

Zeitschrift: Études pédagogiques : annuaire de l'instruction publique en Suisse
Band: 46/1955 (1955)

Artikel: Le rôle de la géographie locale dans la culture de l'enfant : à propos du manuel de géographie "Au Pays genevois"
Autor: Uldry, Raymond
DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-114352>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 17.02.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

Le rôle de la géographie locale dans la culture de l'enfant

(à propos du manuel de géographie : « Au Pays genevois »)

Dans un bref avertissement figurant au début du manuel de géographie locale « Au Pays genevois » nous avons précisé au lecteur que cet ouvrage n'était pas un manuel « dans lequel l'élève apprend page après page ses leçons, mais un instrument de travail qu'il consultera avec intelligence pour guider ses recherches et ses observations ». Cette phrase qu'on retrouverait certainement dans de nombreux livres scolaires ne traduit ni un vœu ni une ambition ; elle exprime un engagement et une position de principe. Nourri des enseignements de l'école active, mais aussi formé aux exigences de l'école publique, nous avons essayé en toute honnêteté d'appliquer à l'une des disciplines scolaires les théories pédagogiques modernes. Cette entreprise, si simple en apparence, était pleine d'embûches. Alors que nous évoluions avec aisance dans le domaine des idées, nous avons dû composer avec la réalité et nous soumettre à ses servitudes. Nous avons mesuré combien il est difficile de rester fidèle aux principes qui nous guident au moment où sonne l'heure des réalisations.

C'est pourquoi il nous a paru intéressant de préciser pour les lecteurs des *Etudes pédagogiques* comment s'est élaboré ce manuel, de leur montrer quelle contribution importante la géographie locale apporte à la culture générale de l'enfant et de dégager les principes d'une méthode de travail efficace et conforme aux données de la science psychologique.

LES BUTS DE NOTRE ENSEIGNEMENT

Lorsque des pédagogues se réunissent pour étudier un problème particulier de leur profession, ils ne peuvent se défendre de remettre en question les buts de leur enseignement et leur idéal d'éducation. Cette préoccupation est parfaitement légitime puisque l'éducateur est constamment tenu de motiver ses décisions et son attitude en les confrontant d'une part avec son idéal et d'autre part avec la réalité sociale. Les membres de la commission qui ont collaboré activement

avec l'auteur du manuel n'ont pas fait exception parce que d'emblée ils avaient à répondre à de nombreuses questions : dans quel but enseigne-t-on la géographie locale aux enfants ? — ne devrait-on pas lui préférer l'étude du milieu ? — selon quel critère choisira-t-on les faits ? — comment les ordonnera-t-on et comment les présentera-t-on ? — un manuel est-il vraiment indispensable ?

Deux tendances dominent notre enseignement : d'une part, l'école aspire à être humaniste ; elle s'efforce d'épanouir l'enfant et de le préparer à sa condition d'homme équilibré et conscient de ses responsabilités. « Je veux l'homme complet, spontané, individuel, pour qu'il se soumette en homme à l'intérêt général », dit Vinet. L'éducateur « n'a pas à lier ses efforts à des fins sociologiques ou politiques »¹ — « l'école devrait être principalement éducative ; centrer son effort sur l'éducation de l'intelligence, du goût, du caractère, sur l'entraînement à la collaboration et à l'esprit de service »².

D'autre part, l'école ne peut ignorer les exigences de la vie qui s'appellent programmes spécialisés secondaires, professionnels et universitaires, examens de sélection et concours, opinion publique. L'école est un service public étroitement dépendant du corps social ; des facteurs tels que le progrès scientifique, le nationalisme, la moralité publique, les droits de la femme, l'évolution du lien familial, la diminution des heures de travail, les sports, la publicité la marquent de leur empreinte.

L'éducateur est constamment partagé entre son ambition, qui l'engage à développer les capacités de l'enfant et les exigences que la Société lui impose. Son enseignement est un compromis entre ce que l'enfant peut apprendre et ce qu'il doit apprendre.

L'école s'acquittera d'autant mieux de cette double mission qu'elle saura faire le départ dans ses enseignements entre l'exercice des pouvoirs de l'enfant et l'acquisition des techniques et des connaissances. Ainsi posé, le problème devient un problème de méthode et d'organisation du travail.

D'autres que nous ont signalé cette féconde distinction : Carrard nous rappelle que « la valeur de l'école consiste dans l'entraînement de l'esprit et non dans le nombre des choses dont on se souvient » ; mais il ajoute aussi que « dans chaque discipline, il y a une « armature de fer », un certain nombre de piliers qui doivent être connus de l'élève non pas seulement d'une façon superficielle mais réellement assimilés pour la vie »³.

A Yverdon, Pestalozzi avait réalisé la synthèse de ces aspects de l'enseignement. Il avait créé une école de culture dans laquelle les élèves étaient formés à l'observation, à la pensée et à l'action.

¹ AD. ISCHER : *Rapport S.P.R.*, 1950, p. 53.

² LS MEYLAN : *Et. pédag.* 1952, p. 4.

³ CARRARD : *Jeunesse de demain*.

« On y fortifiait l'instrument avec lequel on s'instruit », notait Jullien, un témoin oculaire. Mais Pestalozzi s'était aussi efforcé de systématiser son enseignement, de « disposer les connaissances humaines en séries psychologiquement ordonnées ». Les visiteurs d'Yverdon s'émerveillaient des résultats surprenants qu'il obtenait en calcul oral. C'était le fruit d'exercices répétés systématiquement, exécutés dans la plus stricte discipline intellectuelle.

L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE EST ESSENTIELLEMENT UN ENSEIGNEMENT DE CULTURE

Longtemps on a considéré qu'enseigner la géographie consistait à faire apprendre une collection de noms sur une carte de géographie et à décrire les pays de la terre et ses habitants. Comme le dit très justement Louis Meylan, « le maître qui réduit la géographie à une sèche énumération de sommets et de cols, de localités et de productions, sabote son ouvrage »¹.

« Rien que le mot de géographie me faisait bâiller... J'aurais voulu qu'on me dise : « Les Antilles sont des bouquets flottants au gré des vagues, on n'y fait pas quatre pas sans rencontrer un ouistiti ou faire jaillir d'un palmier un perroquet vert et rose ». On me disait : « Les Antilles sont un archipel. On y cultive le caféier »... Arrivions-nous à Ispahan ? — C'était pour apprendre qu'elle avait 80 000 habitants ; 80 000 habitants que je m'efforçais de voir vêtus de soie couleur d'amande mais qui bien plutôt n'étaient que 80 000 points noirs agglomérés, formant sur mon graphique ce carré lamentable. Non, décidément, je n'aimais pas la géographie ».²

Notre école n'est pas encore à l'abri de telles critiques. C'est ainsi que dans certains plans d'études, l'enseignement de la géographie se résume essentiellement à la lecture de la carte, lisez « description de la carte ». Pour rendre cette dernière plus intelligible, n'hésite-t-on pas à la simplifier sous prétexte de clarté ? — Or, simplifier, c'est s'éloigner de la réalité, c'est glisser dans l'abstraction.

N'abuse-t-on pas des définitions et des résumés didactiques dépouillés de tout détail caractéristique ? — Combien de fois ne nous payons-nous pas de mots ? — Lorsque nos élèves apprennent que « le canton de Berne est arrosé par l'Aar », que « les habitants de cette vallée cultivent le seigle », que « Bâle est une cité médiévale », s'est-on demandé ce qu'ils imaginent derrière ces mots ? Ces derniers ne prendront vie, ils ne seront assimilés que s'ils reposent sur des rapports concrets,

¹ *L'Éducateur*, année 1939.

² PERNETTE CHAPONNIÈRE : *Plaquette du Centenaire de l'école secondaire des jeunes filles* (juin 1948).

sur des expériences et des souvenirs personnels, sur des travaux de recherche.

Certes, il est un minimum de connaissances géographiques qu'un honnête homme ne peut ignorer. Il est fâcheux que « des notions aussi élémentaires que la latitude, la longitude, l'est et l'ouest, l'amont et l'aval, la pression atmosphérique, la densité, en un mot tous les concepts qui sont à la base du raisonnement géographique fassent l'objet de confusions constantes ou soient totalement oubliés »¹.

Il n'en demeure pas moins que la géographie est essentiellement un enseignement de culture. « Il n'est point de discipline qui puisse jouer un plus grand rôle dans la culture de l'esprit et la formation de l'intelligence », proclame Demangeon². En effet, la géographie développe l'intelligence parce qu'elle donne à l'élève l'occasion de comparer et d'analyser. Elle crée des habitudes mentales d'observation et de réflexion. Elle donne le goût de la recherche, entretient la curiosité d'esprit, exerce le sens des relations dans l'espace. Elle contribue ainsi puissamment à construire la pensée logique de l'élève en l'obligeant à établir des relations de causes à effets, à chercher les facteurs déterminants, à exercer son sens critique. Une comparaison de débits de rivières, l'explication d'un mécanisme d'érosion, l'identification de paysages sur la carte, la synthèse de documents et d'enquêtes, la découverte d'inscriptions lapidaires sont les prétextes de recherches enrichissantes pour l'esprit.

L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE LOCALE EST FORMATEUR DE LA PERSONNE

La géographie locale offre à l'enfant l'occasion de faire d'innombrables expériences intellectuelles, esthétiques et morales au travers desquelles il constitue patiemment sa personnalité.

« C'est sur le sol natal que doit se prendre la première leçon de géographie. L'enfant doit d'abord saisir avec réflexion tout ce qui l'environne afin de recueillir autour de soi les points de comparaison dont il aura besoin désormais pour se représenter la terre et le genre humain qui l'habite »³.

Ainsi, la première leçon de géographie sera une leçon d'observation au cours de laquelle l'enfant fixe son attention sur des choses qui font déjà partie de son univers. Mais cette fois, à leur contact, il est invité à les saisir avec réflexion, à ouvrir son intelligence et son cœur pour

¹ PAUL DUBOIS : *La méthode active dans l'enseignement de la géographie*, Géographia helvetica, 1951.

² DEMANGEON : *Le rôle de la géographie dans l'enseignement* (1938).

³ PÈRE GIRARD : *Explication du plan de Fribourg*, 1827.

mieux comprendre et aimer ce qui l'entoure. Avec son maître, il est appelé à explorer systématiquement son milieu. Ses premières expériences personnelles, toutes fragmentaires qu'elles soient, constituent la base de ses futures connaissances géographiques. Elles se gravent profondément dans sa mémoire parce qu'elles résultent de sa propre activité. Ce sont, selon l'expression du Père Girard, « ses points de comparaison ». C'est ce particulier profondément connu et assimilé qui permet à l'esprit de s'élever à l'universel. Ainsi, une enquête dans la vieille ville, un concours d'observation, une recherche d'inscriptions lapidaires, sont des jalons bien plantés qui guideront plus tard la pensée de l'adulte. Ce sont aussi des expériences de vie au cours desquelles l'enfant est appelé à reviser son jugement, à confronter ses observations avec celles de ses camarades, à élaborer avec eux des conclusions, fruits de synthèses et de concessions mutuelles.

Dans cette première démarche, l'intervention du maître est de toute première importance. Il doit placer ses élèves dans des conditions qui leur permettent d'observer, de s'informer, de réfléchir. Or, le milieu dans lequel nous sommes plongés nous est si familier qu'il n'attire pas notre attention. Meumann a prouvé abondamment que notre mémoire ne retient pas des impressions que nous percevons des centaines de fois. C'est ainsi que nous aurions de la peine à dessiner de mémoire le cadran de notre montre ou le motif de la tapisserie de notre chambre. Seuls les éléments sur lesquels nous avons fixé notre attention surgissent à la conscience. C'est pourquoi l'art du pédagogue consistera d'abord à transformer pour ses élèves le milieu indifférent en un milieu intéressant. Il leur proposera des tâches d'observations, des enquêtes et des recherches qui les passionneront parce qu'elles satisferont leur curiosité naturelle et leur prodigieux besoin d'activité.

* * *

Le problème s'est posé de savoir si nous devons nous contenter d'un enseignement de la géographie locale ou au contraire nous lancer avec enthousiasme dans l'étude du milieu, exposée avec compétence et conviction par Ad. Ischer dans l'*Educateur* (novembre 1954).

« Le milieu, c'est la portion de la surface de la terre où se développe l'enfant », dit Mabel Barker¹.

Inutile de justifier cette étude globale du milieu physique, biologique et social. L'enseignement par disciplines séparées est une construction de l'esprit logique de l'adulte qui analyse, sépare et abstrait. L'enfant, lui, « unit sous une même définition selon le principe d'utilité », dit Claparède. « Les objets qui l'occupent sont liés par l'unité des intérêts personnels et sociaux que la vie suscite ; tout ce qui captive

¹ MABEL BARKER : *Utilisation du milieu géographique*.

son esprit constitue pour l'instant l'univers entier... l'école, en revanche, divise et fractionne le monde »¹.

L'étude du milieu n'est donc pas une discipline nouvelle, ni une étude faite occasionnellement, mais un mode de concentration des disciples du programme autour de sujets tirés de l'observation du milieu. Ce mode de faire correspond à la mentalité de l'enfant. En revanche, il ne répond pas aux conditions et à la structure de notre école publique. Les autorités, les parents, les professions exercent sur l'école une influence qui se traduit par les programmes, les disciplines et les horaires. Toute l'organisation scolaire dicte à l'instituteur des impératifs méthodologiques auxquels il ne peut se soustraire. La distinction des disciplines du programme en est un. C'est pourquoi nous avons renoncé à l'étude du milieu local, ce complexe qui ressortit à l'histoire, à la géographie, aux sciences naturelles, sociales et politiques.

Cependant, il n'est pas facile d'opérer un choix parmi les données et les faits livrés par la localité. Faut-il s'occuper d'un monument, à la fois objet d'étude historique et géographique ? — Que gardera-t-on du centre d'intérêt « l'eau potable » qui emprunte ses matériaux à la géographie, à l'histoire, aux sciences naturelles et à l'organisation politique et sociale ? — Nous avons retenu les musées mais nous ne nous sommes pas attardés sur leur contenu ; nous n'avons pas oublié les oiseaux de la rade, mais nous avons renoncé à les décrire. En revanche, nous avons fait de nombreuses incursions dans l'histoire à partir des vestiges d'autrefois. Ils sont étroitement associés aux données géographiques. L'évocation du passé de notre république, l'histoire de ses vieilles pierres, ses inscriptions lapidaires, ses monuments entretiennent l'amour du sol natal, contribuent à la formation du sens de la chronologie et constituent une première explication des faits géographiques.

Mais nous ne pouvions abandonner l'étude du milieu sans arrière-pensée et nous avons conçu ce manuel pour qu'il devienne l'instrument directeur d'un programme de culture. La géographie est une science de synthèse ; à ce titre, la géographie locale peut ordonner les disciplines qui constituent l'étude du milieu et concilier celle-ci avec les exigences du programme.

Ainsi par exemple, un examen attentif du programme de 4^e année à Genève nous permet de conclure que sans modifications essentielles des matières enseignées, le vocabulaire, l'histoire, les notions scientifiques, les promenades documentaires peuvent se rattacher à l'enseignement de la géographie, chaque sujet de cet enseignement constituant un petit centre d'intérêt. Des techniques telles que la dictée, la lecture, le dessin et l'écriture peuvent s'y rattacher partiellement. Cette étude, sans sacrifier l'ordonnance traditionnelle du programme, occuperait plus du tiers de la semaine.

¹ J. DEWEY : *L'Ecole et l'enfant*.

Enfin, nous ne désespérons pas de voir se perfectionner les méthodes d'enseignement des techniques ; il en résultera pour le même rendement un gain considérable de temps que le maître pourra consacrer au programme de culture.

* * *

Nous avons préféré le manuel aux fiches de travail et aux feuillets à l'usage des maîtres. On peut objecter avec raison que le manuel est une forme définitive qui échappe à toute évolution, adjonction ou correction. On lui reproche également de livrer d'un coup toute la matière d'étude aux enfants et de déflorer ainsi les sujets que le maître s'était réservé de présenter à ses élèves. Ce dernier argument ne résiste pas à l'examen. Celui qui se contente de son enseignement magistral et qui s'arroge le monopole du savoir exerce sur ses élèves une sorte de contrainte incompatible avec un enseignement de culture.

Nous nous sommes rallié au manuel parce qu'il demeure le moyen le plus rapide et le plus sûr de l'enseignement collectif. Comme le dit très justement Duhamel, le livre est un instrument irremplaçable, le véhicule de la culture. D'autre part, nous l'avons conçu de telle manière qu'il ne soit pas un réservoir de connaissances à apprendre mais un instrument de travail individuel qu'on feuillette pour y puiser un renseignement, des points de comparaison, la réponse à une question et la solution d'un problème. Il est à la fois le manuel de l'élève et le guide méthodologique du maître.

PRINCIPES MÉTHODOLOGIQUES D'UN ENSEIGNEMENT DE GÉOGRAPHIE LOCALE

Pour que notre ouvrage soit un véritable instrument de recherches, nous nous sommes inspiré des études des psychologues et des sociologues tels que Dewey, Kerchensteiner et surtout Piaget qui ont mis en évidence l'importance essentielle de la recherche personnelle. L'enfant est un chercheur né. C'est au cours de recherches et d'expériences personnelles qu'il élabore dans son esprit les notions et les opérations. C'est par cette activité créatrice que s'opère le progrès de sa pensée. C'est en faisant lui-même l'effort de découverte et d'invention qu'il construit le plus sûrement son esprit.

Or, la recherche se distingue nettement de l'entretien conduit par le maître. Dans l'entretien, les enfants sont guidés par des séries de questions. Ils ne connaissent pas le but à atteindre ; chaque question n'est motivée que par son contenu. En revanche, dans la recherche, l'élève doit concevoir par anticipation toutes les actions à réaliser. Il doit choisir les moyens, donner les solutions provisoires et les vérifier par l'expérience. La qualité de l'effort qui lui est demandé est donc nettement supérieure. D'autre part, le rendement de son travail le

sera également car la recherche est un puissant stimulant de l'intérêt. L'élève s'y engage parfois avec passion et mobilise toutes ses ressources.

Des exemples feront mieux comprendre cette distinction : dans un entretien sur l'orientation géographique, le maître montre d'abord à l'aide d'exemples suggérés à ses élèves ou imaginés par eux qu'il est souvent nécessaire de savoir s'orienter. Puis il passe en revue les procédés d'orientation à l'aide de la boussole, de la montre, du soleil, des étoiles. Bien que ses élèves participent activement à cette leçon, ils n'en demeurent pas moins ses collaborateurs occasionnels fort peu soucieux du résultat à atteindre.

En revanche, ces mêmes élèves, appelés à débrouiller seuls un problème d'orientation, auront à exercer dans une plus large mesure leur intelligence, leur esprit d'initiative et de recherche. Perdus dans un bois comme l'était Emile dans la forêt de Montmorency, ils sont appelés d'emblée à embrasser l'ensemble du problème, puis à choisir les moyens de le résoudre, à les essayer et à les critiquer.

A l'occasion de l'étude d'un document (illustration, carte, texte, etc.), il est parfois possible de substituer à l'entretien classique un exercice de recherche. Cet exercice sera caractérisé par l'énoncé complet du problème et par la succession des opérations que l'élève doit exécuter seul.

Dans la recherche, l'enseignement du maître cède le pas à l'activité personnelle de l'élève. « Notre principe est de faire créer à l'enfant ce qu'il doit apprendre ; on donne par là l'éveil à ses facultés et il en résulte ce goût et ce besoin de travail que nous aimerions tant donner à la jeunesse », disait en 1812 le Père Girard.

« Le rôle du chef, remarquait également Baden-Powell, n'est pas tellement d'instruire ses scouts que d'organiser leur ambition d'apprendre »¹.

Pour que l'élève s'instruise lui-même sous la direction de son maître, il faut développer dans la classe l'esprit de recherche, de collaboration et d'initiative. « L'activité de l'enfant commence quand celle du maître cesse », dit Cousinet avec raison. Certains maîtres hésiteront peut-être à adopter cette attitude et à renoncer, même partiellement, à leur enseignement magistral. Ils doivent cependant se souvenir qu'enseigner ne consiste pas essentiellement à dispenser un savoir dont ils auraient le monopole mais surtout à organiser le travail des élèves, à diriger leurs recherches, à fixer des consignes, à évoquer avec précision ce que les élèves ne peuvent observer directement, à expliquer ce qu'ils ne peuvent comprendre seuls, à corriger leurs erreurs et à tirer les leçons des expériences. Ils doivent aussi se convaincre de la valeur éducative de cette méthode de travail et jouer le jeu sans arrière-pensée.

¹ Cité par PHILIPS : *Le système des patrouilles*.

Sur ces données expérimentales, nous avons conçu notre manuel, en nous efforçant de demeurer fidèle aux principes qui nous ont guidé. Il est divisé en une quarantaine de leçons, une par semaine. Les sujets vont du plus proche au plus éloigné, et s'adaptent aux saisons. En abordant une leçon, l'élève est invité à observer, à enquêter, ou à collectionner. Cette première prise de contact se fait directement sur place ou à l'aide de documents, ceux que l'élève collectionne et ceux que renferme son manuel. Ce dernier devient ainsi un instrument de travail que l'élève en quête de renseignements feuillette et consulte avec profit. Or, cette démarche, apparemment si simple, est inhabituelle parce que l'élève considère d'abord son manuel comme un abrégé des connaissances à apprendre et des exercices à accomplir. Elle a cependant une si grande importance dans la vie courante qu'il n'est pas trop tôt d'apprendre à de jeunes élèves à se servir des moyens d'information dont ils disposent.

Cette phase de *recherches* s'accomplit le plus souvent pendant les loisirs, en famille ou entre camarades. On objectera peut-être que ces observations et ces enquêtes, faites hors de la surveillance du corps enseignant, sont d'un rendement incertain parce qu'elles sont incontrôlables. L'expérience montre au contraire qu'elles sont efficaces. Dans une enquête faite de cette manière, les élèves qui dépassent le minimum exigé sont, en général, plus nombreux que ceux qui ne l'atteignent pas. Certains poussent très loin leurs recherches et y associent leurs parents. Cette forme de collaboration entre la famille et l'école est positive : au lieu de sanctionner les notes et les observations récoltées en classe, les parents sont invités à collaborer directement à l'enseignement. Citons ce jeune élève qui a présenté à ses camarades une causerie sur le jet d'eau de la rade et cette fillette qui a entraîné ses parents dans la vieille ville pour y retrouver des inscriptions lapidaires. D'autres élèves, il est vrai, ne rapportent qu'une maigre moisson. Ils ont néanmoins fourni un effort personnel qui agit comme stimulant, excite leur désir d'en savoir davantage et les prépare à recevoir de leur maître ou à élaborer avec leurs camarades la leçon à retenir. Au moment où les élèves apportent le résultat de leurs recherches, une expérience personnelle très profitable s'achève. Il serait faux de corriger ces travaux comme des exercices d'orthographe ou de calcul et d'en souligner toutes les fautes. Il nous paraît préférable de procéder à leur dépouillement, de les commenter et d'en tirer la leçon.

C'est ce que le maître fait dans l'entretien qui suit les recherches, il commente leurs résultats, fait la synthèse des observations, donne des explications et des informations complémentaires. Il tire alors de cet enseignement le minimum de connaissances sur lequel portera l'effort de mémorisation. Sous le titre de *leçon*, nous avons condensé ces connaissances indispensables en quelques lignes et en une brève nomenclature.

Ainsi, la plupart des faits géographiques que nous présentons ne doivent pas être mémorisés par les élèves. Ils figurent dans le manuel comme éléments d'information et de culture. Il est inutile, par exemple, de faire mémoriser toutes les lignes de tramways ou toutes les stations de la ligne de chemin de fer Genève-Nyon. Il est plus important de savoir retrouver ces données dans l'indicateur que d'en connaître par cœur la liste. En revanche, elles peuvent faire l'objet de recherches et d'exercices fructueux qui développent la réflexion tout en gravant plus profondément dans la mémoire les connaissances jugées indispensables. L'expérience confirme que les élèves retiennent parfois avec une précision étonnante les faits sur lesquels ont porté leurs recherches. Raison de plus pour donner à ces dernières l'importance qu'elles méritent.

Plus de la moitié du manuel est réservée aux *exercices* et aux questionnaires. Les élèves sont ainsi engagés à nouveau dans la recherche. Ils exercent leur pouvoir de réflexion, satisfont leur curiosité, élargissent les bases de leur expérience et enracinent la leçon dans le réel.

Nous nous sommes gardé de simplifier et de schématiser les données de ces exercices. Trop souvent, dans la louable intention de mettre notre enseignement à la portée des élèves, nous dénaturons les faits et nous nous contentons de généralités qui ressemblent à s'y méprendre à des abstractions. Nous choisissons des montagnes et des cours d'eau imaginaires pour expliquer le vocabulaire géographique, sous prétexte que nous ne trouvons pas dans la nature l'illustration exacte des cas types. Si nous avons l'ambition de donner un enseignement concret et d'actualité, nous devons en puiser la matière dans le milieu. Or, ce milieu est toujours complexe et ses problèmes sont souvent ardues. Là encore, l'expérience révèle que les enfants sont stimulés par les difficultés et ne les éludent pas. Ils mettent en œuvre tous leurs moyens pour atteindre l'objet de leur intérêt.

Lorsque les élèves ne réussissent pas un exercice, il serait faux de conclure qu'il n'est pas à leur portée. En effet, les causes de l'échec peuvent être de trois sortes :

- Les élèves n'ont pas compris ce qu'on leur demande. Il suffit alors de leur expliquer les données du problème ou de leur fixer des consignes précises.
- L'exercice fait appel à des connaissances que les élèves n'ont pas. Il faut leur donner les renseignements et les documents indispensables. Dans un manuel si modeste, nous n'avons pas pu fournir les uns et les autres pour tous les exercices. Le maître les leur donnera ou les élèves les chercheront.
- L'exercice fait appel à un raisonnement que les élèves ne peuvent pas encore comprendre. Dans ce cas, et seulement dans celui-là, l'exercice dépasse l'entendement des élèves.

Quelques exemples illustreront ces distinctions :

« Au bord du lac, entre Coppet et Céligny, un garde-frontière fait sa ronde. Quelle frontière surveille-t-il ? » (p. 94). Il est indispensable que les élèves imaginent, au delà de la question, le garde-frontière, la carte de géographie, la frontière, données qu'ils peuvent facilement comprendre. Ils ne répondront peut-être pas immédiatement ; ils chercheront, ils se renseigneront. Or, la solution est nettement à leur portée. Les commentaires du maître (frontière naturelle, contrôle douanier, vedettes rapides) seront suivis avec intérêt parce qu'ils auront été précédés d'un effort personnel des élèves.

L'examen attentif des bornes de la page 94 révélera le détail particulier de la borne sarde de Moillesulaz : sur les bornes, la frontière est représentée par une rainure droite. Sur celle du pont de Moillesulaz, cette rainure est sinueuse. Si les élèves ne trouvent pas l'explication, il est facile de leur faire comprendre qu'à cet endroit le Foron marque la frontière et qu'il s'agit d'une frontière naturelle.

« En sortant de l'avion à Cointrin, M. Simpson qui arrive tout droit de New-York devra remettre sa montre à l'heure. Pourquoi ? » (p. 60). La question est facile à comprendre et intriguera les élèves. En revanche, l'explication scientifique (fuseaux-horaires, rotation de la Terre) dépasse certainement l'entendement des élèves du 4^e degré. Tout au plus, en se reportant au croquis de la Terre, page 9, les élèves peuvent-ils dire si M. Simpson a gagné ou perdu du temps ou si sa montre, réglée à New-York, avance ou retarde à la sortie de l'avion.

Nous avons fait *un choix d'exercices* en nous inspirant des considérations suivantes :

a) Nous ne nous sommes pas attardé sur les questions qui se rapportent à l'un ou à l'autre des textes du manuel ou à la leçon. Certes, ces exercices de lecture expliquée sont fructueux : ils forment l'élève à une rigoureuse discipline intellectuelle en l'obligeant à répondre avec précision à la question qui lui a été posée. Quotidiennement, le maître est appelé à les imaginer pour s'assurer que ses élèves comprennent les textes qu'ils lisent.

Nous avons réservé la place disponible aux exercices qui apportent de la documentation et à ceux qui sont d'un type nouveau.

b) Les exercices de lecture du plan et de la carte sont assez nombreux, bien qu'à notre avis cette étude ne soit pas le point de départ d'un enseignement de géographie locale. Cependant, l'expérience révèle qu'un élève de 10 ans est capable de lire un plan très simple s'il en éprouve le besoin. De même, il peut se débrouiller parmi les signes d'une carte topographique lorsque celle-ci devient un instrument de recherche. N'hésitons pas à mettre entre les mains de nos élèves le plan de la ville et la carte du Pays de Genève. Ils se familiarisent vite avec leur emploi au cours de leurs promenades et de leurs enquêtes.

Nous avons écarté les exercices qui ne sont que de simples descriptions de la carte, par exemple, «citer les affluents du Rhône, les communes entre Arve et lac, les sommets du Jura». Ces exercices n'exigent ni réflexion, ni véritable recherche.

Nous avons choisi des exercices qui sont motivés par des recherches d'itinéraire, de distance, de différence d'altitude, des exercices d'orientation qui développent le sens géographique des élèves et des exercices d'interprétation de la carte : représentation du terrain d'après la carte, recherche des flancs ensoleillés, examen des sources des rivières jurassiennes, identification sur photographies et sur croquis des lieux géographiques désignés sur la carte, etc.

c) Nous avons fait aussi la part des exercices de réflexion, de comparaison et d'appréciation :

— pourquoi le soleil se couchera-t-il plus tôt pour une élève de Meyrin que pour sa camarade de Jussy ? (p. 13).

— pourquoi l'Arve est-elle plus froide que le Rhône ? (p. 75).

— à quel moment les rues du village sont-elles le plus animées ? (p. 21). Cette dernière question conduit à une confrontation de points de vue : à 11 h. 30, au retour des paysans qui travaillent dans les champs, affirmera l'un ;

à 12 h. 30, au retour de ceux qui travaillent en ville, dira un autre.

Les élèves comprennent sans peine qu'une vérification expérimentale est indispensable pour trancher cette question. Ils s'empresseront le jour même d'observer ces faits qui jusqu'alors leur avaient échappé.

L'exercice suivant prête également à discussion :

— au pont de l'Ile, un garçon laisse tomber sa balle dans le Rhône. Où pourrait-il la repêcher ? (p. 33).

Cette fois, la divergence de vue est née de l'imprécision de la donnée. Les solutions seront différentes selon que les enfants imaginent l'incident, sur le bras gauche ou sur le bras droit du Rhône. Pour se mettre d'accord, ils devront préciser ce point.

D'autres exercices obligent les élèves à chercher des explications. Ainsi, par exemple, le croquis qui illustre le principe de l'orientation à l'aide de la montre et du soleil (p. 15) ou le croquis des zones de végétation sur le flanc du Jura (p. 87).

d) Enfin, un certain nombre d'exercices de recherches et d'enquêtes sont plus spécialement réservés aux élèves qui se passionnent et qui sont prêts à y consacrer des loisirs. On pourra exiger d'eux un effort d'expression plus grand : album, monographie, dessins, rédaction, compte rendu, exposition de documents, causeries.

L'abondance de la matière ne doit pas nous effrayer. Il est bien évident que ces exercices ne peuvent pas tous être exécutés en classe. Le maître fera un choix qui dépendra des conditions du milieu local, de la composition de sa classe et de la qualité de ses élèves. Et qui sait ? — certains exercices seront du goût de quelque élève plus curieux et plus débrouillard que ses camarades ou intéresseront des parents soucieux de prolonger dans leur famille l'action de l'école. Ils n'auront

pas été inutiles s'ils ont suscité une discussion à la table familiale et un brin d'intérêt pour ces choses familières qui ont cessé d'attirer l'attention.

CONCLUSIONS

Pendant quelques années, des institutrices et des instituteurs ont expérimenté des projets de ce manuel afin de connaître les réactions des élèves. Depuis un an, l'ouvrage, sorti de presse, est entre les mains des élèves du 4^e degré. Il est trop tôt pour conclure valablement et de dire si nous avons créé l'instrument de travail espéré. Cependant, l'intérêt — parfois l'enthousiasme — des écoliers, leur persévérance et les nombreux témoignages de parents constituent une indication sûre : nous nous sommes engagé sur une voie où d'autres pourront œuvrer utilement, vérifier les travaux des psychologues et renouveler les bases de la didactique. Souhaitons que les auteurs de manuels scolaires futurs soient convaincus par notre expérience et appliquent à d'autres disciplines les principes méthodologiques que nous venons de développer.

Formons enfin le vœu que la géographie locale — voire l'étude du milieu — ne soit pas confinée dans un seul degré d'enseignement, mais qu'elle trouve place dans tous les programmes.

L'étude du milieu passionne aussi bien les adolescents que les enfants. Explorer son coin de terre, y découvrir les vestiges du passé et les réalisations des hommes, y surprendre la nature, expliquer ses phénomènes et tirer parti de ses ressources, est un jeu passionnant et un excellent moyen d'éducation civique. Dans le bagage des connaissances qu'un citoyen genevois doit avoir acquises à l'école, les Services industriels, la Tour Baudet, les réserves naturelles du canton, par exemple, ont leur place à côté du Gulf Stream, des grands pays composant l'Empire britannique et des notions de longitude et de latitude.

Paul Dubois, le regretté professeur de géographie de l'école de commerce de Genève, donnait à ses élèves âgés de 18 ans un cours de géographie économique de Genève qui les passionnait. Sous quelque forme que ce soit (étude scientifique du milieu, plans de causeries et de visites, connaissances pratiques, leçons d'économie, éducation civique) la géographie locale enracine l'école dans le concret et forme l'esprit à une saine méthode de travail.

Mais surtout, cet enseignement pénètre dans le cœur des élèves et raffermir leur attachement au sol natal.

Quand un jour ils lèveront les yeux sur une étroite maison de la vieille ville, quand ils s'arrêteront pour écouter le carillon, quand ils interrompront leurs travaux pour admirer le Salève doré par le couchant ou le lac agité par la bise, ils se souviendront avec émotion des leçons de leur enfance.

RAYMOND ULDRY.