

Examen critique de l'enseignement de la géographie au cours primaire (5-6 à 12-13 ans) dans notre milieu

André Juneau

Volume 2, numéro 2, 1957

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/020056ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/020056ar>

[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

Juneau, A. (1957). Examen critique de l'enseignement de la géographie au cours primaire (5-6 à 12-13 ans) dans notre milieu. *Cahiers de géographie du Québec*, 2(2), 247-252. <https://doi.org/10.7202/020056ar>

CHRONIQUE PÉDAGOGIQUE

Examen critique de l'enseignement de la géographie au cours primaire (5-6 à 12-13 ans) dans notre milieu *

À défaut d'enquête sur le sujet, les problèmes relevés plus bas réfèrent aux contacts habituels que nous vivons tous les jours avec des enfants ou des professeurs. Un retour en arrière dans notre propre expérience d'étudiant sert également de cadre de référence. Le *Programme d'étude des écoles primaires élémentaires* du département de l'Instruction publique est considéré comme l'expression officielle de l'enseignement qui se donne dans notre milieu.

Dans ce travail, nous essayons de formuler en termes explicites trois conflits internes de l'enseignement actuel de la géographie au cours primaire. Le premier a trait à la programmation de la matière : les « unités » de travail. Le second soulève une inquiétude méthodologique : le milieu vital. Le troisième énonce une contradiction inhérente aux cadres généraux actuels de l'enseignement, ces derniers étant considérés en fonction d'un apprentissage géographique conforme aux normes implicites et explicites sous-jacentes de cet examen critique.

1. Les « unités » de travail

« Le programme de géographie dans les écoles primaires élémentaires forme un cycle complet d'études géographiques . . . Les notions et les difficultés sont distribuées dans un ordre qui tient compte de leur importance relative et de l'âge psychologique de ceux à qui elles s'adressent. »¹ La distribution sur une base annuelle des notions et difficultés dont on parle ici impliquerait une double déficience sur le plan pédagogique : la *base annuelle* qui rythme la distribution, puis la nature du contenu de la distribution : les *notions*.

Les découvertes relativement récentes sur l'évolution de la pensée chez l'enfant distinguent deux étapes à l'intérieur des âges qui nous concernent. Jusqu'à 7-8 ans (depuis la 1^{re} à la 3^e année inclusivement, plus ou moins), on postule l'existence d'une structure binaire de pensée chez l'enfant.² Impossible d'isoler un concept, une notion de façon nette ; la perception s'établit à travers un jeu complexe et varié d'associations de toutes sortes. Les phénomènes de juxtaposition et de transduction décrivent les processus de jugement et de raisonnement propre à cet âge. D'autre part, l'étape qui suit (7-8 à 11-12 ans) laisse percevoir un fonctionnement de pensée dont le résultat serait le groupement, le classement, qui serait l'expression d'une intelligence au stade dit des « opérations concrètes. »³ Chacun de ces deux fonctionnements, différents l'un de l'autre par nature, définit l'articulation de la pensée d'une façon *globale* au niveau du stade correspondant.

Jusqu'à date du moins, on n'a pu définir un processus évolutif qui marquerait des échelons à l'intérieur de chacun des stades. On ne saurait introduire de ces *échelons* sans tomber dans l'arbitraire. La base annuelle qui rythme la répar-

* Essai préparé à l'École de pédagogie de l'université Laval au premier semestre de 1956-57 pour le cours de *Méthodologie de l'enseignement de la géographie* de M. Fernand GRENIER.

¹ *Programme d'études des écoles primaires élémentaires*. Comité catholique du Conseil de l'Instruction publique. 1953.

² WALLON. *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Tome I.

³ PIAGET. *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*.

tion des « unités » géographiques comporterait donc de l'arbitraire. Ainsi, le programme ne prévoit pas ou à peu près pas de modes d'expression typiquement géographique en 1^{re} année ; on ne commence qu'en 2^e et surtout en 3^e la production de croquis géographique. Autre observation : le programme quitte la région de l'enfant à partir de la 4^e seulement, et lentement par la suite. Contrairement à ces prévisions, déjà au niveau de la 1^{re} année, des auteurs parlent de cartes typiquement géographiques,⁴ de dessins géographiques, de blocs-diagrammes, de peuples primitifs . . .⁵

Un certain ordre arbitraire n'a pas la même signification pédagogique au niveau de l'intelligence logique qu'au niveau de l'intelligence intuitive ou de l'intelligence concrète. Cela tient précisément au contenu perceptible par l'intelligence aux stades prélogiques. L'unité de perception, l'unité de travail de 6 à 12 ans ne peut être une *notion*, le programme ne peut pas consister dans un ensemble de notions. Seules des activités, des *travaux géographiques* sont accessibles aux 6-12 et sont susceptibles de développer chez eux le « sens » géographique.⁶ En 4^e année par exemple, l'intérêt d'une classe se porte éventuellement sur la neige et tout ce qui peut lui être associé en termes d'intérêts connexes : vent, glace, pôle nord, pôle sud, Esquimaux, auto-skis . . . Présentement si une classe avec l'aide du professeur satisfaisait à ces curiosités intellectuelles, elle chevaucherait sur le programme de deux ou trois années à venir et peut-être davantage ; par contre, les limites de temps l'empêcheraient de couvrir le programme de l'année en cours. Un fait demeure : l'adhésion totale, affective et intellectuelle, d'un groupe d'enfants exige que l'unité de travail soit, dans sa nature, un problème ou une activité géographique envisagé dans une « totalité » à la mesure du potentiel des intelligences. Retrancher des notions non au programme au sein des activités priverait ces dernières de tout leur dynamisme qui tient précisément à une délimitation toujours actualisée, sans barrière préalable, des aspects à observer, à décrire, à classer, à interpréter. Sous cet aspect de l'organisation pédagogique du travail, le problème est crucial. Il n'est pas possible au plan des faits de structurer un ensemble de *travaux géographiques* au sein d'un programme qui se présente comme un ensemble de *notions* réparties de façon spécifiques dans les sept années du cours primaire.

2. Le milieu vital

Apparemment on aurait cru définitif et inébranlable le *slogan* « partir du milieu », procéder du proche au lointain. Au sujet de la répartition de la matière géographique, le programme dit bien : « On y passe graduellement du milieu immédiat de l'enfant à la région (de la 1^{re} à la 4^e année) ; puis, à la province de Québec (en 4^e et surtout 5^e années) ; puis aux autres provinces canadiennes (en 5^e et surtout en 6^e années) ; puis au Canada comme ensemble, aux États-Unis, à l'Amérique du Sud, à l'Europe, aux principaux pays du monde (en 6^e et surtout 7^e années). »⁷

Ce programme s'accorde bien avec les efforts de renouvellement qui ont inversé le processus voulant que la pensée se porte d'abord sur la *terre* pour s'acheminer par la suite vers l'*environnement immédiat*. « Centrées sur des intérêts immédiats les connaissances sont non seulement vivantes et solides, mais elles acquièrent peu à peu l'unité d'un système d'exploitation du « monde de l'enfant » par-delà le compartimentage artificiel des « matières » ». « L'his-

⁴ JAMES FAIRGRIEVE. *Geography in Schools*. University of London Press, 1946.

⁵ L.-R. et H. NOUGIER. *L'enfant géographe*. P. U. F.

⁶ *Id.*

⁷ *Programme d'étude . . . , id.*

toire et la géographie locales sont le prélude et l'accompagnement nécessaire de tout enseignement général de l'histoire et de la géographie à l'école primaire. »⁸

Mais des intérêts particuliers inclinèrent à vérifier ces lignes d'orientation. Entre autres, les organismes d'éducation du sens international ont entrepris des recherches qui serviraient leur propre cause. Dès 9 ans, on recommande de dépasser le cadre du milieu local.

« On pourra à ce stade les encourager à faire des lectures personnelles sur les différentes régions du monde . . . On devra leur apprendre à se représenter, grâce au livre et à l'image, l'aspect naturel des différents pays du monde et le mode de vie de leurs habitants. »⁹

L'aptitude des enfants à découvrir des vérités géographiques en dehors de leur milieu immédiat semble être confirmée non seulement par ceux dont les préoccupations se portent vers les relations internationales, mais par des éducateurs géographes au sens strict.

« Le monde environnant se prête fort mal à l'observation directe. L'enfant de sept ans est encore incapable d'analyser ces faits humains. Ne sera-t-il pas plus habile de rompre, pour un temps, avec la vie contemporaine, de plonger délibérément dans le merveilleux . . . Cette étude des races et des pays est la plus riche d'enseignements de valeur . . . La logique des faits, la rigueur chronologique nous conduisent à commencer l'analyse des phénomènes humains, l'étude des genres de vie, par celui des hommes du plus lointain passé, par nos ancêtres de la préhistoire . . . Nos ancêtres s'appelaient les Gaulois . . . Les premières leçons de géographie humaine devront porter sur ces genres de vie. »

Quant à l'environnement immédiat : « Cette connaissance du milieu n'est pas un départ, c'est un aboutissant. »¹⁰

Si on y regarde de près, l'extension si rapide des objets géographiques correspond simplement à la curiosité de l'enfant. « Qu'y a-t-il par-dessus la montagne ? — Des grands champs. Après les champs ? Des montagnes. Puis après les champs et après les montagnes, est-ce qu'on arrive au bout ? est-ce qu'on va tomber . . . ? » Les enfants par leurs questions atteignent vite la mer, et l'au-delà de la mer. Puis vient la découverte d'hommes qui nous ressemblent, mais qui ne sont pas de la même couleur . . . Au cours même de la 1^{re} année, on arrive à des résultats presque sensationnels. « It is extraordinary how few important facts are in practice left out by this apparently haphazard method. »¹¹

Ces dernières opinions nous permettent d'interpréter de façon plus adéquate, semble-t-il, la loi de progression en géographie. Il ne s'agirait pas d'un point de départ confiné au milieu immédiat de l'enfant considéré sous l'aspect physique seulement ; il s'agirait plutôt d'un milieu interne, celui de la connaissance. Si l'enfant pose des questions sur la culture agricole de l'Asie, c'est parce qu'il a vu tout près de lui des champs ensemencés. La comparaison de choses qui lui sont familières avec d'autres du même ordre, même si elles sont éloignées de lui, lui permet d'atteindre des objets accessibles à son univers mental. « Simply show this new area to the children *in its relation to the things they know to be real*, and it also will acquire a reality because it is shown in connection with these other things. »¹² Un autre auteur cité plus haut abonde dans le même sens :

⁸ J. CRESSOT et A. TROUX. *La géographie et l'histoire locales.*

⁹ *L'enseignement de la géographie. Petit guide à l'usage des maîtres.* Unesco.

¹⁰ L.-R. et H. NOUGIER, *id.*

¹¹ J. FAIRGRIEVE, *id.*

¹² *Id.*

« L'enfant est bien proche de la nature, petit animal physique qu'il est encore. Et il se sentira attiré vers ceux qui, comme lui, mènent une vie de nature, une vie simple . . . »¹³ C'est ainsi que l'intérêt de l'enfant se porte vers la connaissance des peuples primitifs passés et présents. Il y a similitude dans la nature des choses loin de lui et celles des choses près de lui.

Récapitulons. L'enfant n'avance pas dans la connaissance géographique par étapes progressives en passant des régions plus proches aux régions les plus éloignées, c'est un *milieu vital*, intérieur à l'enfant, sans doute conditionné par l'environnement physique immédiat, qui guide l'enfant dans ses efforts. Ajoutons que des *mass media* comme le cinéma, la T.V. construisent eux aussi le milieu mental des enfants. L'église Notre-Dame, les magasins Steinberg . . . pénétreront peut-être dans ce milieu avant la cathédrale du diocèse ou le gros magasin d'une ville importante de la région ! L'analyse de la contribution des méthodes audio-visuelles à l'enseignement illustrerait encore davantage le processus complexe de construction du milieu mental chez les enfants.¹⁴

3. Les cadres de notre enseignement

Les deux problèmes envisagés jusqu'ici ont mis en cause le curriculum actuel de notre enseignement dans la partie « géographie ». Mais il y aurait aussi d'autres constituants de notre enseignement qui s'opposeraient à un apprentissage vrai de la géographie.

Le manuel commun. Le manuel, c'est un aide, un instrument. Si on doit démarrer au niveau du milieu mental propre du groupe avec qui on travaille, on constate vite le conflit créé par l'obligation de couvrir telle matière dans tel manuel. Il n'est pas nécessaire de procéder à de longues enquêtes pour admettre au point de départ les différences spécifiques d'expériences mentales chez les enfants du Bas du Fleuve, les enfants de l'Abitibi et ceux des agglomérations urbaines telles Québec, Montréal . . . On attire l'attention dans un ouvrage sur le cas d'un enfant qui ignorait tout à fait la provenance du lait. Le lait vient de la bouteille, disait-il, et la bouteille du magasin . . .¹⁵ Le cas en question ne comporte pas de singularités particulières.

Le manuel unique ne peut respecter les expériences propres de chaque groupe ; il ne peut non plus s'engager dans la ligne discursive des intérêts de l'enfant. « Le maître et les enfants doivent décider ensemble quels sont les faits à retenir et les notes. »¹⁶ Les chapitres des manuels récents ont tendance à se diviser en deux parties : récits et documentation originale, exercices, questions en vue de travaux éducatifs. « Si l'on dispose d'un matériel supplémentaire de lectures géographiques, l'utilité des manuels (bien faits) peut s'en trouver fort accrue. »¹⁷ On devine chez un organisme comme l'UNESCO une certaine retenue dans la pensée ; si on consulte les praticiens de l'école active, leur position à ce sujet ressortirait de façon beaucoup plus radicale.

L'atelier. L'organisation de l'outillage, de l'installation matérielle d'un groupe n'est pas seulement fonction d'argent, mais fonction d'une pensée. La géographie n'est pas la seule matière à se trouver étrangère dans un local conçu strictement pour du travail individuel (chacun à sa place), et encore l'installation ne convient-elle qu'à un travail où seuls les doigts s'expriment qui manipulent un crayon ou une plume.

¹³ L.-R. et H. NOUGIER, *id.*

¹⁴ Edgar DALE. *Audio-Visual Methods in Teaching.* The Dryden Press, New-York.

¹⁵ BURTON. *The Guidance of learning activities.*

¹⁶ Unesco. *Id.*

¹⁷ Unesco. *Id.*

Pourtant, à partir de 9 ans, précise une brochure déjà citée, « les enfants ont une tendance à s'organiser collectivement, et c'est le moment de l'initiation au travail d'équipe. » Par ailleurs, « les énergies physiques dont débordent les enfants de 6 à 9 ans devraient inciter le professeur à conduire ses élèves à l'extérieur et, lorsqu'ils sont à l'école, à les laisser travailler de façon qu'ils trouvent eux-mêmes matière à déployer leur énergie. »¹⁸ Ce n'est pas toujours et surtout à travers le « 2 dimensions » que les enfants en bas âge peuvent s'exprimer. « The idea of 3 dimensions presents in practice a much more simple idea to the child than does that of 2 dimensions. »¹⁹ C'est le processus inverse de l'apprentissage des mathématiques, d'ajouter le même auteur. Aux alentours de 8 ans, l'enfant peut beaucoup plus facilement comparer des surfaces que des lignes. L'usage de pinceaux lui est beaucoup plus naturel que l'usage des crayons.

On a beau inviter à des « travaux variés de dessin, de découpage, de coloriage, de modelage à l'aide de matières plastiques ou autres »,²⁰ c'est un objectif qui demeure dans l'ordre intentionnel lorsque parallèlement on persiste dans des locaux ne permettant exclusivement en fait que des travaux n'utilisant que le livre, le papier et le crayon.

Les enfants ont besoin de tables à leur portée, ils ont besoin du plancher (on ne s'imagine pas comment une possibilité si simple comme celle de l'utilisation du plancher correspond à un besoin chez l'enfant), ils ont besoin de grouiller, de causer . . . Nous sommes encore loin des locaux de travail types « atelier ».

La régie générale des groupes. Résoudre les contradictions énoncées précédemment requiert une action transformante de tout le contexte scolaire. Si « la géographie s'apprend avec ses pieds »,²¹ elle exige des déplacements, du remue-ménage. Les enfants sont capables de se livrer à de telles expériences d'apprentissage si tous les apprentissages dans les autres matières, si toute la charpente de travail de l'enfant fait appel « à ses pieds », à ses diverses potentialités d'expression. On dévie de toute possibilité d'expérience vraie lorsqu'on invite quelqu'un à « s'essayer » sans condition dans une méthode d'apprentissage, ce quelqu'un ne peut « s'essayer » que si la charpente, la structure se modifie pour s'intégrer et permettre l'action de ce quelqu'un. Par charpente, ou structure on peut sous-entendre tout ce qui prédétermine l'action du maître : le silence dans l'école, les lois de la circulation, les lois de propreté, de politesse . . . et les systèmes de contrôle. Si une option inclinait en faveur des « unités » de travail qui ne sont pas des notions, mais des activités, des travaux concrets, elle postulerait immédiatement des systèmes de contrôle appropriés. Trop souvent, il y a inadéquation entre un travail et son contrôle. Il est paradoxal de faire s'exprimer des enfants dans des travaux géographiques et de contrôler leur acquis en les questionnant sur des notions.

Dans la mesure où cette projection des cadres de notre enseignement se rapproche de la réalité, la contradiction entre nos supposées croyances pédagogiques et les agirs administratifs, directionnels, semble évidente.

* * *

En terminant ce travail, il apparaît à propos de noter une observation déjà signalée dans nos cours de géographie. La mise sur pied « d'unités » de travail, genres celles décrites dans ces lignes, créerait une situation impossible s'il fallait aboutir à des unités tout à fait spécifiques dans chacune des matières scolaires. De par sa nature, le champ de la géographie est vaste et varié. On

¹⁸ Unesco. *Id.*

¹⁹ FAIRGRIEVE, *id.*

²⁰ *Programme d'études . . . , id.*

²¹ Raoul BLANCHARD.

parle d'une « perpétuel contact géographique de l'enfant à l'homme », d'une réponse par la géographie à cet appétit naturel de connaître le Monde, l'Universel. Il résulte de ces propriétés que la géographie peut être recevoir en elle ce qui servirait de « centre d'intérêt », d'unités de travail dans toutes les autres disciplines. Une monographie, une étude des moyens de transport, des coutumes de vie d'un peuple, peuvent aussi bien alimenter la géographie que l'arithmétique, la grammaire, l'histoire . . .

Il n'est pas si risqué sur le plan de l'éducation générale de laisser la géographie s'enraciner et étendre ses ramifications dans les moments les plus laborieux de travail. La géographie s'associe aux disciplines les plus rigoureuses de la pensée : « le souci de la définition précise, la recherche du cas concret, le dégagement d'un principe général, physique ou humain, la mise en valeur des connexions complexes de l'homme et de son milieu . . . », toutes ces opérations concourent à développer un esprit exigeant, honnête, lucide en face du réel.

André JUNEAU

Deux atlas scolaires canadiens

Des nombreux atlas utilisés jusqu'à maintenant dans l'enseignement, aucun ne semble répondre davantage aux besoins de nos étudiants des écoles primaires supérieures et secondaires que ces deux petits livres publiés chez J. M. Dent & Sons, à Toronto, sous le titre : *Canadian social studies atlas* et *Dent's Canadian school atlas*. De présentation simple, de coût peu élevé et de format peu encombrant, ces deux atlas sont très utiles au professeur d'histoire générale et de géographie.

Le *Canadian social studies atlas* est celui qui nous plaît davantage. Deux parties le composent. La première comprend quelque vingt pages de cartes politiques, historiques et économiques dessinées en blanc, noir et bleu, couleurs dont l'effet visuel est plaisant. Parmi les meilleures cartes, très claires et très précises, signalons les cartes de distribution de la population, de répartition des richesses naturelles du Canada, des routes des grands explorateurs sur deux cartes — l'une du Canada, l'autre du monde —, enfin, des richesses naturelles du Moyen-Orient. La seconde partie, plus élaborée, présente 64 pages de cartes en couleurs : quelques cartes d'histoire ancienne et contemporaine précèdent une étude exhaustive, toujours au point de vue de nos étudiants, des grandes régions du globe. Le relief, le climat, la végétation, les ressources apparaissent sur des cartes de l'ensemble du monde, puis ces éléments sont repris à l'échelle régionale. Le continent nord-américain et les îles britanniques font cependant l'objet d'une étude un peu détaillée. Suit un dictionnaire étymologique des mots géographiques étrangers et des noms canadiens à consonances indiennes. Le livre se termine par un index historique et géographique.

Le *Canadian school atlas* ne présente pas, croyons-nous, les mêmes qualités que l'ouvrage précédent. Les cartes traitent à peu près les mêmes sujets. On trouve un plus grand nombre de cartes physiques dans la dernière section. Les cartes historiques et économiques sont soit en grisé, soit en blanc, rouge et noir. La lecture des cartes est rendue plus difficile pour les jeunes élèves car les symboles et les abréviations abondent.

En somme, deux atlas dont nous nous servons avec succès et qui, sans être parfaits, nous ont facilité la tâche dans nos leçons.

Paul BUSSIÈRES

Nouveaux manuels français pour la classe de 6^e

Il vient de paraître récemment, en France, trois nouveaux manuels de géographie générale pour la classe de 6^e (Éléments latins ou 8^e année) : le