

Le Congrès National Council for Geographic Education, Kansas-City, 1-3 novembre 1968.

Dollard Beaudoin

Volume 12, Number 27, 1968

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/020852ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/020852ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Département de géographie de l'Université Laval

ISSN

0007-9766 (print)

1708-8968 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

Beaudoin, D. (1968). Le Congrès National Council for Geographic Education, Kansas-City, 1-3 novembre 1968. *Cahiers de géographie du Québec*, 12(27), 479–482. <https://doi.org/10.7202/020852ar>

CHRONIQUE PÉDAGOGIQUE

Le Congrès du *National Council for Geographic Education*

Kansas-City, 1-3 novembre 1968

1. *Impressions générales*

Ce Congrès était la 54^e réunion annuelle du *National Council for Geographic Education*. Fondé en 1915, ce Conseil se propose de promouvoir et d'améliorer l'enseignement de la géographie à tous les niveaux. Il dispose d'un secrétariat permanent qui publie une revue (*The Journal of Geography*) consacrée aux problèmes de l'enseignement et de nombreuses brochures sur la géographie.

Le Congrès annuel devient de plus en plus une session d'études intensives axées sur un thème précis (cette année, les programmes et les médias). Quatre conférences ont été prononcées en assemblée générale; vingt communications élaborées portaient sur des recherches, des techniques, des méthodes d'enseignement; enfin vingt-sept autres communications de quinze minutes, sans discussion la plupart du temps. Le problème était de faire un choix entre toutes ces communications.

Dans l'ensemble, ce fut un congrès d'un contenu scientifique valable par la qualité des participants — nombreux professeurs d'universités et collègues —, par le sérieux des recherches entreprises et par l'enthousiasme de tous les auditeurs. Signalons la qualité de l'organisation: un horaire précis, suivi à la lettre durant tout le Congrès. Les congressistes pouvaient se fier entièrement au programme. C'est dire que les quelques centaines de participants inscrits ont été satisfaits. Ils pouvaient de plus compléter les séances d'études par des excursions variées, autour de Kansas City et dans les Ozarks.

2. *Les programmes de géographie*

Un des thèmes du congrès était les changements dans les programmes de géographie. Comme dans les autres secteurs de l'enseignement, les programmes sont les boucs émissaires chargés de tous les torts, de tous les échecs. Dans l'histoire des programmes de géographie, on retrouve presque invariablement le cycle suivant:

a) des théoriciens, souvent hors de l'enseignement, sont chargés de préparer un programme de géographie;

b) celui-ci est accepté par les autorités des départements d'éducation qui l'imposent aux maîtres et aux étudiants;

c) les maîtres, tenus à l'écart de l'élaboration de programmes pour lesquels ils ne sont pas préparés, se contentent de faire la lecture du nouveau manuel;

d) la lassitude et le désintéressement s'installent chez les maîtres et chez les étudiants; l'échec est complet;

e) une nouvelle commission est chargée de faire un nouveau programme, et le cycle recommence.

Malheureusement, cette description n'est pas une caricature.

Les spécialistes de l'histoire des programmes ont remarqué un fait intéressant. Il existe une concordance remarquable entre les sommets de la popularité de la

géographie et les périodes de guerre: 1914-18, 1939-45, guerre de Corée, et maintenant la guerre du Viêt-Nam. En temps de paix, l'intérêt pour la géographie s'endort. Mais de moins en moins, semble-t-il.

Les réformes qui sont amorcées dans les programmes d'enseignement à tous les niveaux accordent de plus en plus d'importance à la géographie. Introduite dans un cours de *Social Studies*, elle contribue à former des citoyens éclairés, conscients de l'organisation spatiale du monde contemporain. Les objectifs de l'enseignement de la géographie ne sont plus une acquisition de faits et de connaissances trop souvent purement encyclopédiques. Les auteurs des nouveaux programmes ont longuement étudié le rôle que peut jouer la géographie dans le développement des habitudes intellectuelles et des attitudes de l'enfant. Une part importante de la rédaction des nouveaux programmes est consacrée à l'étude des objectifs du cours et de la motivation à inculquer à l'élève. La géographie cesse d'être un exercice de mémoire. Elle devient une introduction à la connaissance du monde, à une nouvelle manière de voir le monde. La méthode est la suivante: partir du milieu de l'enfant, puis, par la méthode des cercles concentriques, arriver à saisir avec un œil de géographe toute la planète et ses relations avec l'homme. Une grande importance est attachée à l'enquête, aux activités, comme moyen d'acquiescer cet esprit géographique. La géographie devient une source d'activités plutôt qu'une source d'informations, une organisation rationnelle de données plutôt qu'un ensemble désordonné de faits.

Cette nouvelle conception de l'enseignement de la géographie, entre les mains de professeurs bien formés, a donné des résultats extraordinaires. Des élèves de première et de troisième année sont parvenus à découvrir eux-mêmes les fonctions urbaines et la théorie des villes nodales, grâce à une orchestration raisonnée des activités et des méthodes d'apprentissage. Ces réussites doivent nous amener à nous interroger sur notre enseignement traditionnel et sur les limites d'âges que nous déterminions pour la compréhension de tel ou tel concept. C'est dire tout le domaine de recherche qui s'ouvre devant nous.

Toutes ces théories sur les programmes, sur les méthodes, ont donné naissance à des projets de recherches importants et coûteux visant à mettre au point les manuels et le matériel pédagogique nécessaires à la vulgarisation de la « nouvelle géographie ». Nos confrères américains sont infiniment plus riches que nous dans ce domaine. L'exposition du matériel didactique consacré à la géographie le démontre amplement. Ce matériel est mis au point et expérimenté par des groupes de professeurs à l'échelle d'un grand district scolaire urbain, parfois à l'échelle d'un État. Critiqué, corrigé à la fois par les professeurs et les étudiants, il est finalement mis sur le marché. Ajoutons que la dernière étape est la tenue de sessions de cours d'été pour préparer les professeurs qui vont utiliser les nouveaux manuels. C'est d'ailleurs une expérience qui a été tentée à l'université Laval, pour certains programmes de français, de latin. Mais, sauf erreur, l'expérience n'y a jamais été tentée en géographie.

Un exemple de cette recherche est le *High School Geography Project* auquel travaillent depuis plusieurs années toute une équipe de professeurs. Une fois le projet terminé, c'est presque un « mini-laboratoire » organisé autour d'un thème que les étudiants et les professeurs peuvent utiliser.

3. La formation des maîtres : *Master of Arts in Teaching* (M. A. T.)

Nous avons fait allusion à l'importance du rôle des professeurs pour tirer pleinement parti des nouveaux programmes, des nouveaux manuels et des nouvelles méthodes pédagogiques. Tous ces efforts seront gaspillés par des professeurs incompetents. Les géographes américains se sont donc penchés sur ce problème, qui a fait l'objet d'une importante communication de John B. Poster, du Northeastern Illinois State College. M. Poster a d'abord fait l'historique du M. A. T. Il a rappelé qu'aux

États-Unis, la profession d'enseignant attire souvent les étudiants les moins brillants, tout au plus d'une honnête moyenne. Ces futurs maîtres viennent souvent du milieu rural. L'inefficacité d'un professeur n'a habituellement aucun rapport avec sa sortie plus ou moins récente d'une école normale ou du collège. Même le professeur frais émoulu d'une université peut être démodé. Pour corriger cette situation, Conant a mis au point à Harvard, en 1936, le *Master of Arts in Teaching*, afin de préparer les professeurs à maîtriser à la fois la matière et la façon de l'enseigner. Le programme du M. A. T. exige habituellement deux années complètes de résidence, après le B. A. américain. À Harvard, le candidat enseigne à plein temps pendant un semestre. Le programme comporte en plus une année complète d'études dans la spécialité choisie. La pédagogie et la didactique sont réparties sur les deux ans.

À l'université de Chicago, le programme est un peu différent: études spécialisées pendant la première année et le premier été, combinées avec la pédagogie et la didactique; enseignement à temps partiel — $\frac{2}{5}$ — pendant deux semestres. Dans les deux cas, le candidat doit préparer un mémoire.

En résumé, quatre caractéristiques de ce programme M. A. T. sont à retenir:

1. étude en profondeur d'une discipline académique;
2. internat — stage prolongé d'enseignement;
3. formation en didactique et surveillance de ce stage d'enseignement par un spécialiste de la discipline choisie;
4. contact avec la recherche en didactique et les méthodes de recherche.

Le candidat au M. A. T. suit les mêmes cours de géographie que ses confrères qui ne se destinent pas à l'enseignement. C'est donc bien la préparation à l'enseignement qui caractérise ce programme, basé sur trois convictions fondamentales:

1. un enseignement de valeur exige non seulement la connaissance de la matière enseignée, mais aussi l'initiation aux méthodes d'enquêtes et de recherches propres à faire progresser cette discipline;
2. l'enseignant devient un professionnel de l'enseignement à partir du moment où il développe des méthodes créatrices — des méthodes aptes à tirer le meilleur parti possible du milieu scolaire où il travaille;
3. la compétence dans l'art d'enseigner a plus de chance de se développer dans un milieu où l'observation de professeurs d'expérience est rendue facile, dans plusieurs situations différentes.

Dans la discussion de cet exposé, les congressistes furent d'accord pour admettre les bonnes intentions de ces programmes, mais ils firent aussi remarquer que, dans la pratique, il était bien difficile de trouver des professeurs compétents, expérimentés, qui acceptassent de suivre et de conseiller les futurs maîtres dans leurs premières démarches d'enseignants. Ils insistèrent aussi sur la nécessité de suivre de près les nouveaux professeurs durant les premières années d'enseignement.

Conclusion

Les professeurs de géographie du Québec peuvent apprendre énormément de leurs confrères américains qui sont fort bien organisés sur le plan professionnel. Ils collaborent étroitement avec l'Association des géographes américains. Dans un congrès comme celui de Kansas City, il n'existe pas de barrières entre professeurs d'universités et professeurs du secondaire ou de l'élémentaire. Pas de barrières, pas de complexes. Ils travaillent ensemble à la recherche pédagogique et géographique.

Au Québec, nous sentons souvent un certain malaise dans les réunions de professeurs de géographie. C'est un malaise qui n'a pas sa raison d'être. Aucun

progrès ne sera fait sans la collaboration de tous les professeurs, à tous les échelons du système scolaire. Reste à trouver la potion magique qui nous libérera de nos complexes.

La recherche pédagogique aux États-Unis est généreusement subventionnée. Des millions sont à la disposition des professeurs pour mettre au point de nouvelles méthodes, de nouveaux programmes, de nouveaux manuels et pour l'organisation de sessions d'études destinées à préparer les éducateurs à l'utilisation rationnelle de ces recherches. À quand les mêmes facilités au Québec? Jusqu'à quand devons-nous nous contenter du néant, ou de méthodes importées, nullement adaptées à nos besoins et à notre milieu?

Dans le domaine de la formation des maîtres, on en est encore à la recherche d'une formule. Une orientation cependant semble se préciser: une formation à l'université s'impose. Mais il est important d'y ajouter l'éducation permanente et l'encadrement des jeunes professeurs par des maîtres expérimentés et dévoués. Il semble que ce soit LA méthode.

Dollard BEAUDOIN,
*Faculté des Sciences de l'éducation,
université Laval.*

