

# Pinchemel, Philippe

---

## Réflexions sur une problématique des écoles de géographie

---

Organon 14, 139-147

---

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.



*Philippe Pinchemel (France)*

## RÉFLEXIONS SUR UNE PROBLÉMATIQUE DES ÉCOLES DE GÉOGRAPHIE

L'expression «école de géographie» apparaît très fréquemment dans la littérature géographique; elle est une des expressions situées au centre de toute étude sur l'histoire de la géographie tant il semble vrai que l'histoire d'une science se lit à travers l'apparition et l'évolution d'écoles; on parle de l'école française de géographie, de l'école allemande...

Le concept d'école est un moyen commode d'identification; il présente l'intérêt d'une classification du développement des idées géographiques, de les organiser dans une typologie; il permet de rattacher des individus à des familles, de les distribuer dans un système d'écoles.

Mais si on a souvent recours à ce concept, la réflexion sur ce que sont les écoles de géographie en tant qu'écoles scientifiques a suscité relativement peu d'études et de recherches internationales coordonnées. Car, pour fréquent qu'il soit et familier qu'il semble être, le concept d'école de géographie n'est peut-être pas aussi évident et aussi intelligible qu'il apparaisse.

Ecole appartient à une famille de concepts de référence, dont l'emploi généralisé est tel qu'il est communément accepté sans interrogation sur son contenu, sans remise en question. Mais un moment survient où l'analyse révèle les ambiguïtés, les obscurités, et où la nécessité d'une réflexion collective sur la problématique s'impose.

Le premier aspect de la problématique concerne, de fait, la représentation du concept d'école et sa place parmi d'autres concepts d'identification des entités scientifiques collectives. Car bien d'autres expressions peuvent être appliquées et sont appliquées, les unes purement descriptives, les autres avec un contenu d'évaluation, de critique.

Quelle est la position du concept d'école par rapport au «courant de pensée», à la «filiation intellectuelle», à la «famille d'esprit», au «groupe d'intérêt», voire au «clan scientifique»? Il conviendrait sans doute de clarifier ces diverses expressions, de voir ce qui les différencie des «écoles». Les écoles occupent-elles une place à part dans ce système, représentent-elles des moments ou des dimensions particuliers?

Dans l'inventaire qui peut être fait de l'emploi du concept d'école en géographie, on constate que le mot est le plus souvent employé soit à l'intérieur d'un Etat — entité politique — soit pour désigner le rôle déterminant d'une personne; par contre les emplois à d'autres échelles sont moins fréquents. Il est significatif qu'on ne parle pas communément d'école du paysage ou d'école perceptionniste, d'école de géographie sociale ou de géographie quantitative.

Dans l'état actuel de l'observation et de la réflexion deux emplois préférentiels du concept d'école se dégagent: l'école nationale et l'école personnelle.

### I. LES ÉCOLES NATIONALES

Elles sont les plus fréquemment évoquées parce que l'histoire de la géographie passe obligatoirement par leur analyse en raison de leur rôle dans l'histoire de la discipline et parce qu'on observe très souvent, dans le cadre des nations, une unité d'attitude et de comportement scientifiques.

Quels facteurs assurent ainsi une telle prééminence aux écoles nationales? Quels sont les éléments de cohésion, d'unification? Cette unité tient à l'unité de l'éducation et de la culture à travers la formation scolaire et universitaire, la formation à la recherche. Elle se traduit dans les types d'enseignements, les programmes de l'enseignement supérieur, les thèmes d'études, les documents, les méthodes qui, de différentes manières, sont privilégiés.

La réalité et l'unité des écoles nationales sont renforcées par l'unité de la langue et de la pensée; la langue avec toutes ses caractéristiques de vocabulaire, de construction, la pensée avec ses types de raisonnement et d'expression marquent très fortement une individualité scientifique nationale; on le vérifie à chaque rencontre internationale à la différence des approches, des thèmes, et à la difficulté d'une réelle compréhension des autres. Quelle est la part de ces composantes du langage et de la pensée dans la spécificité des écoles nationales? Comment les influences extérieures sont-elles reçues, traduites, interprétées à travers le langage et la pensée?

Qui dit nation dit institutions: universitaires, culturelles, pédagogiques, financières, politiques; elles concourent toutes de manières diverses à la cohésion, mais aussi à l'orientation scientifique; on dispose sur ces thèmes de bien peu d'études systématiques et le rôle de ces institutions offre un riche champ d'investigations.

Les écoles scientifiques se développent et organisent leur rayonnement autour de départements universitaires, de laboratoires, de sociétés, de revues et publications diverses. Les écoles de géographie pénètrent des institutions publiques, ou privées, ont leurs politiques de relations extérieures. A la limite, n'arrive-t-on pas à une situation d'école scientifique officielle, c'est-à-dire officiellement reconnue par les pouvoirs publics, école qui devient le porte-parole d'une conception «officielle» de la géographie; les autres tendances de la géographie sont alors rejetées, ignorées, critiquées.

Dans le cas de la géographie, le concept d'école nationale est renforcé par d'autres aspects. A la différence des autres sciences, exactes, et même des sciences naturelles,

la géographie, science des lieux, des milieux et des espaces humanisés porte nécessairement la marque de l'environnement dans lequel travaillent les géographes.

Ceux-ci peuvent difficilement échapper aux caractéristiques des milieux où ils se trouvent. Ne pourrait-on pas, avec les précautions nécessaires, évoquer un déterminisme géographique des écoles de géographie? Peut-on dissocier les préoccupations de l'école russe et de l'école soviétique des vastes milieux naturels eurasiatiques, l'école nord-américaine des vastes espaces, de l'histoire récente de leur puissante humanisation, de la diversité des races qui y ont pris part, de la puissance technologique disponible, l'école française régionale de la différenciation très fine du territoire national en pays et régions?

Ces données ne commandent-elles pas des différences sensibles dans les thèmes, les échelles des recherches, les interprétations, les attitudes vis-à-vis des problèmes?

Plus largement d'ailleurs, les caractéristiques de telle école nationale ne sont pas dissociables de leurs environnements politique, économique, social. Les écoles nationales de l'Europe occidentale, à travers leurs thèmes, ne reflètent-elles pas dans leur histoire les politiques coloniales, les phénomènes d'industrialisation et d'urbanisation développés inégalement?

Entre l'école française et l'école anglaise des premières décennies du XX<sup>e</sup> siècle, ne lit-on pas l'opposition entre l'Angleterre urbaine et industrielle et la France restée largement rurale? Les écoles géographiques auraient ainsi des racines qui plongent profondément dans un terrain fait de données naturelles et de données culturelles.

Mais, c'est souvent par une simplification abusive, à finalité pédagogique, parfois, qu'est décrite une école nationale.

La dénomination école nationale ne correspond-elle pas en fait à la résultante de plusieurs écoles, n'exprime-t-elle pas les traits les plus représentatifs? Quelles caractéristiques définissent une école nationale? Quelles subdivisions sont proposées à l'intérieur d'une école nationale? Suivant des orientations spécialisées? Suivant des types différents de formation? Suivant des contenus idéologiques, des outils méthodologiques différents?

Tous les Etats n'ont d'ailleurs pas donné naissance à des écoles nationales. Cette observation indique donc que des mécanismes interviennent dans la genèse et le développement de ces écoles, que des facteurs jouent, qui expliquent la naissance d'école dans certains états et leur non-naissance dans d'autres.

Qu'est-ce qui fait naître, se développer une école nationale? Y a-t-il des relations avec la taille de la nation, avec le rayonnement linguistique, culturel? avec l'«impérialisme» politique, économique? Les premières grandes écoles ont été celles des puissances coloniales, ce qui n'est pas fortuit.

Mais si la taille d'une nation est plus ou moins favorable à l'établissement d'une école nationale, une dimension continentale favorable à des grandes différences incite à une multiplication d'écoles; on le vérifie aux Etats-Unis et à un moindre degré en U.R.S.S.

Quel est le rôle du temps dans le développement des écoles nationales? Celles-ci sont apparues à la fois dans les pays ayant la plus ancienne histoire de la géographie,

mais aussi dans les pays où une certaine géographie a été «fondée». Mais le temps, la durée sont nécessaires pour que s'instaure et prévale une tradition ou une novation nationale, pour que les racines se développent et «produisent» une école nationale.

Mais d'autres questions se posent, car il n'est pas suffisant qu'une idée neuve, un paradigme nouveau apparaissent dans le monde des scientifiques; il faut surtout qu'ils soient reçus, reconnus, perçus par d'autres; une école ne se développe que si les idées, les méthodes trouvent des esprits prêts à les accueillir. Si l'école française a connu un rayonnement important, c'est que le concept de description explicative régionale répondait et répond d'ailleurs encore à un besoin fondamental de la curiosité géographique, celui de connaître dans une perspective globale les différentes «régions» d'un Etat, d'en comprendre les originalités.

Le rayonnement, la portée d'une école sont donc fonction de la nature de son «message», des concepts clés proposés; ils naissent en quelque sorte d'une rencontre entre des longueurs d'onde accordées entre un «émetteur» et des «récepteurs».

La durée, l'importance des écoles nationales en géographie sont-elles liées à la spécificité de la discipline, fortement marquée par un environnement qui est en même temps son objet, ou à une certaine immaturité du développement de la géographie qui ne l'a pas encore conduit à une structure d'écoles thématiques, conceptuelles, philosophiques?

## II. LES ÉCOLES PERSONNELLES

Les désignations d'écoles personnelles se présentent à l'esprit aussi nettement que les écoles nationales. Y a-t-il d'ailleurs différenciation entre ces deux groupes? Moins réelle qu'apparente car une école scientifique n'est-elle pas toujours établie par une personnalité qui suscite des disciples, fait école, se voit reconnue une autorité scientifique et dispose des moyens de rayonnement de ses idées? L'école personnelle précéda-t-elle toujours l'école nationale? Peut-on envisager l'existence d'écoles nationales parfaitement anonymes, ou, d'une autre façon, collectives?

Par quels processus le passage se fait-il de l'école personnelle à l'école nationale? Des écoles restent-elles celles de personnes tandis que des écoles nationales prennent forme par et à travers une école personnelle? Problème d'élargissement du *consensus* de la communauté scientifique? Existence de fait d'un monopole universitaire ou de la recherche? Ampleur de la reconnaissance par les autres? Plusieurs écoles personnelles peuvent d'ailleurs se développer au sein d'une école nationale, facteur qui renforce encore le poids de l'école nationale; l'école nationale est alors bicéphale, tricéphale...

L'appellation d'école personnelle recouvre à l'évidence des types très divers; les unes ne sont-elles pas des écoles de départements, d'instituts de géographie à la tête desquels se trouvent ou se sont trouvées de fortes personnalités? Peut-on parler d'écoles de géographie lorsque ces instituts sont tout entiers consacrés à la géomorphologie, à la climatologie, à la biogéographie? Ce sont des écoles spécialisées, thématiques. D'autres écoles du même type se développent autour de l'emploi

systématique de certaines techniques; techniques cartographiques, techniques quantitatives, techniques matricielles, techniques de photointerprétation et de télédétection: ce sont des «écoles» méthodologiques: méritent-elles l'appellation d'écoles?

N'a-t-on d'ailleurs pas tendance à simplifier les conditions de la formation d'une école personnelle? La personnalité n'est pas le produit d'une génération spontanée, son école ne surgit pas *ex nihilo*; bien au contraire, les qualités particulières de l'individu fondateur d'école utilisent les conditions du savoir scientifique du moment, perçoivent les tendances, les possibilités, cristallisent des forces latentes et créent un système qui, s'il présente des apparences nouvelles, n'en est pas moins enraciné.

Un des problèmes les plus passionnants de la recherche en histoire des sciences n'est-il pas l'interprétation des succès ou des échecs entre des individus qui avaient apparemment les mêmes possibilités de créer des écoles? Pourquoi les uns et pas les autres? Les mêmes questions évoquées à propos des écoles nationales se posent à nouveau.

Quand l'école personnelle est fortement marquée par le tempérament, l'originalité intellectuelle, la culture de son fondateur, son audience doit être, plus encore que pour les écoles nationales, liée à une identité de tempérament, de goûts. En raison de sa nature, la géographie est capable d'accueillir une forte dose de subjectivité. Cette subjectivité contribue à différencier les écoles personnelles en fonction des personnalités et de leurs tendances intellectuelles, psychologiques, qui peuvent être par exemple naturalistes ou sociologiques, démographiques ou économiques, esthétiques ou scientifiques, morphologiques ou fonctionnalistes...

Mais, comme pour les écoles nationales, force est de constater que de tous les géographes ayant vécu, bien peu ont finalement créé une école; une explication simpliste mettrait en avant, pour en rendre compte, des inégalités de compétence, de capacité d'incitation, d'assise universitaire. Mais les exemples que l'on peut analyser conduisent à des causes plus complexes. L'histoire de la géographie enregistre d'assez nombreux cas de savants qui ont proposé une thématique originale. Celle-ci a connu un succès certain et a été adoptée rapidement par de nombreux chercheurs. En France, on pense à Albert Demangeon suscitant, par ses articles dans les «Annales de Géographie» et sa communication au Congrès du Caire, un ensemble de recherches sur l'habitat rural et l'habitation rurale. Les recherches se sont organisées à l'échelle internationale dans une Commission de l'Union géographique internationale. Et leur postérité n'est pas éteinte, comme en témoignent les publications sur ce sujet en Italie. Mais on n'a jamais employé le mot d'école en parlant de l'école d'Albert Demangeon ou de l'école de l'habitat rural. Albert Demangeon occupait pourtant une position universitaire et scientifique dominante qui lui assurait les meilleures conditions de création d'une école et il a exercé une influence indéniable, ouvert des directions de recherche nouvelles, rassemblé sur ces thèmes nouveaux des géographes de la terre entière.

Était-ce une école sans nom? Le thème était-il trop restreint pour qu'une école naquit réellement? La succession a-t-elle été défailante après l'impulsion donnée par le fondateur?

L'œuvre de Henri Baulig fournit une référence analogue: un apport scientifique

original qui suscitait des prises de position favorables ou défavorables, une audience internationale, de nombreuses recherches, des publications repères (*The changing sea level*). Mais l'influence a été plus importante à l'étranger qu'en France et c'est plutôt dans une perspective critique qu'on trouve, d'ailleurs rarement employée, l'expression de *school of platforms* (école des niveaux), encore que l'apport scientifique de Baulig débordât largement le thème de l'eustatisme et des niveaux eustatiques. Comme pour A. Demangeon on ne parle pas d'école de Baulig; les causes pourraient être différentes ou complémentaires de celles précédemment évoquées — les perturbations liées à la guerre et au déplacement d'universités, la localisation à Strasbourg, le tempérament propre d'Henri Baulig fait de réserve et d'exigence, de respect des autres et d'autorité scientifique intimidante.

Walter Christaller est sans doute l'exemple récent le plus typique d'une créativité scientifique qui ne s'est pas matérialisée par une école. La théorie des places centrales représente certainement la percée conceptuelle la plus importante de la géographie des cinquante dernières années. Mais — et l'histoire en est encore à écrire — ses idées auront attendu une trentaine d'années pour constituer un corpus scientifique en quelque sorte autonome, ayant acquis une existence et une influence indépendantes de leur auteur. Christaller qui n'a pas eu, semble-t-il, la possibilité d'avoir une base universitaire capable de créer véritablement une école a donc vu la seule force de ses idées constituer une théorie géographique de très grande portée.

On trouverait facilement d'autres exemples de ce type d'écoles personnelles, plutôt de pseudo-écoles. S'agit-il en fait d'écoles? de filiations scientifiques? de groupes personnels, d'écoles invisibles comme certains le proposent? Force est de reconnaître que de nombreux savants, s'ils n'ont pas créé d'écoles, ont fait école, ont influencé des générations de chercheurs.

C'est bien la preuve que des processus, des environnements interviennent dans la naissance d'une école; on pourrait se demander si le développement d'une école personnelle n'est pas accéléré ou retardé suivant sa prise en compte au niveau national; étant accéléré si l'école est en quelque sorte «nationalisée», étant retardé si les idées ne sont pas reçues au plan national; car les délais de diffusion et de perception sont nécessairement plus longs pour que les idées se fraient un chemin dans la communauté scientifique internationale.

### III. L'ÉVOLUTION DES ÉCOLES

L'évolution, la dynamique, constituent un autre volet de cette problématique des écoles. Les écoles nationales connaissent des phases de croissance, d'épanouissement, de stagnation, de régression, de survivance. Quels en sont les facteurs? les processus? Par leurs structures, les écoles nationales présentent continuité et durée. Bien plus, des images persistent, attachées aux écoles, même lorsqu'en fait la réalité est devenue toute autre. C'est ainsi que les écoles nationales arrivent difficilement à se débarrasser de représentations stéréotypées; l'école française en fournit sans doute une bonne illustration.

Les écoles personnelles ne connaissent pas de conditions semblables. Leur con-

dition de survie ne réside-t-elle pas précisément dans leur transformation en école nationale, c'est-à-dire en survivant à la disparition de leur fondateur? Tout au moins l'école peut-elle persister à travers une problématique rigoureuse. Mais de nombreux dangers pèsent sur l'avenir d'une école personnelle: le danger de la sclérose, d'une activité scientifique non plus renouvelée mais vouée à la reproduction des schémas, des techniques; le danger de la déviation, de la trahison. Il serait intéressant d'analyser les persistances ou les divergences entre la pensée et les contenus de travaux du fondateur et de ses élèves directs et ceux de ses héritiers, une fois le fondateur disparu. A titre d'exemple et d'hypothèse possible, est-on certain que la pensée de Vidal de la Blache se retrouve parfaitement comprise et interprétée par la génération qui lui a succédé à travers les thèses régionales?

Il faudrait mener des études généalogiques d'écoles, suivre les infléchissements progressifs ou au contraire les prolongements et les applications aveugles auxquels les thèmes, les concepts, les typologies ont été soumis. Une fois le père fondateur disparu, y-a-t-il eu une distribution de tâches parmi les successeurs; un héritier désigné, privilégié s'est-il manifesté? Son autorité déléguée a-t-elle été reconnue et si oui, de quelle façon? Combien de générations une école personnelle traverse-t-elle après celle du fondateur, une? deux?, davantage?

Quel a été le rôle des écoles de géographie dans l'histoire de la géographie? Et doit-on privilégier leur rôle? Doit-on, au contraire, constater qu'en grande partie le développement de la géographie s'est fait en dehors, voire contre des écoles? Une école n'était certes reconnue que parce qu'elle exprimait précisément un progrès scientifique, en assurait la diffusion, mais dans le même temps elle portait en elle les germes d'immobilisme, de conservation.

Ces réflexions sont sans doute plus applicables aux écoles personnelles qu'aux écoles nationales car celles-ci ont plus de souplesse, surtout dans le cas où elles s'identifient à plusieurs écoles.

#### IV. L'AVENIR DES ÉCOLES DE GÉOGRAPHIE

Si l'histoire de la géographie remonte aux origines de l'humanité, l'histoire des écoles de géographie s'écrit depuis à peine un siècle; elle est même plus récente que l'histoire des Sociétés de géographie, que celle des Congrès de géographie.

Les écoles de géographie datent d'un moment précis de l'histoire de la géographie; elles sont liées à l'apparition des institutions universitaires et scientifiques mais aussi à une époque d'expansion politique et coloniale, de développement des moyens de diffusion et de relation. Le dernier volet de la problématique des écoles de géographie concerne leur devenir.

Or en quelques deux décennies (1950 -1970) les conditions historiques de la formation et du développement des écoles ont profondément changé.

1. Le changement de dimensions d'échelles de l'environnement scientifique. Il se traduit

— par un prodigieux changement d'échelles qui affectent le nombre de chercheurs,

d'universitaires, d'étudiants. Or, les transformations quantitatives des communautés scientifiques ont fortement modifié les conditions de développement et d'évolution des écoles;

— par la multiplication de la production scientifique qui, en astreignant à un choix parmi les lectures et les références, renforce peut-être le rattachement de fait à une école;

— par l'augmentation, inimaginable il y a 20 ans, des contacts, des échanges; la révolution des moyens de diffusion et de communication a permis la propagation de pensées qui, il y a 30 ans, seraient restées confinées dans leur cadre national;

— par l'entrée dans le monde scientifique d'une dynamique de succession et de renouvellement des idées, de propagation des courants de pensée.

Une école suppose une certaine durée, une continuité; or les écoles sont de plus en plus exposées aux modes et aux vitesses accrues de succession de ces modes, de remplacement d'un paradigme par un autre, d'une idéologie par une autre.

Cette dynamique n'épargne pas les chefs d'école eux-mêmes dont les orientations épistémologiques successives et parfois contradictoires ne sont pas favorables au développement d'une école.

2. L'internationalisation. La carte politique du monde n'est plus celle du début du XX<sup>e</sup> siècle où quelques nations blanches donnaient le ton et exportaient leur culture, essaimant des succursales universitaires dans les autres continents. La décolonisation, la multiplication des états indépendants et, allant de pair, celle des centres universitaires et scientifiques, le rôle croissant des organisations internationales, comme les Nations unies et leurs agences: U.N.E.S.C.O.... ont fait surgir des institutions, des moyens de diffusion à l'échelle de la communauté des nations; on n'a guère examiné les effets de ces transformations sur les écoles.

3. La socialisation. Elle est sans doute liée aux deux groupes d'évolutions précédentes. Le travail individuel cède de plus en plus la place à des recherches de petits groupes, d'équipes restreintes, constituées par affinités thématiques, méthodologiques ou idéologiques. Parallèlement, l'esprit de critique, de contestation tend à mettre en question les structures d'écoles trop autoritaires, à caractère «mandarinal».

4. La diversification. Mais, dans le même temps, s'affirment une réaction contre les influences étrangères et la recherche d'une autonomie culturelle à l'échelle de la nation ou de la région. Les jeunes états ayant acquis leur indépendance politique cherchent à affirmer rapidement une identité culturelle à travers des structures universitaires nouvelles. Parmi les anciennes nations, des tendances régionalistes se font jour, qui revendiquent également le droit à la différence et la réhabilitation des cultures autochtones maltraitées par une domination linguistique et le centralisme étatique. Or, la géographie ne contribue-t-elle pas au premier rang à cette recherche, à la découverte des spécificités des terres et des civilisations? En contre-point à l'in-

ternationalisation, apparaît donc une réaction originale qui favoriserait la multiplication d'écoles nationales.

Les effets de ces transformations sont encore mal perçus sur les écoles, mais ils sont et seront considérables. C'est d'abord un effet de délocalisation. Les écoles nationales et les écoles personnelles qui avaient la propriété d'être localisées, enracinées, sont remplacées par des écoles internationalisées.

C'est ensuite une transformation profonde de la nature des «écoles». Les écoles prennent des formes plus souples de réseaux d'affinités à l'échelle internationale, des écoles invisibles, voire sans chefs; des écoles de pensée, des familles de pensée paraissent maintenant prendre la relève, plus mouvantes, plus fluides. Elles se développent par adhésion intellectuelle et non plus par entrée dans un système institutionnel intégrateur.

\*

\*                      \*

On peut concevoir, au terme de ces réflexions, une double évolution, aux composantes d'ailleurs conciliables:

- d'un côté, une évolution conduisant à une multiplication des groupes et des écoles au niveau des Etats, des régions, des cultures;
- de l'autre, une évolution vers des écoles de pensée, de philosophie géographique, fortement imprégnées d'idéologie. Ces écoles idéologiques pourront d'ailleurs correspondre à des écoles nationales.

Tels sont quelques aspects d'une problématique des écoles de géographie. Volontairement, nous avons souvent raisonné sur le mode interrogatif. On trouvera dans l'ensemble des articles qui suivent des réponses ou des éléments de réponses, des confirmations ou des infirmations aux hypothèses avancées, aux interprétations proposées. Ces textes ne sont en aucune manière une conclusion; bien au contraire, ils prétendent ouvrir sur un domaine de recherches essentiel à l'histoire et à l'épistémologie de la géographie et inviter le plus grand nombre de chercheurs à pénétrer et à œuvrer dans ce domaine.