

Une étape déterminante dans l'évolution de l'enseignement de la géographie: J.-H. PESTALOZZI à Yverdon (1805–1825)

Un changement d'orientation fondamental

Si, comme le souligne SOETARD (1994, p. 45), l'institut d'Yverdon constitue un véritable laboratoire sur le plan de la pédagogie générale, l'expérience vaudoise correspond, à n'en pas douter, à une évolution épistémologique brutale de la discipline qui nous intéresse. Dans le domaine de la didactique de cette branche, en effet, il y a un avant et un après Yverdon.

La pratique pédagogique de l'institut d'Yverdon s'inscrit dans le cadre de la dialectique qui, au XVIII^e siècle, oppose constamment humanisme et réalisme. Il s'agit là d'une étape déterminante du triomphe progressif du second sur le premier.

Emile ou de l'éducation, de ROUSSEAU, est l'ouvrage théorique fondateur de la nouvelle approche didactique de cette discipline. Les tentatives de mise en pratique par les philanthropes allemands (GEDIKE notamment) exceptées, c'est sur les bords du lac de Neuchâtel, plus de quarante ans après sa parution, qu'il trouvera réellement sa traduction matérielle.

Sur un plan général, avant *Emile*, l'enfant est considéré comme un adulte incomplet; après, il accède au statut d'être *sui generis*. On retrouve ce schéma dans l'évolution particulière de la didactique de la géographie. Il n'est besoin, pour s'en convaincre, que de considérer d'une part l'évolution de l'objet de l'enseignement de la géographie et, d'autre part, la conception des ouvrages géographiques destinés à la jeunesse antérieurs et postérieurs à la révolution rousseauiste.

Evolution de l'objet même de l'enseignement de la discipline

L'objet de l'enseignement de cette discipline évolue. Centré de nos jours sur des espaces terrestres, cet objet englobe, jadis, des espaces non terrestres. Très étroits au XVIII^e siècle, les liens entre astronomie et géographie scolaires se relâchent progressivement. Les préoccupations cosmographiques passent à l'arrière-plan; la topographie s'impose comme premier et principal objet de la géographie scolaire de niveau primaire. C'est précisément à Yverdon que s'opère ce recentrage.

Avant *Emile*, le manuel classique de géographie n'est le plus souvent qu'une manière d'abrégé d'ouvrage plus volumineux destiné aux adultes. En d'autres termes, de simples coupes effectuées dans ces livres (pour ne pas

surcharger la mémoire de l'enfant, lit-on le plus souvent dans les épîtres dédicatoires, les avant-propos ou les préfaces) font croire aux auteurs qu'ils se mettent au niveau de l'enfant. Ici, ce sont l'inconnu (la sphère armillaire, par exemple), le général (les grandes divisions de notre globe; les divisions administratives, des plus grandes aux plus petites), l'«éloigné» (les descriptions exotiques prédominent) qui sont mis en évidence. Les chansons et les poèmes géographiques sont à l'honneur; la méthode catéchétique est omniprésente.

Tout autre est la conception des choses après que l'œuvre de ROUSSEAU ait exercé son influence. L'on part désormais de ce que l'enfant peut appréhender par le biais de ses sens. Là, ce sont le connu (l'environnement proche de l'enfant), le particulier (la commune), le «local» (la maison paternelle par exemple) qui sont désormais privilégiés. Cela dit, il sied de signaler que cette transition d'une conception à l'autre nécessite plusieurs décennies. Ce n'est en effet qu'en 1827 que le premier manuel de géographie destiné à la jeunesse, en langue française, conçu d'après les principes de ROUSSEAU et de PESTALOZZI, est publié. Il s'agit de *l'Explication du plan de Fribourg en Suisse, dédiée à la jeunesse de cette ville, pour lui servir de première leçon de géographie*¹, du Père GIRARD. Dans notre pays, les manuels du Neuchâtelais OSTERVALD, d'une conception antérieure aux idées prônées par RITTER, le rénovateur de la science géographique au début du XIX^e siècle, et, partant, à celles de ROUSSEAU, feront encore longtemps florès (jusqu'en 1830 environ).

Que se passe-t-il donc de si important, à Yverdon, sur le plan de la didactique de la géographie, en ce début de XIX^e siècle?

Imprégné de la conception générale qu'a de la pédagogie son maître PESTALOZZI, un Appenzellois, TOBLER, transpose ces idées dans le domaine spécifique de l'enseignement de la géographie. A défaut de pouvoir lire ses propres écrits, car, nous dit FRÜH (1883, p. 29), ils

¹ Les orthographes anciennes sont scrupuleusement respectées dans le présent texte.

GÉOGRAPHIE

HISTORIQUE.

PREMIÈRE LEÇON.

Idee générale de la Géographie.

D. **QU'EST-CE que la Géographie?**

R. La Géographie est la description de la terre : le but de cette science est de faire connaître le nom & la situation de ses différentes parties.

D. *Quelle est la figure de la terre?*

R. Elle est ronde ou à peu près ; on lui donne pour cette raison le nom de globe.

D. *De quoi est composée sa surface?*

R. En partie de terre & en partie d'eau.

D. *Comment divise-t-on la terre?*

R. En quatre parties principales, l'Europe, l'Asie, l'Afrique & l'Amérique.

D. *Qu'en connoissoit-on autrefois?*

R. Les trois premières, qu'on appelle à cause de cela l'ancien monde ou l'ancien continent.

D. *Quel nom donne-t-on encore à l'Amérique?*

R. Le nouveau monde, parce qu'elle n'a été découverte que dans les derniers siècles.

Tome I.

A

Fig. 1 OSTERVALD, F.-S. (1813), Cours de géographie historique, ancienne et moderne et de sphère, retouché par Béranger, Vincent lib., Lausanne, tome 1, p.1.

ont vraisemblablement disparu, il convient de se référer à ceux, essentiels, de l'un de ses disciples allemands, HENNING. Tout à fait méconnue de nos jours, son œuvre intitulée *Leitfaden beim methodischen Unterrichts in der Geographie*, imprimée à Yverdon en 1812, constitue un événement majeur de l'histoire de l'enseignement de cette discipline. C'est en effet la première méthodologie fondée sur les nouveaux principes. Est également de toute importance le point de vue de RITTER. N'a-t-il pas été, à plusieurs reprises, en contact personnel avec PESTALOZZI?

Une œuvre pédagogique oubliée, celle de HENNING

D'entrée, HENNING critique l'enseignement géographique dispensé dans sa jeunesse. Il dit en substance que, de ce qu'il a appris comme enfant, rien n'était essentiel. On le contraignait, dit-il, à étudier la géographie de l'Asie, de l'Amérique, régions éloignées et, partant, inaccessibles, alors que la géographie locale était passée sous silence: «*Ich kenne noch jetzt meine Heimat nicht...*» (HENNING, 1812, p. 24). En tenant ces propos, cet auteur ne souligne-t-il pas avec vigueur l'inanité d'un tel enseignement? Avec COMENIUS, ROUSSEAU, PESTALOZZI et TOBLER, HENNING réfute les arguments de ceux qui prétendent que seul l'exotisme, l'«ailleurs» en d'autres termes, est à même d'attirer l'enfant. Il souligne le caractère éminemment attractif du «local» et enjoint les pédagogues à commencer par là. Pour DE GUIMPS (1867, p. 280) également, l'étude des objets connus de l'enfant, loin d'être inutile, est au contraire indispensable. L'enfant éprouve, selon lui, un plaisir immense à trouver des trésors cachés sous les choses les plus familières. Le maître joue, ici, un rôle essentiel. Il doit guider l'enfant dans son environnement immédiat, lui apprendre à voir, à observer le «déjà vu», à «reconstruire» ce dernier sur des bases plus objectives, en quelque sorte.

HENNING distingue clairement l'enseignement géographique préparatoire («*der vorbereitende Unterricht der Erdkunde*») du véritable enseignement géographique («*das eigentliche Lehren der Erdkunde*»). Le premier s'étend de deux à douze ans environ, selon lui. Le second concerne l'adolescence. Il convient de signaler que la démarche consistant à procéder par analogies successives reste l'apanage du premier. Le passage au second stade est brusque. Le Père GIRARD le signale d'ailleurs. A Yverdon, la géographie est divisée en «géographie naturelle», «géographie politique», «géographie civile», «géographie mathématique» et «géographie physique». L'objet de la première est la Terre considérée comme laboratoire de la nature; celui de la deuxième est la Terre habitée, régie et cultivée par les peuples et les nations; l'objet de la troisième, lui, étudie l'organisation des états et est, partant, proche de la précédente; celui de la quatrième considère la Terre en tant que planète du système solaire et la divise en méridiens et en parallèles; l'objet de la cinquième, enfin, consiste à observer et expliquer les phénomènes dont la Terre est le théâtre. Fait essentiel à noter: «L'institut n'entreprend pas de poursuivre séparément ces divers points de vue. Il cherche à les réunir et à les fondre dans un seul et même enseignement progressif et organique» (GIRARD et al., 1810, p. 26). PESTALOZZI lui-même insiste sur le caractère global que doit revêtir ce premier enseignement géographique. Ne dit-il pas, HENNING nous rapporte ses propos (HENNING, 1812, p. 21), que ce dernier se confond, dans l'esprit de l'enfant, avec les débuts de la zoologie, de la minéralogie, de la botanique, de la chimie et même de la mécanique?

HENNING aborde notamment la question, essentielle, de la méthode. Il tient, à ce propos, le discours suivant: «Das Wort ist griechisch und heißt ein fester und nothwendiger Weg oder Gang zu einem bestimmten Ziel. ... Die Weise des Unterrichts ist... durch ewige Gesetze bestimmt, welche erkannt werden theils aus der Natur des Kindes, das in ihr unterrichtet, das zur selbständigen Thätigkeit in ihrem Gebiet angeleitet und dafür gewonnen werden soll. Eine Unterrichtsweise, die nicht mit blinder Willkühr die Wissenschaft und das Kind behandelt, sondern naturgemäß, d. h. nach Gesetzen, die unmittelbar aus der Natur des Unterrichtsgegenstandes und des kindlichen Geistes hervorgehen, benennt man nun mit einem kurzen sehr passenden griechischen Worte: Methode» (HENNING, 1812, pp. 4–5). Cet auteur, fait nouveau, expose clairement les fondements de cet ordre à suivre. Il est le premier à le faire de manière tout à fait explicite. Pour lui, ils sont fonction des lois propres à la science enseignée. Ils ressortissent, en outre, à la nature de la personne bénéficiant de l'enseignement (âge, maturité intellectuelle, etc.). Ils sont d'essence épistémologique et psychopédagogique, en d'autres termes.

La géographie scolaire préritterienne, faite le plus souvent d'indigestes listes onomastiques et statistiques, se mue, après les apports de ROUSSEAU, de PESTALOZZI et de leurs disciples en une science vivante, organique. L'enseignement postritterien, dont Yverdon est indiscutablement le phare, embrasse désormais «...toute la terre, toutes ses parties, tous ses phénomènes, et tous ses rapports» (GIRARD et al., 1810, p. 26). La révolution est de taille.

Un autre texte, témoignage déterminant, nous éclaire sur l'activité pédagogique-géographique d'Yverdon. C'est celui de l'un des élèves de cet établissement, VULLIEMIN: «Les premiers éléments de la géographie nous étaient enseignés sur le terrain. On commençait par diriger notre promenade vers une vallée resserrée des environs d'Yverdon, celle où coule le Buron. On nous la faisait contempler dans son ensemble et dans ses détails, jusqu'à ce que nous en eussions l'intuition juste et complète. Alors on nous invitait à faire chacun notre provision d'une argile, qui reposait en couches dans un des flancs du vallon, et nous en remplissions de grands paniers que nous avions apportés pour cet usage. De retour au château on nous partageait de longues tables, et nous laissait, chacun sur la part qui lui en était échue, reproduire en relief le vallon dont nous venions de faire l'étude. Les jours suivants, nouvelles promenades, nouvelles explorations, faites d'un point de vue toujours plus élevé, et, à chaque fois, nouvelle extension donnée à notre travail. Nous poursuivîmes ainsi jusqu'à ce que nous eûmes achevé l'étude du bassin d'Yverdon; que, du haut du Montéla, qui le domine tout entier, nous l'eûmes embrassé dans son ensemble, et que nous eûmes achevé notre relief. Alors, mais alors seulement, nous passâmes du relief à la carte géographique, devant laquelle nous n'arrivâmes qu'après en avoir acquis l'intelligence» (VULLIEMIN, 1871, pp. 23–24).

RITTER épouse les points de vue adoptés par l'institut d'Yverdon. Pour lui, si l'enfant parvient à bien saisir l'organisation des divers facteurs constitutifs de son quartier, de son village, il parviendra aisément, par analogies successives, à se forger une image correcte des contrées qu'il ne connaît pas, que ses sens ne lui permettent pas d'appréhender. Pour asseoir les premières connaissances géographiques de l'enfant, pour qu'elles puissent servir de modèle aux acquisitions futures, l'enseignement, dit-il, doit être lent. Dans le domaine des représentations, l'attitude à adopter est la même. Esquisses et reliefs du lieu natal, dessinées et construits par les enfants, dans un premier temps; introduction progressive des concepts d'échelle et de signe conventionnel, dans un deuxième; passage aux cartes à grande échelle d'abord, à petite échelle ensuite, dans un troisième. L'enfant devra pouvoir imaginer, si ce premier enseignement géographique et cartographique s'est effectué dans de bonnes conditions, une région inconnue en consultant sa représentation cartographiée.

Un regard moins complaisant, celui du Père GIRARD

Nous avons souligné, dans les lignes qui précèdent, l'importance de l'expérience d'Yverdon. Il convient cependant, pour être objectif, de mettre en exergue le point de vue critique mis en évidence par le Père GIRARD et al., en 1810. Tout, selon eux, n'est pas idyllique, à Yverdon. Écoutons-les : «...la *géographie* n'a fait aucun progrès jusqu'à ce jour, et ce qu'elle présente de plus remarquable, est tout entier dans son cours élémentaire. Trop souvent on avait renversé l'ordre naturel dans cette science, en commençant précisément par où il fallait finir. N'est-il rien de plus ridicule, que ces prétendus traités de la sphère, mis en tête des éléments de géographie, où l'on débute par la figure de la terre, l'exposé du système du monde etc. c'est-à-dire, par les derniers résultats de cette étude? Le renvoi de cette partie à la fin des éléments fut un premier pas vers l'enfance, et l'on s'en est encore rapproché davantage, lorsque l'on est parti de la patrie et des alentours de l'élève. C'est là, sans doute, qu'il faut ébaucher toutes les connaissances géographiques. Ces premières idées, prises sur les lieux, seront pour l'enfance comme une carte de voyage, et comme un viatique qui fournira aux dépenses de la route. ... Une chose qui nous a surpris, est le passage brusque de la carte d'Yverdon au globe et au système planétaire. Sans y penser on est retombé de la sorte dans le vice que l'on voulait éviter. On pensait conduire l'enfant dans le monde à l'aide de ses observations et de son raisonnement, et tout-à-coup, en lui montrant le globe, on l'invite à croire sur parole, contre la déposition de ses yeux...» (GIRARD et al., 1810, pp. 128–129). Le témoignage de VULLIEMIN corrobore ce que disent GIRARD et al. relativement au cours élémentaire de géographie. En revanche, pour la suite de la scolarité, le hiatus entre théorie et pratique pédagogique paraît patent.

Liens entre lois du processus pédagogique pestalozzien et géographie scolaire

Dans l'introduction qui précède sa traduction de *Comment Gertrude instruit ses enfants*, SOETARD résume les six lois du processus pédagogique pestalozzien. Elles ont, chacune, un impact direct sur l'enseignement de la géographie.

La «loi de simplification élémentaire» fait que, nous l'avons dit plus haut, la conception des manuels de géographie change radicalement. Le fait est clairement mis en évidence par le Père GIRARD et al. Ils disent à ce propos: «Tous ces livres soi-disant élémentaires qui pensent insinuer leurs leçons dans de jeunes cerveaux en commençant par des vues générales, des notions abstraites et de la métaphysique, oublient que les enfants ne sauraient y comprendre quelque chose, et que tout ce qu'ils peuvent saisir à ce sublime enseignement se réduit à des mots et à d'inévitables dégoûts. Dans la génération des idées les notions générales sont les dernières, et pour les faire naître dans l'esprit de l'enfance il faut en rapprocher les éléments, en commençant toujours par ce qu'il y a de plus simple, de plus proche et de plus connu» (GIRARD et al., 1810, p. 77).

Relativement aux «lois de l'induction, de la proximité, de l'activité et de la reprise autonome», le témoignage de VULLIEMIN les illustre parfaitement. On fait débiter l'enseignement géographique par le concret (connaissance d'Yverdon et de ses environs) pour aboutir à l'abstrait (formes diverses, progressivement complexifiées, de représentations: modelages, maquettes, plans à grande puis à petite échelle). Il s'agit là d'une illustration de la «loi de l'induction». L'enseignement sur le terrain proche, lui, évoque la «loi de la proximité». La confection de reliefs par l'enfant, enfin, nous fait penser aux «lois de l'activité et de la reprise autonome».

Quant, enfin, à la «loi de l'accomplissement achevé», elle trouve une magnifique illustration dans ces lignes: «Il faut cependant que la progression soit aussi lente que bien ménagée, et ici nous observons que l'institut ne précipite point les progrès de ses élèves. Il les retient longtemps aux exercices de même nature, les ramène souvent au même objet, et veut qu'ils apprennent bien, au risque de ne pas apprendre beaucoup» (GIRARD et al., 1810, p. 79). Valable d'une manière générale, cette constatation l'est, ipso facto, pour l'enseignement de la géographie. Le retour répété sur les mêmes lieux d'observation, signalé par VULLIEMIN, n'illustre-t-il d'ailleurs pas parfaitement cette volonté d'approfondissement de la connaissance géographique?

Une influence non unanimement reconnue

Le rôle, déterminant à nos yeux, qu'a joué l'institut d'Yverdon dans l'évolution de la géographie scolaire de niveau primaire n'est pas universellement reconnu. En Suisse et dans le monde germanique en général, il est, tout au long des XIX^e et XX^e siècles, largement sou-

ligné par les principaux didacticiens de la géographie. En France, en revanche, les mentions du grand éducateur sont rares. Certes, un BUISSON, dans son fameux *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, accorde une place importante à PESTALOZZI et même à TOBLER. Cependant, les plus récents travaux français d'histoire de l'enseignement de la géographie, ceux de PINCHEMEL, de ROBIC, de DAUDEL, de LEFORT notamment, ne s'y réfèrent pas. Or il est indéniable que l'évolution que connaît l'enseignement de cette discipline dans ce pays suite à la guerre franco-prussienne de 1870 est directement liée aux expériences d'Yverdon.

BIBLIOGRAPHIE

- ANONYME (1891): Der geographische Unterricht nach den Grundsätzen Karl Ritters, Schweizerischer Erziehungs-freund, no 8, pp. 116-119; no 10, pp. 150-155; no 17, pp. 259-263.
- BUISSON, F. (1880-1887): Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, première partie, tomes I et II, deuxième partie, tomes I et II, Hachette, Paris.
- DAUDEL, C. (1984): Contribution à une approche éthologique de l'enseignement de la géographie; essai de fondement d'une didactique, thèse de doctorat, Université de Lyon II, Lyon.
- FRÜH, U. (1883): Ein Beitrag zur Entwicklung der Methode des geographischen Unterrichtes an Volksschulen, Mitteilungen der Ostschweizerischen Geogr.-commerc. Gesellschaft in St. Gallen, drittes Heft, Zollikofer'sche Buchdruckerei, St-Gallen, pp. 19-48.
- GIRARD, G., et al. (1810): Rapport sur l'institut de Mr. Pestalozzi à Yverdon, présenté à S. E. Mr. le Landamann et à la haute Diète des dix-neuf cantons de la Suisse, Piller, Fribourg.
- GUIMPS DE, R. (1867): Article sans titre, L'Éducateur, no 18, pp. 278-282.
- HENNING, J.-W. (1812): Leitfaden beim methodischen Unterricht in der Geographie, Literarisches Bureau, Yverdon.
- HOUSSAYE, J., et al. (1994): Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui, Colin, Paris.
- HUBER, B. (1994): Géographie et enseignement primaire: «induction» ou «déduction»? Pérennité d'une question méthodologique, thèse de doctorat, faculté des Sciences économiques et sociales, Université de Genève, Genève.
- LEFORT, I. (1992): La lettre et l'esprit. Géographie scolaire et géographie savante en France 1870-1970, Editions du centre national de la recherche scientifique, Paris.
- PINCHEMEL, Ph. (1981): Histoire et épistémologie de la géographie, Bibliothèque nationale, Paris.
- PINCHEMEL, Ph., ROBIC, M.-C., et TISSIER J.-L. (1984): Deux siècles de géographie française, CTHS, Paris.
- SOETARD, M. (1985): Introduction, dans PESTALOZZI, J.-H.: Comment Gertrude instruit ses enfants, traduit par SOETARD, M., Castella, Albeuve, pp. 11-39.
- SOETARD M. (1994): Johann Heinrich Pestalozzi, dans Quinze pédagogues. Leur influence aujourd'hui, HOUSSAYE, J., et al. Eds., Colin, Paris, pp. 37-50.
- VULLIEMIN, L. (1871): Souvenirs racontés à ses petits-enfants, Bridel, Lausanne.