



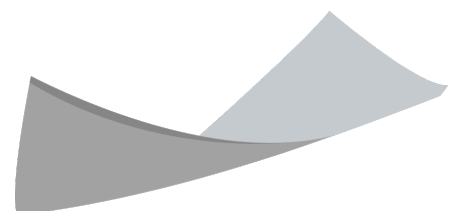
Communication

L'HABITER : QUAND LES PRATIQUES SPATIALES ENTRENT DANS DES CLASSES DE GÉOGRAPHIE AU COLLEGE

Emmanuel Dugué
Professeur d'histoire-géographie
Collège de Livarot
carole.henrydugue@wanadoo.fr

Eric Ratzel
Professeur d'histoire-géographie
Collège Laplace de Lisieux
Eratzel@aol.com

Jean-François Thémines
Enseignant-chercheur à l'IUFM de Basse-Normandie
jeanfrancois.themines@caen.iufm.fr



L'HABITER : QUAND LES PRATIQUES SPATIALES ENTRENT DANS DES CLASSES DE GÉOGRAPHIE AU COLLEGE

Emmanuel DUGUÉ, Éric RATZEL, Jean-François THÉMINES¹

Résumé :

Le texte propose un retour réflexif sur trois séquences de géographie en collège, dont le point commun est de tenter d'enseigner le thème de *l'habiter*, des pratiques spatiales et des rapports aux lieux dont elles sont les indices. Il tente d'exprimer la tension produite sur la forme didactique par l'introduction de pratiques comme objet, support et visée de l'étude géographique. Cette tension est présentée sous différentes dimensions : conceptuelle, langagière, lexicale et référentielle. L'idéal visé par les séquences est en effet celui d'une référence en mouvement, d'un « déplacement » qui deviendrait la référence partagée par la classe ; ce qui légitime que des pratiques sociales, celles des élèves et celles d'autres personnes, entrent dans le cours. Mais la réalisation de ce déplacement est conditionnée par une invention conceptuelle, un usage critique du lexique disciplinaire et le maintien d'une logique d'élaboration du texte du savoir, logique soutenue par des traitements de données, des reprises et des retours vers la classe.

Mots-clés :

pratique sociale de référence, pratique spatiale, régime de géographicit , tension didactique

¹ Emmanuel Dugué est professeur d'histoire-géographie au Collège de Livarot (carole.henry-dugue@wanadoo.fr) ; Eric Ratzel, professeur d'histoire-géographie au Collège Laplace de Lisieux (Eratzel@aol.com) ; Jean-François Thémines, enseignant-chercheur à l'IUFM de Basse-Normandie (jeanfrancois.themines@caen.iufm.fr)

Les programmes français de géographie du collège comportent des thématiques nouvelles : l'habiter en sixième, le développement durable en cinquième, la mondialisation en quatrième². La discipline scolaire est dans ce cas la matrice de réception de la nouveauté ; c'est évidemment la façon la plus classique d'introduire de nouveaux objets à l'École. L'écriture de ces programmes, structurés en connaissances, démarches et capacités, se rapproche d'une des manières nouvelles de construire les curriculums : « énoncé de quelques objectifs majeurs dont le contenu et la formulation sont inspirés de certaines préoccupations présentes dans les univers scientifiques » (Audigier, 2005, p.117). Par ailleurs, ces nouveautés entrent en résonance avec l'une des modifications du contexte social actuel qui a le plus de conséquences pour la géographie scolaire, à savoir la « tension entre une pensée qui privilégie les territoires [...] et [une] pensée réticulaire qui étudie les relations » (ibid., p.113).

Nous nous focalisons sur « l'habiter », thème ou concept qui semble avoir inspiré l'écriture des programmes de sixième. « *La question de l'habiter* [est en géographie] fondamentalement une question de pratiques, associées aux représentations, valeurs, symboles, imaginaires qui ont pour référent les lieux géographiques. Elle gagne en importance dans une société qui donne une valeur accrue à la mobilité géographique [...] » (Stock, 2004, p.2). Nous ne ferons pas l'analyse de la juxtaposition dans le programme de sixième, de signes de nouveauté -dont la référence à « l'habiter », et de signes de reproduction (par exemple l'insistance sur le croquis de paysage et les classifications d'espaces -urbain, rural, à fortes contraintes). Nous faisons porter notre observation sur les contraintes de mise en forme du cours de géographie, lorsque des pratiques spatiales deviennent objet d'étude.

Plusieurs séances de géographie préfigurant l'enseignement de *l'habiter* ont été réalisées dans des classes de sixième et de cinquième. Les thèmes d'étude sont l'espace proche des élèves, *l'habiter* urbain dans le monde et *l'habiter* urbain au Japon. De ces différents essais, nous retenons ici les tensions que leur réalisation fait apparaître dans la forme du cours. Ces tensions sont décrites au cas par cas, pour trois séances, avant que nous ne rassemblions l'ensemble de nos constats en une sorte de modèle, esquisse d'un repérage des différentes dimensions dans lesquelles se manifestent ces tensions. Ce modèle ne prétend avoir de valeur que pragmatique, c'est-à-dire comme aide à la mise en mots d'enjeux d'enseignement de la géographie. Il n'appartient pas à la famille des modèles interprétatifs de faits d'enseignement-apprentissage.

I. *L'habiter* : quand la pratique de l'espace entre dans le système de référence du cours de géographie

L'habiter émerge dans la géographie scientifique française entre les dates de parution des deux plus récents dictionnaires de géographie. Absent des *Mots de la géographie*

² Parus au BOEN spécial n°6 du 28 août 2008, ils entrent en application progressivement à partir de septembre 2009

(Brunet et al., 1992), *l'habiter* fait l'objet d'une définition dans le *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* (Lévy et Lussault, 2003). Cette définition souligne un apparentement avec les pratiques spatiales et avec les relations d'individus à l'espace. La notion d'habiter est une réponse à une interrogation sur

le rapport aux lieux en tant que ceux-ci constituent le référent concret et symbolique des pratiques humaines. Ce rapport au lieu se fonde sur la signification des lieux en fonction de l'intentionnalité qui anime les pratiques effectuées. Ce sont les différentes manières de pratiquer les lieux définissant l'habiter qui constituent le champ d'investigation [...] L'habiter est donc le rapport à l'espace exprimé par les pratiques des individus (Stock, 2004, p.1).

Mais le programme de la classe de sixième n'a pas été conçu comme une transposition de la notion d'habiter. Il mentionne plusieurs fois le verbe habiter dans ses titres de parties, mettant ainsi l'accent sur les pratiques spatiales et les rapports aux lieux des individus dans des contextes variés (habiter la ville, habiter le monde rural, etc.) tandis que d'autres alinéas tendent classiquement vers l'étude de paysages conçus comme des ensembles d'objets.

Le thème de l'habiter affecte le système de références de la géographie de la classe de sixième. « *Aucune analyse du fonctionnement du système didactique, aucune recherche en peut éviter [...] la question de la référence, dans la mesure où le savoir transmis par l'enseignant se réfère le plus souvent à une origine, un déjà là* » (Terrisse, 2001, p.8). A côté de la référence disciplinaire : les façons largement partagées de traiter les contenus et de concevoir les tâches des élèves, à côté de la référence scientifique manifestée par la rhétorique de l'actualisation des problématiques, à côté de la référence sociale que le registre des finalités de l'enseignement de la discipline souligne abondamment, le thème de l'habiter introduit la référence des pratiques de l'espace. Avec *l'habiter*, les pratiques de l'espace constituent sous plusieurs aspects le *déjà là* auquel se réfère l'enseignant : comme objet d'étude, comme support ou ressource pour l'étude et enfin, comme objectif de l'étude. Ainsi, travailler le thème *habiter la ville au Japon* en s'appuyant sur le film d'un réalisateur japonais (voir *infra* IV), c'est observer des pratiques urbaines, pour en rendre compte et essayer de prendre la mesure des ressemblances et des différences avec des pratiques urbaines d'ailleurs. C'est aussi s'appuyer sur de la pratique, au sens où le film est l'expression singulière d'un rapport à des lieux significatif d'une façon de pratiquer la ville dans une « aire culturelle ». C'est enfin viser la pratique urbaine, des élèves cette fois-ci, dans la mesure où l'étude en classe d'autres pratiques urbaines permettrait de questionner la leur.

La notion de pratique sociale de référence aide à comprendre l'enjeu de *l'habiter*. Forcée par Jean-Louis Martinand lors de la constitution de la technologie au collège, elle visait à « *prendre en compte non seulement les savoirs en jeu, mais les objets, les problèmes et les tâches, les contextes et les rôles sociaux, d'où le terme de pratique, précisé et renforcé, sans doute avec redondance, en pratique sociale* » (Martinand, in : Terrisse, 2001, p.19). On peut soutenir l'hypothèse selon laquelle, historiquement, la géographie scolaire répond à une demande liée à des pratiques sociales ; elle est le produit d'un projet de renforcement de la nation française. « *Une autre demande [...] semble importante ; elle est liée au souci de coller au monde et à ses problèmes. Il s'agit que la géographie ait l'air d'être en phase avec son époque [...] mais d'une*

façon plus médiatique que scientifique » (Clerc, 1998, p.17). Ainsi, les pratiques de référence classiques de la géographie scolaire, sont celles de citoyens et celles de consommateurs d'images forgeant une vision médiatique consensuelle du monde. Mais, faire entrer des pratiques spatiales comme objet, support et visée de l'étude paraît relever d'une autre logique. Les pratiques de référence sont alors celles du cours ordinaire des choses dans le monde, tel que la géographie le voit : elles manifestent l'universalité et la diversité de rapports aux lieux. Les pratiques manifestent des manières de penser, de dire et de parcourir le monde en tant qu'espace terrestre (Retailé, 2000). Elles peuvent s'inscrire dans différents régimes de géographicités : un régime d'opposition entre l'ici et l'ailleurs fondé sur une dissymétrie de statuts et de façons de connaître (régime 1), un régime comparatif où les lieux ordinairement associés à l'ici et à l'ailleurs sont traités équitablement (régime 2), un régime où les lieux sont abordés comme des confins où s'opère la transition vers l'ailleurs et vers l'autre (régime 3) (Thémines, 2006, p.3). L'usage scolaire de pratiques spatiales dans la classe de sixième relèverait d'un régime voisin des deux derniers. Les cours de géographie que nous présentons³, sont conçus comme des essais didactiques de passage d'un régime de géographicités 1 (celui de l'appréhension spontanée d'une opposition entre l'ici et l'ailleurs) vers d'autres régimes.

L'hypothèse qui organise le repérage des tensions liées à l'enseignement de pratiques spatiales dans la classe de géographie, est donc centrée sur la notion de référence. Sous quels aspects se manifestent les tensions contenues dans des cours qui utilisent la référence des pratiques, pour tenter de glisser, de passer dans une séquence, d'un régime de géographicités 1 à un autre régime ?

II. A partir de pratiques ordinaires d'élèves, construire une clé de lecture étendue à d'autres mondes urbains

L'espace proche des élèves est le premier objet d'enseignement du nouveau programme de sixième. L'énoncé exact associe trois notions ou concepts centraux de la discipline scientifique : « *mon espace proche : paysages et territoire* ». Nous avons conçu une séquence en prenant comme objet d'étude et comme support, des pratiques qu'ont des élèves d'un collège de Lisieux⁴, de leur quartier et de la ville. L'objectif est d'appréhender les villes, celle où ils vivent, puis d'autres, à partir de l'idée d'espace(s) partagé(s). Ce fil directeur, pour simple qu'il soit, vise à élaborer un objet géographique, la ville, sous l'angle des pratiques urbaines.

³ Les auteurs du texte sont membres d'un groupe de formation à/par la recherche basé à l'IUFM de Basse-Normandie : *Enseigner la ville en géographie au collège*. Outre les trois auteurs, deux autres professeurs participent à l'élaboration et au test des cours de géographie présentés ici : Nadège Dubois-Ecolasse (Lycée Allende, Hérouville Saint-Clair) et Jérôme Fortier (Collège-Lycée de Honfleur).

⁴ Collège Laplace, quartier de Hauteville, Lisieux (Académie de Caen)

La tension principale s'est exercée sur la notion de quartier. Cette tension est à la fois lexicale et conceptuelle. D'une part, la notion de quartier est une notion floue, molle. Pour lui donner une consistance géographique, un travail d'explicitation de critères s'impose. D'autre part, la notion d'espace vécu, qui pouvait être sollicitée pour donner cette consistance géographique, ne l'a pas été. Jugée individualisante, elle apparaissait en contradiction avec l'objectif de construire un espace de référence commun aux élèves de la classe, à partir de leurs déclarations concernant les lieux qu'ils pratiquent et les déplacements qu'ils opèrent. Le risque était d'aboutir à une vision morcelée d'un quartier devenu alors introuvable, car Hauteville (c'est le nom du quartier) est polarisé par deux centres commerciaux, lesquels servent ordinairement de référence pour les élèves. Le travail d'élaboration de la notion de quartier s'est accompagné d'un changement lexical. Si le mot quartier a été employé pendant le temps de la discussion sur les limites d'un espace commun, ce n'est pas ce vocable qui est finalement retenu pour le caractériser. Le vocable correspondant à la conceptualisation construite avec les élèves, est celui d'*espace banalisé*. L'expression a deux avantages. D'une part, elle évoque une domestication spatiale en phase avec le sentiment que les élèves ont de maîtriser, de bien connaître l'espace considéré. Ce sont les habitudes qui distinguent et valorisent cet espace. D'autre part, le vocable, sorte de contraction, reprend l'idée d'un *espace balisé* (reconnu, parcouru dans le détail) et celle d'un espace *banal*, au double sens du *ban*, territoire articulé par des lieux patrimoniaux et de la *banalité* propre aux habitudes, à la routine, à la quotidienneté.

La conceptualisation s'est appuyée sur le résultat graphique du traitement des données produites par les élèves concernant les lieux qu'ils pratiquent et les déplacements qu'ils opèrent. Le quartier est devenu *espace banalisé* en combinant deux constats cartographiques. D'une part, des lieux ont été identifiés de façon évidente par tous les élèves comme partagés : le stade, l'horloge, le skate park, etc. D'autre part, la carte des déplacements (annexe 1.1) a permis de distinguer le quartier du reste des espaces pratiqués, par la dispersion des flux et par les métriques utilisées (déplacements lents). En même temps que les relations internes et les limites du quartier étaient discutées, se construisait ainsi la notion d'espace banalisé (annexe 1.2).

La tension sur la définition du quartier, tension résolue par le changement de vocable et la conceptualisation d'un espace banalisé, resurgit plus tard. En effet, le couple espace partagé (par les habitants d'une ville)/ espace banalisé (pour les habitants d'un sous-ensemble de la ville) a été posé à partir de cette séquence, comme une grille de lecture pour l'étude d'autres villes. La tension réapparaît pour le professeur de la façon suivante : est-ce que dans une ville africaine, la grille de lecture espace partagé/ espace banalisé fonctionne ? Qu'est-ce qu'un centre ? Qu'est-ce qu'un quartier dans cet autre contexte urbain ?

En somme, la séquence tente de passer de la production de données sur les pratiques individuelles des élèves, sans doute voisine du régime de géographicit  1 à l'institutionnalisation d'un couple notionnel espace partagé/ espace banalisé que l'on cherchera plus tard à éprouver dans d'autres contextes de pratiques urbaines (régime de géographicit  2). La séquence avait aussi pour ambition de faire découvrir aux élèves d'autres lieux et d'autres déplacements que les leurs dans « leur » ville (annexe 1.3.). C'est ce qui a permis de distinguer des espaces partagés (centre) et des espaces

banalisés propres à certaines populations. Le dernier temps de la séquence, consacré à la réalisation d'un itinéraire dans la ville, qui traverse l'espace banalisé proche, d'autres espaces banalisés ainsi que l'espace partagé, a été guidé par un régime voisin du régime de géographicités 3. La référence didactique se déplace ainsi des pratiques ordinaires des élèves, vers une conceptualisation qui met de l'ordre dans un espace en pratiques (partagé/ banalisé), puis vers l'expérimentation d'un itinéraire inédit et partagé par l'ensemble des élèves de la classe.

III. Suivre autrui dans les villes du monde, Raymond Depardon

Une séquence en classe de cinquième conçue pour traiter le thème de l'unité et de la diversité des continents a été construite autour d'un portfolio réalisé par Raymond Depardon. Par différence avec le traitement classique de ce thème, il s'agit du monde vu depuis de grandes villes et non pas de tel ou tel continent appréhendé en extension. D'autre part, il est question de lieux représentés par une personne qui va à leur rencontre et non de surfaces (de pays) appréhendés à partir d'indicateurs socio-économiques. La séquence a été conçue à partir du portfolio de Raymond Depardon, publié à l'occasion de l'exposition *Terre natale, ailleurs commence ici*⁵, laquelle se voulait une réflexion sur les notions d'enracinement et de déracinement et les questions identitaires qui leur sont attachées. Le portfolio consiste en une série de photographies commentées de villes, introduite par un texte dans lequel Raymond Depardon précise le sens de sa démarche et l'histoire de son rapport avec la ville (annexe 2.1).

Trois raisons président à la réalisation de la séquence : préférer une description dynamique du monde à partir des villes à une démarche de tableau "continental", amener les élèves à réfléchir sur un objet géographique (la ville) à partir d'un discours intime, valoriser auprès d'eux une approche artistique plutôt que le « regard objectivant du bon témoin » qui est la posture iconographique spécifique de la géographie scolaire classique, regard difficilement partageable hors de la discipline (Mendibil, 1997). Ainsi motivée, la séquence se noue autour de la question de l'expérience urbaine. Raymond Depardon ne prétend pas avoir un point de vue de géographe sur les grandes villes du monde. Dans le texte réflexif qui organise son portfolio, le photographe revendique la subjectivité comme démarche. C'est ce qui fait la force et l'intérêt didactique de ce document : l'unicité du point de vue de l'auteur permet la comparaison et interroge finalement l'identité de l'habitant de la grande ville aujourd'hui.

Néanmoins, l'exploitation du potentiel didactique du document produit une tension majeure que l'on peut appréhender à partir de la question des langages utilisés pour organiser le contenu du cours. D'un côté, la nature iconographique du document support d'étude, articulation d'images et de textes brefs, les uns de commentaire et l'autre d'articulation réflexive. De l'autre, l'expression en langage verbal (oral et écrit) d'un

⁵ Exposition présentant des travaux de Raymond Depardon et Paul Virilio, à la Fondation Cartier, janvier-mars 2009

contenu géographique qui est l'objectif visé de l'apprentissage : le rapport d'un habitant à la ville, sous le double versant de l'identification à la ville (identité personnelle) et de l'identification de la ville (identité urbaine). Cette tension langagière est résolue par un travail inhabituel sur le document iconographique. Comme les images mises en collection par Raymond Depardon constituent un discours iconographique, il est en effet exclu de procéder à la lecture d'images telle que la géographie scolaire l'a naturalisée. Les élèves sont alors confrontés de façon séquentielle au document, par conséquent décomposé/recomposé : d'abord, la perception des images seules, puis le texte qui narre l'évolution des rapports entre l'auteur et son objet, depuis les origines du projet jusqu'à l'exposition, puis les commentaires des images.

La tension langagière s'accompagne d'une tension conceptuelle qui ne se résout que progressivement.

Initialement, Raymond Depardon est présenté aux élèves à la fois comme photographe et comme co-auteur de l'exposition *Terre natale. Ailleurs commence ici*. Devant un diaporama vidéoprojeté, les élèves doivent noter leurs impressions sur ce qu'est la ville (annexe 2.2.). Il ne s'agit pas de comprendre d'emblée l'intention de l'auteur, mais de produire une première réponse à la question : qu'est-ce qui fait une ville dans le monde aujourd'hui ? Il est arrivé cependant que les élèves appliquent à ces images un regard qui n'est pas celui qu'attendait le professeur. Alors que le professeur attend qu'ils voient (et que lui-même voit) de l'humain, c'est-à-dire les hommes et les femmes représentés souvent en premier plan dans les photographies, ceux-ci semblent avoir appliqué un regard analytique sur chaque image vue comme une image de paysage. Il y a donc décalage entre l'objet d'étude prévu (le rapport à la ville) et ce que les élèves mettent en réalité à l'étude (des éléments de paysage, des thèmes géographiques scolaires : la pauvreté par exemple).

Dans le deuxième temps, à partir du texte, les élèves doivent découvrir le projet de Raymond Depardon. On ne recherche pas l'exhaustivité de l'analyse du texte, mais plutôt la compréhension du caractère personnel des liens d'un homme avec les villes qu'il photographie. Mais dans ce deuxième temps, le décalage se maintient avec les attentes du professeur : la plupart des élèves extraient de l'information plutôt qu'ils ne cernent un point de vue.

Le retour vers les photographies organisé ensuite consiste à trouver des illustrations d'éléments retenus de l'analyse du texte. Il ne s'agit pas de mettre à contribution chaque photographie, mais de justifier le choix de celles retenues. Les élèves sont amenés à nouveau à réfléchir sur ce que les photographies montrent de la ville. Dans ce troisième temps seulement, le décalage commence à se résorber : le personnage Raymond Depardon émerge dans les textes des élèves. Ces derniers semblent à ce moment là ne pas se lasser de voir quatre fois, cinq fois, les mêmes photos ; peut-être éprouvent-ils le fait que la compréhension d'une image ne s'épuise pas après plusieurs visionnages. Enfin, le travail sur les commentaires est dirigé vers la question du rapport entre spécificité et généralité dans le rapport avec les villes. L'interrogation sur ce qui fait la ville dans le monde permet alors de passer de l'identité de l'habitant de la ville à l'identité de la ville.

La séquence essaie de placer l'approche du fait urbain dans un régime de géographie

qui tient du 2 et du 3. Du 2, en ce qu'elle emboîte le pas de Raymond Depardon pour dire que la comparaison est possible et nécessaire entre toutes les villes (il n'y a pas *a priori* de sous-catégories de villes par continent, par « aire de civilisation » ou par niveau de développement). Du 3 en amenant les élèves vers les notions de point de vue et d'expérience. Toute expérience est en effet changement, voire transformation d'un point de vue, par l'expérimentation de nouveaux lieux ou rapports aux lieux ou encore par la rencontre avec d'autres points de vue. A la fin de la séquence, les textes d'élèves se placent majoritairement sur le terrain du rapport à la ville comme principe de définition de l'urbain (annexe 2.3). Mais le rapport avec le point de vue de Raymond Depardon est diversement installé.

IV. Initier à un monde urbain sans ville, *Shara* de Naomi Kawase

Ce dernier essai concerne l'énoncé du programme de sixième : *Habiter la ville*. Le programme prévoit « deux études de cas [reposant] de manière privilégiée sur l'étude de paysages : deux villes choisies dans deux aires culturelles différentes ». Nous avons seulement organisé une séquence en classe de cinquième sur le thème « habiter la ville au Japon », à partir d'extraits du film *Shara* de Naomi Kawase⁶. Ce film aborde les thèmes familiers dans son œuvre, de la disparition -ici, celle d'un jeune garçon, et de la filiation, dans un contexte qui est celui d'une famille vivant à Nara. La totalité des scènes est filmée à Nara, en extérieur (rues, chemins, jardins) et en intérieur, si bien que le film, sans être autobiographique (la réalisatrice est née à Nara) ni documentaire, livrent des traces de l'expérience urbaine singulière d'une réalisatrice particulièrement attachée à cette ville ancienne et située dans un bassin d'urbanisation intense qui est aussi le berceau de la civilisation japonaise (Pelletier, 1987, p.81).

Le choix de ce support est motivé de quatre manières. Il constitue la trace d'une expérience urbaine. Ensuite, les choix de la réalisatrice procurent une impression d'immersion dans l'espace urbain tel perçu par les citadins que sont les personnages : longs plans-séquences filmés derrière les acteurs avançant dans les rues, les cours et les parcs ; bandes son permettant de différencier des espaces sonores, au sol (les sons de la « nature » dans les jardins et les parcs, les bruits feutrés des cours et des ruelles) et en hauteur (le vent dès que la caméra passe au dessus des maisons basses). Plusieurs plans-séquences peuvent être facilement associés à des échelles et structures significatives des rapports aux lieux de ces citadins : leur sélection a fourni la structure du cours. Enfin, le film a été conçu comme un « réservoir d'images » à défaut d'être un dictionnaire des mots de la ville japonaise. Le mouvement qui oriente le cours, et qui consiste à aller à travers cette œuvre vers l'univers urbain japonais, a par conséquent pu être soutenu par l'exploitation du langage graphique.

⁶ Photographe, écrivaine et réalisatrice, Naomi Kawase née en 1969, a été souvent distinguée dans des festivals de cinéma. Son œuvre comprend des fictions : *Les Lucioles* (2000), *Shara* (2003), *la Forêt de Nogari* (2007) et des documentaires (*La Danse des Souvenirs*, *Naissance et maternité*).

La tension didactique est à la fois lexicale, conceptuelle, référentielle et langagière.

Le lexique manque en effet pour nommer ce que les élèves et le professeur voient : les objets sur les pas de porte ; les sentiers, couloirs et cours qui permettent la déambulation des personnes entre les maisons, ou dans leurs arrières ; les matériaux de construction, etc. A défaut de nommer, on décrit avec des mots qui conviennent pour les villes d'Europe de l'Ouest. Cette tension est importante tout au long de la séquence : à la fin, ni les élèves, ni le professeur n'ont les mots japonais, ni leur traduction assortie des commentaires nécessaires pour expliquer les limites et les difficultés de cette traduction. En quelque sorte, des mots d'ici sont utilisés pour dire qu'ils ne conviennent pas exactement ou pas du tout pour cet ailleurs. Le mot ville, en premier, n'est pas adéquat.

La tension didactique est en effet aussi conceptuelle. L'enjeu, à travers le choix de trois plans-séquence, est de parvenir à faire comprendre que les échelles et structures des pratiques urbaines japonaises ne privilégient pas la notion d'un centre organisateur d'espace urbain, mais quatre autres notions : la structure avant-arrière, le voisinage ou le bloc, la relation à la nature et la conurbation. Ainsi, le premier temps du cours est consacré au visionnement (répété deux fois) du plan-séquence de la disparition : sept minutes de déambulation à hauteur d'enfant dans des ruelles (le bloc, l'avant et l'arrière à l'échelle des maisons et du voisinage, un parc). Le deuxième s'appuie sur le visionnement d'un déplacement à vélo de l'Ecole à la maison (bloc) et le troisième sur le dernier plan-séquence du film, qui de la cour de la première scène conduit à une vue panoramique au-dessus de la conurbation (l'avant-arrière, la conurbation, la nature dans la ville) et se décalant de plus en plus vers les montagnes tout en prenant de l'altitude.

Chaque temps de la séquence a comporté une réalisation graphique dans laquelle les élèves ont fourni une représentation de ce qu'ils ont perçu, à l'écran, comme pratiques urbaines et rapports aux lieux. Ce faisant, le cours résolvait partiellement la tension entre présentation séquentielle de contenus organisée par le langage verbal (les titres des parties du cours, les introductions et conclusions) et langage filmique, mais au prix d'un découpage dans l'œuvre (à la différence du portfolio de Raymond Depardon). Cette tension s'est pourtant maintenue, confortée par la tension lexicale, parce qu'une autre tension forte, référentielle cette fois-ci, persiste tout au long de la séquence. La tension référentielle est liée à la « distance » entre les pratiques urbaines de référence des élèves et celles qui sont support et objet de l'étude. La « distance » est didactique : elle n'a pas seulement à voir avec une distance culturelle. A la différence du cours qui prenait appui sur le portfolio de Raymond Depardon, nous n'introduisons pas dans cette séquence de support dans lequel est exprimé le point de vue de l'auteur sur son expérience urbaine et sur sa vision du monde. Il est donc plus difficile pour les élèves de s'approprier le travail de l'auteur comme une référence pour appréhender le monde dont celui-ci rend compte. La référence qui a été utilisée pour réduire la « distance » appartient au domaine scientifique. Un texte relativement simple d'un spécialiste de la ville japonaise (annexe 3.1.) a été soumis aux élèves à des fins d'ancrage de constats réalisés au vu des plans-séquences. Le choix du langage verbal (nous aurions pu utiliser des modèles graphiques) visait à réduire la tension lexicale (mettre des mots spécifiques de la rencontre entre deux univers) et la tension langagière (la séquentialité du texte « apaiserait » l'effet d'accumulation provoqué par des saisies graphiques successives à différentes échelles).

L'intention de cette séquence peut être lue comme un essai d'introduire un régime de géographicit  2 là où habituellement, un régime 1 domine par réduction de l'autre au même que soi (ville japonaise = Tokyo = ville mondiale = économie développée). Indices d'une intention de régime de g ographicit  2 : le glissement d'un lexique ordinaire qui est aussi pour partie celui, universalisant, de la géographie scolaire, vers un lexique de la rencontre entre deux univers et un usage critique du lexique ordinaire ; la mise en situation de production par les élèves d'une représentation graphique qui, dans le dernier temps, peut accéder au statut de production géographique. Au moment de confronter le texte scientifique avec leur réception des trois séquences du film, les éléments de compréhension qui semblent être le plus « ancrés » chez les élèves se r f rent à *l'avant et l'arrière* et à *la nature*. L'idée d'une pratique urbaine structur e par le voisinage et la conurbation n'est pas reprise par les élèves. Mais les dessins du troisième temps peuvent être rapprochés des deux idées clés qui organisent les « *prototypes paysagers* » de la ville japonaise : le rôle paysager des montagnes (pour les villes) et le rôle des quadrillages ruraux et urbains (Pelletier, 1987)⁷.

V. Construire une référence qui est un « déplacement »⁸

Au moment de rassembler les observations réalisées sur trois essais didactiques autour des pratiques urbaines en géographie, il est important de rappeler que nous procédons à un retour sur action plus qu'à une analyse didactique, laquelle supposerait l'étude fine des énoncés des professeurs ainsi que des productions d'élèves. Ce retour sur action a pour but de repérer, de formaliser les tensions à l'œuvre dans la forme didactique, entendue comme structure organisant l'interaction didactique et se manifestant en particulier par les étapes ménagées pour la construction de l'objet d'étude géographique.

L'hypothèse qui sous-tend cette formalisation est centrée sur la notion de référence. Lorsque des pratiques urbaines s'introduisent dans le système de références de la classe de géographie, les glissements de régimes de g ographicit , les passages de l'un à l'autre, sont facilités, pensons-nous et donc, les possibilités de sortie du régime qui gouverne majoritairement la transmission de contenus à l' cole⁹. Glissement ou passage ne signifie pas que le cours prévu produise les effets recherchés. Le vocable de tension

⁷ Deux principes de structuration spatiale peuvent en effet être formalisés en s'appuyant sur les réalisations des élèves : l'équivalent du centre, *okusei*, traduit en *profondità* par Philippe Pelletier et la territorialité, *ryoiki*, l'espace où s'accomplit la symbiose entre les hommes et leur milieu. Ni les mots, ni leur traduction ne sont cependant fournis aux élèves. Leurs dessins, simplifiés, schématisés par le professeur, sont mis en face de propositions verbales du type : *ce qui est important dans les villes pour les Japonais, c'est que...*

⁸ Les guillemets soulignent l'aspect métaphorique de l'usage du mot déplacement dans ce contexte.

⁹ Le régime 1 se manifeste historiquement dans la géographie scolaire par la forte prééminence de l'enseignement de l'ici (pays développés) et d'un ailleurs ramené au même que l'ici ou renvoyé à un traitement sous forme de « problèmes » ou d'écarts (l'Afrique, l'Amérique latine, etc.)

sert aussi à dire la part d'incertitude, de divergence, d'hybridation qu'implique l'activité des professeurs et des élèves dans de tels contextes didactiques.

La tension didactique présente quatre « versants » étroitement liés (figure 1).

La conceptualisation visée doit se faire sur le terrain de la relation des hommes à l'espace et aux lieux. Elle est médio-centrée, c'est-à-dire centrée sur la relation et non sur les hommes (en leur for intérieur) ou sur des structures spatiales réifiées (Monnet, 1999). Néanmoins, cette visée ne peut être atteinte sans que les élèves ne soient passés par la perception et l'appréhension de formes et des mouvements qui structurent ces formes. Bien des discours d'élèves portent la trace de ces temps de travail autant que d'une élaboration pleinement médio-centrée.

La tension langagière concerne le rapport entre les langages utilisés pour restituer, formaliser des pratiques ou une expérience urbaine (langages graphique, cartographique, iconographique) et ceux utilisés pour organiser le déroulement du cours (le langage verbal y a beaucoup d'importance et d'autonomie). La contradiction peut être forte entre la logique d'exposition qui prévaut dans les temps de découverte de récit lié à des pratiques ou dans les temps d'institutionnalisation du savoir produit par les élèves et la logique d'élaboration de discours sur des pratiques ou des rapports à la ville. Cette logique d'élaboration se manifeste par des reprises d'analyse des documents choisis, par des retours de résultats de travaux vers la classe, par des traitements d'information alternant l'utilisation de langages différents.

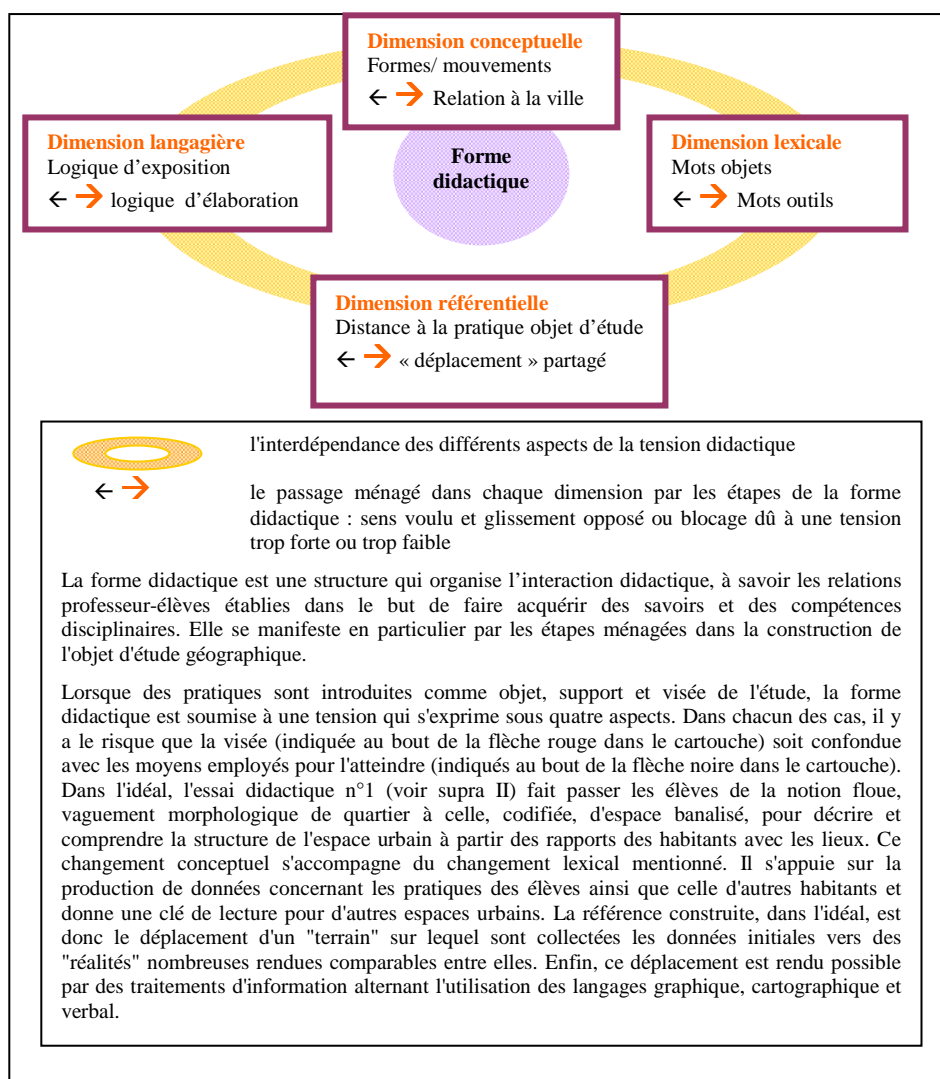
Le domaine lexical pose le problème de la tension entre lexique commun, lexique scolaire et lexique opératoire dans d'autres espaces de référence que ceux des élèves et du professeur. Si l'apprentissage d'autres lexiques de pratiques ne peut guère être envisagé (les mots japonais correspondant aux concepts de la ville japonaise), l'apprentissage de l'inadéquation terme à terme des différents lexiques peut être esquissé, de même que peut être éprouvée la possibilité que le lexique nous donne de mettre en mots les différences et les ressemblances entre les mondes urbains. Les mots ont alors le statut d'outils pour la description et l'inférence. Resterait à se donner des moyens sûrs et des indices de tels apprentissages.

Enfin, la tension est aussi purement référentielle. Quand la familiarité avec les pratiques de référence est faible au départ, le cours doit donner les moyens de réduire la « distance » à ces pratiques et aux mots qui permettent de décrire ce qu'elles sont et ce dont elles témoignent. Ce qui n'est pas toujours aisément faisable (voir supra IV).

L'idéal visé par les essais présentés est en effet celui d'une référence en mouvement. Ce « déplacement » peut (doit) devenir la référence partagée par la classe, ce qui légitime que des pratiques sociales entrent dans la classe : pas tant les pratiques urbaines au Japon et le rapport aux lieux qu'elles révèlent, que le passage vécu par la classe d'une première confrontation austère avec un film vu et entendu en japonais, à une première approche par le dessin de la façon dont la ville structure la vie des Japonais. Ce qui est parfaitement externe au début devient « un peu à soi », d'autant mieux que le professeur a cherché à dire combien il resterait à faire pour comprendre pleinement ce qui se vit dans la ville au Japon, à commencer par les mots japonais pour le dire. Le système de références est donc, dans l'idéal, réorganisé pour que la résultante en soit ce déplacement. C'est bien l'idéal reconstruit des essais présentés ci-dessus : nous avons

fait abstraction des manifestations concrètes des tensions dans les productions des élèves.

Figure 1 Tension sur la forme didactique quand les pratiques spatiales entrent dans le système de références du cours de géographie



Bibliographie

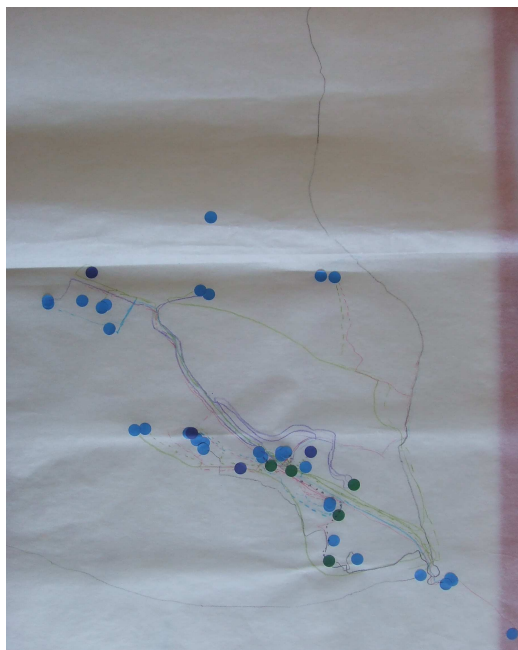
Audigier, F. (2005) « Les enseignements d'histoire et de géographie aux prises avec la forme scolaire », in : Maulini, O. et Montandon, C., *Les formes de l'éducation* :

- variété et variations*. Bruxelles : De Boeck, Coll. Raisons éducatives, 103-122
- Brunet, R. et al. (1992) *Les mots de la géographie. Dictionnaire critique*. Montpellier/ Paris : GIP-RECLUS/ La Documentation française
- Clerc, P. (1997) « La ville dans les manuels scolaires », in : Le Roux, A. (coord.), *Construire la ville en classe*. Caen : CRDP-IUFM de Basse-Normandie, 12-21
- Lévy, J. et Lussault, M. (2003) *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*. Paris : Belin, Coll. Mappemonde, 1032 p.
- Mendibil, D. (1997) *Textes et images de l'iconographie géographique de la France (1840-1990). Essai d'iconologie géographique*. Thèse de doctorat de géographie. Université de Paris I
- Pelletier, P. (1987) « Prototypes et archétypes paysagers au Japon. L'exemple du Bassin de Nara », *L'Espace géographique*, n°2, 81-93
- Monnet, J. (1999) *Interpréter et aménager. Eléments d'une géographie de la relation au monde*. Dossier d'habilitation à diriger des recherches. Université de Toulouse-Le Mirail
- Retaillé, D. (2000) « Penser le monde », in : Lévy J. et Lussault, M., *Logiques de l'espace et esprit des lieux. Géographes à Cerisy*. Paris : Belin, Coll. Mappemonde, 273-286
- Stock, B. (2004) « L'habiter comme pratique des lieux géographiques ». *EspacesTemps.net*. Textuel, <http://espacestems.net/document1138.html>
- Terrisse, A. (Ed.) (2001) *Didactique des disciplines. Les références au savoir*. Bruxelles : De Boeck Université, Coll. Perspectives en Education et Formation, 161 p.
- Thémines, J.-F. (2006) « Connaissance géographique et pratique cartographiques dans l'enseignement secondaire », *M@ppemonde*, n°82, <http://mappemonde.mgm.fr/num10/articles/art06201.html>

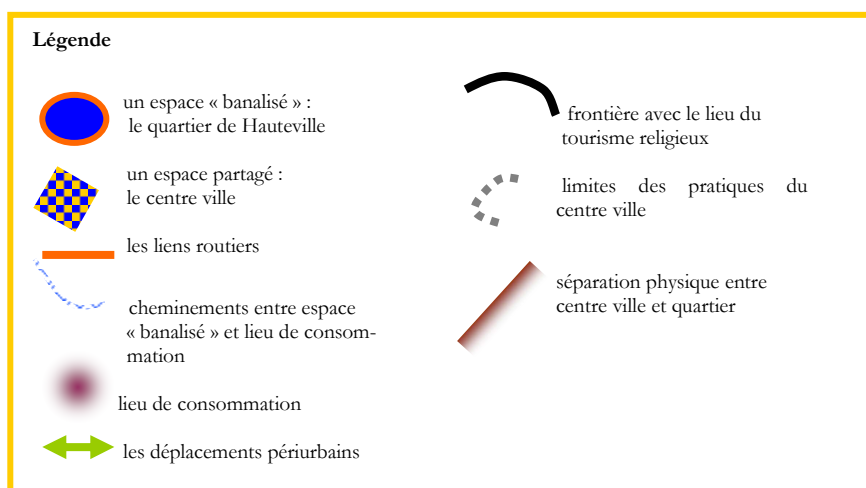
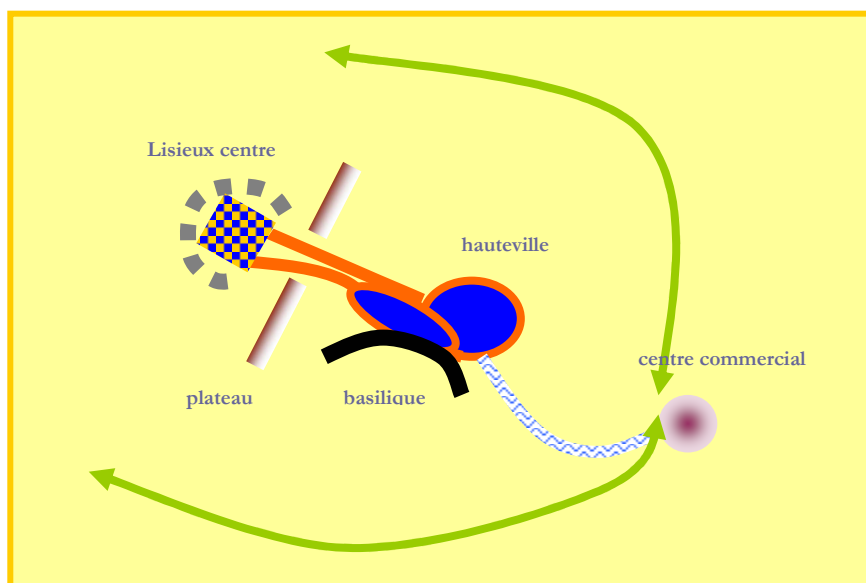
Annexes

Annexe 1 : documents relatifs à l'essai didactique n°1 (l'espace proche)

Annexe 1.1. Un exemple de carte de déplacements réalisé par un groupe d'élèves



Annexe 1.2. Espace des mobilités des élèves de la classe (collège Laplace, Lisieux)



J.-F. Thémines

Annexe 1.3. Organisation de la séquence sur l'espace proche [document : Eric Ratzel]

Temps 0 : texte à faire produire par les élèves

consigne : qu'est-ce que tu sais de la ville de Lisieux ?

Temps 1. *Le Lisieux des élèves de la classe*

Les lieux

- sur un calque posé sur un plan de ville de Lisieux, indiquer les lieux que tu fréquentes régulièrement, de temps en temps, rarement
 - réaliser la "carte de synthèse" de ces cartes individuelles, mise en commun, essayer de dégager trois classes : lieux fréquentés majoritairement de façon régulière, lieux moins fréquentés et de façon moins régulière, lieux très peu fréquentés et par un petit nombre d'élèves.
- Les calques sont à superposer 4 par 4 pour faire une "synthèse". Ces synthèses sont exposées au tableau et commentées par les élèves avec l'aide du professeur.

Les déplacements

- sur un autre calque toujours posé sur un plan, indiquer les déplacements que tu fais (régulièrement, de temps en temps, rarement)
Attention : les déplacements doivent suivre au mieux le tracé des rues ou des chemins
- travail du professeur : proposer une "carte de synthèse" de ces cartes, dégager si possible trois catégories d'itinéraires : très empruntés par beaucoup d'élèves, assez empruntés, peu empruntés
- présentation à la classe du résultat (sur transparent, lui même superposable à un transparent qui reprend la première carte de synthèse)
Chaque élève a ainsi la carte de synthèse et sa propre carte. Temps de réflexion/retour sur l'activité : que venons-nous de faire?
puis production de texte 2 : à partir du texte 1, maintenant que nous avons réalisé ces cartes, que savez-vous de la ville de Lisieux ?

Temps 2. *Le(s) Lisieux d'élèves d'autres collèges de Lisieux*

- Le même questionnaire a été passé par une classe d'un autre collège, le collège Michelet.
Le professeur a réalisé la carte des lieux pratiqués par les élèves de cette classe.
Affichage et comparaison avec les cartes des lieux fréquentés dans Lisieux par les élèves de la classe
- Temps de réflexion/retour : qu'apprenons-nous de la ville de Lisieux, grâce à ce travail ?
- Choisir un itinéraire pour "découvrir la ville de Lisieux". Par où faudrait-il passer? quels lieux aller observer ?
Le professeur oriente la discussion : il faut arriver à trois lieux : un appartenant à ceux partagés par les élèves de la classe, un appartenant à ceux partagés par une autre classe mais pas très bien connus d'eux et un appartenant à la catégorie des blancs sur la carte.

Temps 3. *Lisieux la ville de tous : itinéraire*

- Préparation : annoncer qu'il y aura carnet de bord ; que c'est un moyen de garder des traces d'une connaissance de la ville ; que le carnet va être alimenté par des informations : des notations (ce que l'on voit/sent/entend), des prélèvements ("objets" ramassés), des images (dont photos, croquis) ; que c'est un carnet pour soi, mais que l'on pourrait "expliquer"/ "commenter" à d'autres; présentation de la forme (sept pages : une par lieu/une par déplacement)
- Itinéraire : une demi-journée + temps du repas.
- Réalisation : une heure (et prolongement d'une heure hors cours).

Annexe 2 : documents relatifs à l'essai didactique n°2 (les villes du monde)

Annexe 2.1. Extraits du texte de présentation du portfolio de Raymond Depardon

« Le voleur d'images

Fils de paysan, j'ai longtemps été en colère contre la ville. Pour moi, elle rimait avec enfermement. Dans mes films, on la voit souvent au travers de la police et de la justice. J'en étais resté à cette vision quand Hervé Chandès, le directeur de la Fondation Cartier pour l'art contemporain à Paris, m'a passé commande de ce projet. Je devais me rendre pendant trois jours dans douze villes du monde, photographier ce que j'y voyais et filmer cinq minutes. Les images devaient traduire le premier regard d'un parfait touriste. Le plus juste à mon avis.

J'ai aimé me perdre dans ces villes étrangères, je me suis efforcé de me dissimuler dans le flot des passants des rues animées de ces grandes cités.

Pour quelques heures, pour quelques jours, j'étais un habitant, un peu particulier. Je restais étranger, mais j'étais adopté et protégé par la foule. J'ai toujours pris plaisir à ne pas me faire remarquer, à disparaître aussitôt repéré, à me fondre d'une rue à l'autre, sans chercher à me cacher, en restant un touriste un peu décalé, plutôt curieux mais toujours amateur. Mon secret, aller vite comme les piétons de ces villes, pour respecter l'itinéraire de leur vie quotidienne. Comme j'étais acteur et marcheur, il me fallait sans cesse ne pas regarder, photographier, sourire et disparaître. Le hasard a toujours bien fait les choses. C'est vrai que chaque ville a son propre mouvement, travailleurs, chômeurs, étudiants, passagers ; tout est travelling et plan séquence dans une ville. D'un côté, j'arrêtais un moment banal et original avec ma caméra et mon film de cinq minutes, et de l'autre, je fixais un moment flou avec mon appareil photo, un instant éphémère qui allait disparaître à tout jamais.

Marcher dans une ville, c'est croiser des visages. [...]

Annexe 2.2. Organisation de la séquence : qu'est-ce qui fait la ville dans le monde aujourd'hui ? [document : Eric Ratzel]

Présentation

Le programme de géographie de 5^e nous propose d'observer les continents au travers de ce qui fait leur unité et leur diversité. Mais à l'aube du XXI^e siècle, porter un regard sur les hommes sur Terre, cela revient d'abord à comprendre ce qu'est une ville. Car, d'ici à 2020, près des deux tiers de l'humanité y résideront. La ville est ainsi devenue, brutalement, en quelques décennies à peine, un nouvel espace de vie des hommes sur terre. Alors se pose la question : qu'est-ce qui fait la ville dans le monde ?

Temps n°1 : projection du diaporama

1a- Voici d'abord un tour du monde des villes. Quelles impressions retires-tu de ces images au sujet des villes ?

1b- Quelle(-s) photographie(-s) te touche(-nt) particulièrement ? Pourquoi ?

Temps n°2- présentation par l'auteur de son travail :

2- Ces photos sont en fait issues d'un travail réalisé par Raymond Depardon. Elles sont présentées à Paris depuis le mois de novembre dans une exposition intitulée "Terre natale, ailleurs commence ici". Le texte proposé donne la parole à Raymond Depardon qui présente ce travail. Que nous dit-il à ce sujet ? Qu'est-ce qui fait une ville d'après cette expérience ?

Comment Depardon a-t-il envisagé ce travail ?	Ce qu'il nous dit de ce qu'il a ressenti	Quelles photos te paraissent le mieux illustrer les impressions de Depardon ?

Temps n°3 : retour vers les photographies

Après avoir découvert comment R. Depardon avait envisagé son travail et comment il a vécu cette expérience, jette un nouveau regard sur ces photographies.

1a²- Quelles impressions retires-tu de ces images au sujet des villes ?

1b²- Quelle(-s) photographie(-s) te touche(-nt) particulièrement ? Pourquoi ?

Temps n°4 : Lecture des légendes des photographies

Dans la présentation qu'il fait de son travail, Depardon insiste sur le fait que ces photos "devaient traduire un premier regard". Les commentaires /légendes qu'il propose pour chaque photographie nous explique ce premier regard.

- Que nous racontent-ils au sujet de chacune de ces villes ?

- Quelles images se dégagent du monde d'après le tour du monde de Raymond Depardon ?

Annexe 2.3 : Bilan adressé à une classe de cinquième de l'évolution de ses réponses à la question : qu'est-ce qui fait une ville dans le monde aujourd'hui [document : Emmanuel Dugué]

A partir du travail de Raymond Depardon vous avez tenté de comprendre ce qui fait la ville, les villes dans le monde. Voici un bilan de vos réponses que j'ai essayé de résumer.

1^{er} temps : après la première projection du diaporama

La ville c'est une accumulation

Boulangeries, écoles, boucheries, mairie, magasin de vêtements, magasins alimentaires, des commerces, un poste de police, des immeubles, des logements, des lampadaires pour éclairer la nuit et des panneaux pour la sécurité, des charcuteries, des banques, des bâtiments

Beaucoup d'habitants, beaucoup de monde

La ville c'est des moyens de relier, des réseaux

Des routes et des moyens de transport, les voitures, les transports en commun, des taxis, des bus, une gare ou un aéroport pour les grandes villes

La ville c'est la densité, le tassement et la juxtaposition de choses différentes

Des maisons à côté des autres, la richesse et la pauvreté

Les villes sont des repères et sont repérables

Les villes sont des endroits où il y a des monuments importants

La ville c'est ses habitants

La population, des habitants, un maire, des commerçants, les personnes que l'on croise dans la rue (les visages), des gens,

La ville c'est de l'activité

Les loisirs, le travail, ce qui s'y passe, ce qui s'y est passé

Et aussi :

Un peu la nature, l'argent, richesse, superficialité

2^{ème} temps : après le travail sur le texte de R. Depardon

La ville ça bouge

Une ville a son propre mouvement

C'est la circulation

La ville protège et rassure

La ville est comme un refuge pour les habitants

C'est ne pas se sentir enfermé, être libre, avoir l'impression de se fondre dans le paysage

La ville ce sont des habitants différents et des occasions de rencontre

La ville est faite d'habitants plus ou moins riches, beaucoup de gens y travaillent, y vivent, s'y promènent

Il faut beaucoup de personnes, des hommes, des femmes, des travailleurs, des chômeurs, des étudiants, des passagers

Une vie sociale, voir des visages, des touristes que l'on peut rencontrer

Ce qui fait une ville dans le monde ce sont les personnes dans la ville

La foule de gens qui marchent chaque jour dans les rues, plein de gens différents, croiser des visages tous différents

La ville ce sont des atmosphères

Une ambiance sympa, les rues animées, l'ambiance qu'apportent les piétons, des bruits, des bruits incessants

Et aussi :

Des souvenirs, des lieux de travail, c'est aussi la justice, les lois

De la grandeur, du bonheur

3^{ème} temps : après avoir étudié le portfolio et les commentaires de Depardon

Chaque ville est unique

Les villes ont toutes leur style, elles expriment toutes une sensation, a-t-elle l'air vieux ou neuf, son architecture, son décor

Les habitants changent en fonction des villes (leurs habitudes), les gens totalement différents

D'après Depardon il faut qu'une ville ait quelque chose à elle toute seule

La ville n'est jamais la même

Chaque ville évolue chaque jour, la ville est quelque chose qui change tout le temps

La ville c'est des émotions, des sentiments

C'est ressentir une préférence pour certains paysages, c'est ce qu'on ressent quand on la voit (la ville)

La beauté de la ville, son charme

Des surprises, de la vie

Annexe 3 : document relatif à l'essai didactique n°3 : habiter la ville au Japon

Annexe 3.1. Texte scientifique fourni aux élèves en fin de séquence (extraits)

Les blocs

« L'espace topographique dans les villes japonaises diffère profondément, dans son organisation, de celui des villes occidentales. Nous pourrions résumer son originalité en un seul point : l'absence de rue. Certes, la ville japonaise est quadrillée d'artères, mais celles-ci sont davantage des espaces ménagés entre les habitations pour permettre la circulation que des éléments constitutifs de l'espace topographique. Dans les villes japonaises, l'élément constituant dans l'organisation de l'espace topographique n'est pas la rue mais le « bloc ». Nous appelons ici bloc un groupe de maisons disposées dans un ordre quelconque et situées les unes près des autres. Le bloc est l'élément urbain de superficie minimale doté d'un nom de lieu. L'artère par contre, sauf exception, n'a pas de nom [...] Les maisons individuelles peuvent être disposées sans ordre, affectées d'un numéro très différent de ceux de leur voisine. Leurs habitants font partie d'une organisation collective, groupe de voisinage et de quartier et cela seul importe. Le système des blocs s'avère en fait d'une très grande adaptabilité à des modes d'occupation plus modernes » (p.124)

L'avant et l'arrière

Le couple « avant »/ «arrière » se manifeste déjà à l'intérieur de l'espace domestique. L' « avant » est le seuil où l'on reçoit les hôtes ; l' «arrière » est l'espace de vie, en particulier la cuisine où règne « celle qui est au fond » (telle est la traduction littérale du mot dont on désigne l'épouse). C'est le même couple qui régit l'organisation de l'espace des secteurs urbains : l' « avant » désigne les rues commerçantes animées et l' « arrière » correspond aux parties résidentielles adjacentes.

La nature [...]

Source : Jean BEL, 1980, « L'espace de la ville japonaise », *L'Espace géographique*, n°2, p.123-129 (extraits)