

Contribution à la pédagogie de la géographie : une enquête chez les élèves de huitième année.

Maurice Saint-Yves

Volume 8, numéro 15, 1963

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/020496ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/020496ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Département de géographie de l'Université Laval

ISSN

0007-9766 (imprimé)

1708-8968 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce document

Saint-Yves, M. (1963). Contribution à la pédagogie de la géographie : une enquête chez les élèves de huitième année. *Cahiers de géographie du Québec*, 8(15), 139–148. <https://doi.org/10.7202/020496ar>

CHRONIQUE PÉDAGOGIQUE

CONTRIBUTION À LA PÉDAGOGIE DE LA GÉOGRAPHIE : UNE ENQUÊTE CHEZ LES ÉLÈVES DE HUITIÈME ANNÉE

par

Maurice SAINT-YVES

Institut de géographie, université Laval.

Les enquêtes pédagogiques sont devenues coutumières à ceux qui veulent inventorier l'un ou l'autre domaine de l'enseignement. En s'appuyant sur les données de la psychologie, la pédagogie devient de plus en plus une « science de l'écolier » où l'on observe et où l'on mesure avec une exactitude toujours plus grande. Cette tendance fondamentale doit être respectée puisque c'est définitivement celle qui nous apportera des résultats positifs. Toute réflexion pédagogique, si elle espère dépasser le simple empirisme, doit partir de l'observation méthodique du sujet de tout enseignement : l'écolier. Il ne saurait en être autrement à propos de la pédagogie de la géographie. Là comme ailleurs, il faut s'appuyer sur l'observation des faits, sur les enquêtes et les sondages et aussi sur l'expérimentation.

Pour une part bien modeste, nous avons effectué au printemps de 1962 un sondage chez divers groupes d'élèves de la ville de Québec afin de glaner quelques renseignements sur l'enseignement de la géographie générale dans notre cours secondaire. Cette enquête avait pour but de révéler le comportement des élèves en face de la géographie à travers des types de réponses recueillies dans un questionnaire. Les résultats de ce premier travail sont nécessairement limités et nos conclusions ne seront nullement définitives. En outre, il nous a semblé intéressant de comparer nos résultats avec ceux obtenus par M^{me} M.-L. Debesse-Arviset à la suite d'une vaste enquête sur la formation de la notion d'espace géographique.¹ Cette comparaison nous permettra de constater que les problèmes posés par l'enseignement de la géographie ne sont pas tellement différents en France et chez nous.

I. L'ENQUÊTE : DESCRIPTION ET RÉSULTATS

Pour les besoins de cette enquête, un questionnaire a été distribué à 212 élèves de classes de huitième année, générales et scientifiques, garçons et filles. Ces élèves suivaient le même programme de géographie générale, physique et humaine, et avaient en main le même manuel, celui de la collection Dagenais.² L'identification des sujets enquêtés révèle que l'âge moyen était de 14,5 ans pour l'ensemble, 13,8 ans chez les filles et 14,9 chez les garçons. Ces moyennes correspondent par ailleurs aux moyennes d'âge de ce niveau scolaire dans les centres urbains de la province de Québec. La limite inférieure d'âge que nous avons rencontrée était de 11 ans et la limite supérieure était de 17

¹ DEBESSE-ARVISET, Madame M. L., *Enquête sur la formation de la notion d'espace géographique* dans *Courrier de la Recherche pédagogique*, n° 16, juin 1962, pp. 27-55.

² DAGENAI, Pierre, *Collection de manuels de géographie : Géographie générale ; 8^e année*, vol. I, Centre de psychologie et de pédagogie, Montréal, 1957.

ans, avec un pourcentage d'individus légèrement plus élevé vers la limite supérieure. Donc par rapport à l'âge chronologique les sujets de notre enquête étaient assez représentatifs de l'écolier moyen.

Tous les élèves qui ont répondu à ce questionnaire étaient de milieu urbain. Nous avons délibérément délaissé les milieux ruraux afin d'obtenir des valeurs comparables par référence à un même milieu géographique. Quant au milieu social de chaque individu, nous en avons fait une estimation sommaire à partir de la profession du père. Les milieux de commerce et de finances sont représentés par 23% des sujets, l'ensemble des professions libérales par 36% et les autres groupes d'occupation par 41%. L'éventail social auquel appartiennent nos groupes d'écoliers semble donc assez étendu.

1. *L'intérêt de l'élève*

La première question à laquelle l'élève devait répondre était la suivante : nommez les trois matières de classe que vous préférez étudier cette année. Cette question avait pour but d'apprécier, d'après le nombre de fois que la géographie serait choisie, l'intérêt que les élèves portent à cette discipline. Les résultats révèlent un intérêt marqué pour la géographie. Par rapport à l'ensemble des matières scolaires, 27% des élèves font porter leur premier choix sur la géographie, 20% la placent en deuxième choix et 17.4% en troisième. Les 35.6% qui restent accordent leurs préférences à d'autres disciplines. L'interprétation de telles données doit évidemment tenir compte du caractère relatif de ces réponses. Il est en effet bien difficile de juger les préférences d'un groupe scolaire pour une discipline scolaire ou l'autre. Les facteurs qui conditionnent ces préférences sont nombreux, subjectifs, variables d'individu à individu : caractère concret d'une discipline telle que la géographie, présentation attrayante de la matière, influence du professeur, etc. Toutefois, en dépit de cette marge d'imprécision, il reste que plus de 50% des enquêtés affirment leur intérêt pour la géographie. Peut-être y voient-ils un aspect utilitaire, puisque 75% des élèves l'admettent catégoriquement. Convaincre des écoliers de 13-14 ans de l'utilité d'une matière de classe peut sembler un geste gratuit à ceux qui n'ont pas l'expérience de ces groupes scolaires. Mais les enseignants qui sont en contact quotidien avec ces élèves savent très bien que c'est là un important facteur de motivation, base de tout intérêt.

2. *L'observation directe*

L'observation directe de quelques faits géographiques se trouve à la base d'un bon enseignement de la géographie. Elle constitue en quelque sorte l'équivalent des exercices de laboratoire dans les sciences physiques et chimiques. Ainsi que l'écrivait Pierre Dagenais, « il est un point sur lequel pédagogues et psychologues, théoriciens et praticiens de l'école moderne s'entendent : celui de baser l'enseignement de la géographie sur l'observation du milieu local ». ³ Les auteurs du programme d'études des écoles secondaires ne s'expriment pas autrement : « le professeur illustrera les faits géographiques au moyen d'exemples choisis dans le milieu de l'élève ». ⁴ Afin de mesurer l'application de ce principe dans notre enseignement secondaire, nous avons interrogé les élèves sur l'observation des faits locaux. Nous leur avons donc demandé si, à l'occasion, ils observaient en dehors de la classe des faits étudiés

³ DAGENAIS, Pierre, *L'étude du milieu, base de l'enseignement de la géographie dans Bulletin des Sociétés de géographie de Québec et de Montréal*, nouvelle série : vol. III, nos 5-6, juin 1944, p. 37.

⁴ Cf. *Programme d'études des Écoles secondaires*, Québec, 1961, p. 218.

au cours de leurs leçons de géographie ; si oui, donner un exemple précis. D'après l'ensemble des résultats, on peut distinguer trois types de réponses :

- a) l'élève répond oui et l'exemple qu'il cite fait preuve d'une observation exacte : 25.9% des réponses ;
- b) l'élève répond oui, mais il ne peut citer d'exemple précis : 65.2% des réponses ;
- c) l'élève répond non : 8.9% des réponses.

On voit donc d'après ces chiffres que le quart seulement des élèves peut fournir un exemple à peu près convenable d'observation directe et ce, par référence à tout un programme de géographie générale, physique et humaine. Et encore, les détails de l'enquête nous montrent que ce pourcentage est fortement influencé par les résultats d'une classe de huitième générale (filles) où 50% des élèves ont répondu d'une façon affirmative à cette question avec des exemples judicieusement choisis et sans doute expliqués et commentés par le maître dans des leçons précédentes. À vrai dire, c'est bien la seule classe que nous ayons rencontrée où le professeur de géographie s'occupait quelque peu d'inclure des exemples locaux dans son enseignement. Un très grand nombre d'élèves (65%) affirment qu'ils ont observé des faits de géographie, mais ils ne peuvent fournir d'exemples ou celui qu'ils citent n'a aucune signification géographique. Pourquoi ces réponses ? Les raisons sont multiples. Éliminons tout de suite les réponses qui relèvent d'une certaine duplicité enfantine ; le sujet répond oui pour donner bonne allure à sa copie. Sans doute, peut-on invoquer des manques de mémoire et des difficultés d'expression (pauvre en général). Mais la raison principale il faut chercher dans cette observation valable pour l'ensemble : l'élève ne sait pas, même au sens large, ce qu'est un fait géographique. Et à cet égard, ceux qui ont répondu non ne sont pas les plus inintelligents, parce que souvent l'élève intelligent se refuse à admettre ce qu'il ne comprend pas. L'analyse des réponses donne nettement l'impression que pour la plupart des élèves la géographie s'étudie dans un manuel, pas ailleurs. Nous avons reçu des réponses qui dénotent un enseignement purement livresque. Même certains sujets dans l'intention de répondre à tout prix à notre question (ce qui n'était pas du tout prescrit), essayaient d'introduire dans le paysage local des faits de géographie absolument étrangers qu'ils avaient étudiés dans leur manuel !

Il semble bien que les exercices d'observation sur le terrain font totalement défaut. Dans les classes que nous avons visitées et chez les professeurs que nous avons interrogés, nulle part on ne nous a fait mention d'une excursion organisée dans un but proprement géographique. Nous ne discuterons pas ici des mérites de l'excursion. En principe, tout le monde est d'accord qu'un bon enseignement de la géographie générale suppose ce genre d'exercices. Mais il faut bien avouer qu'il y a loin de la théorie à la pratique. Nos éducateurs ne semblent guère convaincus de la nécessité de l'excursion (comment le seraient-ils ? ils n'en ont guère entendu parler, aucune autorité scolaire ne l'exige). Certes, il y a des sorties en groupe et même des voyages très bien organisés, telles ces promenades de fin d'année qui sont offertes en récompense aux élèves. L'organisation matérielle est donc possible. Mais de là à exploiter ces promenades dans un but géographique !... Or rien ne peut remplacer ce contact direct de l'élève avec le paysage. Si l'on veut pallier à un enseignement trop livresque, il faudra bien en venir à des exercices d'observation sur le terrain. Au cours de cette enquête, nous avons pu entrevoir à quel point leur absence se fait sentir.

Toujours par rapport à la géographie locale, une autre question avait pour but de mesurer l'observation et la compréhension des faits. Elle était d'un caractère plus difficile et exigeait de l'élève une plus forte dose d'esprit

critique. Cette question était la suivante : la géographie vous aide-t-elle à comprendre ce qui se passe dans votre ville ? Donnez un exemple. Les types de réponses ont été établis sensiblement de la même façon que précédemment, mais les résultats sont différents :

- a) l'élève répond oui et donne un exemple convenable : 19.8% des réponses ;
- b) l'élève répond oui, mais ne peut citer d'exemple ou donne un exemple inapproprié : 48.5% des réponses ;
- c) l'élève répond non : 31.7% des réponses.

Évidemment, l'appréciation de ces réponses devait rester large. Nous avons accepté dans la première catégorie toutes réponses qui, de près ou de loin, pouvaient expliquer quelque chose sur le site ou la situation de Québec, son rôle de capitale, de port de mer, etc. Cependant 80% des sujets questionnés ne sont pas capables d'établir un lien entre les notions apprises dans leur manuel et le contexte urbain dans lequel ils évoluent. Le plus étonnant dans ce résultat, c'est le pourcentage de non. Il semble assez étrange en effet que près du tiers des élèves (et pas des moins intelligents sans doute) avouent que la géographie n'a pas pour but de leur faire comprendre leur milieu. C'est en arriver exactement au contraire des objectifs proposés par le programme d'enseignement de cette discipline. Certaines réponses étaient très explicites à cet égard, on pouvait lire textuellement : « la géographie, c'est pour étudier les pays étrangers. » Il faut bien tenir compte du fait que ces élèves ont encore appris bien peu de géographie régionale de leur province (qu'ils ne verront qu'en 11^e seulement). Mais il serait bien fâcheux que persistent en eux des idées semblables. Combien de fois leur a-t-on cité des « exemples choisis dans le milieu même de l'élève » ?

3. *L'observation indirecte*

À cette question : la géographie vous aide-t-elle à comprendre ce qui se passe dans les pays étrangers ? seulement 5.5% ont répondu non. Le pourcentage des oui se répartit comme suit selon que l'exemple est valable ou pas : 27.5% des élèves peuvent citer un fait de géographie d'un pays étranger, 66.9% en sont incapables. Nous avons donc un plus fort pourcentage de bonnes réponses que pour les exemples locaux. Évidemment, la connaissance de faits géographiques des pays étrangers relève de l'observation indirecte. Incontestablement cette forme d'observation est beaucoup plus pratiquée que la précédente. Quand nous avons demandé aux élèves de citer un fait de géographie dont ils auraient pris connaissance au moyen de la télévision, des films ou des journaux, 54.7% des sujets ont été capables de répondre correctement à cette question. Il faut dire que la plupart des réponses sont en rapport avec des intérêts marqués pour l'événement spectaculaire, la moitié au moins ont cité des cas d'éruptions volcaniques, d'avalanches (au Pérou), etc. L'observation par l'image semble bien être la seule que l'on propose aux enfants et encore, pas toujours de la bonne manière.

4. *À propos de vocabulaire*

On a beaucoup écrit à propos du vocabulaire de la géographie. Certains le jugent trop abstrait et inaccessible aux jeunes esprits, d'autres, au contraire, voient dans cette étude une condition nécessaire au progrès de l'élève. Sans poursuivre une recherche systématique à ce sujet, il nous a semblé intéressant de soumettre aux élèves un petit test. Nous leur avons donc demandé de définir le mot « paysage » et de distinguer les termes « milieu urbain » et « milieu

rural ». On sait que ce sont là des mots qui reviennent continuellement sous la plume des géographes et dans les discours des professeurs. Notre but était de mesurer quelle résonnance ils peuvent avoir dans l'esprit d'un écolier de 13-14 ans. Quelles réalités les élèves voient-ils sous ces mots? Dans quelle proportion peuvent-ils les interpréter géographiquement?

À propos du terme « paysage » nous étions d'autant plus justifié de procéder à cette investigation qu'aux premières pages du manuel Dagenais on peut lire la définition suivante : « La géographie est la seule discipline qui se propose de décrire et d'expliquer les *paysages* de la Terre. » Pour expliquer cette phrase, suivent deux pages de texte dans lesquelles le mot « paysage » est repris neuf fois. On prend beaucoup de soins pour faire comprendre à l'élève « quels sont les éléments qui composent les paysages ». Par ce texte d'introduction les auteurs veulent bien ancrer dans l'esprit de l'écolier que la géographie est « la science des paysages » et qu'il doit bien retenir ce mot-clé de son programme. Donc, après lecture et commentaires de ce texte, on peut s'attendre à ce qu'un élève qui a étudié pendant dix mois dans ce manuel soit en mesure de donner une définition quelque peu géographique de ce terme.

Parmi les définitions que nous avons reçues, on peut distinguer trois types qui comprendront les pourcentages suivants :

a) l'élève donne une définition qui porte plus ou moins sur les éléments géographiques du paysage : 11.5% des réponses ;

b) l'élève donne une définition qui porte sur l'aspect esthétique du paysage : 47.0% des réponses ;

c) autres définitions : 41.5% des réponses.

Quelques-unes de ces définitions sont remarquables à divers points de vue ; que l'on nous permette d'en citer textuellement :

« C'est un ensemble de plantes, d'arbres, de feuilles, du ciel bleu qui réunit dans un tableau charme les yeux ».

« C'est une représentation plus ou moins exacte de la réalité ».

« C'est un endroit où c'est historique, ex. : le cap Diamant ».

« C'est un élément de la nature qui groupe des arbres, des maisons, des lacs, des montagnes, enfin tout ce qu'il y a de verdure. Mais surtout dans les campagnes car dans les villes les gens sont engourdiés (*sic*) de bruits ».

« C'est une étendue de terrain qui est peuplée par des gens. Des parties servent à l'agriculture. Dans un paysage il y a des usines ».

« C'est le relief de la terre, feuillage, arbres, ruisseau, fleuve ou mer ».

« C'est par exemple décrire une ferme et des bâtiments ». Et celle-ci de la part d'une jeune fille :

« Un paysage est pour moi un lieu romantique et solitaire, un peu triste parce qu'il n'y a personne, mais qui nous fait parfois rêver ».

Nous voilà bien loin du vocabulaire aride de la géomorphologie ! Il serait trop facile de multiplier ces citations et de composer ainsi une nouvelle *Foire aux cancrs*. Quand dans les manuels, les programmes, les ouvrages et les articles pédagogiques et géographiques on pose comme postulat que la géographie est « la science des paysages », sait-on seulement ce que devient cette belle affirmation dans la tête d'un jeune écolier? Pour interpréter les résultats auxquels nous arrivons à propos de cette définition, il n'y a que deux directions possibles : ou bien le sens géographique du mot paysage est trop abstrait et dépasse l'entendement de l'écolier, ou bien les explications qu'on lui donne (espérons qu'on les donne) à ce sujet sont boiteuses. Il nous semble que cette seconde perspective soit plus juste. Si seulement 10% des élèves

sont capables de bâtir une définition à peu près géographique du mot paysage, n'est-on pas bien loin d'un enseignement qui doit considérer le paysage comme une unité d'étude et d'observation ?

Quand nous avons demandé aux élèves de distinguer un milieu urbain d'un milieu rural nous poursuivions un double but. Tout d'abord reconnaître dans quelle mesure l'écolier peut discerner les éléments géographiques de chacun de ces milieux ; secondement, évaluer approximativement le degré d'entendement de cette notion complexe chez un élève de 13-14 ans. Dans ce champ d'investigation, deux disciplines sont requises pour serrer la vérité de plus près. La géographie enseigne d'une façon formelle quels sont les éléments qui composent le milieu géographique. Mais par quels intermédiaires et par quels processus de pensée l'enfant arrive-t-il à comprendre ce milieu ? est-il même en mesure de le comprendre ? Cela c'est la psychologie qui nous le dira. On voit ici l'importance primordiale de tenir compte de la connaissance de l'enfant dans l'élaboration de la pédagogie spéciale d'une discipline. Si l'on assigne comme objectif à l'enseignement de la géographie de développer la connaissance du milieu où vit l'élève, cet enseignement doit être structuré en fonction des étapes du développement mental de l'enfant relativement à cette « notion-mère. »

Or que proposent nos élèves comme explication du milieu rural et du milieu urbain ? Sur le plan des connaissances géographiques, on peut distinguer quatre types de réponses :

a) L'élève distingue ces milieux par l'examen de quelques éléments géographiques que son niveau de connaissances lui permet de reconnaître : 10.3% des réponses ;

b) L'élève donne une définition incomplète, mais cite au moins un élément géographique : 28.9% des réponses ;

c) L'élève ne dépasse pas le simple niveau du vocabulaire, par exemple milieu urbain = ville : 19.8% des réponses ;

d) L'élève ne peut établir de distinction ou ne répond pas : 41.0% des réponses.

On trouve donc très peu d'éléments géographiques dans ces définitions. Beaucoup d'élèves se contentent de différencier ces milieux à partir d'un seul élément ; il va de soi que ce sont les plus évidents qui sont invoqués : genres de vie, modes d'activités, répartition de la population et types d'habitat, etc. Il semblerait donc que sur le plan géographique l'élève éprouve des difficultés à lier les éléments divers qui composent un milieu. Voici quelques-unes des réponses reçues :

« Le milieu urbain est plus bruyant et a plus d'activités que le milieu rural ».

« Le milieu rural est un milieu où il n'y a que des maisons résidentielles ».

« Dans le milieu urbain les gens sont sous la surveillance de quelqu'un, tandis que dans les campagnes les gens sont indépendants ».

« Le genre de vie de la population et le travail distinguent un milieu urbain d'un milieu rural ».

« Dans un milieu urbain, il y a beaucoup de gens, beaucoup d'activités, beaucoup de maisons très rapprochées. Dans un milieu rural, il n'y a pas beaucoup de maisons qui sont très éloignées et très peu de gens. Dans un milieu urbain il y a beaucoup d'industries qui produisent divers aliments, vêtements et objets tandis que dans un milieu rural il s'en produit tout juste pour vivre ».

« Un milieu urbain est un milieu où se concentre une assez forte population et les grands magasins et toutes les autres bâtisses y trouvent leur place. Un milieu rural est un milieu où dans les magasins on ne trouve que le strict nécessaire ».

« Les citadins travaillent pour tout le monde tandis que les campagnards travaillent sur leur propre territoire ».

« Le milieu rural c'est un endroit où les gens se lèvent tôt pour aller traire les vaches tandis que en ville le travail ne presse personne ».

Un écolier de cet âge peut-il en arriver à une notion globale du milieu ? Les travaux des psychologues sont assez peu explicites à ce sujet. Dans les réponses à notre questionnaire très peu d'élèves ont parlé des éléments physiques qui différencient milieu urbain et milieu rural. Au contraire, beaucoup de réponses portent sur des aspects humains et sociaux. Cette tendance confirmerait donc certaines observations psychologiques selon lesquelles l'enfant est plus près des personnes que des choses. L'enfant subit le milieu plus qu'il ne le pense et quand on lui demande de l'expliquer il le fait à partir de ses impressions qui lui viennent plus du milieu social que du milieu physique. C'est donc par le biais du milieu humain qu'il faudrait aborder cette étude. Mais on sait aussi que c'est le plus difficile à saisir, le plus complexe et le plus mouvant. Faut-il donc renoncer à parler de milieu dans l'enseignement de la géographie ? Peut-être pas si l'on distingue des niveaux de connaissance auxquels l'enfant peut accéder à un âge déterminé. Il semble bien qu'avant 15-16 ans il ne soit pas question d'interpréter les fonctions de relations entre les éléments du milieu, la capacité d'abstraction et de généralisation du sujet étant trop faible. Mais ne pourrait-on pas préparer l'exercice de cette fonction mentale en demandant à l'élève d'identifier certains éléments du milieu géographique. C'est bien à cela, semble-t-il, que vise le programme de géographie générale de 8^e année. Or nous avons vu que même en prenant une base très large d'appréciation des réponses, seulement 10% des élèves peuvent établir une distinction quelque peu géographique entre milieu urbain et milieu rural. Ce chiffre nous semble anormalement bas. Un bon enseignement de la géographie générale devrait conduire les élèves de cet âge à établir au moins sur un plan descriptif une distinction très nette entre les éléments géographiques du milieu urbain et du milieu rural. Dans une large mesure on peut considérer les éléments géographiques du milieu comme des agents de l'enseignement sur lesquels l'élève fera travailler son intelligence. Mais c'est au maître qu'il appartient de guider l'élève pour identifier ces éléments, de démontrer leur valeur d'exemple, de les intégrer dans l'ensemble des connaissances géographiques exigées par le programme. Dans les circonstances actuelles, nous sommes encore bien loin d'une semblable réalisation.

II — L'ENQUÊTE DE M^{me} DEBESSE-ARVISET

De cette enquête, nous ne donnerons qu'un aperçu sommaire et nous ne retiendrons que les éléments utiles aux comparaisons que nous voulons faire avec nos résultats.⁵ L'auteur a poursuivi ses recherches dans quatre domaines étroitement liés et qui apparaissent comme les fondements de la notion d'espace géographique : celui de la rotondité de la terre et des mouvements de celle-ci en rapport avec les effets géographiques, celui du relief, celui de la localisation ; le quatrième intéressait les âges géologiques. Comment M^{me} Debesse-Arviset a-t-elle été amenée à sélectionner ces champs d'observation ? « Quarante ans d'expérience, déclare-t-elle, m'ont démontré que les enfants normaux quittant l'école primaire savent lire, se servir des quatre opérations, mais ignorent les bases élémentaires de la géographie : celles qui permettent de se situer sur une carte, d'avoir une notion concrète du globe, de nommer le relief de leur pays, etc. » Elle ajoute plus loin : « une longue observation, de plus en plus systématique, m'a persuadée que cette carence avait de toutes

⁵ Il va de soi que le lecteur aura grand avantage à se reporter au texte même de l'auteur.

autres causes que la seule méthode d'étude ». La cause profonde, et ceci est bien démontré dans son enquête, serait plutôt une grave méconnaissance de la psychologie de l'enfant dans l'enseignement de la géographie. Il arrive fréquemment que dans l'enseignement de cette discipline on abandonne la proie pour l'ombre, c'est-à-dire que l'on gave les esprits de mots et de phrases savantes et que l'on oublie précisément de développer la « notion-mère d'espace géographique ».

Il est très difficile quand on veut sonder le savoir notionnel des enfants de construire un test approprié. Celui que M^{me} Debesse-Arviset a bâti pour son enquête est beaucoup plus qu'un simple test de connaissances en ce sens qu'il évite au maximum de déclencher les mécanismes de la récitation ; il oblige en quelque sorte le sujet à livrer son savoir en le structurant lui-même.

Cette enquête s'est déroulée en trois étapes. Une première grande enquête alsacienne fut menée de 1953 à 1956 dans des classes de 6^e (ou niveau équivalent) et dans quelques classes de 2^e. « Ces premiers sondages, dit l'auteur, ont permis de délimiter les domaines de déficience générale : les questions intéressant la géographie humaine ont montré des notions assimilées ; presque partout on obtient 75% des réponses satisfaisantes, ce qu'on considère comme le seuil de l'assimilation ». Par contre les quatre domaines signalés plus haut révélaient une faiblesse générale. Mais peut-être les résultats de cette première enquête étaient-ils dus au milieu très original où elle avait été conduite ? Madame Debesse-Arviset fit donc une première enquête de contrôle dans la région parisienne en 1958-59 et une seconde l'année suivante. C'est alors seulement qu'elle vit apparaître « une concordance frappante dans le pourcentage des réponses nulles des deux enquêtes parisiennes en ce qui concerne la rotondité de la terre (78%, 77%), son mouvement sur elle-même cause du jour et de la nuit (51%, 50%), le relief (70%, 60%), pour la liaison altitude, glaciers (32% et 32%), et la notion de durée des ères géologiques (50% et 51%) ; cependant ces deux enquêtes ont été menées dans des établissements et des régions très différentes. On peut dire que l'enquête alsacienne confirme les mêmes résultats avec un pourcentage de nullité d'environ 10 à 20% plus élevé ». Une telle concordance dans les résultats ne peut manquer d'être symptomatique d'un trouble profond et général quant à ces secteurs de l'enseignement de la géographie. Ces résultats généraux démontrent d'une façon très nette que les élèves ont souvent une piètre notion de l'espace géographique.

Il y aurait de nombreux autres aspects généraux de cette enquête à signaler, mais nous nous attacherons plutôt aux résultats qui sont plus étroitement comparables aux nôtres. À la quatrième question de son questionnaire, Madame Debesse-Arviset demandait aux élèves de nommer et de décrire le relief de la localité. D'après les résultats, on voit apparaître des difficultés de compréhension du vocabulaire géographique qui ont une étroite analogie avec celles que nous avons décrites à propos du mot paysage. L'auteur écrit à ce propos : « L'enquête permet d'affirmer que le terme « relief » n'est pas compris au moins par 60% des enfants . . . Or dans de nombreuses copies ce n'est pas seulement le nom choisi qui est absurde ; c'est souvent aussi l'objet de la description, qui peut être le climat, la nature du sol, la géologie, le peuplement, etc. Lorsque la description est bien celle du relief, il arrive que le nom qu'on lui donne est en opposition évidente avec cette description ». L'auteur distingue alors pour l'ensemble trois niveaux de « non compréhension » :

a) près d'un élève sur dix confond relief avec *climat*, avec des *notions géologiques*, avec la *nature du sol*, donc pour eux le relief n'évoque nullement les formes du terrain ;

b) pour les élèves qui ont l'intuition qu'il s'agit des accidents du sol, le mot relief prend le sens restreint de *relief élevé* ;

c) enfin, même si l'enfant peut décrire les formes observées dans le milieu, il ne peut donner un nom à ce relief.

« La pauvreté du vocabulaire quant aux termes précis est extraordinaire » dit l'auteur. Madame Debesse-Arviset fait remarquer que la notion de relief est difficile à assimiler dans son sens géographique. « La donnée immédiate de l'intuition, écrit-elle, c'est son sens populaire : la montagne, tandis qu'en géographie la plaine, qui n'a pas de relief, est aussi une des formes de relief. Les noms exprimant celles-ci, même les plus simples, représentent déjà un certain degré d'abstraction... Plaines, plateaux, collines, montagnes, notions relatives devraient être abordés par l'observation du milieu local avant toute généralisation : or celui-ci est visiblement ignoré des élèves de 6^e ».

C'est ici incontestablement que nos résultats rejoignent ceux obtenus par Madame Debesse-Arviset. Nous avons vu que 90% des sujets de notre enquête ne peuvent définir le mot paysage dans son sens géographique. De même que pour le mot relief, ils comprennent le sens populaire du terme et sans doute conservent-ils ce sens dans les textes géographiques qu'ils ont sous les yeux. Voilà qui explique bien des confusions absurdes révélées dans des copies d'élèves même beaucoup plus âgés que ceux dont il est question ici. L'écopier adopte normalement le sens ordinaire du langage. Si le vocabulaire scientifique modifie ou restreint le sens courant des mots, il faut bien en tenir compte dans l'enseignement, sans quoi l'élève est-il à blâmer de commettre de semblables erreurs? C'est à juste titre que Madame Debesse-Arviset formule l'observation suivante : « Ainsi, tantôt les enfants ne savent pas utiliser le vocabulaire abstrait appris à l'école pour l'appliquer au paysage concret qu'ils connaissent ; tantôt sous ce vocabulaire scholastique mal défini, mal compris, ils mettent des choses absurdes. Une fois de plus nous constatons qu'un mot ne reste pas solitaire, inactif, vide dans l'esprit, il se concrétise avec des images que le hasard lui fournit si l'école ne les a pas données ». Ainsi, la question du vocabulaire dans l'enseignement de la géographie demeure entière malgré tout ce qu'on a pu en dire. Elle est sous-jacente à la plupart des difficultés que nous rencontrons dans ce domaine. Il faudra encore beaucoup d'observations et d'expériences pour élaborer une pédagogie positive dans cet enseignement.

Un autre point sur lequel nous ferons nôtres les observations de Madame Debesse-Arviset : celui de l'observation du milieu local. Une citation précédente de cet auteur nous a montré qu'elle propose de recourir à l'observation directe pour concrétiser le vocabulaire trop abstrait de la géographie. Son enquête démontre la nécessité de suivre une démarche semblable à propos de l'initiation à la localisation. Toujours dans la question IV de son enquête elle demandait aux écoliers de nommer le cours d'eau local et d'indiquer dans quelle mer il se jette. En somme il s'agissait de savoir si l'enfant est capable d'effectuer ce passage du paysage concret qu'il connaît bien à la représentation symbolique de la carte. Comme le dit l'auteur, « les résultats ne sont pas aussi désastreux » que pour les autres questions, mais une difficulté subsiste : en 1958, 26% de réponses nulles, en 1959, 49%. Mais il est important de constater à propos de cette question les différences très sensibles selon les classes. L'auteur en rend compte de la façon suivante : « Une méthode basée sur l'observation du milieu local améliore beaucoup les réponses : par exemple dans le même lycée les classes pilotes n'ont que 28 à 41% de réponses non satisfaisantes, les autres classes de 60 à 75%. Par contre, là où l'on invoque le milieu que sous forme de la grande région géographique, les confusions se multiplient ». Voilà bien un cas précis où une méthode l'emporte sur une autre. Ne serait-ce aussi une indication dans quel sens il faut chercher une amélioration de nos méthodes d'enseignement ?

CONCLUSION

Nous avons déjà tiré pas mal de conclusions tout au long de ce travail. Nous les ramènerons toutes à une seule. Ce que notre enquête révèle le plus distinctement c'est l'ignorance à peu près totale du milieu géographique par les élèves et le peu d'efforts d'un enseignement trop livresque pour combler cette lacune. Comme Madame Debesse-Arviset le fait observer dans son texte : « Le divorce est complet entre l'école et la vie ». Comment pourrait-on remédier à cet état de choses ? Sans entrer dans l'examen de tout ce que cela implique, disons qu'il n'y a qu'un seul moyen : intensifier l'observation directe du milieu et modifier nos programmes et nos méthodes en conséquence. Ainsi pour le programme de géographie générale de 8^e année ne serait-il pas souhaitable de concevoir un programme en deux paliers : d'une part initier l'élève à des notions générales, d'autre part fonder systématiquement l'étude de ces notions sur des exercices d'observation. Alors nos élèves auront une idée plus exacte de ce qu'est la géographie et leur vocabulaire sera plus « scientifique ». On se plaît à dire que la géographie est une discipline concrète, alors pourquoi l'enseigner d'une façon si abstraite ?

Nous ajouterons quelques remarques d'ordre méthodologique. Les résultats de notre enquête, nous l'avons dit au début, sont limités à divers points de vue. D'abord une première limite quant au nombre de sujets interrogés : il ne faudrait pas restreindre les recherches à un seul milieu, mais les poursuivre parallèlement en différents endroits pour obtenir des comparaisons d'ensemble. Limites aussi du côté des aperçus psychologiques inhérents à de telles investigations : pour une vue plus profonde, il faudrait tenir compte du profil psychologique de chaque sujet, faire les corrélations nécessaires avec son Q. I. On voit qu'il s'agit là d'une recherche qui ne peut être menée qu'en étroite collaboration avec des psychologues scolaires. Enfin une dernière restriction à apporter à nos observations : c'est l'impossibilité où nous sommes de déterminer la part exacte de certains facteurs pourtant essentiels ; rôle du maître, du milieu familial, des méthodes pédagogiques, etc. Pour cela il faudrait un travail très vaste basé sur les techniques de recherches de la psycho-pédagogie.

On aurait intérêt à poursuivre l'examen des méthodes d'enseignement. Combien de fois ne porte-t-on pas sur elles des jugements *a priori* ? Il est impossible d'apprécier le rendement d'une méthode d'enseignement si cette méthode n'est pas appliquée concrètement ; les méthodes sur papier n'ont jamais fait de bien ni de mal à personne. De plus, comment peut-on, dans les circonstances actuelles, mesurer chez l'élève le niveau de compréhension des concepts géographiques d'une façon absolue et définitive ? Si nos méthodes pédagogiques sont défectueuses, des notions géographiques qui, normalement, seraient proportionnées au niveau mental de l'élève n'apparaîtront-elles pas alors comme trop difficiles ? La réponse qu'un élève donne dans un test de connaissances n'est pas significative seulement de ce qu'il sait mais aussi de ce qu'on lui a enseigné et de la façon qu'on l'a fait. On voit que pour apprécier la qualité d'une forme d'enseignement il y a divers aspects qu'on ne peut dissocier trop aisément. Cependant, la possibilité demeure qu'après avoir procédé à un examen critique de ces méthodes on puisse suivre la voie de l'expérimentation contrôlée.