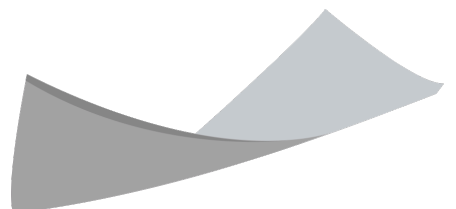




Communication

Une nouvelle géographie pour l'école primaire : les années 1850

MICHELINE ROUMÉGOUS



Une nouvelle géographie pour l'école primaire : les années 1850

MICHELINE ROUMÉGOUS

Entre la loi Guizot, qui pose en 1833 les cadres d'une première instruction publique primaire, à laquelle la géographie n'est pas jugée nécessaire, et les lois Ferry qui instituent son enseignement en majesté, dans une école publique, gratuite et républicaine (1881-82), les gouvernants opèrent, dès 1850 (c'est-à-dire au moment même de la réactionnaire loi Falloux), un tournant dans leur conception politique et sociale des savoirs à enseigner aux classes laborieuses. De nombreux textes institutionnels, ou fortement recommandés par le ministère, en attestent.

La proposition, dès 1851-1855, d'une nouvelle géographie pour l'école primaire, a été escamotée, voire occultée, alors qu'en sont issus tous les programmes suivants, y compris celui de J. Ferry, en 1883. Elle relève pourtant d'une conjonction réussie (dans les prescriptions du moins) entre les besoins sociaux et économiques nouveaux d'instruction des classes laborieuses - tels qu'énoncés par le politique - et l'offre d'un groupe de pédagogues qui avaient à proposer des savoirs renouvelés, dans leur forme et leurs contenus. Ils jugeaient utile d'y inclure une connaissance « géographique » également redéfinie, différente de ce qui s'enseignait jusque-là.

L'histoire de son occultation ou de son effacement par ceux qui en ont récupéré et valorisé les produits (Duruy et Gréard, puis Levasseur, Buisson et Ferry) et qui ont ainsi contribué à l'écriture du roman républicain relève d'un chantier par ailleurs bien exploré pour d'autres disciplines ou secteurs de l'instruction publique (KAHN 2002, CHAPOULIE 2005, CASPARD 2009, GESLOT 2009). On ne l'abordera pas ici.

La ré-évaluation du moment de cette rupture pédagogique opérée en géographie ne change rien au constat de son peu d'application dans les classes, ni sur le moment, ni plus tard. Mais elle modifie le sens à donner à l'invention de la géographie comme discipline scolaire, à sa finalité, à ses objectifs, au moment politique, tout à fait "non-républicain", dans lequel elle a été conçue.

« Il n'y avait rien avant 1870 » : cette vulgate, pourtant déjà questionnée, mérite décidément révision.

Ce tournant avait déjà été repéré par H. Capel, en 1976, dans sa réflexion sur l'institutionnalisation de la géographie universitaire en Europe. Il la relie à son existence, au milieu du siècle, dans un enseignement primaire et secondaire que les états réforment, et à la nécessité d'y former les enseignants, en France comme ailleurs (CAPEL, 1976). En 1980, P. Giolitto, dans sa thèse puis dans les livres écrits à la suite, avait aussi pointé l'importance, dans la « rénovation » de l'enseignement primaire opéré à partir des années 1850, d'une nouvelle pédagogie, dite intuitive, qui devait marquer la forme de tous les savoirs à enseigner (GIOLITTO, 1980).

Nous nous proposons d'interroger à nouveau ce moment, écarté du « roman national », et de cerner les fonctions auxquelles devait répondre la nouvelle matière ainsi proposée.

1. Enseignée par de nouvelles méthodes, la géographie devient une « connaissance usuelle ».

Entre 1851 et 1857, dans *L'Éducation*¹, puis dans le *Bulletin de l'instruction primaire*, revues pédagogiques autorisées ou créées par le Ministère, une série d'articles signés par des pédagogues, L.-C. Michel (sans doute alors professeur à l'École Turgot), Th. Lebrun et J.-J. Rapet (tous deux Directeurs d'Écoles normales), et, à partir de 1855, par M. Charbonneau (disciple de Rapet devenu DEN), développent le sens et la didactique des nouvelles méthodes « d'enseignement par les yeux » ou de « leçons sur les objets sensibles » qui doivent renouveler l'enseignement primaire. Dans ce cadre, dès 1851, alors qu'elle n'est que matière facultative, deux articles proposent de la géographie, enseignée selon ces méthodes, et devenant ainsi une « connaissance usuelle ».

Ces énoncés seront complétés, légitimés, par paliers mais rapidement, par les ministres Fortoul puis Rouland (1857, *Direction pédagogique des Ecoles primaires*).

1.1. La forme : un impératif pédagogique

¹ *L'Éducation, Journal d'enseignement élémentaire pour les écoles et les familles*, tome premier. Paris. Au bureau de l'Éducation. Michel le fonde pour succéder à *L'éducation pratique. Journal des familles et des maisons d'éducation*, qu'il avait créé en 1839. *Le Bulletin de l'instruction primaire* lui succède en 1857.

Ces textes se distinguent tous par la place majeure qu'ils accordent à la « méthode », considérée comme la finalité essentielle du mode d'apprentissage désormais assigné à l'école primaire (mais pas seulement). Elle doit être appliquée à tous les apprentissages pour donner sens et intérêt au nouvel enseignement.

Rejetant l'apprentissage catéchétique (mais pas l'exercice de la mémoire), on fera procéder à la découverte intuitive, « par les yeux », « par les sens », des « objets », des « faits », des « choses » du réel, et non plus des « mots ». Elle doit permettre de « comprendre ce que l'on apprend ». La démarche, dite inductive, de nomination, comparaison, généralisation, classement, qui l'accompagne permet « d'apprendre à réfléchir, à raisonner, à reconnaître la nature et la qualité des choses », à donner sens à la nomenclature, par exemple (Rapet, 1855, *Des leçons sur les objets sensibles*, 360- 364). Le modèle explicite en est la pédagogie de Pestalozzi à Yverdon, relayée partout, en Europe et aux Etats-Unis, et expérimentée par Naville et par Girard à Fribourg, avec lesquels les auteurs cités ont été en relations suivies.

Or, dans une « idéologie rousseauiste du rapport à la nature » (CAPEL), appliquant cette méthode à la connaissance du « milieu natal », Pestalozzi a inventé une « géographie » que Ritter, venu le voir à Yverdon en 1807 et 1809, a validée : découverte du milieu immédiat par les yeux, l'observation, « jusqu'à l'intuition juste et complète de l'ensemble et des détails », reproduction en relief, passage à la carte « après en avoir acquis l'intelligence ». Par analogie et induction, on passera ensuite à d'autres échelles, « du plus petit au plus grand » et « du plus simple au plus complexe ». La carte, dont on aura compris, sur le terrain, la sémiologie, se substitue alors à l'observation directe pour restituer le « réel » (HUBER, 1997). Girard a mis en forme cette géographie, qu'il a expérimentée sur sa ville. Publié en 1827, son *Plan de Fribourg* en est la première application directe rédigée (GIRARD, 1827).

La démarche cognitive adoptée modifiait, à elle seule, le rapport à la connaissance « géographique », la forme de la géographie, l'ouvrant à une compréhension sensualiste du monde immédiat, étendue ensuite au reste de la terre. C'est le canevas sur lequel les pédagogues français ont travaillé.

1.2. La matière, les contenus : un monde usuel, socialement défini

Les propositions de géographie pour l'école primaire, faites à partir de 1851 dans les revues françaises de pédagogie, détaillent cette méthode, et en définissent les objets d'application autour d'un même « mot d'ordre » : enseigner, du monde, « les pays avec lesquels nous avons le plus de relations », ceux dont les élèves (ceux-là) entendent le plus parler.

A partir de cette définition cognitive et sociale commune du savoir à enseigner, on note pourtant des nuances importantes dans les énoncés des différents articles de ces pédagogues.

- Dans son texte de 1851, *De l'enseignement de la géographie et des connaissances usuelles*, Michel propose une approche encyclopédique, très comtienne (ou selon Condorcet) de « connaissances usuelles », savoirs positifs, raisonnés et immédiatement applicables (reconnaître l'utile et le nuisible), relevant de différentes disciplines (botanique, géologie, physiologie végétale ...). Instruits sur l'espace local, ils permettront d'en comprendre les ressources, les aménagements, et d'en faire la meilleure mise en valeur possible. Un savoir pragmatique, « restreint à ce qu'il peut avoir d'utile », « à la portée de ces élèves, de leur âge et de leurs besoins », se traduisant par une leçon des choses d'un monde usuel (d'usage), tel qu'assigné à ces classes laborieuses. Comme Girard, il préconise l'apprentissage de cette « géographie locale » sur le terrain et sur les cartes, au tableau noir, sans les livres qui n'y répondent pas et doivent, dans tous les cas, être bannis.

- Dans le même numéro de *L'Education* et sous le même titre, *De l'enseignement de la géographie*, Th Lebrun, peut-être plus au fait des dernières publications de la géographie allemande, hésite à choisir, pour l'école primaire, dans la « vaste encyclopédie » qu'est alors ce savoir qui le ravit (et peut-être à réfléchir davantage sur l'application pratique d'une pédagogie qu'il recommande pourtant). Mais il y insiste, les notions « très élémentaires » sur « les phénomènes terrestres et les rapports moraux des hommes » doivent être enseignées non dans des livres, mais à partir de cartes. Il en propose trois, que nous dirions thématiques, ce qui est une nouveauté, qui « écartent le chaos où il est difficile de ne pas se perdre » : la France physique, la France politique et la France historique.

- Rapet et surtout Charbonneau, à partir de 1855, vont pour leur part proposer une approche moins encyclopédique, une méthodologie plus ciblée - plus « disciplinaire » - et des espaces d'application plus larges. Ils transposent pour la France, c'est-à-dire avant tout pour des classes rurales, les principes esquissés par Pestalozzi et la démarche de Girard dans son *Plan de Fribourg* (écrit pour guider l'apprentissage des élèves de classes aisées d'un milieu urbain. Girard insistait beaucoup, dans ses *Lettres à Rapet*, sur cette nécessaire transcription pour réduire les « disparates » entre son public et celui de l'école primaire en France). Mais ils traduisent aussi sans doute une représentation autre des besoins de ces élèves.

Dans *De la direction à donner par les instituteurs à leur enseignement*, article définissant les objectifs de chaque discipline, Rapet désigne par leur usage social familial les espaces auxquels appliquer cette démarche, c'est à dire le champ de cette nouvelle géographie scolaire :

Des notions de ce genre, pour être bien données, doivent se rapporter surtout à ce dont on entend parler le plus souvent. Il ne faut donc pas se borner à promener au loin les élèves dans des contrées qu'ils n'entendront peut-être jamais nommer [...]. Qu'ils ne restent pas étrangers au pays qu'ils habitent, tandis que vous les entretendriez longuement des contrées éloignées. Parlons principalement des pays avec lesquels nous avons les relations les plus fréquentes ; parlons-leur de la France surtout, de leur province beaucoup. Que cette étude ne soit pas une étude de mémoire, qui consiste à apprendre par cœur des noms : qu'elle soit une étude de faits et de choses. Que nos élèves ne connaissent pas seulement la position de la Perse ou du Japon, mais qu'ils sachent s'orienter dans leur voisinage, et qu'ils connaissent la topographie de leur contrée (RAPET, 1855. *De la direction à donner par les instituteurs à leurs enseignements*, Bulletin de l'Instruction primaire, 123)

Puis il renvoie, pour le détail de leur apprentissage, aux articles de Charbonneau. Dans une série de dix *Entretiens*, très précis, véritables outils de formation didactique à cette « géographie locale », rédigés à l'adresse des enseignants, celui-ci commence par une question susceptible d'ouvrir le désir ou le besoin de géographie de ses élèves et d'en désigner les objets :

Plusieurs d'entre vous ont des parents, des frères surtout [l'un tout récemment revenu d'Algérie, l'autre qui parcourt la France en travaillant pour le cadastre, ou qui combat bien loin pour l'honneur de la France] loin, fort loin d'ici. Ne seriez-vous pas bien aises de savoir un jour où ils se trouvent ? [...] Ne désireriez-vous pas avoir une idée de tous ces pays que vos parents ont traversés et habités ou qu'ils traversent et habitent encore, d'en savoir les noms, d'en apprendre l'éloignement, de connaître ce qu'ils produisent, en un mot de vous les figurer à peu près tels qu'ils sont ? [...] Eh bien, vous apprendrez à connaître ce globe de la terre que nous habitons [...] Cette intéressante étude dont je peux tout de suite vous dire le nom, c'est la géographie, mot qui signifie justement description de la terre et dont avant peu vous saisirez mieux toute la portée. Mais avant de vous parler de tant de pays éloignés il en est un qu'il est plus facile et plus important de connaître, c'est le sol même où nous sommes nés, où nous vivons et où, pour la plupart, nous mourrons. Nous commencerons par là. (205)

Charbonneau construit ensuite, pas à pas, le dialogue entre le maître et ses élèves, sur le terrain, puis en classe, exercices compris, en suivant l'ordre d'apprentissage que la méthode impose pour que l'on comprenne ce que l'on apprend (de la salle de classe ... à la France). On observe, on reconnaît et l'on décrit les formes sur l'espace proche, on les nomme, on les localise sur le plan ou la carte, on reconnaît leur représentation. Un tout autre sens est ainsi donné à la nomenclature : on comprend le sens des « termes géographiques » en décrivant les formes ; puis on l'associe au signe qui les représente sur la carte où l'on a appris à les localiser. Ainsi deviennent-ils des outils réutilisables sur d'autres espaces et la carte peut-elle donner une représentation du réel à qui sait la lire. On en est convaincu. Les textes y insistent trop pour que l'on n'y voie pas un effet des recherches menées par tous ces éducateurs sur l'apprentissage de la langue, des langages. La nomenclature est appliquée aux formes physiques mais aussi au sens ou à l'usage social des objets étudiés, de la rivière aux rues de la commune et à ses bâtiments et surtout à ses aménagements collectifs. Charbonneau la déploie d'une échelle à l'autre, appliquant à la compréhension de ces changements d'échelle une attention particulière.

Toutes les questions portent sur un usage social familier - plausible - de l'espace par les élèves, leur espace proche avant tout (commune, canton, département), puis la France, colonies comprises. La connaissance de « leurs productions » y prend une place systématique. Dans ce qui est désigné comme une « Introduction » à la géographie (l'équivalent d'une année de leçons), l'Europe et le monde sont seulement esquissés. Dans le dernier *Entretien*, Charbonneau estime que l'on peut ensuite passer à la « vraie » géographie, celle qui décrit la Terre.

Cette géographie sera, pour l'élève de l'école primaire, comme un « viatique », écrit Rapet en reprenant Girard, « ce qui est utile à l'homme que sa condition aura condamné à ne fréquenter que l'école primaire ». Elle fera partie de la « culture intellectuelle » dont il a désormais besoin (Rapet 1857, 311)

Ce sont ces dernières propositions qui vont être légitimées, transmises, confirmées jusqu'à Ferry qui va les institutionnaliser. Une organisation pédagogique à l'échelle nationale paraissant alors impensable, des inspecteurs imaginent des « plans » locaux qui les mettent en œuvre. Publiés à leur tour à la demande du ministre, certains deviennent des modèles de référence. En 1871, dans la 5^e ré-édition du sien, Rapet, se référant donc au texte de Simon signifiant que l'enseignement de la géographie doit être généralisé et ses méthodes améliorées, fait remarquer que « la loi de 1871 a validé le travail précédent en le généralisant à toutes les écoles ». Ces organisations pédagogiques ont en effet nourri les programmes nationaux de la III^e République.

On le voit, cette géographie est en rupture avec ce qui était « traditionnellement » enseigné sous ce nom. Elle résulte de l'application d'une démarche cognitive et/ou pédagogique sensualiste à la connaissance raisonnée d'un

espace local, « l'induction » permettant ensuite d'accéder aux autres échelles du monde. Son champ d'application est défini par une finalité d'usage social de ces mondes, tel que les classes dirigeantes l'entendent pour les classes laborieuses. La « matière » n'a plus alors aucun lien avec l'histoire, elle n'en est plus le décor. Elle instruit une appartenance économique et sociale à la petite et à la grande patrie, ainsi qu'une forte morale sociale, dans laquelle la Providence vient contrebalancer la liberté... Mais, pour autant, elle ne répond à aucune préoccupation « nationaliste ». Revenue sur la terre des hommes, qui est son objet, à plusieurs échelles, peut-être a-t-elle contribué, au contraire, à l'esquisse d'une nouvelle géographicit . Du moins l'aurait-elle pu. Il est très probable qu'elle ait répondu, sur ce point, à un réel besoin de géographie de l'époque (BESSE, 2003).

2. La validation dans la conjoncture post-révolutionnaire de 1851

Dans un siècle où l'objectif, pour l'enseignement primaire, semble identique et continu (PROST, 1968, MAYEUR, 1989), sous le régime de « la funeste loi Falloux » (MAYEUR), avec l'aval d'un gouvernement qui ne passe pas pour spécialement libéral avec les enseignants et l'enseignement, l'émergence de ces textes dans une revue légitimée voire officielle paraît surprenante. Entre Falloux et Fortoul, dix ministres se sont succédé. Qui souhaite cette « rénovation », cette modernité ? ce changement dans la conception des savoirs utiles à la classe laborieuse ? et comment rendre compte de la reconnaissance soudaine d'un besoin de géographie d'un genre nouveau ? Pourquoi la nouvelle formulation va-t-elle perdurer jusqu'à la IIIe République qui va l'afficher comme étant sienne, à quelque infléchissement « nationaliste » près, reconnaissant seulement l'héritage de Duruy et Gréard ?

Les textes sont en réalité écrits par des pédagogues qui gravitent dans un réseau « international » dont le centre est « l'expérience helvétique » (NICOLET, 155). « Modernes », héritiers des Lumières, familiers de Pestalozzi et surtout de Naville et de Girard, ils sont en demi-veille dans l'institution où Guizot leur a toutefois confié des fonctions non négligeables. Ils publient beaucoup, Rapet en particulier, et ses Mémoires ont déjà été validés par l'Académie des Sciences. Sans doute est-ce leur longue fréquentation de ce réseau de recherches et d'expérimentations qui leur valent, en 1851, la reconnaissance, par les politiques, d'une distinction acquise aux sources qui comptent et auxquelles ils renvoient souvent (Suisse, Allemagne, Angleterre, Etats-Unis) ; cette culture, aussi, qui donne aux textes qu'ils publient dans les revues pédagogiques l'assurance des réflexions déjà mûries. Il est en effet difficile de penser que ces articles aient pu paraître et surtout être rapidement légitimés sans l'aval du pouvoir.

En matière d'éducation, cette forme - cette méthode qu'ils défendent - est, en fait, depuis le début du siècle, le fer de lance des Idéologues, puis des positivistes. Si elle est la topique de tous les textes pédagogiques « modernistes », elle est aussi un impératif politique : elle doit accompagner et surtout stabiliser les mutations sociales, économiques et politiques du tournant du siècle, conforter les acquis de la Révolution et en éviter toute nouvelle. Elle va garder ce rôle jusqu'à Ferry, positiviste revendiqué, et bien au-delà.

Sans doute la peur de « 48 » n'est-elle pas étrangère au sursaut post-révolutionnaire des classes dirigeantes, en 1851. Il faut contrebalancer les « fausses doctrines ». Les premiers textes de Rapet en traitent, en quelque sorte (il a lui-même défendu « l'ordre », sur les barricades). Il s'efforce d'y rassurer les instituteurs « que l'on a abusés » (le mot « républicain » n'est jamais employé), plaide la reconnaissance de leur dévouement et les engage à mieux se former pour rendre leur travail plus efficace. C'est à quoi la revue va s'employer (RAPET, 1851, *Aux instituteurs*).

Plus encore, et comme ailleurs en Europe, peut-on lier ce tournant à la claire conscience que les classes dirigeantes ont eue (après la crise économique et sociale de 1848) des nouveaux besoins d'une économie qui doit moderniser son agriculture, qui s'industrialise, et qui colonise, certes à l'extérieur, mais, d'abord, l'intérieur même de son territoire. Elles ont besoin, pour cela, de classes laborieuses mieux formées, attachées à ce « territoire », prêtes à s'adapter aux nouveaux métiers et à en changer, ce qui nécessite un niveau de savoirs autre et des acquis plus larges. C'est le savoir utile, usuel, qui est redéfini en ce milieu du siècle, le niveau de savoir et ses contenus (KAHN, 2001).

Des ministres comme Fortoul, lié aux saint-simoniens, et Rouland, attaché à moderniser l'enseignement, ont donc fait appel, dans leur proximité politique, à ces pédagogues qui étaient aptes à mettre la France à l'heure des pays européens ayant déjà amorcé leurs réformes scolaires et qui appliquaient les nouvelles méthodes. Ils vont leur donner la parole en faisant de leurs textes l'escorte dont ils ont besoin, auprès de leurs relais, Recteurs et Inspecteurs, pour engager la « rénovation » de l'enseignement primaire qu'ils savent nécessaire et pallier un impossible programme national (CHAPOULIE, 2005). « Ne rien lire et surtout ne rien répéter sans le comprendre » : la formule, officialisée par Fortoul d s 1854, marque le début politique de cette conjonction.

En parallèle à l'*Instruction relative à la Direction pédagogique des écoles primaires* que Rouland adresse aux Recteurs en 1857, Rapet, définissant cette nouvelle « culture intellectuelle » nécessaire aux classes laborieuses, écrit donc :

L'enfant de nos écoles est appelé aujourd'hui, par le fait de la civilisation et des progrès de l'industrie, à exercer une foule de métiers qui font de plus en plus appel à son intelligence et à son savoir et qui souvent exigent toutes les ressources de son esprit. Comment y réussira-t-il s'il n'a point de culture intellectuelle et si nous ne l'avons pas pourvu des connaissances qui donnent une aptitude générale aux différentes professions manuelles ?

Il devient indispensable d'augmenter les ressources intellectuelles des classes laborieuses afin de les mettre en état de satisfaire leurs besoins dans ce qu'ils ont de légitime, sans exposer leur conscience à succomber à de coupables suggestions (« fausses doctrines » et « croyances erronées ») (RAPET, 1857, *De l'emploi du temps dans les écoles (1) Connaissances usuelles* 311)

La connaissance, à différentes échelles, du territoire à rationaliser et à homogénéiser paraît donc aussi, aux politiques, un objectif « légitime » que la géographie, à côté de l'histoire, permettrait d'atteindre (CAPEL, 1976). Une géographie transformée, déjà pensée et expérimentée ailleurs, en Europe et aux Etats-Unis, mais ajustée à la configuration contemporaine, va ainsi permettre de reconnaître ce territoire en pleine mutation et de construire, chez les élèves, de l'appartenance à différentes échelles, des espaces familiaux à la grande patrie et à ses espaces lointains colonisés et à mettre en valeur. On ne peut douter, à lire les textes publiés à partir de 1851, que les ministres successifs lui aient effectivement, dès lors, accordé leur faveur. Même succincts, leurs textes institutionnels indiquent toujours la direction amorcée par les pédagogues à ce moment-là.

Lorsque, dans son *Instruction aux Recteurs*, Rouland fait une présentation de l'esprit de chaque discipline à enseigner, il opère pour la géographie, devenue savoir « désirable », une première légitimation de la démarche développée dans les articles *L'Éducation* et du *Bulletin de l'Instruction primaire*.

Que si l'on complète ces données fondamentales par des notions très simples de géographie, en prenant pour point de départ le village, le canton, l'arrondissement, le département, en donnant des explications sommaires, mais précises, sur les faits historiques, administratifs, industriels, agricoles, qui se rattachent aux lieux indiqués sur la carte, on aura parcouru le cercle des matières qu'il est désirable d'enseigner à tous les enfants admis dans des écoles rurales et dans un certain nombre de nos écoles de villes. (ROULAND, 20 août 1857, *Instruction aux Recteurs sur la Direction pédagogique des écoles primaires*)

Dans le Plan qui met en œuvre et déploie ces recommandations et qu'il publie, en même temps, à la demande du ministre, Rapet précise les finalités sociales de la nouvelle « matière » :

Il est difficile d'admettre que des enfants qui ont passé plusieurs années à l'école puissent la quitter sans avoir une idée du monde qu'ils habitent, ou tout au moins du pays où ils vivent (RAPET 1857, *Plan d'études, Cours triennal*, 389)

De ce moment où, en France, la géographie est repensée pour son enseignement à l'école primaire et de ses auteurs, on ne peut pas dire qu'ils soient républicains. La géographie qu'ils ont inventée n'avait pas davantage pour finalité première l'inculcation de la nation. Cette inflexion « nationaliste » est venue plus tard, après 1870. Mais alors l'épistémologie de la nouvelle matière - sa démarche cognitive sensualiste et la forme sociale des objets auxquels elle s'appliquait - était depuis vingt ans définie, entre héritage des Lumières et encadrement politique post-révolutionnaire.

De ses inventeurs, on pourrait sans doute dire, comme Geslot l'écrit à propos de Duruy (qui en fut leur premier héritier) « et, plus largement, des hommes du XIXe siècle », qu'ils étaient, « intellectuellement progressiste(s), socialement conservateur(s), politiquement libéra(ux) » (GESLOT, 2009, 364).

Documents sources

CHARBONNEAU M., 1855, Introduction à l'enseignement de la géographie. Entretiens (au nombre de dix). *Bulletin de l'Instruction primaire* pp 204-394

GIRARD (Père Grégoire Girard), 1827, *Explication du plan de Fribourg, en Suisse, dédié à la jeunesse de cette ville pour lui servir de première leçon géographique*. Lucerne Impr. Xavier Meyer. (Exemplaire de référence :

- Texte revu et adapté « 100 ans après sa mort », par l'abbé Gérard PFLUG, Inspecteur des écoles françaises de Fribourg Imprimerie St-Paul, Fribourg, 1948)
- GIRARD, *Lettres inédites du P. Girard à M. J.-J. Rapet*, échangées de 1838 à 1848. *Revue pédagogique*, 1885, N°1 et 2. P.1-32 et 97-119
- LEBRUN Th., 1851, De l'enseignement de la géographie. *L'Éducation*, pp 336-340 et pp 373-379
- MICHEL L.C., 1851, t.1. De l'enseignement de la géographie et des connaissances usuelles. (p. 121-131 et...) *L'Éducation, Journal d'enseignement élémentaire pour les écoles et pour les familles*. Paris,. Au bureau de l'Éducation
- RAPET J.-J., 1851, Aux instituteurs. *L'Éducation* p. 9-13,
- RAPET J.-J., 1855, De la direction à donner par les instituteurs à leur enseignement. *Bulletin se l'Instruction primaire* p.123
- RAPET J.-J., 1855, Des leçons sur les objets sensibles, *Bulletin de l'Instruction primaire*, pp 360-364
- RAPET J.-J., 1857, De l'emploi du temps dans les écoles. Bases d'un plan d'études. Connaissances à donner aux élèves. Connaissances usuelles. *Bulletin de l'Instruction primaire*. 310-315

Bibliographie

- BESSE J.-M., 2003, *Face au monde. Atlas, jardins, géoramas*. Desclée de Brouwer 244 p.
- CAPEL H., 1976, *Institucionalizacion de la geografia y estrategias de la comunidad científica de los geografos*. Geo critica, Mars 1977. Communication présentée au Congrès d'Histoire de la Science, Edimburg, août 1977. <http://www.ub.es/geocrit/geo8.htm>, 20p. et [geo9.htm](http://www.ub.es/geocrit/geo9.htm), 20 p.
- CASPARD P., 2009, *L'historiographie de l'éducation dans un contexte mémoriel. Réflexion sur quelques évolutions des problématiques*. *Histoire de l'Éducation* 2009, 121, p. 67-82
- CHAPOULIE J.-M., 2005, *L'organisation de l'enseignement primaire de la IIIe République : ses origines parisiennes et provinciales, 1850-1880*. *Histoire de l'Éducation*, 2005-105 p.3-44
- GESLOT J.-Ch., 2009, *Victor Duruy historien et ministre 1811-1894*. Presses Universitaires du Septentrion
- GIOLITTO P., 1980, *Naissance de la pédagogie primaire (1815-1879)*, CNDP Grenoble 1980. 3 tomes. L'essentiel en est repris dans GIOLITTO P., 1984, *Histoire de l'enseignement primaire au 19^e siècle*, 2t.
- HUBER B., 1997, *Une étape déterminante dans l'évolution de la géographie : J.-H. Pestalozzi à Yverdon (1805 – 1825)* *Geographica Helvetica* 1997 Nr.4 (129-132).
- KAHN P., 2001, *Enseigner les sciences en vue des « usages de la vie ». Réflexions sur un paradigme de l'école primaire au XXe siècle* in Carrefours de l'éducation 2001-1 (n°11)
- KAHN P., 2002, *La leçon de choses. Naissance de l'enseignement des sciences à l'école primaire*. Presses Universitaires du Septentrion
- MAYEUR M., 1981, *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France* (t. III 1789-1930). Nouvelle librairie de France. Éditions Perrin 2004, coll. Tempus.
- NICOLET, 1982, *L'idée républicaine en France. (1789-1924)* Tel Gallimard 1994
- PROST A., 1968, *L'enseignement en France 1800-1967*. A. Colin U