

# Babicz, Józef

---

## Conclusion

---

Organon 14, 225-228

---

1978

Artykuł umieszczony jest w kolekcji cyfrowej Bazhum, gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych tworzonej przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego.

Artykuł został zdigitalizowany i opracowany do udostępnienia w internecie ze środków specjalnych MNiSW dzięki Wydziałowi Historycznemu Uniwersytetu Warszawskiego.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach dozwolonego użytku.



*Józef Babicz* (Pologne)

## CONCLUSION

Ce recueil d'études sur les écoles de géographie n'est qu'une ébauche de la problématique propre à cette discipline, il est loin de l'épuiser. Il peut être un point de départ pour des études plus approfondies — à l'occasion du Congrès de Tokyo.

Il serait désirable qu'à travers une analyse comparative de différentes écoles géographiques puisse être approfondie la connaissance des catégories et des notions de base propres à ces écoles. Il est indispensable d'étudier les éléments dont la présence est nécessaire pour qu'il y ait une école :

1. Le Chef d'Ecole. En général, cette fonction importante est propre à l'activité de certains savants durant toute leur vie. Cependant, de nos jours un collectif de chercheurs peut être créé en fonction de problèmes bien précis qui se posent; l'école peut alors être seulement un épisode dans la vie du savant. Quoique les qualités intellectuelles du savant aient une importance capitale, d'autres facteurs s'y ajoutent. L'exemple de A. Kirchoff prouve qu'à l'époque où il y avait un grand besoin de cadres de géographes, un savant ayant un grand talent pédagogique devient chef d'école. Son rôle de pédagogue devance celui du savant. A notre époque, des représentants de multiples disciplines, sans avoir un grand acquis scientifique, peuvent grouper autour d'eux un collectif de chercheurs et jouer un rôle éminent, en tant que créateurs d'école. La question qui se pose est d'autant plus pressante: comment se formait le chef d'école à différentes époques? A quel degré est-il un indice du développement de la discipline?

2. Les élèves. Leur rôle peut être conçu sous l'angle de cadres formés et de collaborateurs du maître travaillant sous sa direction sur un champ de recherche donné. En ce sens, faisant l'analyse du développement d'une école, il est important de définir à quel degré il y a corrélation entre la tradition et l'innovation dans le choix de différents chemins de développement par un élève et, à quel point ce choix annonce la formation d'une école nouvelle. Chacun des plus éminents élèves de K. Ritter: A. Guyot, E. Kapp, J. G. Kohl, exprimait à sa façon les idées du maître;

par contre, les élèves les plus proches de Vidal de la Blache: L. Gallois, A. Demangeon, E. de Mertonne, ont suivi de près leur maître, dans le sens d'une réalisation précise de ses buts. Il est donc nécessaire de situer les écoles dans le cadre des éléments qui leur sont propres, de préciser les relations interhumaines, les moyens pour atteindre le but, les conditions historiques, l'état du développement de la science.

3. Le domaine des recherches et leur but. Ce sont les éléments de base qui unissent le maître et ses élèves. Ces éléments jouent un rôle principal même si les élèves ne travaillent pas ensemble, même s'ils se succèdent dans le temps, faisant partie de la première, deuxième et troisième génération («fils» et «petit-fils»). Dans une équipe de recherche contemporaine cet élément de cohérence est le but concret de recherche, réalisé à l'aide d'une théorie et d'une méthodologie, où les qualités d'organisateur et de coordinateur du maître sont primordiales. Cet ensemble harmonieux contient cependant des éléments contradictoires dus à la recherche d'originalité, aux ambitions des élèves qui sortent ainsi du schéma ou rompent avec le programme de l'école. A la base de ces tendances de désintégration se trouve le principe propre à toute science qui consiste à ne pas calquer les vérités. La richesse d'inspiration autant que les influences extérieures sur les savants nourrissent ces tendances de désintégration. Ces contradictions sont analogues à celles entre les paradigmes universels et les principes d'une école.

Lorsqu'on analyse la notion même d'école, les divers aspects et les contradictions entre ses éléments sont d'autant plus évidents. Parmi tant de caractéristiques propres au terme de l'école, quelques-unes permettent déjà de constituer les formes typologiques suivantes:

1. L'Ecole nationale (française, allemande, etc.). Cette dénomination est la plus courante, tant que l'organisation étatique correspond à l'organisme national. Partant de ce principe, le rôle de l'école dépendra des réalisations nationales et, ce qui s'ensuit, le rôle du chef d'école et son importance en dépendent aussi. C'est dans la relation entre l'activité du savant et la demande sociale qu'il faut chercher l'explication «Pourquoi — comme le souligne M. G. Jaroschewsky — un chercheur devient-il chef d'une école nationale. Non pas par ses dons particuliers seuls (capacité de poser des problèmes, disposition à l'expérimentation, à l'analyse, etc.), mais par la mise de ses talents à la disposition de son pays pour répondre à ses besoins, à un moment historique précis. Ceci détermine le rang et l'autorité du savant, et fait de lui un principal représentant d'une discipline dans son pays, exemple à suivre pour les jeunes». L'Ecole nationale est ainsi marquée par l'histoire et la géographie de son pays, elle porte l'empreinte du style national de la pensée et des conditions historiques et sociales.

2. L'Ecole de pensée. Cette dénomination, employée rarement ne s'applique qu'à certaines écoles nationales. Portant l'empreinte du temps et des lieux où elle a été formée, l'école peut prendre une valeur internationale grâce au rayonnement de la pensée nouvelle issue d'elle, sur d'autres régions de la Terre (comme par exemple, la conception géomorphologique de W. M. Davis). Il semble donc problématique de traiter séparément ces deux types d'école, qui ont plusieurs traits communs.

Le propre des écoles nationales est sans doute de former des paradigmes univer-

sellement reconnus. Cependant, à leur système de catégories international s'ajoutent les formes nationales de pensée, de langue, des lieux dont elles sont marquées. Elles ne se créent pas à l'écart de l'état actuel de la géographie et des écoles nationales. L'historien de la géographie peut sans peine apercevoir la multiplicité des conceptions et leur étendue. Ce qui apparaît à l'exemple des écoles de Vidal de la Blache, de F. Ratzel d'une part, et de W. M. Davis, de l'autre.

L'École nationale est apte à canaliser les idées novatrices venant de l'étranger pour les faire valoir dans les conditions spécifiques. Elle permet aussi à ces idées, déjà vérifiées grâce aux réalisations concrètes, de circuler dans le sens inverse, pour rejoindre le courant de la science mondiale. Elle est l'intermédiaire de la pensée au sens large du mot. Même si nous admettons l'existence de l'école autonome conçue comme système socio-psychologique scellé par les paradigmes, nous sommes contraints de constater que ce système dénote un caractère international, malgré certaines dépendances des buts nationaux.

Quant à l'école nationale et à l'école de pensée aux tendances internationales, il est difficile de délimiter leur rayon d'action. L'École allemande de K. Ritter et l'école française de Vidal de la Blache en sont le meilleur exemple — nationales par leurs origines et leur système de pensée — internationales par leurs idées, dont l'influence fut universelle. A part ces deux significations courantes, l'école en a d'autres. Passons outre son sens familier, en tant que lieu de la formation des chercheurs sous la direction d'un maître. De notre temps, on considère souvent comme école, un collectif de chercheurs réuni pour un but de recherche précis, dans tel ou tel domaine. Il en ressort le rôle remarquable du «patron» et son influence sur un collectif. Ceci dit, l'école, dans toute son intégrité, est un phénomène changeant dans son contexte historique mais durable du point de vue du développement de la science.

La problématique des écoles semble être importante non seulement pour connaître les règles du développement de la science, mais aussi pour organiser les recherches contemporaines. Cette opinion est partagée par les historiens des sciences naturelles. M. G. Jaroshevsky traitant «les écoles comme modèle de la création scientifique» ne les réduit pas au phénomène d'une époque (fin du XIX<sup>e</sup> s., début du XX<sup>e</sup> s.). Il les considère comme phénomène durable mais variable dans son aspect historique.

Pour définir le rôle des écoles dans l'histoire de la géographie, il est indispensable de confronter les maîtres et leur rôle, par exemple celui de K. Ritter, avec d'autres personnalités éminentes, comme par exemple A. Humboldt, dont les idées et les méthodes servirent longtemps de modèle pour les géographes. Le rôle de A. Humboldt, actif en dehors de l'université, est aussi important pour le développement des sciences de la Terre que celui des écoles dans la formation des géographes pour les besoins largement compris de la société. Ceci évoque une problématique actuelle de la science de la science, notamment les rapports entre «les collèges invisibles» et «les savants dans les organisations».

En outre, analysant les structures internes de l'école et les conditions extérieures agissant sur elle, il est bon de tenir compte de ses faits négatifs, car à en croire F. Bacon, la science s'appuie sur les faits, l'école sur les dogmes. Ici se pose la question de l'efficacité des recherches. Il est certain que les paradigmes sont une entrave au dé-

veloppement de l'école, surtout si les membres du collectif agissent sans motivation intime, et cèdent à un «dirigisme» surpassé du chef. Pelz et Andrews ont déjà démontré (*les Savants dans les organisations*), que le travail de chercheur est plus efficace si on lui laisse la liberté d'invention.

Pour évaluer les conditions extérieures agissant sur le fonctionnement d'une école, il faut comparer les écoles créées par les différentes disciplines. Cette comparaison nous rend évidentes les particularités de chaque école géographique. D'où vient cette particularité? Est-elle propre à la géographie, elle-même faisant partie des sciences naturelles et sociales? Ceci expliquerait l'universalité de son influence. L'existence des types variés d'écoles correspond-elle à leurs particularités?

Les écoles géographiques — un important courant dans le développement de la science, un phénomène historique changeant ses formes d'influence, comme la science même, attendent une analyse approfondie. Si le Colloque de Tokyo, organisé par la Commission d'histoire de la géographie, qui aura lieu en 1980, apporte de nouvelles données sur leurs origines, leur influence et leurs liens internationaux — ce sera une contribution essentielle à l'histoire des sciences.