

La geografia en els liceus i en els col·legis de França. Rèmores i dinamismes*

Jean David**

Résumé / Abstract / Resumen / Resum

L'enseignement de la géographie, au Collège et au Lycée en France, est pris entre des pesanteurs et des processus de dynamisation. Les conditions de mise en place de la Géographie scolaire et universitaire restent toujours présentes avec des héritages comme la permanence des liens entre Histoire-Géographie ou celle des théories de Vidal de la Blache. Cependant, depuis au moins 20 ans, des éléments nouveaux pénètrent l'enseignement: renouvellement épistémologique ou méthodologique, approche systémique, utilisation des représentations spatiales, souci de la gestion spatiales... L'enseignement de la géographie profite ainsi d'une meilleure image dans la société.

* * *

The teaching of geography in French secondary schools is trapped between inherited borders and dynamizing processes. The circumstances prevailing at the time of the introduction of geography in schools and in the university are still tangible in the form of inheritances such as the survi-

* Traducció de l'original francès feta per Maria Villanueva, Departament de Geografia, Escola de Mestres, Universitat Autònoma de Barcelona.

** Institut de Géographie Alpine i Institut de Formation des Maitres, Université J. Fourier, Grenoble.

ving links between History and Geography, or Vidal de la Blache's theories. Nevertheless new elements have been introduced in education over approximately the last twenty years. These include epistemological and methodological renewal, a systemic approach, the use of forms of spatial representation, an interest in spatial management... In this way, Geography education has improved its public image.

* * *

La enseñanza de la geografía, tanto en los colegios como en los liceos de Francia, se halla presa entre los lastres del pasado y los procesos de dinamización. Las condiciones en que fue instaurada la geografía escolar se hallan aún presentes en algunas herencias, como la permanencia de la unión geografía-historia o bien las que derivan de las teorías de Vidal de la Blache. Sin embargo, desde hace unos veinte años están penetrando en las enseñanzas algunos elementos nuevos: renovación epistemológica o metodológica, enfoques sistémicos, utilización de las representaciones espaciales, preocupación por la gestión espacial... Todo ello está aportando a la geografía una mejora de su imagen social.

* * *

L'ensenyament de la geografia, tant als col·legis com als liceus de França, es troba atrapat entre les rèmores del passat i els processos de dinamització. Les condicions en què fou establerta la geografia escolar hi són encara presents en algunes herències, com la permanència dels lligams entre geografia i història o bé les que deriven de les teories de Vidal de la Blache. Malgrat això, des de fa uns vint anys alguns elements nous estan penetrant a l'ensenyament: una renovació epistemològica o metodològica, l'enfocament sistèmic, la utilització de les representacions espacials, la preocupació per la gestió espacial... Tot plegat està suposant per a la geografia una millor imatge social.

L'ensenyament de la geografia en els col·legis i els liceus de França¹ fou instituït a la fi del segle XIX. Aquesta llarga història és la que determina les rèmores que donen a la geografia escolar una imatge devaluada o bé envellida. Però al mateix temps aquesta disciplina apareix, cada vegada més, animada per noves forces

1. En el sistema educatiu francès s'anomenen liceus als centres on es fa el cicle d'ensenyament secundari no obligatori. Els col·legis són centres d'ensenyament secundari obligatori (13-16 anys).

que fan possible d'albirar diversificacions múltiples que són alhora fonts de dinamització.

LA GEOGRAFIA ESCOLAR I LES SEVES RÈMORES HISTÒRIQUES

Des del mateix moment de la seva inclusió en els programes escolars de l'ensenyament secundari, la geografia es trobà en un context estructural difícil. Si bé certs elements foren suavitzats, sorgiren altres obstacles que entorpien la seva renovació i el seu atractiu, tant pel que fa als mestres com als alumnes. Aquest primer malentès fou de caràcter «històric».

En l'inici de l'escola de la República, a la segona meitat del segle XIX, els responsables de l'ensenyament establiren un binomi història-geografia en el qual aquesta darrera depenia de la primera. Aquesta submissió aparegué ja des d'un punt de vista formal perquè les dues disciplines foren introduïdes en els programes escolars per tal de formar ciutadans patriotes. L'amor al seu bell i antic país, enriquit pel coneixement del seu passat, dels seus paisatges i de les seves activitats, hauria de permetre mantenir l'esperit de revenja després de la desfeta del 1870². En segon lloc, també havia de mantenir l'expansió colonial.

Aquestes finalitats, fidels reflexos d'una època concreta, constituïren durant molt de temps l'objectiu global de l'ensenyament de la història i de la geografia. Tant l'una com l'altra han sobreviscut a les mutacions de les situacions polítiques i estratègiques. Aquestes dues matèries han perdut una part de la seva legitimitat i la geografia ha estat la més perjudicada: com es pot interessar els alumnes quan els ensenyants no disposen d'una justificació directament operativa i enfocada vers l'acció contemporània?

El lligam entre la geografia i la història no es limita, però, als esdeveniments nacionals, sinó que és d'ordre epistemològic. La geografia, «filla de la història», no existia com a tal perquè ella només havia de constituir el marc i el decorat espacial dels esdeveniments i dels personatges històrics. Una de les obres fundadores de la disciplina, el *Tableau Géographique de la France*, editada el 1903, constituí el primer volum de la *Història de França*, dirigida per E. Lavissee (Vidal de la Blache, 1903).

L'ensenyament secundari havia de reflectir inevitablement aquesta situació. La reforma dels programes oficials duta a terme el 1902 incloïa l'estudi de l'Antiguitat

2. El tema ha estat particularment il·lustrat a l'obra *P Comme Patrie*, publicada per l'Institut National de la Recherche Pédagogique i el Musée de l'Education, el 1989.

del Pròxim Orient, Grècia i Roma, i el coneixement geogràfic de la conca mediterrània (nivell de *sixième*)³. El paral·lelisme era encara una constant que esdevenia una norma. El programa de cada any intenta lligar les dues disciplines; avui, a *quatrième* hi té un lloc preferent l'Europa del segle XVII al segle XIX, mentre que la geografia tracta «l'espai europeu, les diversitats nacionals i les solidaritats supranacionals» (MEN, 1989).

A priori, aquesta associació es justifica d'una forma natural, tot al·legant arguments pedagògics i fins i tot científics. Però cal advertir també que posa de manifest una concepció molt reduccionista i discreta de la geografia; la mateixa que s'inicia a començaments de segle a partir de les posicions de Vidal de la Blache. Aquest gran universitari, amb l'abundància dels seus treballs i la solidesa del seu pensament, establí una base teòrica i reflexiva per a la geografia. Encara que el seu discurs ha estat més divers del que s'ha dit en mans dels cicles de l'ensenyament francès (elemental, secundari i universitari), ha estat alhora molt difós, però també molt simplificat.

L'èxit fou assegurat perquè el seu autor sabé posar en concordança geogràfica les problemàtiques polítiques i ideològiques de la seva època. En el centre del seu pensament hi havia la noció de paisatge com a forma concreta d'un punt de trobada entre la natura i l'actuació de l'home. Els condicionaments físics eren percebuts per Vidal de la Blache a través del prisma d'un determinisme atenuat, el possibilisme, segons el qual els homes poden modelar la natura⁴. Aquesta posició corresponia a l'estat econòmic i social de França, que conservava un fort ruralisme. L'agricultura depenia encara dels terrers, i les mentalitats, així com els gèneres de vida, mostraven encara una forta empremta rural. La ciutat tenia només un lloc limitat en les representacions col·lectives, encara que la seva importància econòmica i política era creixent.

A aquesta problemàtica i a aquests camps d'investigació, Vidal de la Blache hi aplicà una metodologia sorgida de les ciències experimentals. El geògraf, home de treball de camp, havia de ser, abans de tot, un observador, si fos possible objectiu, que descrivís uns espais (localització, formes exteriors...) i fes comparacions. A partir d'aquí podia establir tipologies, fer hipòtesis i arribar a les explicacions. Aquesta via inductiva constituí la base del raonament geogràfic, tant per als investigadors com per als ensenyants. D'aquesta manera, els programes escolars es recolzaven en la descripció dels gèneres de vida, dels medis, de les zones climàtiques, dels espais regionals..., abans d'extreure'n les generalitats, molt sovint massa breus.

3. L'enumeració dels nivells en els cicles educatius francesos es fa en ordre decreixent, des del cicle inicial fins a les *terminales*. Així el cicle de secundària s'inicia en el curs de *quatrième*.

4. «Una contrada és un contenidor on dormen les energies en les quals la natura ha dipositat la llavor que l'home podrà utilitzar» (P. Vidal de la Blache, 1903).

La geografia que s'ensenyava prengué també les aportacions de Vidal de la Blache i els seus seguidors sense canviar ni el motllo ni la problemàtica.

LES DIFICULTATS CONTEMPORÀNIES

Aquesta manera de fer és, encara avui, ben present. Els programes de geografia als liceus i als col·legis estan especialment basats en el pensament de Vidal de la Blache. Al nivell de *sixième*, per exemple, la major part del curs està dedicada a l'estudi del «homes en els medis geogràfics». De fet, aquests medis geogràfics s'identifiquen amb les zones climàtiques: medis temperats, medis tropicals càlids, medis intertropicals, medis polars, muntanyes dels medis temperats i intertropicals. Els textos oficials proclamen que «cal evitar qualsevol determinisme brutal» i que les societats humanes «exerceixen cada cop més influència sobre el medi físic», però el possibilisme és encara la base de les relacions entre els homes i la terra: «el medi natural és a la base de l'estudi del medi geogràfic». D'una forma paral·lela, la via inductiva constitueix sempre el model de raonament geogràfic «per tal de passar comptes, el més fidelment possible, de la realitat geogràfica» (MEN, 1989)⁵.

És cert que els programes oficials i els seus comentaris constitueixen un marc que l'ensenyament pot adaptar a les seves preocupacions i que al mateix temps introdueixen un entramat de relacions i obertures vers altres aspectes com, per exemple, «la pràctica raonada dels espais» (MEN, 1989). Però malgrat això, desmarcar-se de les directrius ministerials o mostrar-se sensible a fets menys convencionals fa necessari que els mestres posseeixin una formació d'alt nivell i ben diversificada. Ara bé, una bona part dels ensenyants de geografia no posseeixen pas un tal bagatge. I això té el seu origen en el tipus d'estudis inicials i, al mateix temps, en el sistema de provisió del professorat (Girault, R., 1983).

Els concursos per a la provisió de places tenen un nombre de llocs més alt per als historiadors que per als geògrafs⁶, diferència que està en relació amb el nombre d'estudiants de cada una d'aquestes especialitats. A més, l'atzar de les especialitzacions universitàries pot abocar a una absència gairebé completa de formació en geografia o d'història, segons els casos.

Aquesta situació és la de la meitat dels ensenyants d'història i de geografia, reclutats en un nivell d'estudi limitat (mestres auxiliars...), o bé formats en una altra

5. Fa referència al programa de *sixième*. Vegeu també el programa de *seconde*, on es demana que es posi l'accent en les relacions que s'estableixen entre factors físics i factors humans.

6. Nombre de llocs trets a oposició el curs 1990-1991: Agregació d'Història, 172; Agregació de Geografia, 50

disciplina (P.E.G.C. que ensenyen diverses matèries)⁷. En darrer lloc, un cert nombre de joves «tenen tendència a considerar-se obligats a ensenyar una matèria que no els agrada»... i molt sovint és la geografia qui fa el paper de «plat imposat que costa de digerir» (Girault, R., 1983).

Una bona part dels mestres de geografia no han rebut una formació suficient que els capaciti per assegurar un ensenyament adaptat als desigs dels alumnes, a la demanda social i a la renovació dels coneixements. Amb aquesta manca ells han de recolzar-se en els coneixements de la seva escolarització i, sobretot, seguir al peu de la lletra els manuals o les instruccions oficials. Els seus esforços, en general considerables, per una pedagogia activa són molt lloables, però no poden reemplaçar de cap manera una formació reflexiva sobre els continguts de l'ensenyament.

En un moment en què l'actualitat del món contemporani qüestiona les grans estructures espacials (desaparició del Teló d'Acer, noves relacions USA/URSS, transferència dels centres de producció vers el Pacífic asiàtic...), les necessitats dels mestres fan referència, cada vegada més, als conceptes i als enfocaments metodològics. Necessiten posseir un llenguatge conceptual important per tal d'adaptar els continguts canviants i valorar la permanència dels funcionaments espacials.

Les dificultats exposades pels ensenyants de geografia no posen de manifest només causes institucionals, sinó que estan arrelades en la tradició escolar francesa. Després del seu origen, a l'època de la III República, la finalitat de l'escola ha estat centrada en els aprenentatges bàsics (parlar, escriure, comptar, situar-se en el temps i en l'espai...) i en els coneixements culturals. Aquests darrers, en geografia tenen com a objectiu preparar els alumnes en el coneixement del món per tal de satisfer la seva curiositat i per desenvolupar la solidaritat entre els homes. Aquest punt de vista, que privilegia els continguts, deixa en un segon pla les pràctiques espacials. Si bé es diu sovint que el liceu i el col·legi han de «permetre exercir un paper responsable en la societat» (MEN, 1989), posar-ho en pràctica comporta dificultats importants.

Ser capaç de gestionar l'ordenació de l'espai suposa unes habilitats i uns aprenentatges específics de tipus operatori: capacitat de treballar amb escales diferents, estudiar procediments i estratègies de desenvolupament espacial, comprendre forces, poders i centralitats, integrar les diferències en els fets socials, ésser apte per a modelitzar...

Desenvolupar aquests ensenyaments implica que els ensenyants de geografia hagin rebut una formació adequada, més global i més funcional. És també necessari

7. Professeur d'Enseignement Générale (Collège).

que la geografia escolar, sense desmarcar-se de les altres ciències socials, s'adscriu a la finalitat que li és pròpia, tot deixant d'estar al servei de la història. Aquesta posició no significa de cap manera la ruptura entre les dues disciplines⁸ sempre que es formin professors bivalents i que es respecti el territori específic de cada un. Sortosament, les experiències en aquest sentit es multipliquen i fan evolucionar les estructures.

LA DINAMITZACIÓ DE LA «GEOGRAFIA ESCOLAR»

En un moment en què l'ensenyament secundari francès és en plena mutació, estan apareixent un bon nombre d'elements que contribueixen també a modificar la imatge de la «geografia escolar». Aquest moviment repercuteix, en part, en l'evolució de la «geografia universitària».

S'està assistint a una renovació important dels coneixements mercès a una ampliació dels camps de recerca i a l'aportació de noves tècniques (la teledetecció o l'utilitatge informàtic...). Malgrat això, la transformació és molt més profunda. Sota l'empenta de les evolucions contemporànies i per osmosi amb les altres ciències socials, els geògrafs han diversificat el seu discurs. Tot variant les problemàtiques i les metodologies, ells proposen maneres pluralistes en la lectura de l'espai (Bailly i Beguin, 1990). Una de les experiències més importants l'ha constituïda el mètode hipotètico-deductiu, utilitzat sobretot per la geografia funcionalista, en la qual, tot partint de teories i models, els geògrafs confronten aquests esquemes amb les realitats espacials i en mesuren les desviacions. Aquesta problemàtica s'ajusta millor a una geografia activa. La concepció dels qui treballen en l'ordenament territorial respon així a una lògica i a les lleis espacials. No es tracta d'una adaptació a l'atzar, sinó al contrari, l'ordenament pot respondre a una codificació i a una formalització. Però pot convertir-se també en un objecte d'ensenyament, aplicable tant a les formes d'ocupació antigues com als sistemes d'ensenyament contemporanis. La referència als models (centre/perifèria, Teoria dels llocs centrals...) permet alhora passar d'un nivell de generalització a l'estudi i aplicació en àrees concretes (regions, estats, continents, zones...).

L'enfocament hipotètico-deductiu, admès per totes les ciències i practicat per nombrosos investigadors en geografia, ha penetrat també a l'ensenyament secundari. Els manuals integren models espacials simplificats i transferibles (en general, no

8. De fet, tant la història com la geografia estan també associades a les assignatures d'iniciació econòmica i d'educació cívica.

matemàtics) com a models de conceptualització: models de desenvolupament litoral, de les xarxes d'autopistes, de circuits econòmics internacionals...⁹. En alguns casos fins i tot s'hi arriben a incloure alguns models més complexos, com el funcionament regional, el pla-model de metròpolis, la gènesi del sistema Món, les teories de Christaller i Lösch, etc. (Hagnerelle i Prevot, 1989).

A les classes de *seconde* i *terminale*, els programes centrats en el sistema Món poden ser considerats com el resultat d'una metodologia idèntica i, alhora, com a testimonis d'una evolució de naturalesa diferent. Durant molt de temps, l'ensenyament de la geografia donava prioritat als fets i a la seva memorització (Lefort, 1988) amb nomenclatures i inventaris (com les llistes de produccions o les capitals estatals). El raonament semblava inútil a la classe de geografia.

L'evidència de les relacions entre els fenòmens espacials, econòmics i socials, ha estat molt tardana i es remunta a l'inici del nostre segle. Encara que fou determinada, amb causalitats molt lineals, aquesta metodologia es féu més complexa en els nostres dies tot posant en primer lloc les interrelacions i les anelles de retroacció: «la noció d'ecosistema posa l'accent en les interrelacions que s'estableixen entre els diversos components del medi, del qual, evidentment, els homes en formen part» (MEN, 1989). Així, alguns capítols del programa de *seconde* es titulen «Les activitats dels homes i llurs relacions amb l'espai geogràfic», o bé, a la classe de *terminale*, «els espais interdependents, aspectes i factors». Lluny de refusar aquesta evolució, els manuals han pres aquest enfocament sistèmic i alguns autors no han dubtat pas a titular el seu llibre de text *Le système Monde en question* (Hagnerelle i Prevot, 1989).

El conjunt d'aquests elements, modelització, enunciat de lleis, conceptualització, enfocament sistèmic, tradueixen un dels grans corrents que animen la geografia universitària contemporània, és a dir, el d'una ciència nomotètica. Al mateix temps intervenen altres formes d'intercanvi entre recerca i ensenyament secundari, i entre aquestes, la que sembla més rica, la problemàtica del comportament al voltant del tema de les representacions espacials. És aquesta la que privilegia l'estudi dels processos cognitius individuals en el seu mètode i les seves explicacions (Bailly i Beguin, 1990). La representació espacial (creació espacial i individual d'un esquema pertinent de la realitat) (Guerin, 1987) permet d'interessar-se no sols pels resultats, sinó pels processos que formen el nucli de l'organització i del funcionament de l'espai.

9. Aquest seria el cas d'un esquema titulat «Une explication scientifique de l'organisation de l'espace», sobre el tema de la jerarquització urbana, a *Géographie CM*, de M. Benoit i M. Solonel, Hatier, 1988.

Les aportacions de la geografia comportamental són molt diversificades gràcies als treballs de diferents grups de recerca en el camp de la didàctica, els resultats dels quals han estat àmpliament difosos entre els ensenyants a través de publicacions¹⁰ i col·loquis (Segona Trobada Nacional, INRP¹¹, sobre la Didàctica de la Història i la Geografia el 1987, Universitats d'Estiu de Chamonix i Sérignan a partir de 1988, Plans Acadèmics de Formació...). Aquests diferents elements mostren clarament com el tema de les representacions interessa d'una manera particular a la recerca didàctica tot afavorint els intercanvis entre investigadors i ensenyants: les anàlisis de les representacions del alumnes, les experimentacions, l'adopció de noves pràctiques a la classe, només poden ésser concebudes en estreta col·laboració de tots els components del sistema educatiu.

La utilització de les representacions espacials s'ha popularitzat molt ràpidament entre molts dels nostres col·legues. Més enllà de l'aspecte epistemològic sobre l'elaboració del coneixement, els ensenyants hi troben un mitjà per a suscitar l'interès de l'alumne. Ell és l'actor dins de la classe i allí és interrogat en la seva individualitat i confrontat amb els altres (mestres, manuals, companys...). L'alumne esdevé així un dels agents, encara que de forma infinitesimal, del procés espacial estudiat i contribueix a la construcció d'un saber. Ell és alhora autor i actor del seu coneixement (André, 1991).

Les instruccions oficials i els programes han introduït ja el tema de les representacions espacials, recollint el que ja venien fent voluntàriament alguns ensenyants. A partir de l'espai viscut es proposen treballs sobre l'espai més proper, l'espai d'origen, l'espai de vacances... Els manuals deixen lloc cada vegada més a aquesta problemàtica i incorporen, per exemple, missatges publicitaris. El manual de l'editorial Nathan per a la classe de *seconde* inclou al capítol «L'espai urbà viscut» un paràgraf titulat «La ciutat paradisiaca», on assenyala els lligams entre el somni i la realitat, així com un cartell publicitari sobre Evry, una ciutat nova, un quadre sobre Balthus i una interpretació simbòlica del centre d'Estrasburg (Pitte, 1987).

Aquest exemple de representacions espacials i la seva utilització en l'ensenyament és significatiu del nou diàleg que s'està instaurant entre els universitaris i els ensenyants de secundària. Molt poques vegades un tema de recerca ha estat tan ràpidament difós a França. La importància de les representacions en geografia fou proclamada amb la publicació de *La région, espace vécu* (Fremont, 1976). Després, la noció i les metodologies han estat aprofundides d'una forma simultània a la vulgarització.

10. Vegeu especialment els treballs d'Y. André a *Représenter l'espace. L'imaginaire spatial a l'école*, Anthropos, 1989.

11. Institut National de la Recherche Pédagogique.

De totes maneres, i potser perquè l'èxit ha estat massa ràpid, cal evitar la difusió de receptes didàctiques i prou. És, per tant, necessari seguir investigant sobre l'estatut didàctic de les representacions. Sigui com sigui, tot això il·lustra la renovació conceptual i metodològica de la geografia escolar.

Podrien assenyalar-se altres elements a propòsit del dinamisme dels col·legis i els liceus, com, per exemple, el desenvolupament de la informàtica en els treballs de geografia, les aportacions de la teledetecció o bé la geopolítica, en el sentit que li dona Y. Lacoste. Les aportacions de les tècniques d'animació es tradueixen també a l'aula en jocs de rol o de simulació com a mitjà de sensibilització dels alumnes vers els problemes espacials i d'ordenació del territori. Aquests pocs exemples il·lustren l'efervescència de la geografia escolar francesa; la seva diversitat compensa, en part, les rèmores estructurals o històriques. La imatge de la geografia en la societat francesa comença a millorar, els articles de premsa es multipliquen i els càrrecs de l'administració demanen ajut als geògrafs per tal d'elaborar plans d'ordenament territorial.

L'èxit de la I Fira de la Geografia, organitzada per la ciutat de Saint Dié als Vosges, permeté a tots aquests corrents anunciar una nova manifestació per la tardor de 1991. La geografia, en esdevenir una aposta mediàtica, pot trobar també una nova legitimitat per justificar el seu estatut de disciplina d'ensenyament.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRÉ, Y. (1991), «Les illusions du paysage... ou du bon usage didactique des représentations spatiales», *Revue de Géographie de Lyon* (en premsa).
- BAILLY, G. i BEGUIN, H. (1990), *Introduction à la géographie humaine*, Masson, Paris.
- GIRAULT, R. (1983), *L'histoire et la géographie en question, Rapport au Ministère de l'Education Nationale*, CNDP, Paris.
- GUÉRIN, J.P. (1987), *Didactique de la géographie et représentations spatiales. De théories aux pratiques de classe*, IFM, Universitat de Grenoble I, treball dirigit per J. David.
- HAGNERELLE, M. i PREVOT, V. (1989), *Le système monde en question*, Magnard, Paris.
- LEFORT, I. (1988), «Histoire de l'enseignement de la géographie dans le Secondaire», *III Rencontre Nationale sur la Didactique de l'Histoire, la Géographie et des Sciences Sociales*, INRP, Paris.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE (MEN) (1989), *Programme de sixième. Géographie*.
- (1989), Horaires, objectifs, programmes. Instructions Histoire-Initiation Economique. Classe des Collèges, INRP.
- (1989), *Programme de Seconde*, INRP.
- PITTE, J.R. (1987), *Géographie. Seconde*, Nathan, Paris.
- VIDAL DE LA BLACHE, P. (1903), *Tableau géographique de la France*, A. Colin, Paris.