

**Zeitschrift:** Bulletin pédagogique : organe de la Société fribourgeoise d'éducation et du Musée pédagogique  
**Herausgeber:** Société fribourgeoise d'éducation  
**Band:** 56 (1927)  
**Heft:** 4

**Artikel:** L'enseignement de la géographie  
**Autor:** Barbey, F. / Perrier, G.  
**DOI:** <https://doi.org/10.5169/seals-1039281>

### **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:** 08.01.2026

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

ménagères. On voit par là combien M. Python était favorable au développement intellectuel du peuple, combien il comptait sur l'instruction pour le soutenir.

Comme l'instruction d'un pays dépend surtout des carrières libérales, il nous reste à voir ce qu'a fait pour elles M. Python. Il avait devant lui, à cet effet, le Collège et l'Ecole de droit. Son œuvre capitale à ce point de vue est l'Université. Mais arrêtons-nous à ce que M. Python a fait pour le Collège ; la chose nous intéresse tout particulièrement, puisque nous avons été, pendant de longues années, au Collège, comme professeur et recteur.

En mettant au Collège comme recteur celui qui y est resté pendant trente-cinq ans à ce titre, il avait affaire à un homme qui avait des idées et qui avait, comme on dit, une tête ; et lui, qui avait aussi et au plus haut point des idées et une tête, il allait, semble-t-il, au-devant de difficultés considérables. Et cependant tout se passa dans le plus grand accord, et l'on marcha la main dans la main, sans que jamais la moindre difficulté ne surgît. Le mérite de cette parfaite harmonie revient à M. Python, qui n'était pas un homme d'Etat libéral, voulant tout faire par lui-même, centralisant tout. Mais M. Python, ayant mis à la tête du Collège un recteur qui avait toute sa confiance, lui laissa ensuite une grande initiative dans toutes les questions intéressant cet établissement. Cette initiative a été telle qu'on a pu parler sans exagération d'une autonomie laissée au Collège. Le recteur du Collège informait, sans doute, M. Python des initiatives qu'il allait prendre, les lui expliquait, lui en donnait les raisons. M. Python acceptait ces explications, ratifiait ces initiatives, les soutenait ensuite, et tout allait bien. Puis, lorsque, à son tour, Monsieur Python prenait des initiatives plus importantes, surtout ayant une portée politique, il les expliquait au recteur du Collège, qui, à son tour, les acceptant de son chef, les faisait siennes et les soutenait ensuite de toutes ses forces. Et, des deux côtés, on procéda ainsi jusqu'à la fin et l'on s'en trouva bien. Les trente-cinq ans passés au Collège furent très bons pour tout le monde et l'on peut les considérer comme de très belles années.

On voit par là que M. Python n'avait rien du libéral centralisateur. Ça été là, un peu partout, sa grande force.

Nous n'irons pas plus loin. A l'Université, ce doit être comme au Collège. Mgr J.-B. JACCOUD, *recteur honoraire du Collège.*

---

## L'ENSEIGNEMENT DE LA GÉOGRAPHIE

Grâce au développement des sciences et à l'évolution des méthodes d'enseignement, la géographie, rationnellement professée, suit des voies tout à fait différentes de celles d'autrefois. Cette branche si intéressante, lorsqu'elle est bien comprise, a fait l'objet d'une étude

à l'occasion de la conférence des maîtres des écoles secondaires du canton, qui a été tenue le 21 octobre dernier, à Tavel. Deux institutrices de l'école secondaire des jeunes filles de la ville de Fribourg, M<sup>lles</sup> Perrier et Hug, ont présenté des rapports qui, sans avoir été combinés d'avance, se font suite et se complètent fort bien l'un l'autre. Ces deux travaux offrent un réel intérêt non seulement pour l'école secondaire, mais aussi pour l'école primaire, en raison des conceptions très judicieuses dont ils sont inspirés et de la forte base expérimentale qui les caractérise. C'est pourquoi la conférence de Tavel a demandé leur publication dans le *Bulletin pédagogique*.

F. BARBEY.

### **I. Expériences faites dans l'enseignement de la géographie**

S'il y a quelqu'un que l'annonce de cette causerie a étonné et qui, à l'heure actuelle, n'est pas revenu de son étonnement, je vous assure que c'est bien moi et, parmi les ironies auxquelles le sort se plaît parfois, celle-ci en est certainement une. Enfin, puisque ce même sort s'est avisé, il y a trois ans, de me consacrer maîtresse de géographie, mes expériences dans ce domaine, sans présenter, certes, un intérêt hautement scientifique, réussiront peut-être à éveiller la sympathie et la curiosité de ceux qui, comme moi, cherchent leur voie dans cet enseignement.

Au moment où, après m'être spécialisée pendant trois ans dans l'enseignement du français dans une grande école anglaise, je fus chargée de l'enseignement de la géographie dans tous les cours de l'Ecole secondaire, je me suis trouvée en face d'un problème plutôt angoissant. D'un côté, j'avais ma formation, lointaine, puisqu'elle remontait au temps où je suivais, en auditrice très intéressée, mais en amateur tout de même, les cours de M. Brunhes à la Faculté des sciences ; mes voyages, mes lectures ; de l'autre, mon programme et plus de trente bambines dont plusieurs limitaient encore la Suisse et le monde par le Rigi et le Moléson.

Je ne vous parlerai que peu de mes expériences de cette première année puisque j'ai cédé à M<sup>lle</sup> Hug les cours en 3<sup>me</sup>, 4<sup>me</sup> et 5<sup>me</sup>. Toutefois, je vous ferai l'aveu d'une erreur assez naturelle, je crois. Forte des beaux principes de géographie physique et humaine, dont j'étais encore tout imprégnée, habituée à travailler avec les élèves des cours supérieurs, j'ai lieu de craindre que mon enseignement n'ait souvent passé sur la tête de mes petites élèves.

Pardonnez-moi si j'ai l'air d'englober le voisin dans ma propre réprobation, je fis ce qu'on fait, à l'heure actuelle, dans mainte école. Je préparais un cours très soigné sur la formation de la terre, les grandes ères géologiques, l'origine et la formation des montagnes et des océans, le travail de l'érosion qui, d'un côté, nivelle les hauteurs en pénéplaines et, de l'autre, crée les grandes plaines alluviales. La plupart des élèves comprenaient, mais leurs réponses révélaient

une telle pauvreté de vocabulaire que j'essayais alors de leur dicter ce cours. Très vite, je dois le dire, j'abandonnais la dictée à la vue de leur lenteur, des fautes dont elles criblaient leurs résumés. Je finis par en faire des copies à l'hectographe et les distribuais, après une explication minutieuse du texte et de nombreuses interrogations.

De plus en plus, je considère comme une erreur, à la fois pédagogique et psychologique, la méthode qui consiste à dicter des cours à de très jeunes élèves et à les charger d'un travail écrit le plus souvent stérile et fatigant qu'un bon manuel et des explications suffisamment répétées leur éviteraient, en leur laissant du temps pour une étude plus fructueuse. Il n'est pas vrai que l'enfant comprenne mieux ce qu'il a écrit. Ecrire représente pour lui une fatigue ; de plus, avec l'orthographe de nos enfants, c'est leur mettre, sous les yeux, des fautes monstrueuses alors que leur esprit ne retient rien de ce travail mécanique qui s'ajoute, surtout pour nos petits collégiens, aux multiples thèmes et versions indispensables à l'étude des langues.

Aussi, la seconde année, j'ai envisagé le problème sous un aspect plus réaliste : d'un côté, j'avais mon programme, de l'autre, des élèves, dont plus de la moitié, au moins, attendent philosophiquement, en première secondaire, leur émancipation ou l'heure d'entrer à la fabrique ou à l'atelier.

En face de cet auditoire, qui représente tout qu'une élite, j'ai un programme : *Généralités sur l'Afrique, l'Océanie et l'Amérique*. — Quelle méthode choisir ? Quel principe directeur adopter ? — Méthode, ne l'oublions pas, est souvent synonyme de routine ou d'engouement. Des hommes de valeur, entraînés par une idée extrêmement juste, mais poussée à l'extrême, ont fait de longues conférences pour expliquer à un auditoire extasié le rapport facile à saisir qui existe entre la nature, les productions d'un pays et la façon de vivre de ses habitants. Le conférencier, il est vrai, jonglait avec ces rapports très évidents :

Pays de pierre, — maisons de pierre, — ponts de pierre, — clôtures de pierre.

Pays de bois, — maisons de bois, — ponts de bois, — clôtures de bois.

Et il jonglait de façon si habile que beaucoup se croyaient initiés à une merveilleuse méthode d'enseignement. Les mêmes spécialistes vous font faire des promenades géographiques pour vous convaincre que les eaux des rivières sont différentes suivant qu'elles roulent encore du limon ou qu'elles ont déjà déposé une partie de leurs alluvions et que, — de densité différente, — elles ne mêlent pas leurs eaux. Il est peu de Suisses qui n'aient vu le ruban jaunâtre du Rhône se traîner dans le Léman en face de Villeneuve et en ressortir clair et bleu, à Genève, où il roule longtemps ses eaux limpides à côté de la boue de l'Arve. Les habitués de la Jonction l'ont compris depuis longtemps ; même à Fribourg, nous en avons des exemples. Une

expérience de physique presque enfantine, la simple imagination, peut évoquer ce phénomène.

D'autres s'engouent pour des questions de géologie : point d'enseignement, même élémentaire, sans la théorie complète de la formation des terrains, des époques géologiques, théories qu'un siècle patiemment édifie et que le siècle suivant détruit.

Enfin, viennent les économistes qui voient dans leurs théories le salut de l'école et de l'humanité. Aucun n'a tort, mais ont-ils complètement raison ? Un unique principe directeur est-il possible quand on se trouve en face de contingences représentées par des moyens d'intuition restreints, des heures d'enseignement limitées par la nécessité d'interrogations d'autant plus nombreuses que le nombre des élèves est plus grand, par cette trentaine d'enfants à qui il faut faire franchir l'abîme qui sépare l'enseignement primaire de l'enseignement secondaire. La difficulté se complique du fait que celui-ci ne commence effectivement chez nous guère avant la troisième. Comment aborder ce programme assez vaste puisque, comme je le disais, il comporte des généralités sur l'Afrique, l'Océanie et l'Amérique ? Comment les intéresser à cette étude de continents totalement étrangers ? Comment la leur rendre attrayante ?

Ici, trouve place un second aveu : ma méthode consiste à n'en point avoir de définie et à user d'un éclectisme qui, à plus d'un, pourrait paraître dangereux. Ce n'est pas sans hésitation que, — après environ deux ans de tâtonnements, — j'ai adopté ce système d'anarchie apparente. Je dis « apparente » car, au risque de paraître présomptueuse, je me flatte de conserver à mon enseignement une unité réelle et une direction logique qui impose des limites à cet éclectisme plein de périls !...

Cette direction, cette unité sont d'ordre surtout psychologique. J'ai, en face de moi, des enfants très jeunes, mais la vie en guette plusieurs déjà qui, d'ici une année ou deux, vont être mises en demeure de gagner leur pain, d'affronter les réalités de l'existence moderne. Je dois donc leur rendre cette étude aussi fructueuse et attrayante que possible, tout en leur donnant des notions claires et complètes des matières du programme. Je dois surtout, — et c'est la loi pédagogique par excellence, — développer toutes leurs facultés : mémoire, imagination, observation, intelligence et, au risque d'étonner, je dirai même sensibilité. — Instruction, culture intellectuelle et morale doivent marcher de pair.

Dans les premières leçons, données surtout sous forme de causeries, je cherche à me rendre compte dans quelle mesure je puis faire appel à ces diverses facultés, j'étudie le terrain et je le prépare. Je m'informe des renseignements qu'elles possèdent déjà, je les interroge sur leurs lectures. Beaucoup ont lu J. Verne et prennent plaisir à retrouver sur la carte l'itinéraire de Philéas Fog ou les randonnées du Nautilus dans les profondeurs de l'Océan. Nous refaisons le tour



du monde avec nos moyens de communication modernes. Déjà, j'attire leur attention sur les services immenses rendus par le canal de Panama, le transsibérien. Nous comparons, en passant, les transports par terre et les transports par eau, les uns plus rapides, les autres moins coûteux. Ici, se place une première leçon sur les océans et les continents ; nous distinguons ces derniers, non seulement par leur nom, mais par leur importance au point de vue des communications.

Plusieurs de mes élèves s'intéressent au sort des nègres et aux efforts des missionnaires ; de préférence à J. Verne, elles lisent les *Bulletins des Missions d'Afrique* ou la *Case de l'Oncle Tom*. Parmi celles-ci, pas une qui ne soit prête à recueillir des détails sur les régions mystérieuses et terribles où travaillent les missionnaires, sur les difficultés de cette évangélisation que, trop souvent, nous envisageons comme une merveilleuse aventure. Toutes s'indignent sur les horreurs du trafic des noirs et compatissent aux souffrances des esclaves. Nous cherchons alors sur la carte quelques centres de missions africaines et les zones de population nègre. Nous rappelons la mémoire des hardis explorateurs qui, à la suite de Stanley et de Livingstone, nous ont fait connaître ces pays merveilleux et nous ont appris à tirer parti de ces richesses perdues.

Bon nombre de mes élèves avouent qu'elles lisent aussi les journaux, surtout la colonne des accidents de la route, des incendies et des crimes. Les grands vols, — je pense aux aéroplanes, — les explorations, les bouleversements du globe les laissent indifférentes, parce que, me dit l'une, « on ne sait quand même pas où c'est ».

Enfin, j'ai quelques amateurs de cinéma qui évoquent des images plus ou moins confuses des grandes chasses au cœur de l'Afrique ou des terrains d'exploits de Charlot.

C'est ici que — sans hésiter — je satisfais leur besoin d'images et que, par un récit ou une lecture, j'évoque les régions polaires « aux longues et sinistres nuits de six mois illuminées de temps à autre par de splendides aurores boréales, leurs sombres et interminables jours éclairés horizontalement par un soleil qui se traîne sur l'horizon », leurs populations d'Esquimaux, dont R. Kipling a si merveilleusement décrit la rude existence, leur faune de baleines, de morses et de phoques. Nous parlons des héroïques explorateurs de ces régions désolées, des Nansen, des Shackleton, des Cook, et j'essaye de les persuader que les mémoires de ces héros contiennent des exercices de courage et d'endurance supérieurs à tous les exploits de Charlot et de ses comparses.

Plus tard, avec Jack London, nous suivrons les chercheurs d'or dans leur âpre lutte pour la conquête du précieux métal. Nous parcourrons avec eux les pistes glacées de l'Alaska, aidées de ces héroïques chiens, auxiliaires de l'homme, dont la vie est si intimement mêlée à celle de leurs maîtres. Conrad nous guidera dans les îles de l'Océanie et Stevenson dans les « Mers du Sud ». Qu'on me permette

de rendre hommage aux artistes qui ont traduit ces livres captivants, à Gide et aux d'Humièrre, en particulier. En attendant que mes petites élèves puissent lire ces chefs-d'œuvre, je choisis un certain nombre des excellentes lectures de leur manuel.

Parmi ces motifs d'intérêt plus ou moins élevés, il en est un qui n'en laisse aucune indifférente : c'est celui de l'intérêt personnel, j'entends le souci de leur bien-être matériel. Elles peuvent éprouver une sympathie plus ou moins grande pour les habitants de ces régions lointaines, elles n'ont pas le droit de les ignorer, car nous n'existerions que d'une vie précaire sans les innombrables produits que la Suisse reçoit du dehors. L'idée que nous ne mangerions pas de pain pendant plus de trois mois sans le blé du Canada et des Etats-Unis et que nous ne pourrions suppléer au manque de céréales indigènes sans le riz des Chinois, n'est pas sans les émouvoir un peu. Et, quand nous en arrivons à la question angoissante de la fermeture de toutes nos fabriques de chocolat, le jour où nous manquerait le cacao des régions équatoriales, elles se sentiraient toutes des ingrates de ne rien savoir des pays où il croît et des travailleurs qui le cultivent.

Les questions industrielles les touchent moins au premier abord, mais quel coup pour les heureuses filles de cheminots — ces enfants privilégiés de notre bonne Confédération — d'apprendre que, en dépit de nos chutes d'eau, les chemins de fer n'existeraient pas sans le fer de l'étranger ! Et nos vêtements, nos montres, les choses qu'il nous semble si naturel de posséder, où seraient-elles sans le coton, l'or de l'Afrique et de l'Australie ?

Ainsi, pour des motifs divers, les voilà tout heureuses de s'embarquer pour de lointaines régions. Nous commençons par l'Afrique et partons de la Suisse qu'elles s'accordent toutes à placer, théoriquement, en Europe. Pratiquement, c'est un peu plus difficile et j'en ai vu qui, en face de l'hémisphère oriental, erraient longtemps avant de trouver les bornes de l'Europe et la place de la Suisse. Ceci sans doute pour donner raison aux géographes modernes qui ont, pour toujours, fondu l'Europe et l'Asie dans l'Eurasie.

Nous partons, soit par la Méditerranée, soit par l'Atlantique, et faisons le tour de l'Afrique en indiquant les mers qui lui servent de limites et les îles qui s'y rattachent. Ste-Hélène reçoit un salut tout spécialement attendri !

Ensuite, je m'en tiens assez exactement à l'excellent petit manuel de Schrader et Gallouédec que j'ai adopté en 1923. J'ai soin, cependant, de combler quelques lacunes tout en faisant écrire le moins possible. Vous savez mes idées sur ce point. En étudiant les généralités sur l'Afrique, j'insiste sur les conséquences de la situation et de la forme de l'Afrique pour la découverte et l'exploration de ce pays. Je pose des questions :

1<sup>o</sup> Quelles parties de l'Afrique ont été le plus anciennement connues ?

2<sup>o</sup> Quelle influence la situation et la forme de l'Afrique ont-elles exercée sur la découverte de ce pays ? Donner des exemples.

Les deux questions se ressemblent étrangement, mais c'est intentionnellement que je les pose deux fois d'une manière un peu différente . c'est pour empêcher l'enfant de tomber dans la routine et l'obliger à réfléchir.

Vient ensuite la question de la *latitude*. Il faut que l'enfant sache exactement ce qu'on entend par latitude en général. Nous déterminons, à l'aide de la carte, la latitude des différents continents, puis celle de l'un ou l'autre pays. Nous comparons les deux degrés sur lesquels s'étend la Suisse aux 72 degrés de l'Afrique et nous en arrivons au rôle immense que joue la latitude dans le climat africain, alors que dans d'autres pays des facteurs secondaires contrebalancent cette influence. Ainsi, en Suisse, les différences de climat sont presque indépendantes de ce facteur. J'essaye de bien leur faire comprendre l'analogie des zones climatiques au nord et au sud de l'équateur, chaque zone sud marchant de pair avec la zone correspondante.

Je fais distinguer les méridiens des parallèles, mais je n'insiste pas trop longuement sur la notion de longitude qui n'est pas, ici, du moins, de première importance. Je sais, du reste, que, en son temps, la question sera dûment traitée par ma collègue, à la clarté de « la lumineuse et froide mathématique. »

Du climat, nous passons naturellement aux zones de végétation et parlons de leurs différents produits. Les élèves doivent établir les relations entre climat et végétation, apprendre à distinguer forêt-vierge et forêt-galerie, savane, steppe, brousse et désert proprement dit, caractériser les ressources de l'Afrique méditerranéenne et de l'Afrique australe.

De là, nous abordons le relief et l'hydrographie. Je montre comment la disposition du relief accentue encore les difficultés de pénétration causées par la forme très massive de l'Afrique, les fleuves ayant à franchir un bourrelet montagneux avant d'arriver à la mer. J'explique la notion de plateau, de pénéplaine, effleure la théorie de l'érosion causée surtout par les alternances de la chaleur et du froid, les eaux courantes dans les montagnes équatoriales, le vent dans le désert.

Dans l'hydrographie, nous établissons une première division entre fleuves et lacs à bassin fermé et à bassin ouvert. Nous classons ensuite les fleuves par versants et faisons une courte monographie de quatre grands fleuves : Nil, Congo, Niger et Zambèze, en insistant surtout sur les deux premiers et en esquissant déjà l'importance des régions qu'ils traversent : Egypte et Congo. Partant de ce principe, que chaleur et humidité sont les deux facteurs nécessaires de toute riche végétation, nous retrouvons, appliquées à ces contrées, les notions que nous avait données le chapitre sur le climat en général.



Au moment où nous abordons l'Égypte, mes élèves ont généralement vu cette région dans l'histoire générale et j'essaie de combiner les renseignements géographiques avec les faits historiques, éclairant ceux-ci à la lumière de ceux-là. Nous esquissons une comparaison entre l'Égypte ancienne et l'Égypte moderne, montrant combien la question de l'eau a préoccupé les anciens Égyptiens et combien elle préoccupe encore les gouvernements d'aujourd'hui.

Après ces leçons générales, l'étude des différentes contrées devient assez facile, d'autant plus que je me garde soigneusement d'entrer dans trop de détails. Je me base, dans le choix des régions à étudier plus à fond, sur les rapports de ces pays avec l'Europe et j'introduis ici la notion de colonie et des différents types de colonies :

1<sup>o</sup> Colonies de peuplement.

2<sup>o</sup> Colonies d'exploitation.

3<sup>o</sup> Territoires servant de base navale, de poste de ravitaillement ou de points stratégiques. Je mentionne ce 3<sup>me</sup> type de colonies, donne des exemples, mais n'insiste pas trop. J'en redirai un mot au sujet des îles océaniques. Ce point sera développé en 2<sup>me</sup> classe quand nous parlerons des possessions européennes du Pacifique et de l'Océan Indien. Je ne crains pas de consacrer plusieurs leçons à cette question qui reparaitra à mesure que nous étudierons les deux Amériques, l'Océanie et l'Asie. Ici encore, j'exige que les élèves sachent répondre à des questions qui, sous une forme différente, tournent autour du même sujet. Par exemple :

1<sup>o</sup> Quelles sont les différentes sortes de colonies ? Caractérisez chacune d'elles. Donnez-en des exemples en Afrique.

2<sup>o</sup> Quelles sont les colonies anglaises d'Afrique ? A quel type appartiennent-elles ?

3<sup>o</sup> Même question pour la France.

4<sup>o</sup> A qui appartiennent les autres territoires de l'Afrique ? Parlez des colonies belges, des ressources qu'elles contiennent.

5<sup>o</sup> Quels sont les produits que la France et l'Angleterre retirent de leurs colonies ?

Une fois ces notions bien claires, du moins dans l'esprit de la moyenne, je fais un peu de géographie politique et économique de l'Algérie-Tunisie, du Maroc, de l'Égypte et de l'Afrique australe. Aux produits végétaux viennent s'ajouter les ressources minières. Les enfants doivent connaître au moins les grands centres de production de l'or et du diamant : Johannesburg et Kimberley. Je rappelle ici ce qui a été dit du Congo, de l'Abyssinie, mais je crois que ce serait faire fausse route que de trop insister.

Tout cela nous conduit à peu près vers la fin du trimestre et je commence alors les répétitions générales. Je fais passer aux élèves une première série de 10 à 12 questions environ. Je m'assure qu'elles ont bien compris ce qu'implique chacune et leur fais préparer leur

revision des leçons et lectures du manuel en leur donnant ce questionnaire comme fil d'Ariane dans le dédale des idées principales et des idées secondaires. Jamais je ne permets une sèche nomenclature : qu'il s'agisse de fleuves, de montagnes, de villes, elles doivent toujours les caractériser par un ou deux mots.

J'interroge surtout les bonnes élèves. Je fais ensuite passer une seconde série de questions. Pour soutenir l'attention générale, je fais appel aux lumières de toutes les élèves quand leur compagne fait fausse route ou reste muette. Il est bien entendu qu'une bonne réponse donnée ainsi peut, en partie, racheter un échec, améliorer une note, de même que l'inattention risque de faire baisser une note précédemment donnée. Je réunis ensuite toutes les questions et interroge pour finir les élèves les plus faibles qui, ainsi, ont bénéficié de l'exemple de leurs compagnes.

Après Noël, je continue, appliquant le même système à l'Océanie et à l'Amérique. Aux lectures du livre, que doivent préparer les élèves, j'ajoute, de temps en temps, quelques récits tirés des meilleurs auteurs modernes. Suivant la direction d'où souffle le vent de l'esprit, je leur lirai l'histoire du petit éléphant de Kipling qui, plein d'insatiable curiosité, s'en va sur les bords du Limpopo pour savoir ce que le crocodile mange pour son dîner, ou une page de l'admirable vie de Charles de Foucauld. Tout dépend de la hauteur du baromètre intellectuel et moral.

En seconde, j'aborde l'Europe en la comparant avec l'Afrique, puis avec l'Asie. Pour ce dernier pays, nous commençons par déduire des conclusions de la simple lecture de la carte. Ici, revient la question de longitude ; nous constatons qu'en Europe, le climat varie avec la longitude alors que l'influence de la latitude n'est plus prépondérante ainsi qu'elle l'est en Afrique. Nous insistons sur le rôle de l'Atlantique, les influences maritimes déterminantes du climat dont les zones auront la direction Est-Ouest au lieu de Nord-Sud.

Puis viennent aussi, avec plus d'importance qu'en Afrique, les facteurs altitude et orientation. la notion des isothermes. Nous déterminons les zones de pluie, comparons le climat tempéré de l'Europe au climat excessif des pays situés sur la même latitude, en Amérique et en Asie. Pourquoi de grands ports de pêche norvégiens se trouvent-ils à la même latitude que les régions glacées et presque inhabitées de la Sibérie et de l'Alaska ?

Nous passons à l'étude du relief et de l'hydrographie ; là encore, nous remarquons que l'orographie, telle l'ossature d'un pays, exerce une influence profonde sur l'hydrographie. La montagne condense les nuages et restitue la vapeur, sous forme de pluie, aux pays environnants. Les eaux obéissent toujours au relief, quitte à s'en venger en le modifiant à leur tour.

Pourquoi le Rhône fait-il un angle droit à Martigny et à Lyon ?

Pourquoi décrit-il un V entre Genève et Lyon ?

Nous montrons les grandes villes s'installant au bord des fleuves ou à leur embouchure, les voies ferrées suivant la route naturelle des vallées et des grandes plaines. En effet, la ligne Genève-Simplon, le P.-L.-M., les lignes d'Alsace et de Westphalie, le long du Rhin, correspondent aux grandes routes des invasions.

Aux gravures du manuel, j'ajoute des vues de cartes illustrées, de la belle publication « Le Visage de la France ». En ce moment, je cherche à obtenir du P.-L.-M. un certain nombre d'affiches aussi suggestives que réellement artistiques et je voudrais réunir des vues de tous les pays. Seulement, c'est difficile.

Avant d'aborder l'étude particulière des différents pays de l'Europe, je passe tout de suite aux généralités sur l'Asie, montrant comment s'amplifient ici les influences maritimes. Aussi simplement que possible, j'expose la théorie des moussons et le rôle immense qu'elles jouent dans le climat, les productions, la densité de la population. Nous distinguons l'Asie désertique de l'Asie des moussons.

Revenant à l'Europe, nous étudions les différents pays en reprenant peu à peu les matières étudiées en première au sujet des possessions européennes dans le monde. Comment comprendre l'Angleterre, la Hollande, la France, sans leurs colonies ? Seule, l'Angleterre est peu de chose ; l'Empire britannique est une force immense. C'est pour cette raison que, au lieu de l'Europe, j'ai mis, au programme : « Les puissances européennes. »

Suivant l'excellente méthode du livre, j'aborde l'étude des pays d'après leurs régions physiques. Ainsi, en Angleterre, nous distinguons l'*est*, pays de plaines fertiles, donc pays agricole, de l'*ouest*, pays de montagnes anciennes, riche en mines, donc pays industriel. — Quelle influence la situation insulaire de l'Angleterre a-t-elle exercée sur les destinées de ce pays ? Les élèves devront trouver pourquoi l'Angleterre devait presque fatalement régner sur les mers et devenir une puissance coloniale.

Comment la Hollande a-t-elle conquis la place qu'elle occupe dans l'Europe ? Que signifie cette parole : « La Hollande est une conquête de l'homme sur la nature » ?

Ici encore, j'use largement non seulement des leçons, mais encore des lectures du manuel ; les élèves doivent les préparer et les résumer avec le même système de questions adopté en première. J'y ajoute, quand le temps et l'application des élèves le permettent, quelques pages de récits de voyages ou même des descriptions tirées de romans. Quoi de plus évocateur que les pages où Boyer nous peint l'âpre vie des pêcheurs norvégiens, leurs souffrances, leur lutte héroïque pour le pain quotidien. J'essaye de donner aux enfants le respect et l'amour de ceux qui travaillent pour elles. Quand elles ouvriront une boîte de sardines ou prendront leur huile de foie de morue, ce ne sera plus la conserve banale et prosaïque qu'elles auront sous les yeux, ni la médecine détestée et pourtant salutaire, mais l'image

des rudes pêcheurs en suroît de cuir qui, sous la pluie ou dans la brume, travaillent âprement pour nous aider à mieux vivre.

Qui oubliera jamais l'île d'Oeland, après la lecture de l'exquise légende du papillon qui a perdu ses ailes \* ?

Au moment où mes élèves passeront à M<sup>lle</sup> Hug, elles n'auront pas encore des notions scientifiques bien approfondies, mais elles auront appris à comparer, à observer, elles auront fait « de la géographie pittoresque et vivante qui les fait sortir de leur milieu restreint, leur élargit l'horizon, leur ouvre les portes du vaste monde avec la variété incomparable de ses aspects », et, par là, élargit aussi leur esprit et leur cœur en les rendant capables de comprendre et d'aimer plus de choses.

G. PERRIER.

---

### Société fribourgeoise d'Education.

---

Messieurs les rapporteurs de la question mise à l'étude sont priés de faire parvenir leurs travaux au président, M. l'abbé Dr Savoy, rue du Tir, à Fribourg.

Le Comité, réuni le 10 février, a pris note des désirs et des regrets exprimés par quelques instituteurs au sujet de l'organisation des funérailles de M. Python, Directeur de l'Instruction publique. Les démarches demandées ont été faites auprès des Comités qui président à ces manifestations et nous espérons qu'elles seront prises en considération.

Le Comité a chargé le bureau de veiller à ce que, à l'avenir, ces lacunes, partiellement dues à l'absence pour cause de maladie du Président, ne se reproduisent plus.

Le Comité a, d'autre part, pris les mesures nécessaires pour l'organisation de l'assemblée bisannuelle qui aura lieu le 9 juin à Schmitten et où sera plus particulièrement rappelé le souveur de notre très cher et très regretté Directeur de l'Instruction publique, M. Python.

---

### Administration du « Bulletin pédagogique »

---

Nous prions instamment nos abonnés d'utiliser le formulaire de Compte de Chèques, joint au présent numéro, pour nous verser, sans frais, le montant de leur abonnement, ainsi que la cotisation de la Société fribourgeoise d'Education (1 fr.). Au 15 mars, nous nous permettrons d'adresser la carte-rembours à ceux qui auraient oublié leur petite dette.

---

\* Voir : « Le merveilleux voyage de Nil. Holgerson à travers la Suède », de Selma Lagerlof.