle lui rendait. C'était un partage inégal où l'enseignement de l'histoire étant l'essentiel, la géographie n'intervenait qu'à titre auxiliaire. Ce ménage à deux ne respectait pas assez l'autonomie d'un des conjoints. La géographie n'apparaissait que de biais. On lui demandait un appoint d'explication; on lui posait au nom de l'histoire des questions directes. Mais pour qu'on pût tirer d'elle des enseignements, il eût été nécessaire de prendre la peine de l'enseigner. Le service qu'elle peut rendre à la sociologie comme à l'histoire, consiste à mettre les faits humains en rapport avec la série des causes naturelles, à les placer et à les concevoir dans leur milieu physique et biologique. Pour que son témoignage ait une valeur et un sens, il faut qu'il s'appuie sur un enchaînement différent de celui qu'il s'agit d'expliquer. L'action de la nature sur l'histoire tire sa force de ce qu'elle ne s'exerce pas de la même façon que l'action des hommes. C'est une interférence insensible et complexe, accumulant des effets qui lentement se totalisent; une action continue, et devant à cette

continuité même sa puissance. Ce n'était pas ainsi qu'on l'entendait. On procédait par quelques rapprochements sommaires, faits une fois pour toutes. Cette méthode ne pouvait pas aboutir à autre chose qu'à des aphorismes tellement généraux qu'ils finirent par rentrer dans l'arsenal des vérités banales, d'où il parut bientôt inutile de les tirer.

Faute de connaître et de pratiquer la géographie, on ne se rendit pas compte des services qu'elle peut réellement rendre à l'histoire. Partir d'un fait historique qui nous frappe et lui chercher parmi les causes géographiques un moyen d'explication, est une méthode viciée d'avance par le caractère tendancieux de la recherche. On ne gagne rien à subordonner les deux sciences l'une à l'autre, pas plus la géographie à l'histoire que celle-ci à la géographie <sup>1</sup>. Mais on risque ainsi de donner naissance à des exagérations nuisibles à la cause même qu'on veut défendre. Ici se présente à l'esprit un nom que je ne veux prononcer qu'avec toute la sympathie qu'il mérite. Dans la persévérante campagne que notre collègue, M<sup>r</sup> Ludovic Drapeyron, mena en faveur de l'enseignement de la géographie, son erreur fut de partir d'une notion insuffisante de la science qu'il défendait, de l'hypnotiser en quelque sorte dans une préoccupation trop exclusive de l'histoire.

C'est donc sur l'idée même de la géographie que, dans le public comme parfois chez les partisans les plus convaincus de cet enseignement, il y a confusion et incertitude. Si des vues précises régnaient sur la science elle-même, on s'entendrait mieux sur la façon de l'enseigner. Il faut donc tâcher de préciser cette notion; et c'est ce que je me propose de faire. Sans doute pour cela quelques détails rétrospectifs sont nécessaires; je m'efforcerai de ne pas en abuser et de ne pas perdre de vue les questions tout actuelles dont il s'agit.

## II

La géographie scientifique n'est pas une improvisation d'hier. Elle remonte à Alexandre de Humboldt et à Karl Ritter. On oublie trop chez nous que grâce à ces initiateurs, au second surtout, la géographie scientifique a déjà fait ses preuves dans l'enseignement. Qu'il me soit permis de résumer, d'une façon presque schématique, les principes sur lesquels ils l'ont fondée <sup>2</sup>.

La géographie, pour ces maîtres, est une explication rationnelle, dans laquelle les parties s'éclairent par l'ensemble, et où la connais-

1. Voici un exemple de la confusion des idées. Parlant de l'ouvrage d'ARNOLD GUYOT, *Earth and Man*, J.-J. AMPÈRE s'exprime ainsi : « M<sup>r</sup> Guyot a tenté d'expliquer l'histoire par la géographie. » Cette prétention, si elle était fondée, ne serait pas plus raisonnable que celle de se passer de la géographie dans l'explication de l'histoire.

2. Pour plus de développement, voir l'article intitulé : *Le principe de la géographie générale* (*Annales de Géographie*, V, 1895-1896, p. 129-142).

sance de toutes les parties est nécessaire à la connaissance de l'ensemble. C'est dans un retour systématique du particulier au général, et réciproquement, que consiste ce que Ritter a appelé la géographie comparative; idée que nous traduirions volontiers en disant qu'elle est l'expression de l'unité terrestre. Pour réunir ces éléments de comparaison, on doit s'efforcer de grouper, suivant leur distribution à la surface du globe, les faits dont dépend la physionomie terrestre. Leur coordination et leur classement sont à ce prix. Cette tâche fut la grande préoccupation de Humboldt. Il chercha à fixer sur des cartes la répartition des faits géographiques, et à constituer ainsi des répertoires, dont le type fut l'Atlas physique de Berghaus, publié en 1836 sous son inspiration directe <sup>1</sup>. Plus on avance dans ce classement des faits, mieux on aperçoit leur répercussion réciproque, mieux on distingue à quel point les phénomènes physiques et biologiques sont en relations constantes de cause et d'effet, et comment ils engendrent, en se combinant suivant des conditions diverses, des différences caractéristiques de contrées.

Cet enchaînement est, pour Ritter, la chose essentielle dont l'enseignement doit se préoccuper <sup>2</sup>. Le principe doit trouver son application aussi bien dans les études régionales que dans les études générales dont la Terre peut être l'objet.

Voilà en substance des idées dont la valeur éducative ne saurait échapper à un esprit réfléchi. On peut se demander pourquoi, après avoir été formulées dans la première moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, elles n'ont pas exercé dès cette époque une influence générale sur le développement des méthodes. C'est un point d'histoire dont l'examen risquerait de nous entraîner assez loin. Bornons-nous à faire remarquer que si ces idées ne reçurent que de rares applications à l'étranger, le bénéfice n'en fut pas perdu en Allemagne. Chez nous, lorsqu'en 1868 Élisée Reclus publia, sous le titre *La Terre*, une œuvre imprégnée de l'inspiration de Ritter et de Humboldt, il eut des admirateurs, mais non des disciples. Ritter, au contraire, fit école dans son pays. Grâce à son enseignement, la géographie prit en Allemagne une avance qui lui fut profitable. On peut dire sans doute que les conceptions que je viens de résumer ne disposaient pas encore d'un nombre suffisant d'observations. Il y avait là en effet pour elles un germe de faiblesse, dont elles ont eu à souffrir. Toutefois, elles contribuèrent à former en Allemagne un esprit géographique plus exercé et plus sûr que dans les contrées où elles ne prirent pas racine. Les manuels composés sous l'influence des leçons de Ritter : ceux de Roon (à l'École des Cadets),

1. Une deuxième édition parut en 1852; la troisième en 1892.

2. Il insiste souvent sur l'idée et le mot, notamment dans le rapport qu'il rédigea en 1827 sur l'enseignement (G. KRAMER, *Karl Ritter, Ein Lebensbild...*, Halle, 1875, p. 374).

de Daniel, de Guthe (dans sa première édition, 1868), peuvent aujourd'hui paraître arriérés ; ils étaient très supérieurs à ce qui se publiait alors dans les autres pays. Tandis que, chez nous, le système de division par bassins fluviaux régnait dans l'enseignement, on sentait, dans ces manuels, un effort vers des divisions plus naturelles. Quand on lit les relations de voyage de Barth, disciple direct de Ritter, il est aisé d'apprécier les progrès qu'avait faits, à cette école, l'esprit géographique. L'attention du célèbre explorateur est sans cesse éveillée sur le lien entre les phénomènes physiques et sur leur rapport avec la vie des habitants. Cet esprit se manifestait jusque dans les écrits les plus étrangers en apparence à la géographie, dans la presse par exemple. N'est-il pas significatif que deux des géographes les plus marquants de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle, Oscar Peschel et Frédéric Ratzel, aient fait leurs premières armes comme journalistes ?

Aujourd'hui cependant, lorsqu'on se reporte aux livres mêmes qui passaient pour les meilleurs il y a une trentaine d'années, on voit aisément des points faibles. Les défauts varient suivant les auteurs ; mais ce qui semble être commun à tous, et ce qui nous frappe surtout, c'est le langage vague et incertain qui prévaut dans la description des formes du sol. Il est rare qu'on essaie de les ramener à des types, de les définir, de les classer. Dans la terminologie des côtes, comme du relief, les mots sont employés sans discernement, comme au hasard de la plume, pour désigner des choses qui nous paraissent différentes. On parle de *fjords*, de *plateaux*, de *terrasses*, etc., mais sans spécifier quelle signification précise s'attache à ces mots.

En outre, les véritables relations entre les diverses formes de relief et de structure ne sont pas saisies. Quand on essaie d'établir un rapprochement, on procède d'après les parties du monde, comme si ces noms traditionnels représentaient de véritables individus terrestres. On compare, par exemple, les montagnes de l'Europe à celles de l'Asie ; on oppose la structure de l'une à celle de l'autre ; ce qui conduit à des généralités qui ne sauraient résister à l'analyse. On se guide enfin d'après des caractères purement extérieurs, sans considération suffisante des forces qui ont été en jeu.

### III

Ces critiques prouvent que nous sommes devenus plus exigeants. Mais de quel droit et à quel titre ? Parce que, depuis une trentaine d'années environ, la connaissance scientifique du globe a fait des progrès que l'époque de Humboldt et de Ritter avait pu pressentir, mais non réaliser<sup>1</sup>.

1. La justification de la date approximative que nous indiquons peut être appuyée sur les faits suivants : publication des Cartes géologiques détaillées en France, Angleterre, Allemagne, États-Unis, Japon, etc. ; — explorations systématiques dans

Pour l'explication des formes et de la physionomie terrestres, il faut remonter au passé. Or, le débrouillement de ce passé est une œuvre de longue haleine dont les principales lignes commencent seulement à s'ordonner. La géologie a préludé par des monographies locales, nombreuses et diverses, aux synthèses dont elle nous donne aujourd'hui le spectacle, et ces généralisations diffèrent de celles de jadis, en ce qu'elles reposent sur un long travail d'analyse. Elle s'est ainsi véritablement constituée en géographie du passé, préface nécessaire de la géographie du présent. Celle-ci a pu dès lors discerner de quelle longue évolution antérieure les formes actuelles sont issues. Sans doute elle savait que les eaux courantes et d'autres agents physiques déblaient et modifient la surface ; mais elle ne se rendait pas compte de la puissance accumulée des effets qu'ils peuvent produire, de l'état d'arasement auquel pouvaient être réduites des surfaces sur lesquelles se sont acharnés, pendant une incalculable série de siècles, les agents de destruction. Ce qu'on appelle aujourd'hui des *pénéplaines*, nom nouveau répondant à une notion nouvelle, est le témoignage de ce qu'une longue exposition à l'air libre peut faire de surfaces primitivement accidentées. Ce n'est pas seulement la durée, mais aussi la diversité des forces de destruction qu'une observation comparative et systématique a appris à démêler. Les formes de la surface ont été différemment modelées, suivant que le climat donnait la prépondérance à tel ou tel agent destructeur : ici les eaux, là les glaciers, ailleurs les vents. Si faible que soit la durée qu'embrasse l'observation présente, nous pouvons observer sur le vif ces modes de destruction et comprendre suivant quelles règles géométriques ils procèdent. Par là se manifestent des rapports de dérivation entre les formes successives qu'ils engendrent. Les unes se montrent à un degré de ciselure plus avancé que les autres : c'est ainsi que les plateaux se morcellent, « se débitent » en collines. Ou bien l'état de ciselure tend à son tour à s'amortir ; ce qui était ravin devient vallée.

Que le maître montre un jour à ses élèves ces coteaux amincis, ces buttes isolées qui parsèment la plaine au Nord de Paris. Le maître d'autrefois se serait contenté d'en dire les noms ; quel mot d'explication eût-il pu ajouter ? Celui d'aujourd'hui leur apprendra à reconnaître dans ces accidents de relief les témoins d'un ancien niveau dont le travail de destruction a fait presque entièrement justice. Il ne se contentera pas de nommer, de constater ; il aura donné aux faits leur explication, ou du moins ce qu'on peut appeler de ce mot dans les sciences humaines ; c'est-à-dire qu'il aura assigné aux faits la place qui leur appartient dans la succession dont ils font partie.

l'intérieur de l'Asie, de l'Afrique et de l'Amérique du Nord ; — étude comparative des périodes glaciaires en Europe et dans l'Amérique du Nord ; — organisation des Services météorologiques, etc.

Ce n'est pas seulement la géologie qui a inoculé à la géographie la notion des effets du temps et de la puissance du passé. La botanique y a contribué à sa manière. Elle a reconnu la présence d'éléments d'âges différents dans les flores régionales. Des espèces qui sont réfugiées et qui se conservent grâce à certaines circonstances propices, y coexistent avec d'autres qui sont envahissantes. La composition végétale des contrées se révèle non pas purement et simplement comme l'expression immédiate des climats actuels, mais comme celle d'une lutte dans laquelle l'héritage de climats antérieurs continue à faire preuve de résistance; d'une lutte dans laquelle le succès dépend du degré de l'adaptation au milieu. C'est par là que la question intéresse la géographie. Car cette adaptation est un fait physiologique qui s'exprime, ainsi que l'avait reconnu Humboldt, dans la forme des organes de nutrition des plantes. En poursuivant ces recherches dans les contrées les plus éloignées et les altitudes les plus diverses, la géographie botanique a tiré de ce principe fécond une foule d'applications intéressantes et expliquant la physionomie des paysages.

Les plantes et les associations végétales cherchent à se mettre en harmonie avec les conditions ambiantes : le bananier offre prodigieusement à l'évaporation la surface étalée de ses larges feuilles; pour éviter au contraire des dépenses trop fortes, les arbres et plantes des pays secs réduisent leur feuillage, le suppriment parfois; ou bien, comme les cactées, le protègent par le tissu coriace ou l'enduit vernissé de l'épiderme; ou bien encore ils accumulent dans des organes de réserve l'humidité nécessaire à leur existence. Il y a dans ces modifications physiologiques un élément non seulement descriptif, mais explicatif; car les subterfuges variés qu'emploient les plantes pour s'adapter le mieux possible au milieu révèlent une intimité de rapports avec les moindres nuances du climat<sup>1</sup>, la marche des saisons, la nature du sol. On voit ainsi que le monde végétal ne doit pas seulement intervenir dans l'enseignement sous la forme d'une simple nomenclature énumérant surtout les plantes utiles : il nous offre un moyen de pousser plus loin l'analyse du milieu géographique, de pénétrer mieux dans l'intimité des causes, de saisir quelques anneaux de plus dans l'enchaînement des phénomènes.

Les causes mécaniques des climats sont l'objet des recherches de Services météorologiques qui fonctionnent dans des parties très différentes du globe; on peut, grâce à eux, connaître simultanément et journalièrement la répartition des pressions atmosphériques sur de

1. C'est ce qui explique le parti qu'on a tiré de la végétation pour tenter de nouvelles classifications de climats. (W. KÖPPEN, *Versuch einer Klassifikation der Klimate, vorzugsweise nach ihren Beziehungen zur Pflanzenwelt*, dans *Geographische Zeitschrift*, VI, 1900, p. 593-611, 657-679, cartes pl. VI-VII.)

grandes étendues. C'est dans « l'Océan aérien » que se forment les divers types de temps : les uns à tendance plutôt stationnaire; les autres se déplaçant suivant des trajectoires qu'on peut suivre entre des points très éloignés les uns des autres. On s'est demandé parfois si la géographie avait à se préoccuper de cet équilibre mouvant qui affecte les masses liquides et fluides de la planète; s'il ne lui suffisait pas d'étudier les climats dans leurs effets sans remonter aux causes. Ce serait, à mon avis, s'exposer à nourrir des idées fausses sur les faits de circulation, qui jouent un si grand rôle dans l'économie générale de la planète. Les vents et les courants, par lesquels s'établit une correspondance entre les diverses parties de la terre, rentrent dans un système général, dont les détails sans doute nous sont encore imparfaitement connus, mais dont nous pouvons entrevoir le mécanisme. La première fois que quelques-uns de ces grands faits de circulation ont été décrits, on a employé à leur égard des expressions solennelles et mystérieuses. C'est ainsi que Christophe Colomb parle de ce courant équatorial, « où les eaux vont comme les astres »; et que, voilà trois quarts de siècle environ, le commandant Maury consacrait au Gulf Stream une page d'un ton poétique. Tout accent d'émotion sincère est justifié devant les spectacles de la nature. Mais il est arrivé que bien des personnes continuent à croire que le Gulf Stream est un phénomène exceptionnel, une sorte de faveur faite par la Providence à l'Europe; tandis qu'en réalité il représente seulement un aspect, il est vrai des plus intéressants, de ce système général de circulation. Quand la météorologie nous permet d'embrasser des rapports qui s'échangent entre les diverses parties de la sphère, elle est géographique au plus haut sens du mot.

C'est de la nature seule que nous avons parlé jusqu'ici. J'ai essayé de montrer combien la connaissance des phénomènes physiques avait gagné en étendue et en profondeur. C'est sur ce fond plus riche que peut désormais fructifier, comme une plante transportée d'un sol maigre dans un terreau fertile, la conception Ritterienne des rapports entre la nature et l'histoire.

La géographie se doit, pour être fidèle à elle-même, de considérer les sociétés humaines par rapport à la Terre, c'est-à-dire d'envisager autant que possible l'ensemble des conditions diverses dans lesquelles elles se sont développées. Or, le nombre des sociétés sur lesquelles nous possédons des témoignages et des observations comparables s'est considérablement accru, et les musées ethnographiques récemment fondés en Europe et en Amérique sont une leçon éloquentes de l'influence que le monde végétal et animal exerce sur le mode de vivre. D'autre part, les recherches méthodiques sur les plantes cultivées, la domestication des animaux, l'acclimatation, les effets du

déboisement, de l'irrigation, etc., nous ont permis d'apprécier à sa valeur, et jusque dans des répercussions imprévues, la puissance de l'action humaine dans le domaine biologique. Nous connaissons mieux, enfin, la répartition de l'espèce humaine sur la terre, ses groupements, leur densité spécifique : source inépuisable de comparaisons instructives. Si même nous voulons examiner en détail, par rapport aux conditions physiques, les types d'établissement et les modes d'habitat, les cartes topographiques et géologiques à grande échelle nous prêtent un inestimable secours. Bref, le résultat acquis est double : on embrasse un plus large faisceau de faits, et on serre de plus près les relations de la nature et de l'homme. Grâce aux rapports jadis inaperçus qui se révèlent, on perçoit mieux l'incessant échange d'effets réciproques.

Le maître qui aura acquis le sentiment de la variété et de la richesse qu'offre ce champ d'observations, comprendra la nécessité de s'y tenir. Il ne sera plus tenté de chercher un moyen d'intérêt factice dans les anecdotes, les détails historiques, les réminiscences inutiles. J'espère aussi qu'il saura résolument bannir de son enseignement géographique les notions parasites dont il a été longtemps encombré. C'est comme divisions territoriales que l'organisation politique et administrative d'un État intéresse la géographie, mais pas autrement. L'étude du mécanisme administratif relève d'autres disciplines. Il serait difficile de fixer *a priori* les limites que la géographie ne doit pas franchir. Je suis persuadé que le sens géographique du maître, formé et aiguisé par une conception plus rationnelle de la science qui l'occupe, lui fournira le meilleur diagnostic, pour discerner ce qui tient et ce qui ne tient pas à la géographie. Ce sera un grand bienfait ; car rien n'a contribué à dénaturer et à discréditer cette science comme l'habitude qu'on avait prise de la faire servir de passeport à une foule de notions utiles en elles-mêmes, mais étrangères à son objet.

Ainsi, les progrès récents dont nous avons essayé de donner une idée, ont confirmé l'idée d'un enchaînement entre les phénomènes d'ordre divers qui contribuent à caractériser la physionomie de la surface terrestre. La différence est que, leur genèse étant mieux éclaircie, on saisit entre eux des rapports intimes, vrais, et non de pure apparence. Cette conception de la géographie s'est établie d'elle-même, comme l'expression d'une évolution générale qui s'est produite dans les sciences de la nature. Est-ce trop d'ambition que de vouloir la faire pénétrer dans l'enseignement des lycées et des écoles primaires supérieures ? N'oublions pas qu'il s'agit de s'inspirer d'une méthode, plutôt que de faire des emprunts matériels à des sciences diverses. On a le sentiment qu'il serait très vain de s'obstiner contre la marche naturelle des choses ; et l'on ne voit pas bien ce que pour-

rait être une géographie timide et bâtarde, que l'on conserverait spécialement à l'usage des classes.

#### IV

L'adaptation de la géographie à l'enseignement des classes devant être l'objet d'autres conférences et de discussions, je me bornerai, pour finir, à émettre mon sentiment personnel sur quelques-uns des principes généraux qui doivent guider les maîtres.

Plusieurs sont tentés de s'effrayer de ce qui leur semble une invasion des sciences naturelles. J'ai souvent remarqué chez les étudiants que j'étais chargé d'initier, et qui avaient reçu une instruction surtout littéraire et historique, une sorte d'appréhension et de gêne; je dois ajouter d'ailleurs que, dans la plupart des cas, cette impression ne tardait pas à disparaître. Elle serait justifiée s'il s'agissait de se transformer tour à tour en géologue, en botaniste, en météorologue; mais il ne saurait être question d'imposer pareille obligation à celui qui doit enseigner la géographie à des élèves. Son objet est de faire connaître et, autant que possible, d'expliquer la physionomie de la surface terrestre, de promener plus de lumière sur le milieu physique dans lequel nous vivons et nous agissons. Il est évident qu'il faut consulter pour cela les sciences qui, chacune dans leur spécialité, étudient les roches, la végétation, la météorologie, etc.; mais seulement dans la mesure où elles contribuent à l'explication de la surface terrestre, et à seule fin de subvenir à cette explication. On doit en tout état de cause rester géographe. Ce serait, par exemple, faire fausse route que d'introduire des chapitres spéciaux de géologie comme préliminaires à l'étude géographique de la France<sup>1</sup>. Il s'agit de faire connaître à l'élève le pays qu'il habite, la terre dont se sont formées 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 les lui présentez, 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'enchaînement 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 bien 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

1. Voir à ce sujet l'article de L. GALLOIS, *La Géographie et les sciences naturelles* (*Revue universitaire*, 8<sup>e</sup> année, t. I, 1899, p. 38-47).

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 bien lui expliquer, à l'aide de ce que sa petite observation peut atteindre, ce qu'est un fleuve tropical. Il importe qu'il le fasse ; car si l'élève s' imagine un Sénégal ou un Congo en tout semblables 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 à expliquer le 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.

J'ai beaucoup de confiance, pour opérer ce miracle, dans la parole du maître ; celle-ci vaudra toujours mieux qu'un livre. Je souhaite cependant que quelque maître très expérimenté s'applique un jour à rédiger le petit livre très simple, mais attachant dans sa simplicité, qui serait le catéchisme des commençants. Je serai pleinement rassuré alors sur l'avenir de la géographie dans nos écoles.

Ce serait entrer en contradiction avec tout ce qui précède, que de méconnaître la prépondérance que doit avoir la géographie physique, comme base et fondement de tout enseignement géographique. Mais la contradiction ne serait pas moindre, d'oublier que cet enseignement, quelle que soit la variété de ses applications scolaires, ne fait qu'un, par l'unité de méthode et l'objet. Le dualisme ou même la séparation qu'on a imaginés quelquefois entre la géographie physique et politique (ou pour mieux dire, humaine) s'évanouit si l'on se place fermement à ce point de vue.

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 même de notre éducation classique. Nous aurions d'autant plus tort d'oublier en France l'utilité de lier l'enseignement de la géographie à celui des sociétés, que tout, dans notre passé et dans nos traditions, nous y dispose. L'histoire, dans les vieux pays que nous habitons, ouvre des perspectives lointaines ; elle contient un riche patrimoine d'expériences ; elle est mise, dès le premier âge, par des récits, en rapport avec l'esprit des enfants. On se rend bien compte, dans la plupart des pays d'Europe, de la signification que peut acquérir en se combinant avec elle, mais en évitant de s'y absorber, l'enseignement de la géographie<sup>1</sup>. L'idée est en train d'opérer sa marche, même en Amérique. Bien qu'en cette contrée on soit généralement moins attentif au passé qu'au présent, et que les circonstances y aient mis la géographie entre les mains surtout des géologues, il ne manque pas d'esprits qui préconisent et souhaitent un rapprochement entre la géographie et la sociologie ou l'histoire<sup>2</sup>. L'idée germe à la faveur du progrès même de l'éducation publique.

Ceux qui, en Europe comme en Amérique, plaident la cause de la géographie dans l'enseignement scolaire, s'inspirent de l'idée qu'ils se sont faite de sa valeur éducative. Là, en effet, est le point essentiel. Il serait loin de ma pensée de faire bon marché de l'utilité pratique qui s'attache à la connaissance des noms et des lieux. Mais, après tout, on pourrait toujours objecter qu'il est impossible de faire une place, dans les programmes si chargés de nos classes, à toutes les choses utiles ; on sera toujours dans la nécessité de choisir, et quant à moi je me ferais scrupule d'ajouter sans nécessité une matière d'examen de plus à toutes celles qui grèvent la mémoire et le temps de nos écoliers. Il en est autrement si l'on voit dans la géographie le moyen d'éveiller chez les enfants l'esprit d'observation sur un ordre de faits très propre à l'entretenir et à l'exciter. Ces faits les enveloppent, ils se lient à leurs actes et à leurs habitudes ; mais, faute d'avertissement, ils étaient passés inaperçus. Peu à peu ce monde extérieur se révèle plein d'enseignements. Ce qui paraissait fortuit, isolé, se manifeste comme lié à d'autres phénomènes : on voit des rapports entre les pluies et les formes du relief, entre les couches du terrain et les sources, entre celles-ci et les cultures, l'habitat, la position des villages. On s'aperçoit aussi que des choses qu'on croyait figées, immuables, ont changé sans cesse et qu'elles changent encore ; et que cette évo-

1. A. J. HERBERTSON, *Recent Discussions on the Scope and Educational Applications of Geography* (*Geographical Journal*, XXIV, 1904, p. 417-427).

2. ELLEN CHURCHILL SEMPLE, *Emphasis upon Anthropogeography in Schools* (*Journal of Geography*, III, 1904, p. 366-374). — ALBERT PERRY BRIGHAM, *Geographic Influences in American History*. Boston, 1903 (Voir A. de G., XIII<sup>e</sup> Bibliographie 1903, n° 896).

lution se produit d'après certaines lois, pour certaines fins. Tel est le canevas que doit dérouler dans son ensemble, c'est-à-dire depuis les classes d'enfants de 9 à 10 ans jusqu'à celles des jeunes gens de 15 à 16, l'enseignement que nous préconisons.

Il se recommande à nos yeux comme un bienfait pour la formation de l'esprit. Car les objets sur lesquels il appelle l'attention de l'enfant sont une réalité toujours présente ; et l'enchaînement dont il offre le spectacle à des esprits un peu plus mûrs, a une portée philosophique fondée sur des expériences sensibles.

C'est en réalité un pli nouveau à donner à l'intelligence. Mais, s'il en est ainsi, il faut bien comprendre que le résultat souhaité devra être une œuvre de temps et de patience. Il y faut accoutumer peu à peu l'esprit. Défions-nous de toute hâte, parce qu'elle serait suivie de recul ; gardons-nous d'encourager les prouesses de mémoire, si contraires à l'esprit d'observation et de réflexion. Il s'agit d'obtenir que le sens géographique s'éveille, et qu'il s'associe aux habitudes de voir et de penser. C'est ce qui justifie l'importance que nous attachons, non seulement à l'action souple et persévérante du maître, mais à l'accommodation de conditions matérielles, telles que locaux spécialement appropriés, cartes murales, images ; à la présence de toute une pédagogie muette qui s'empare des yeux et se grave dans le souvenir.

La géographie, telle qu'on aspire à l'enseigner partout sans qu'on puisse dire que le but ait été encore pleinement atteint, nous apparaît comme un des moyens les meilleurs d'éducation moderne. Faire fructifier dans l'éducation les vues et les idées que, depuis trente ou quarante ans, une connaissance plus étendue et plus attentive du globe nous a fournies sur les rapports de la nature et des hommes, est l'idéal que la géographie bien enseignée peut réaliser dans une certaine mesure.

Il eût été sans doute chimérique de prétendre pour la géographie au rang que nous lui attribuons, tant qu'a duré dans sa rigueur le système d'enseignement qui a longtemps prévalu chez nous. Dans un système qui paraissait fondé sur un dualisme tranché : tout littéraire d'un côté, presque exclusivement mathématique de l'autre, la géographie n'avait guère chance de s'implanter. Entre le culte exclusif des beautés de la forme et le culte non moins exclusif des abstractions, elle ne trouvait aucun point d'appui. Elle n'a pas une vertu mystérieuse qui lui permette de s'accommoder d'une atmosphère étrangère. Il faut que les enseignements s'entr'aident et s'harmonisent, pour qu'en passant d'une classe à une autre l'élève ne se sente pas dépaysé et troublé dans ses habitudes d'esprit. Ce manque d'accord est la raison profonde qui a tant retardé chez nous le progrès de la géographie scolaire, qui pèse encore sur elle.

Peu à peu cependant les conditions ambiantes vont se modifiant.

Ce changement, dont on ne peut encore saluer que les prémices, est dû en grande partie à la vie universitaire qui commence à s'éveiller en différentes régions de la France. Il faut espérer que grâce à elle le sentiment de la solidarité des sciences pénétrera davantage dans l'éducation ; que dans ce domaine où devrait souffler un esprit commun, on se préoccupera moins de tracer des compartiments jaloux que de montrer des rapports. Entre les sciences naturelles, qui se sont développées dans nos classes, et l'histoire qui, de son côté, tend à se montrer plus attentive aux faits économiques et qui se confine moins dans le cercle des peuples d'Europe, une place intermédiaire semble naturellement assignée à la géographie.

Mais il faut tirer de cela un avertissement, ou du moins une indication. Les questions que soulève l'enseignement de la géographie ne doivent pas être envisagées seulement en elles-mêmes. Elles ne peuvent être tranchées par quelques mesures sommaires, si justifiées qu'elles puissent paraître. Il faut considérer toutes les parties de l'enseignement. Le rôle scolaire de la géographie demande à être organisé en conformité et en harmonie avec tout le cycle d'études.

P. VIDAL DE LA BLACHE.