

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education
www.la-recherche-en-education.org

N° 4 (2010), pp. 16-31

La réforme, les programmes et la géographie à l'école : dans l'enseignement de base au Portugal

Fernanda Maria da Veiga Gomes

Institut d'Éducation, Université de Lisbonne
fmveigagomes@ie.ul.pt

Résumé

L'analyse de l'organisation curriculaire de la géographie dans l'enseignement de base au Portugal (réforme éducative 1989), l'étude des programmes du 3^{ème} cycle (1989/ 2001) pour les élèves âgés de 13 à 15 ans, et l'observation de leur application dans trois écoles situées dans des contextes différents constituent le cadre de cette recherche, dont la réflexion porte sur l'analyse des *différences entre le curriculum officiel et le curriculum réel*.

Le cadre théorique de la didactique de la géographie et de la théorie du curriculum circonscrit les référentiels d'interprétation des programmes de géographie, de même qu'il fournit les éléments permettant d'interpréter la mise en œuvre de ces programmes.

Les données empiriques, relatives à la réalité de la géographie vécue à l'école, renvoient à l'opinion des enseignants et des élèves sur les programmes de géographie et aux problèmes dus à leur mise en œuvre, aussi bien dans les pratiques d'enseignement que dans les activités d'apprentissage.

Mots-clés : Réformes éducatives – Curriculum officiel – Curriculum réel – Programmes scolaires de la géographie – Application des programmes – Evaluation des programmes

Introduction

L'enseignant sélectionne les contenus, il choisit les stratégies et les ressources, il pense aux activités d'apprentissage, il opte pour certaines procédures d'évaluation. Son interprétation du programme de sa discipline et la façon dont il conçoit ses plans pour l'action dépendent des choix effectués sur les différents thèmes/contenus des programmes et de la sélection des méthodologies qui y sont proposées. Le curriculum organisé pour l'action correspond ainsi à la transposition didactique du *curriculum officiel*. Les intentions didactiques des programmes affectent l'exécution des pratiques, dans la mesure où le savoir à enseigner des programmes et la façon de les mettre en action sont toujours conditionnés par les orientations pédagogiques et didactiques et par les modalités d'évaluation.

Le point de vue de l'élève sur le curriculum vécu et appris et celui de l'enseignant sur le curriculum enseigné et organisé pour l'action sont fondamentaux pour comprendre ce qui se

passé réellement dans les diverses situations d'enseignement et d'apprentissage. Le *curriculum réel* est ainsi le résultat de ce qui a effectivement été mis en pratique et de ce qui a pu être réalisé, compte tenu des multiples interactions qui surviennent au cours du processus d'enseignement et d'apprentissage.

L'hypothèse générale de la recherche réalisée est centrée sur le problème de la construction des programmes scolaires et leur efficacité, en tant que modèle directeur de l'action de l'enseignant et des apprentissages à réaliser. Orientée vers la compréhension des *différences entre le curriculum officiel et le curriculum réel*, l'objet de cette recherche a été l'analyse de l'application des deux programmes de géographie du 3^{ème} cycle de l'enseignement de base, au Portugal, qui ont été mis en œuvre entre 1989 et 2001.

1. L'analyse des différences entre le curriculum officiel et le curriculum réel

Le curriculum officiel, déterminé par le système éducatif et concrétisé dans les programmes officiels, constitue, d'après Sacristán (1994), «un jalon ordonnateur décisif, avec des répercussions très directes sur la pratique, le rôle et la marge d'action qu'ont les professeurs et les élèves sur cette pratique.»¹ De fait, la pratique scolaire est conditionnée, surtout dans l'enseignement obligatoire, par la politique curriculaire et par les mécanismes administratifs qui interviennent dans la mise en place du curriculum de chaque école. Le *curriculum officiel*, *le savoir à enseigner des programmes*, est toujours un balisage pour le travail des enseignants.

Toutefois, le professeur dispose d'une marge d'autonomie dans l'interprétation des programmes. Il en résulte une pratique très différenciée entre les enseignants et même entre les classes. Le *savoir objet d'enseignement*, le *curriculum organisé pour l'action*, révèlent également la multiplicité des conditions qui interfèrent dans le développement curriculaire, depuis les aspects liés à la variable professeur, avec sa formation académique et son expérience professionnelle, jusqu'aux aspects inhérents à la réalité pédagogique et didactique de chaque école et de chaque classe.

Dans la salle de classe, l'analyse des activités mises en pratique met en évidence l'étroite relation entre le curriculum organisé par le professeur et *le savoir enseigné*. Le *curriculum réel* est le résultat de la pratique effective et des interactions multiples qui ont lieu dans la réalité de l'enseignement et de l'apprentissage. Ce que les élèves apprennent réellement et les représentations qu'ils ont d'une discipline sont le résultat des savoirs enseignés qui ont été réellement développés dans chaque salle de classe et qui ont été intériorisés par chaque élève. L'analyse du *curriculum appris* permet de faire le bilan entre les intentions et la réalité. Dans le cadre de cette recherche l'analyse didactique du processus de transposition/recomposition/appropriation des différents savoirs comprend l'analyse des *savoirs à enseigner* préconisés dans les programmes, l'analyse des *savoirs objets d'enseignement* et mobilisés par les professeurs dans la salle de classe et l'analyse des *savoirs réellement appris* par les élèves. Pour concrétiser, je présente le **Tableau 1** où sont considérés les différents niveaux d'analyse de cette recherche.

1.1. Le niveau des programmes - le curriculum officiel

Le processus de conception des programmes et la sélection des différents thèmes/contenus à inclure dans chaque programme dépendent, en premier lieu, des finalités exprimées dans les réformes éducatives pour chaque niveau d'enseignement. Dans le cas des programmes de géographie, la façon dont les contenus de cette discipline ont toujours véhiculé les orientations de la politique éducative est bien évidente. L'analyse historique des programmes

de géographie permet de constater qu'ils ont toujours servi les intérêts politiques et sociaux de chaque époque.

Tableau 1. Niveaux d'analyse de la recherche

NIVEAUX DE DÉCISION CURRICULAIRE		TYPES DE CURRICULUM	SAVOIRS DIDACTIQUES
Niveau des intentions	Niveau des programmes	Curriculum officiel	Le savoir à enseigner des programmes
	Niveau du professeur	Curriculum organisé pour l'action	Le savoir objet d'enseignement
Niveau de la réalité	Niveau de la leçon	Curriculum réel : enseigné	Le savoir enseigné
	Niveau de l'élève	Curriculum réel : appris	Le savoir appris par les élèves

En second lieu, des principes psychologiques, pédagogiques et didactiques interfèrent dans le processus de sélection des contenus scientifiques à inscrire dans les programmes. En effet, à chaque époque et pour chaque réforme, les normes et les règles d'application des programmes qui sont établies dépendent de la conception de chaque époque sur l'enseignement et sur l'élève et du fonctionnement didactique de chaque discipline.

1.2. Le niveau du professeur - le curriculum organisé pour l'action

Le professeur ne conserve qu'une partie des contenus des programmes, des notions et des méthodes qui y sont proposés. En effet, c'est en fonction de ses représentations sur la géographie, l'enseignement et l'apprentissage que le professeur procède à ce processus de tri dans le programme. Il choisit certaines rubriques, met davantage l'accent sur d'autres, selon qu'il domine ou non le contenu, selon ses intérêts et il met en œuvre telle ou telle activité dans laquelle il se sent plus à l'aise. En fonction des besoins et des intérêts de ses élèves, du temps dont il dispose et des ressources qu'il peut utiliser, le professeur organise et réorganise son processus d'enseignement-apprentissage.

Lorsqu'il établit ses plans de progression didactique et programme ses activités d'enseignement-apprentissage, le professeur est l'agent médiateur, par excellence, entre les programmes et la pratique de leur application. C'est cette étape d'organisation du curriculum et de son développement que l'on désigne par curriculum organisé pour l'action.

1.3. Le niveau de la leçon - le curriculum réel enseigné

Lorsque le professeur fait sa leçon, «il aménage le plan qu'il avait préparé, le contenu du cours, l'utilisation des documents, pour tenir compte des réactions des élèves » G. Hugonie (1995)². En effet, on constate que les savoirs à enseigner sont adaptés aux difficultés ou possibilités des élèves de chacune des classes du professeur. C'est dans la réalité de chaque salle de classe, dans l'action et dans la pratique que le curriculum réel prend une signification effective pour l'élève.

Par conséquent, la recherche sur le curriculum réel a pour objet l'observation des pratiques de l'enseignant, mais elle doit également considérer le feed-back donné par les élèves sur les savoirs appris et sur les expériences d'apprentissage qu'ils ont effectivement vécues. Pour analyser le curriculum réel, il faut donc tenir compte du contexte dans lequel se produisent les

pratiques d'enseignement et d'apprentissage. La signification de ces pratiques est donnée par l'interrelation de trois contextes: le contexte des faits pédagogiques et didactiques, le contexte du professeur et le contexte social.

1.4. Le niveau de l'élève - le curriculum réel appris

L'élève n'assimile qu'une partie de tous les savoirs enseignés. Pour chaque élève, la logique de la construction des savoirs dépend de ses schémas de pensée, de ses représentations, de ses capacités et des expériences d'apprentissage qu'il a vécues. Entre les savoirs enseignés et les savoirs appris, il existe une différence qui est marquée par la façon dont chaque élève apprend, par les activités auxquelles il a participé et par ses propres convictions. Chaque élève apprend par soi-même et de façon différenciée. Le processus d'apprentissage englobe ainsi l'appropriation des connaissances, mais aussi une assimilation qui résulte de l'intériorisation du savoir chez chaque individu. Les savoirs appris par les élèves se fondent sur une organisation personnelle des connaissances en fonction des expériences d'apprentissage auxquelles ils ont participé. Les savoirs ainsi assimilés, incorporés en harmonie avec l'individu et ses expériences, deviennent de véritables savoirs acquis, constituant le curriculum appris.

2. La réforme et l'organisation curriculaire de la géographie au Portugal

L'Assemblée de la République portugaise a approuvé le 14 octobre 1986 la loi de base du système éducatif, qui a établi les principes généraux et directeurs de la réforme éducative. La réforme curriculaire a pris forme avec le décret-loi n° 286/89 du 29 août 1989. Dans cette structure curriculaire, l'enseignement de base obligatoire comprend les 9 premières années de la scolarité et l'enseignement secondaire les 3 années suivantes. L'enseignement de base est organisé en 3 cycles. Le 1^{er} cycle a une durée de 4 ans — enseignement primaire (élèves de 6 à 10 ans), le 2^{ème} cycle s'étend sur 2 ans — 5^{ème} et 6^{ème} années (élèves de 11 et 12 ans) et le 3^{ème} cycle dure 3 ans — 7^{ème}, 8^{ème} et 9^{ème} années (élèves de 13, 14 et 15 ans).

2.1. Les modifications de la géographie scolaire

Avec la réforme curriculaire de 1989, la géographie dans l'enseignement de base apparaît en 6^{ème} année (élèves de 11-12 ans), associée à l'histoire, avec un programme sur le Portugal — histoire et géographie. Dans le 3^{ème} cycle, la géographie est une discipline indépendante. Trois heures par semaine lui sont attribuées en 7^{ème} année (élèves de 12-13 ans) et quatre heures par semaine en 9^{ème} année (élèves de 14-15 ans). On constate que l'enseignement de la géographie est interrompu en 8^{ème} année (élèves de 13-14 ans). Il s'agit ainsi d'un curriculum discontinu, sans uniformité, avec un hiatus de l'apprentissage.

Dans l'organisation curriculaire antérieure, à cette réforme, deux heures par semaine lui étaient concédées en 7^{ème} année, en 8^{ème} année et en 9^{ème} année, le programme de 8^{ème} année était consacré à l'étude géographique du Portugal. Celle-ci est désormais enseignée en 6^{ème} année, parallèlement avec l'histoire. En 7^{ème} année et 9^{ème} année la géographie est enseignée par un professeur de géographie.

Dans le projet d'organisation curriculaire de 2001, le curriculum de géographie est séquentiel, mais le volume horaire total est inférieur à celui de 1989. En effet, au lieu de 7 heures par semaine, la géographie peut se voir attribuer pour tout le 3^{ème} cycle un horaire de quatre heures et demi seulement ou de cinq heures et quinze minutes au maximum.

Tableau 2. Organisation curriculaire et programmes de la géographie au Portugal

3 ^{ÈME} CYCLE GÉOGRAPHIE	7 ^{ÈME} ANNÉE (12-13 ANS)	8 ^{ÈME} ANNÉE (13-14 ANS)	9 ^{ÈME} ANNÉE (14-15 ANS)
Réforme curriculaire – 1978/1979 Programmes	2h/semaine Étude locale Géographie physique général	2h/semaine Géographie du Portugal	2h/semaine Géographie de la population Géographie rural, urbaine et économique
Réforme curriculaire – 1989/1990 Programmes analysés	3h/semaine Géographie de l'Europe	***	3h/semaine Géographie du Monde : rural, urbaine et économique
Réorganisation curriculaire – 2001 Programmes 2002/2003	– 90mn/semaine Thèmes de : Géographie générale Géographie de la Population Géographie Économie Géographie social	– 90mn/semaine Thèmes de : Géographie générale Géographie de la Population Géographie Économie Géographie social	– 90mn/semaine Thèmes de : Géographie générale Géographie de la Population Géographie Économie Géographie social

Dans le projet d'organisation curriculaire de 2001, le curriculum de géographie est séquentiel, mais le volume horaire total est inférieur à celui de 1989. En effet, au lieu de 7 heures par semaine, la géographie peut se voir attribuer pour tout le 3^{ème} cycle un horaire de quatre heures et demi seulement ou de cinq heures et quinze minutes au maximum.

2.2. Les programmes de géographie analysés

Dans le cadre de cette recherche ont été analysés les programmes de géographie en vigueur entre 1989 et 2002: le programme de 7^{ème} année, sur *l'Europe*, et le programme de 9^{ème} année, sur le Monde. Élaborés dans le cadre politique de l'adhésion du Portugal à la C.E.E., sous un gouvernement à tendance sociale-démocrate, le choix d'un programme sur l'Europe et l'élimination du programme sur le Portugal, qui était jusqu'alors enseigné en 8^{ème} année, sont tout à fait justifiés. Dans le document officiel sur « l'organisation curriculaire et les programmes », il est indiqué que « l'Europe et le Monde, respectivement en 7^{ème} et en 9^{ème} année de scolarité, visent à transmettre la sensation d'un voyage, par lequel on va progressivement enrichir le champ des savoirs et des capacités et intérioriser des valeurs et attitudes qui permettent à l'élève, dans le présent et l'avenir, d'agir comme *citoyen de l'Europe et du Monde*. »³

Le programme de 7^{ème} année – L'Europe comprend un ensemble d'objectifs généraux accompagnés de certaines observations et suggestions méthodologiques, visent à interpréter et à clarifier le sens des différents thèmes/contenus. L'analyse de la séquence des contenus des quatre thèmes proposés pour l'étude de l'Europe révèle une grande incohérence de structure. On ne comprend pas en effet quel est le *projet scientifique* ou le *projet d'éducation géographique* qui a présidé à la sélection des thèmes/contenus figurant au programme.

Une première analyse des options géographiques retenues pour chaque thème montre ce qui suit :

- *Le thème 1 – L'Europe, dimensions et frontières* – commence par la localisation de l'Europe, immédiatement suivie par l'étude de la géographie politique, avec les pays, les capitales et les espaces économiques. Or ce thème est extrêmement difficile dans la

mesure où les élèves de 12-13 ans ne possèdent aucune base historique pour appréhender la mobilité des frontières européennes et les problèmes politiques et économiques inhérents.

- *Le thème 2 – Une Europe de contrastes*, la mobilité des personnes, des biens et de l'information – vise le type d'analyse géographique adopté par la nouvelle géographie, mais la spécification des contenus au niveau des sous-thèmes des villes, des zones rurales et des zones industrielles donne une vision d'une géographie organisée selon des modèles dépassés.
- *Le thème 3 – Une Europe à la qualité de vie inégale* – repose sur une analyse peu objective du point de vue géographique. En effet, l'étude de ce thème conduit inévitablement à une analyse fondée sur la dimension psychologique. Or cette perspective n'est pas indiquée dans le programme, qui mentionne seulement que les observations sur la qualité de vie doivent se faire selon des indicateurs sur la propreté urbaine, l'approvisionnement en eau et électricité ou le nombre de téléphones et de télévisions par habitant.
- *Le thème 4 – Une Europe à l'équilibre écologique fragile* – qui vise nettement une étude axée sur l'éducation à l'environnement, est relégué à la fin du programme. On constate fréquemment qu'en raison de la longueur du programme, les enseignants n'ont pas le temps de développer ce thème.

L'analyse globale des thèmes montre que le problème le plus grave concerne à l'absence d'une organisation didactique des contenus. Ainsi, on commence par l'échelle d'analyse du continent, où de nombreux phénomènes sont étudiés avec de fréquents changements d'échelle au sein de chaque thème. On passe de l'échelle du continent aux échelles régionales, puis nationales, voire urbaines. Ces constantes transpositions d'échelles sont difficilement compréhensibles pour les élèves et impliquent une extrême complexité de l'organisation du processus d'enseignement et d'apprentissage.

Le programme de 9^{ème} année – Le Monde est organisé sur le même modèle que le programme de 7^{ème} année. L'objectif de ce programme est que les élèves, âgés de 14-15 ans, s'interrogent sur les grands problèmes du monde actuel. Par ce programme, il s'agit de généraliser aux autres continents le type d'étude que celui qui est effectué sur l'Europe en 7^{ème} année. Cependant, le fait que la géographie soit absente du programme de 8^{ème} année se reflète dans les problèmes d'enseignement et d'apprentissage, dans la mesure où les élèves oublient beaucoup de notions essentielles. De même que pour le programme de 7^{ème} année, aucun projet scientifique ou d'éducation géographique ne donne au programme de 9^{ème} année sur le Monde un fil conducteur à la sélection des thèmes/contenus.

Les options géographiques retenues pour chaque thème sont les suivantes :

- *Le thème 1 – La population et les ressources au niveau mondial* – révèle, dans la sélection et l'organisation des contenus, une géographie classique, dont l'approche se fait sur une base démographique, tandis que la population mondiale est étudiée de façon statique par l'analyse des indicateurs démographiques.
- *Le thème 2 – L'interdépendance mondiale* – sur l'étude des transports, des communications, du commerce international de biens et du flux de capitaux et d'informations, renvoie également à une géographie de nature économique. En réalité, le problème de l'interdépendance mondiale n'est abordé que dans l'analyse des mouvements de biens et de capitaux, ce qui représente une analyse géographique extérieure, d'une certaine façon étrangère aux problèmes des personnes.
- *Le thème 3 – Les inégalités dans les niveaux de développement mondial* – s'inscrit dans une géographie sociale plus proche des problèmes de bien-être et de qualité de vie. Ce bloc

thématique aborde ainsi des sujets qui sont traités en même temps dans les trois autres thèmes du programme mais qui ne prennent pas tout leur sens dans la mesure où ils sont chacun étudié dans leur propre contexte.

- *Le thème 4 – La Terre, une planète fragile* – s’inscrit à première vue dans le cadre des thématiques de la géographie de l’environnement, alors qu’en réalité, une observation attentive des sous-thèmes et des concepts/notions choisis révèle l’absence de références spatiales. L’étude de l’atmosphère, de la biosphère et de l’hydrosphère est faite selon une lecture bien trop limitée par l’ensemble des concepts/notions nécessaires à l’apprentissage de ces matières, ce qui conduit à une géographie descriptive.

De façon générale, on peut affirmer que ce programme est lui aussi eurocentriste, dans la mesure où les interprétations réalisées sont faites sous un éclairage européen au niveau social, culturel, politique et économique. L’absence d’orientation géographique pour le programme se traduit ensuite par la difficulté de choisir un modèle de construction didactique cohérent pour le programme.

3. Une étude qualitative et descriptive : trois études de cas

La conceptualisation du problème directeur de cette recherche, qui traite de l’application des programmes de géographie et de *l’analyse des différences entre le curriculum officiel et le curriculum réel*, a déterminé le choix d’une méthodologie qualitative et descriptive. Il s’agit d’une recherche centrée sur *trois études de cas*. Les données ont été recueillies en trois écoles situées dans des contextes différents. La première école sélectionnée est située au nord de Lisbonne, dans un milieu rural. La seconde est située dans un quartier du centre ville et la troisième en pleine zone industrielle au sud de Lisbonne.

3.1. Les options méthodologiques

Les données empiriques, relatives à la réalité de la géographie vécue à l’école, renvoient à *l’opinion des enseignants et des élèves* sur les programmes de géographie et aux problèmes dus à leur mise en œuvre, aussi bien dans les pratiques d’enseignement que dans les activités d’apprentissage. J’ai interrogé les onze professeurs de géographie, de 7^{ème} et de 9^{ème} année des trois écoles et j’ai recueilli l’opinion de 170 élèves, répartis dans différentes classes. J’ai également recueilli auprès des élèves des cartes mentales sur l’Europe et sur le Monde (total 409), ainsi qu’une courte rédaction (977) intitulée «La géographie et moi».

Fondamentalement centrées sur l’analyse du discours des enseignants et des élèves, ces données empiriques, par leur nature, comportent des limites sur la réalité observée. En effet, la complexité de la situation qui se crée dans le processus d’enseignement et d’apprentissage d’une discipline exige de reconnaître qu’il est impossible d’atteindre la vérité absolue sur la réalité vécue, ressentie et représentée.

Il en découle le problème de la fidélité des données. Afin de minimiser les aspects qui pourraient altérer ou influencer les données, j’ai toujours recueilli les données dans l’école et dans des situations qui sont liées à la discipline. C’est pour cette raison que les *entretiens* avec les enseignants ont été menés à l’école et que les élèves ont été interviewés pendant les cours de géographie. Les *réductions* ont été rédigées au début d’un cours de géographie. Elles transmettent l’opinion que les élèves ont de la discipline, puisque l’anonymat et le fait de les remettre à une personne extérieure à l’école leur donnaient une plus grande liberté d’écriture. Quant aux *cartes mentales*, leur réalisation en-dehors du contexte des activités exigées par

l'enseignant et sans le stigmate de l'évaluation, elles sont l'image mentale de l'espace géographique des élèves à ce moment-là.

Les données obtenues concernent, d'une part, les conceptions des enseignants et des élèves sur les programmes et sur la discipline, mais d'autre part, elles tiennent compte de leurs descriptions sur les pratiques réalisées. Comme l'indiquent Blanchet et Gotman (1992), ce type de données « fait appel au point de vue de l'acteur et donne à son expérience vécue, à sa logique, à sa rationalité, une place de premier plan ». ⁴ La valeur de ces données provient du réseau de significations attribuées aux expériences vécues, qui s'inscrivent dans le contexte des représentations sur la discipline, sur les programmes et sur les pratiques.

3.2. Les programmes et la logique des enseignants

Les données d'opinion traitées et recueillies auprès des onze professeurs interviewés, ont été élaborées dans le but de comprendre la *logique des enseignants* sur les programmes et sur les problèmes découlant de leur application. Je reconnais que de multiples facteurs interfèrent dans les représentations des enseignants, par exemple leur expérience professionnelle ou leurs caractéristiques personnelles. En effet, au niveau de l'analyse de contenu des entretiens, j'ai pris conscience du fait qu'un même phénomène, en raison de sa complexité, peut être analysé de façon similaire par des enseignants très différents ou que les enseignants, quelle que soit leur ancienneté, peuvent présenter des lectures similaires d'une même réalité.

Les données d'opinion relatives à la pensée et à l'action des enseignants ont été organisées selon le *modèle d'analyse multiple*, qui s'est projeté sur les dimensions suivantes:

- *l'analyse de la transposition didactique* des programmes, relative à l'appréciation conceptuelle des savoirs à enseigner, à l'explicitation des méthodes et des pratiques mobilisées dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, ainsi qu'aux problèmes apparaissant dans le processus d'évaluation ;
- *l'analyse des pratiques sociales de référence*, relative aux influences qui conditionnent l'adaptation des programmes à la réalité des élèves, dans chaque école ;
- *l'analyse de la géographie scolaire*, qui tient compte des valeurs et des croyances des enseignants sur la discipline et sur les problèmes d'enseignement et d'apprentissage.

Le sens de l'analyse de contenu réalisée sur les données d'opinion des enseignants découle de la nécessité de comprendre le *curriculum réel*, selon le point de vue des enseignants et les logiques qu'ils présentent pour justifier leurs pratiques et les apprentissages effectivement réalisés. En effet, c'est par l'analyse des pratiques et des activités d'enseignement et d'apprentissage que l'on peut comprendre comme s'est fait le travail de transposition didactique et pragmatique du curriculum officiel.

3.3. Les programmes et la logique des élèves

À partir des points de vue des élèves et de leurs représentations sur la géographie enseignée et apprise, je conduis ma réflexion sur les logiques présentées dans le but de comprendre les significations attribuées par les élèves à la discipline de géographie. En effet, l'image que les élèves construisent sur la géographie est le résultat de la géographie enseignée, de la géographie apprise et de la géographie vécue. Le *discours des élèves*, analysé à partir des entretiens et des *petites rédactions*, et à partir de l'analyse des *cartes mentales*, m'a permis de connaître leurs intérêts, les interactions élèves – enseignants et la valeur éducative qu'ils

attribuent à la discipline. L'analyse de l'espace représenté par les cartes mentales renvoie, quant à elle, à une pondération des apprentissages réalisés, aussi bien en fonction des programmes appliqués qu'en fonction des connaissances spatiales acquises par les élèves dans leurs multiples pratiques scolaires, sociales et culturelles.

L'analyse des représentations des élèves et de leurs logiques explicatives, a été organisée en fonction des trois dimensions suivantes :

- *leur opinion sur la géographie enseignée* à l'école, à partir des programmes et des contenus enseignés ;
- *leur opinion sur la géographie apprise* dans les différentes situations d'apprentissage, les problèmes vécus et les difficultés ressenties pendant le processus d'apprentissage et aux moments des évaluations ;
- *leur opinion sur la discipline de géographie*, basée sur les intérêts et sur l'utilité des savoirs géographiques appris et sur la projection de ces apprentissages dans l'avenir.

4. Mise en question des programmes de géographie

L'analyse critique que je vais maintenant présenter sur l'organisation curriculaire de la géographie dans l'enseignement de base et sur l'application des programmes concerne :

- le projet d'éducation géographique
- le modèle de conception des programmes
- le choix des thèmes/contenus des programmes
- l'application des programmes
- les logiques explicatives.

4.1. Le projet d'éducation géographique

Quant au curriculum désarticulé de la discipline, les orientations de la politique éducative, à caractère « européiste », peuvent faire comprendre la raison de l'élimination de l'étude de la géographie du Portugal. Néanmoins, selon les enseignants et les élèves, il s'agit d'une erreur totalement inexplicable. D'après les enseignants, les élèves doivent, à ce niveau d'enseignement, d'abord connaître la réalité où ils vivent et leur pays, pour pouvoir ensuite les comparer avec des réalités plus distantes. En outre, il ressort de leurs commentaires que l'un des problèmes ressentis au niveau de l'application des programmes est qu'il leur est constamment nécessaire de recourir à des exemples portugais pour que les élèves puissent comprendre plus aisément les phénomènes géographiques à apprendre. Pour les enseignants et les élèves, cette orientation de la politique éducative s'explique par une certaine intention d'éliminer la connaissance de la réalité portugaise, afin de conduire la discipline à construire un projet éducatif plus orienté vers l'acquisition de valeurs de citoyenneté telles qu'elles permettent aux jeunes de se considérer avant tout comme des « citoyens européens ». Cette valeur éducative attribuée à la géographie est bien concrétisée dans les textes de la réforme.

D'après les opinions recueillies au cours des entretiens avec les enseignants j'ai constaté que l'organisation de leurs plans d'action ne reposait pas sur une lecture critique des programmes. La gestion annuelle du programme de 7^{ème} année ou de celui de 9^{ème} année montre que les

enseignants respectent la séquence des contenus, mais sans les coordonner ou les intégrer en fonction d'un projet éducatif intentionnellement choisi.

Ces données permettent de tirer les conclusions suivantes :

1. quand les programmes de géographie ne présentent pas les orientations pour la construction du projet éducatif de la discipline il est très difficile, pour les enseignants établir un projet éducatif clair et cohérent sur la valeur formative de l'éducation géographique;
2. les enseignants pour construire leur projet éducatif à partir de la lecture et de l'interprétation des orientations du programme, ont besoin les d'adapter à la réalité de l'école et des élèves.

4.2. Le modèle de conception des programmes

L'analyse critique présentée sur les programmes de géographie du 3^{ème} cycle (7^{ème} et 9^{ème} années) montre que le modèle conceptuel révèle :

- *l'absence d'un paradigme scientifique*, important pour l'interprétation des thèmes/contenus et pour la coordination des démarches didactiques à choisir ;
- *l'absence d'un projet didactique*, fondamental pour l'organisation des contenus et des stratégies et activités d'enseignement et d'apprentissage ;
- *l'absence d'un paradigme évaluatif*, essentiel pour l'organisation d'un plan d'évaluation cohérent avec les objectifs, avec les contenus et avec le processus d'enseignement et d'apprentissage.

Ces problèmes de conception des programmes ne sont jamais explicitement évoqués par les enseignants pendant les entretiens. En effet, leurs critiques s'adressent davantage aux contenus et à leur degré de difficulté d'apprentissage qu'à l'interprétation scientifique ou aux problèmes de transposition didactique des contenus. Cet aspect, allié au fait que les enseignants suivent les manuels scolaires pour organiser leurs plans d'action, montre que le processus d'enseignement et d'apprentissage ne repose pas sur une interprétation scientifique, ni sur une spécification des démarches didactiques.

Par ailleurs, cette absence d'orientations scientifiques et didactiques dans les programmes se reflète sur les *pratiques d'évaluation* développées. On comprend donc pourquoi une importance excessive a été donnée aux interrogations écrites et à la maîtrise des connaissances, en suivant un modèle évaluatif traditionnel, lié au développement de méthodologies didactiques excessivement centrées sur l'exposé, sur la description et sur un apprentissage de la géographie fondé sur la mémorisation. Ces aspects transparaissent nettement dans les opinions des élèves, qui se plaignent de devoir apprendre trop de choses par cœur, ceci étant une condition indispensable pour avoir de bonnes notes aux interrogations écrites, qui exigent de maîtriser les savoirs géographiques transmis. En même temps, ils critiquent ce type d'évaluation dans la mesure où les interrogations écrites ont trop de poids par rapport aux devoirs ou à la participation en classe. Ces critiques sur l'évaluation mise en pratique montrent que les enseignants ne conçoivent pas pour l'évaluation un plan qui soit coordonné avec le projet didactique.

On peut donc en conclure que :

1. les programmes de géographie devraient contenir les indications nécessaires sur les démarches scientifiques et didactiques à développer parce qu'elles sont absolument nécessaires au processus de transposition didactique;
2. les enseignants dans leurs plans d'action ont besoin de présenter une justification scientifique, didactique et pédagogique, afin de fonder leurs options d'enseignement et d'apprentissage et d'établir un plan d'évaluation cohérent avec les démarches choisies.

4.3. Le choix des thèmes/contenus des programmes

Les principaux facteurs des changements dans les thèmes/contenus des programmes de géographie sont les réformes éducatives. Les finalités éducatives de la géographie s'inscrivent toujours dans le cadre de la transmission des valeurs politiques et sociales. Celles-ci ont peu à peu déterminé le type de contenus à inclure dans les programmes. L'influence de la géographie scientifique a également conditionné la sélection et l'organisation des contenus. Dans le cas analysé des programmes de 7^{ème} et 9^{ème} années, ces logiques se vérifient également, aussi bien en ce qui concerne les finalités éducatives des programmes qu'au niveau de l'organisation et de la sélection des séquences des thèmes/contenus.

Pour les enseignants qui prennent position sur le problème du choix des contenus, *les programmes sont trop similaires dans leur forme et dans la séquence de leurs thèmes*. Toutefois, les critiques des enseignants à l'égard des programmes ne concernent pas les problèmes épistémologiques des contenus à enseigner, mais visent la complexité des niveaux d'apprentissage, dans la mesure où l'acquisition des concepts de base de la géographie ne commence que lorsqu'ils sont appliqués à l'échelle européenne. En ce qui concerne le choix des contenus du programme de 9^{ème} année, les enseignants interrogés considèrent que le programme est trop long et que ses thèmes sont successivement repris.

Du point de vue des élèves, s'il est vrai qu'ils analysent les thèmes/contenus en fonction de leur intérêt et de leur goût pour la discipline. Dans mon étude sur les logiques des élèves, j'ai constaté que pour eux, il est réducteur de n'étudier la géographie qu'au niveau du continent européen (7^{ème} année) ou de ne jamais appliquer l'étude au niveau mondial à un pays déterminé (9^{ème} année). En outre, selon les élèves, les programmes devraient être réduits, pour que les sujets puissent être approfondis ou pour avoir le temps de faire des travaux d'enquête ou d'organiser des débats sur les problèmes européens et mondiaux.

Un autre aspect, qui n'est critiqué, curieusement, que par les élèves, est un certain manque de coordination entre les contenus de géographie et d'histoire, de sciences naturelles ou de physique-chimie, ce qui montre bien que les programmes ont été conçus au mépris de l'interdisciplinarité.

L'analyse critique menée sur les thèmes/contenus des programmes permet de tirer les conclusions suivantes :

1. pour rendre plus claires les intentions des programmes de géographie, la sélection des finalités doit rechercher le sens de la valeur formative de la géographie, tandis que le choix des thèmes/contenus doit être dépendant d'un projet scientifique et didactique qui oriente son interprétation;
2. les programmes de géographie doivent présenter les thèmes/contenus de façon plus indicative que prescriptive, en donnant lieu à plus de liberté et de flexibilité dans leur interprétation et dans leur application ;

3. il importe de considérer dans les programmes les problèmes de coordination et d'interaction des thèmes/contenus des différentes disciplines, ce qui faciliterait les projets d'interdisciplinarité ;
4. les enseignants doivent pouvoir choisir les contenus des diverses unités thématiques, en les adaptant aux intérêts et aux besoins des élèves.

4.4. L'application des programmes

L'application d'un programme, quel qu'il soit, à la réalité d'une école et des élèves, présuppose en premier lieu que l'enseignant connaisse cette réalité et, en second lieu, qu'il établisse ses plans d'enseignement et d'apprentissage en fonction des intérêts et des besoins des élèves. J'ai inféré dans mon étude que les enseignants des trois écoles ne tiennent pas compte de la réalité du contexte de l'école en ce qui concerne la transposition didactique des contenus et que les intérêts des élèves sont peu mobilisés pour l'apprentissage des contenus. Dans les trois écoles, seule une enseignante de l'école du nord (en milieu rural) a évoqué ce sujet, en disant que le thème de l'agriculture mondiale était facile car elle pouvait faire la comparaison avec la réalité vécue de ses élèves et le contexte de l'école. En réalité, l'un des aspects les plus importants de la rénovation conceptuelle de la didactique est la nécessité pour l'enseignant d'organiser son enseignement de façon à donner un sens aux apprentissages. Or ce sens se construit d'une part sur la base de la connaissance des représentations des élèves sur l'école, les enseignants et les disciplines, et d'autre part sur la base de l'identification des aspects de la vie sociale, culturelle et familiale des élèves, qui déterminent leur rapport au savoir.

Certains commentaires des enseignants et des élèves montrent que ces données sont parfois prises en compte, mais surtout pour expliquer le manque de motivation ou l'échec. Dans mon analyse sur les pratiques sociales de référence des enseignants, je cite un enseignant de l'école du nord qui affirme que l'environnement des élèves, leur milieu social, ne les motive pas à étudier, tandis qu'une enseignante de l'école du centre-ville attribue la faible motivation et l'échec au type de population scolaire, provenant de quartiers dégradés ou socialement défavorisés. Or les élèves imputent à l'enseignant la cause de leur intérêt ou de leur absence d'intérêt pour la discipline. Selon les représentations des élèves, les enseignants devraient rendre la discipline plus intéressante, ils devraient les motiver, contrôler l'indiscipline en classe et les faire participer à des activités pratiques. Cette relation de l'élève à l'enseignant et à sa façon d'enseigner est extrêmement importante dans la mesure où elle peut déterminer leur réussite et, en outre, stimuler leur intérêt futur pour l'apprentissage de la géographie.

De la réalité de l'application des programmes de géographie, les conclusions suivantes peuvent être tirées :

1. les programmes, à travers leurs orientations méthodologiques, doivent fournir aux enseignants les indications nécessaires à l'adaptation des contenus à la réalité de l'école et des élèves et à l'organisation de stratégies et d'activités motivantes ;
2. les enseignants afin de mettre en œuvre des méthodologies actives, doivent se centrer sur les intérêts des élèves et la réalité de l'école.

4.5. Les logiques explicatives

D'après les représentations des enseignants, recueillies au cours des entretiens, j'ai constaté que l'organisation du processus d'enseignement et d'apprentissage résulte d'un travail très

individualisé d'application des programmes. Les groupes d'enseignants de géographie de chaque école ne font pas un véritable travail d'interprétation et de réflexion sur les implications scientifiques, didactiques, pédagogiques et culturelles des choix réalisés sur les contenus. En réalité, lorsqu'ils construisent leurs plans d'action, les enseignants suivent les choix des manuels et mettent en œuvre les activités qui y sont proposées. Les programmes devraient donc être moins prescriptifs, pour que les enseignants, face aux orientations programmatiques, prennent position par rapport au processus d'enseignement et d'apprentissage. Les critiques des élèves confirment cet impératif, dans la mesure où ils considèrent la géographie comme une discipline de culture générale, de savoirs constitués de lieux communs résultant de l'interprétation du quotidien et des informations. Cette image de la géographie est le résultat de pratiques d'enseignement de la discipline réalisées sans fil conducteur, au gré de la description des contenus, et sans projet éducatif prédéfini.

Par conséquent, lorsque je procède à la *mise en question des programmes de géographie*, je me vois confrontée à un ensemble de *logiques explicatives*. Celles-ci peuvent et doivent être considérées comme des justifications, mais elles ne doivent pas empêcher une critique objective, qui conduise à introduire les changements nécessaires.

Ainsi :

1^{ère} logique : de l'évolution des programmes. La plus ou moins grande importance accordée à la géographie dans la formation des jeunes au fil du temps explique les changements opérés dans le projet éducatif de la discipline et dans les contenus de ses programmes. La discipline s'est toujours adaptée au projet culturel et social de chaque réforme éducative.

2^{ème} logique : des influences externes. Le jeu des influences idéologiques et des intérêts des groupes bureaucratiques du ministère de l'Éducation explique en partie la composition du curriculum de géographie et de ses programmes scolaires. Mais l'image externe de la discipline est également le résultat d'autres influences de nature scientifique et culturelle qui conditionnent le choix des contenus à enseigner.

3^{ème} logique : des influences internes. Les crises de la discipline géographique expliquent la permanence de ses représentations, qui sont marquées par les savoirs transmis, par les pratiques d'enseignement et par le type d'apprentissages réalisés à l'école. Il est désormais nécessaire de procéder à un changement des paradigmes méthodologiques pratiqués, qui ont excessivement refermé la discipline sur elle-même, formant une sous-culture qui est liée aux habitudes de ses activités d'enseignement et d'apprentissage et aux pratiques d'évaluation.

Sur la base de ces réflexions et interprétations, je conclus qu'il est nécessaire de changer *le modèle conceptuel des programmes scolaires de géographie*, ainsi que la façon dont les enseignants les utilisent et les appliquent.

Conclusion

Pour une nouvelle conception des programmes

Les conclusions présentées ont mis en évidence l'extraordinaire *déphasage entre le curriculum officiel et le curriculum réel*, entre les intentions des programmes et la réalité de leur application. Ce déphasage résulte en partie de l'usage que les enseignants font des programmes scolaires, mais il est également dû aux caractéristiques des programmes eux-mêmes, qui empêchent de s'approcher davantage de ce qui a été établi. Les critiques que j'ai

présentées ont montré qu'il est nécessaire de changer le modèle conceptuel des programmes scolaires.

Sur la base de l'étude théorique de référence de cette recherche et à partir de l'interprétation des données empiriques recueillies sur l'application des programmes de géographie de l'enseignement de base, j'ai constaté que les erreurs de conception des programmes expliquent dans une large mesure les difficultés ressenties par les enseignants au niveau de leur interprétation et de leur adaptation. Ainsi, l'analyse des résultats de cette recherche me permet de conclure qu'un programme de géographie de l'enseignement de base doit :

- présenter, de façon claire et cohérente, *le projet d'éducation géographique*, afin d'orienter les enseignants dans la définition des finalités ;
- présenter *l'organisation conceptuelle des thèmes/contenus* de façon à ce que les enseignants puissent les interpréter en fonction des paradigmes scientifiques de la géographie et de la problématique didactique de la géographie scolaire ;
- présenter *les orientations didactiques* et *les suggestions méthodologiques* de façon cohérente et coordonnée avec l'enseignement et l'apprentissage des contenus ;
- présenter *les orientations pour l'évaluation* en les coordonnant avec les méthodologies d'enseignement et les apprentissages souhaités, pour que l'enseignant applique des procédures d'évaluation adaptées aux pratiques et qu'il puisse fixer des critères d'évaluation pour les différents types d'apprentissage.

Mais comme les programmes sont de simples normes, c'est-à-dire qu'ils expriment un devoir-être idéal, ils doivent permettre une ouverture à la réalité, au risque de ne jamais être respectés ni appliqués. Les programmes doivent donc :

- être *ouverts à la réalité*, ce qui signifie que les enseignants doivent pouvoir les adapter en fonction de la réalité de l'élève, de l'école et du milieu, en faisant en sorte que les solutions didactiques trouvées correspondent aux besoins et aux intérêts des élèves ;
- être *ouverts à l'innovation*, ce qui permettra aux enseignants de mettre en œuvre des pratiques d'enseignement plus créatives et plus efficaces.

Les conclusions que j'ai tirées quant au sens des changements dans les programmes scolaires de géographie de l'enseignement de base m'ont tout naturellement amenée à considérer la nécessité d'introduire aussi des changements dans le processus de formation des enseignants.

Ces quelques mots, prononcés par une jeune fille de 14 ans lors de mon entretien avec elle, mettent en évidence les principales questions analysées au long de cette recherche :

« Ceux qui font les livres, ceux qui font les programmes devraient aussi prendre un peu en compte les intérêts des élèves. Je trouve que le programme doit avoir ce qui est nécessaire, mais aussi ce que l'on aime bien. » (Anne)

Ce témoignage est appuyé par l'opinion de nombreux autres élèves parmi ceux qui ont été interviewés dans le cadre de cette recherche. Leurs représentations sur la géographie enseignée et apprise montrent bien que la valeur éducative et formative qu'ils attribuent à la géographie prend toujours son sens à partir des contenus qui leur ont été enseignés et de la façon dont ils ont été appris et construits.

Notes

1. Gimeno SACRISTÁN, *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*, Madrid: Ed. Morata, 4^{ème} ed., 1994, p. 128.
2. Gérard HUGONIE, *Clés pour l'enseignement de la géographie*, C.R.D.P. de Versailles, 1995, p. 44.
3. *Organização Curricular e Programas, 3^{ème} cycle*, MINISTERE DE L'EDUCATION, D.G.E.B.S., Lisbonne, 1991, p. 161.
4. Alain BLANCHET et Anne GOTMAN, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris : Nathan Université, 1992, p. 23.

Bibliographie

- AUDIGIER François. *Enseigner la géographie en Europe*, Paris : Anthropos, 1991.
- BLANCHET Alain et GOTMAN Anne, *L'enquête et ses méthodes : l'entretien*, Paris : Nathan Université, 1992.
- CHEVALARD Yves. *La transposition didactique*, La pensée sauvage, Grenoble, 1985.
- CORNU L. et VERGNIOUX A. *La didactique en question*, Paris : Hachette, 1992.
- DAUDEL C. *Les fondements de la recherche en didactique de la géographie*, Berne : Peter Lang, 1990.
- DESPLANQUES P. (coord.). *La géographie en collège et en lycée*, Paris : Hachette Éducation, 1994.
- DEVELAY Michel. *Savoirs scolaires et didactiques des disciplines*, Paris :E.S.F., 1995.
- ESTEBARANZ García A. *Didáctica y innovación curricular*, Sevilla: Univ. Sevilla, 1999.
- GONZÁLEZ Xosé Souto. *Didáctica de la geografía*, Barcelona: Ed. del Serbal, 1998.
- HUGONIE Gérard. *Clés pour l'enseignement de la géographie*, Versailles : C.R.D.P., 1995.
- HUGONIE Gérard. *Géographie*, Versailles : C.R.D.P., 1997.
- HUGONIE Gérard. *Pratiquer la géographie au collège*, Paris: Armand Colin, 1992.
- LAWTON Daniel. *The politics of the school curriculum*, London: Routledge and Kegan Paul, 1980.
- LE ROUX Anne. *Didactique de la géographie*, Caen : PU de Caen, 1997.
- LE ROUX Anne. *Enseigner la géographie au collège*, Paris : PUF, 1995.
- Mc NEIL John. *Curriculum: a comprehensive introduction*, N.Y. : Harper Collins, 1996.
- MASSON Michelle. *Vous avez dit géographies?*, Paris : Armand Colin, 1994.
- MERENNE-SHOUMAKER Bernardette. *Didactique de la Géographie*, Bruxelles : Nathan Pédagogie, 1994.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (1991). *Organização curricular e programas*, Ensino de base, 3^o ciclo, Lisboa.
- MORENO António Jiménez. *Enseñar geografía*, Madrid: Editora Síntesis, 1995.
- PACHECO José Augusto. *Currículo: Teoria e Práxis*, Porto: Porto Editora, 1996.
- PINAR William. *O que é a Teoria do Currículo?* Porto: Porto Editora, 2007.
- ROLDÃO Maria do Céu. *Os Professores e a Gestão do Currículo*, Porto: Porto Editora, 1999.
- ROMÁN Peréz, DIÉZ López. *Curriculum y Enseñanza*, Madrid: Ed. EOS, 1994.
- SACRISTÁN Gimeno. *El Curriculum: una Reflexión sobre la Práctica*, Madrid: Ed. Morata, 1994.
- SHEIBLING Jacques. *Qu'est-ce que la Géographie?*, Paris : Hachette Livre, 1994.
- SILVA Tadeu. *Teorias do Currículo*, Porto: Porto Editora, 1999.
- STENHOUSE Lawrence. *Investigación y Desarrollo del Curriculum*, Madrid: Ed. Morata, 1984.
- VERGNAUD Gérard (coord). *Apprentissages et didactiques, où en est-on?*, Paris : Hachette Education, 1994.

Resumen

El análisis de la organización curricular de la geografía en la enseñanza básica en Portugal (reforma educativa 1989), el estudio de los programas del 3er ciclo (1989 a 2001) para los alumnos de 13 a 15 años, y la observación de su aplicación en tres escuelas situadas en contextos diferentes, constituyen el objeto de la presente investigación, cuya reflexión incide sobre el análisis de las *diferencias entre el curriculum oficial y el curriculum real*.

El objeto teórico de la didáctica de la geografía y de la teoría del currículum circunscribe los referenciales de la interpretación de los programas de geografía, del mismo modo que suministran los elementos que permiten interpretar la aplicación de dichos programas.

Los datos empíricos, relativos a la realidad de la geografía vivida en la escuela, remiten para la opinión de los profesores y de los alumnos sobre los programas de geografía y para los problemas relacionados con su implementación, permitiendo el análisis de las prácticas de enseñanza y de las actividades de aprendizaje.

Palabras-clave: Reformas educativas – Curriculum oficial – Currículum real – Programas escolares de geografía – Aplicación de los programas – Evaluación del currículum

Abstract

In order to analyse Geography teaching in Portugal within a theory of the curriculum framework, this research work took into account-identified differences between the proposed (official) and implemented (real) curriculum. The study analysed education reform 1989. A study of the current geography curriculum (1989/2001) for Grades 7.9 both in the organization and in the development dimensions was also performed.

Data collection regarding the geography reality was performed in three different schools, taking into account teachers and students' opinions about the geography syllabi and about their implementation.

The research results support the idea that one thing is the official curriculum and another different thing is its implementation, its development, and what students do learn. The research outcomes led to the development of several proposals aiming at changing and improving the geography syllabi as well as the education of its teachers.

Keywords: Education reforms – Geography curriculum – Curriculum design – Official and real curricula – Curriculum implementation – Curriculum evaluation

Resumo

A análise da organização curricular da geografia no ensino básico em Portugal (reforma educativa 1989), o estudo dos programas do 3º ciclo (1989 a 2001) para os alunos de 13 a 15 anos, e a observação da sua aplicação em três escolas situadas em contextos diferentes, constituem o quadro da presente investigação, cuja reflexão incide sobre a análise das *diferenças entre o currículo oficial e o currículo real*.

O quadro teórico da didáctica da geografia e da teoria do currículo circunscrevem os referenciais de interpretação dos programas de geografia, do mesmo modo que fornecem os elementos que permitem interpretar a aplicação destes programas.

Os dados empíricos, relativos à realidade da geografia vivida na escola, remetem para a opinião dos professores e dos alunos sobre os programas de geografia e para os problemas relacionados com a sua implementação, permitindo a análise das práticas de ensino e das actividades de aprendizagem.

Palavras-chave: Reformas educativas – Currículo oficial – Currículo real – Programas escolares de geografia – Aplicação dos programas – Avaliação do currículo