

## LES VILLES DE LA CULTURE SCOLAIRE EN GÉOGRAPHIE

Pascal Clerc \*

**RÉSUMÉ.** Derrière l'apparence d'un inventaire neutralisé du monde, la géographie scolaire construit un modèle culturel. L'étude des villes qui font partie de la culture scolaire en géographie survalorise le monde développé. Ce choix, qui fait partie de l'implicite scolaire, est fondé sur des principes qui associent la symbolique des lieux aux relations « naturelles » des sociétés à leur espace.

• GÉOGRAPHIE SCOLAIRE • LIEU SYMBOLIQUE • MODÈLE CULTUREL • REPRÉSENTATION • VILLE

**ABSTRACT.** Behind the appearance of a neutralised inventory of the world, school geography constructs a cultural model. The study of cities in school geographical culture overvalues the developed world. These choices, which are part of the tacit knowledge imparted in school, are based on principles that associate the symbolism of places with the « natural » relationships between societies and their space.

• CITY • CULTURAL MODEL • REPRESENTATION • SCHOOL GEOGRAPHY • SYMBOLIC PLACE

**RESUMEN.** Detrás de la apariencia de un inventario neutral del mundo, la geografía escolar construye un modelo cultural. El estudio de las ciudades que hacen parte de la cultura escolar en geografía sobrevaloriza el mundo desarrollado. Estas selecciones, partes del implícito escolar, descansan sobre principios que asocian la simbólica de los lugares con las relaciones « naturales » de las sociedades con su espacio.

• CIUDAD • GEOGRAFÍA ESCOLAR • LUGAR SIMBÓLICO • MODELO CULTURAL • REPRESENTACIÓN

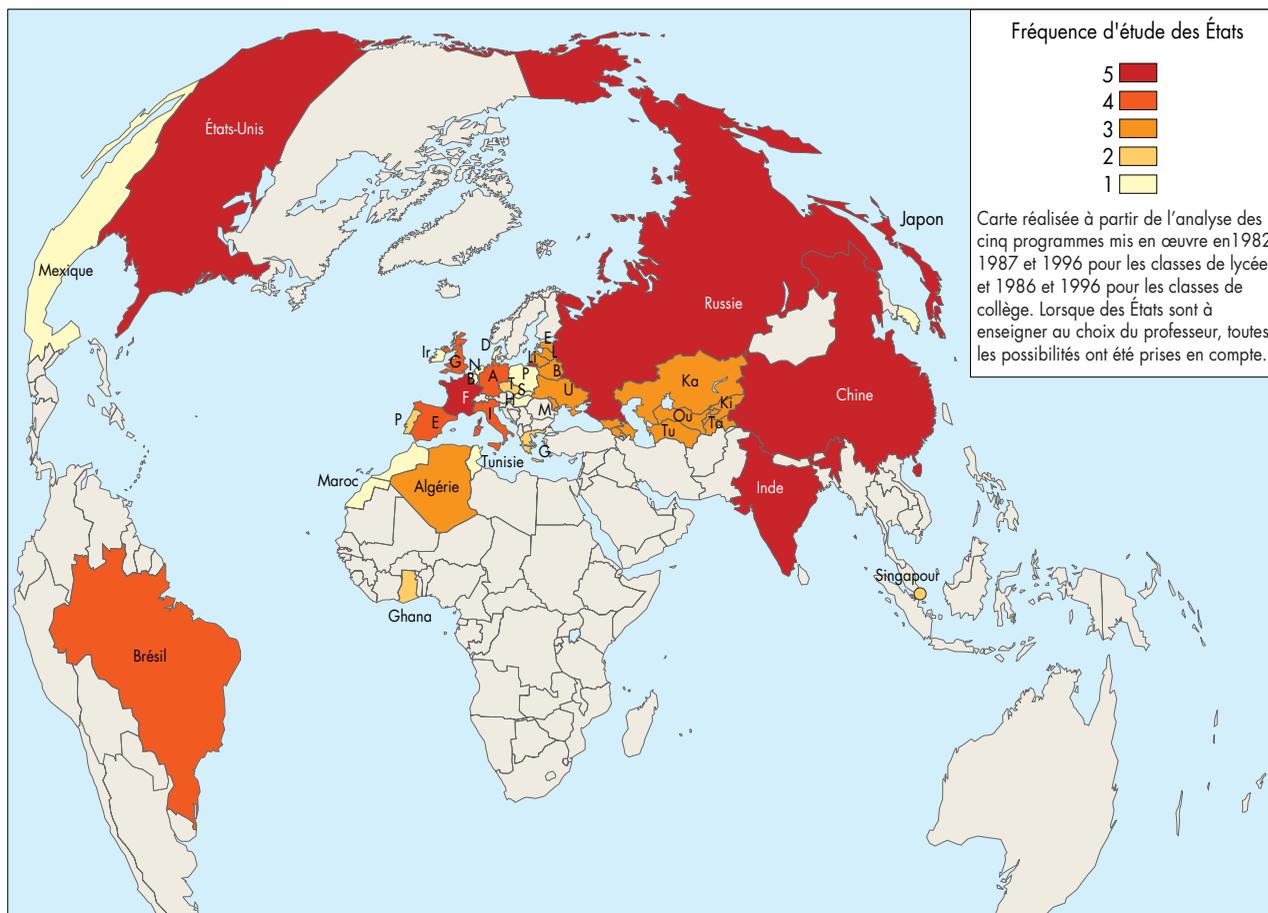
Les programmes scolaires de géographie français participent à l'élaboration d'un tableau du monde par l'assemblage d'États et d'ensemble continentaux. Cet inventaire du monde constitue le paradigme de référence le plus stable de la discipline (Lefort, 1992). Dénoncé dans les instructions officielles depuis plus d'un siècle, mais toujours présent dans certaines pratiques (Clerc, 1999), il participe fortement à l'identité de la discipline dans et à l'extérieur de l'école.

Au-delà de ces apparences « bonasses », le choix des espaces étudiés et la façon dont ils le sont suggèrent une autre lecture. De vastes territoires ne sont jamais au programme, d'autres le sont à plusieurs reprises (fig. 1). Au plus près des pratiques, l'analyse des manuels et des cahiers d'élèves conforte ce constat. Au fil d'environ 500 heures de cours de géographie (pour un cursus

classique du cycle trois de l'école élémentaire au baccalauréat), se construit une carte mentale du monde qui exprime un modèle culturel implicite.

Ce texte a pour objet de présenter certaines caractéristiques de ce modèle et d'en proposer quelques interprétations. Il est organisé autour d'une étude de cas : les villes étudiées au lycée. Une cinquantaine de manuels scolaires des classes de lycée et à peu près autant de cahiers d'élèves ont été dépouillés. Les « lieux dont on parle » dans la géographie scolaire sont identifiés à partir de ce corpus de référence. La collecte des données est fondée sur un comptage des occurrences relatives aux villes dans les textes et les images, ce qui permet d'évaluer un degré de familiarité avec celles-ci. Les manuels et cahiers étudiés concernent les programmes de lycée mis en œuvre en 1987 et 1988 et

\* IUFM de l'Académie d'Aix-Marseille, UMR Géographie-cités, équipe E.H.GO ; E-mail : clercpascal@wanadoo.fr



### 1. Les États au programme : un monde lacunaire auto-centré (2)

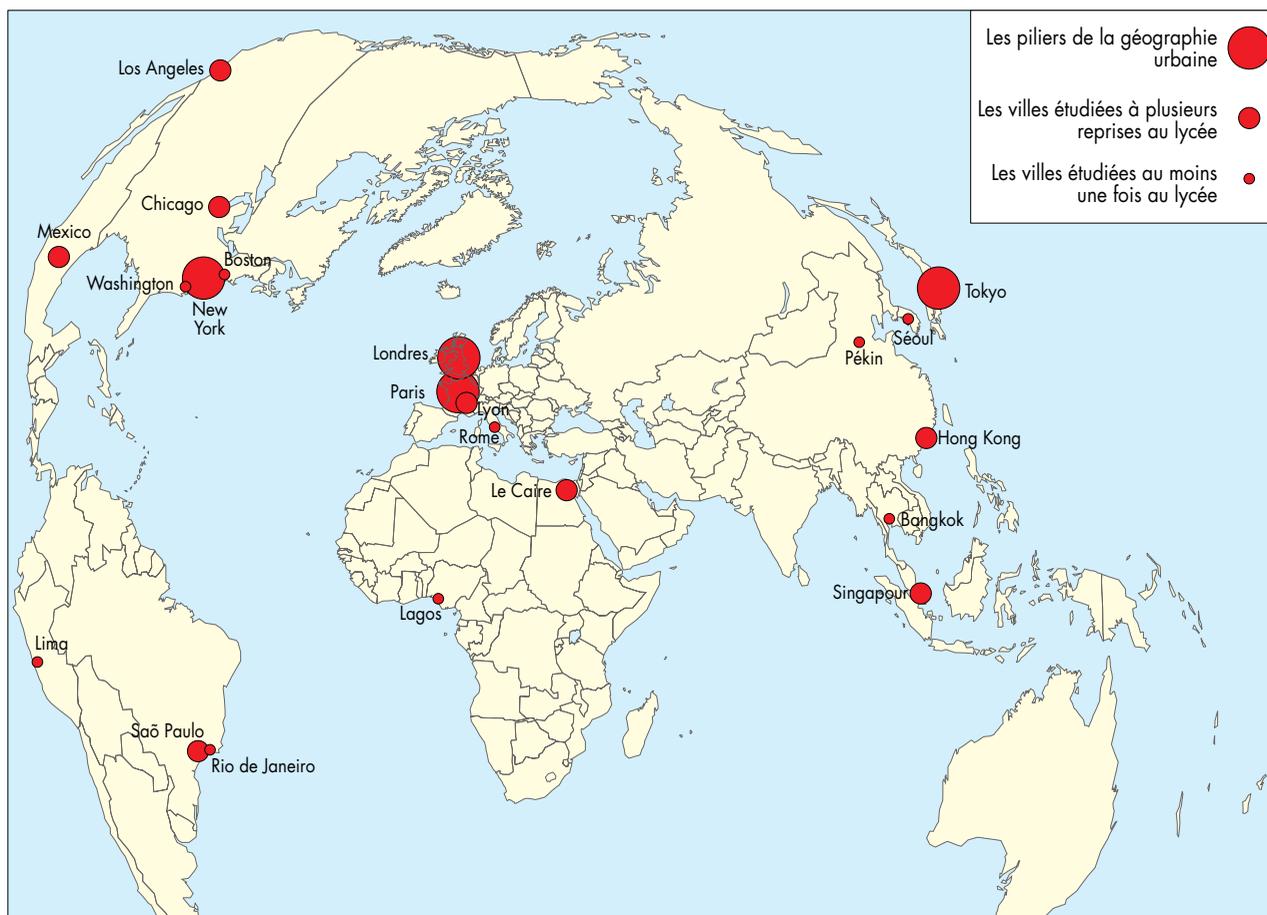
soumis à une relecture en 1992 et 1993. On ne s'étonnera donc pas de l'absence de références fréquentes aux villes africaines, plus présentes dans les manuels de terminale parus en 1998, ou à Kobé, ravagée par un séisme en 1995 et très illustrée dès l'année suivante. Ces évolutions sont pour l'instant liées à la conjoncture des programmes ou à l'actualité; elles n'auront de sens pour une analyse de la culture scolaire que si elles s'inscrivent dans la durée.

#### Quelques villes pour un modèle culturel

Paris, puis Londres, Tokyo et New York sont les villes qu'aucun élève de lycée ne peut ignorer. Elles sont très présentes dans son environnement scolaire : chaque année pour Paris et Londres, en seconde et en terminale pour Tokyo et New York. Dans les manuels pour la classe de seconde, un document de géographie urbaine sur quatre concerne l'une ou l'autre de ces métropoles. Par quelques lieux symbo-

liques (Debarbieux, 1995 et 1996) comme Manhattan, Shinjuku ou la Défense, elles participent à la structuration des représentations du monde.

Huit villes viennent ensuite, qui sont des points de passage obligés pour les élèves : Mexico, São Paulo, Le Caire, Los Angeles, Chicago, Singapour, Hong Kong et Lyon. Hormis pour Lyon, c'est en fonction d'une caractéristique dominante (Monnet, 1993) qu'elles figurent dans la culture scolaire : telle Los Angeles, dont 70 % des mentions sont relatives à l'automobile et aux autoroutes. Un troisième ensemble de neuf villes peut être distingué, moins citées et plus nettement inscrites dans une culture très contemporaine, plus dépendantes des modifications de programme et des effets médiatiques : un élève de lycée a toutes les chances d'étudier au moins une fois, même brièvement, l'une au moins de ces neuf villes : Boston, Washington, Lima, Rio, Rome, Lagos, Bangkok, Pékin, Séoul.



## 2. Les villes de la culture scolaire : le modèle de l'Archipel mégapolitain mondial

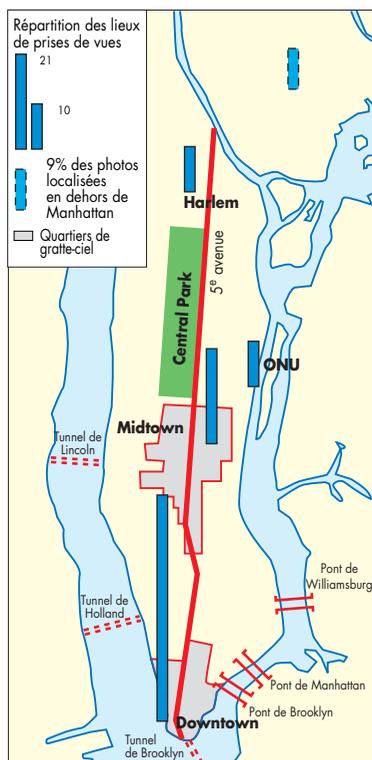
Deux documents de géographie urbaine sur trois font référence à l'une des 21 villes mentionnées (fig. 2), qui participent ainsi fortement à l'élaboration d'une culture commune en géographie urbaine. Ce sont pour l'essentiel de grandes métropoles des pays développés, situées en Europe occidentale, aux États-Unis et sur la façade orientale de l'Asie. La référence qui s'impose est celle de l'« archipel mégapolitain mondial » qui dirige le monde (Dollfus, 1997).

### Des logiques croisées

Trois logiques combinées permettent d'éclairer ce choix des villes de la culture commune. La première, qui peut être qualifiée de « scolaire », ramène à l'inventaire du Monde : par les villes, comme par l'industrie, les transports ou les espaces ruraux, il s'agit de « dire le Monde » par ses plus grandes métropoles. Cette logique met en lumière un statut dominant

du document en cours de géographie : il est prioritairement porteur d'un savoir factuel relatif à un lieu du Monde (identifier, localiser, nommer, montrer une ville comme une fin en soi), plutôt que vecteur d'un savoir conceptuel pour lequel une ville devient un exemple ou une étude de cas. La logique scolaire qui valorise l'acquisition de savoirs factuels sur le Monde privilégie en géographie urbaine les quatre agglomérations les plus peuplées du Monde (Tokyo, New York, São Paulo et Mexico) et les quatre principales places boursières (Tokyo, New York, Londres et Paris). Ces six villes sont les plus citées, ce qui permet de souligner l'absence de très grandes métropoles asiatiques, chinoises ou indiennes, comme d'ailleurs d'autres grandes places boursières européennes : la logique de l'inventaire a ses limites.

La seconde logique, de nature iconique, renvoie au degré d'« imagibilité » des villes. Kevin Lynch (1969) définit ce terme comme la capacité d'un objet physique à provoquer



3. New York dans les manuels scolaires

une image forte chez l'observateur. L'imagibilité est la construction sociale d'une caractéristique physique, emblématique (hauts lieux) ou générique : Rio de Janeiro et le Pain de Sucre, New York et Manhattan, Yamoussoukro et sa basilique, Bombay et ses bidonvilles... L'imagibilité participe à la mise en spectacle du monde urbain ; elle peut se loger dans le quotidien (les déjà « légendaires » embouteillages de Lagos fournissent des séries d'images reproduites dans tous les manuels récents) ou être créée par un événement (le tremblement de terre de Kôbé en 1995). Certains lieux se prêtent certes plus que d'autres à une mise en image, mais dans tous les cas, l'imagibilité est le fruit d'un discours iconique ou même verbal.

Dans la culture scolaire, particulièrement dans les manuels, la logique iconique s'articule à un discours médiatique référé à un système marchand. L'impératif de captation, qui est « la raison d'être d'un média » (Boyer et Lochard, 1998) – et un manuel scolaire a toutes les caractéristiques d'un média – exige des images fortes et produit une mise en spectacle du monde qui fonctionne à la fois

sur le registre du plaisir et de l'empathie. C'est ainsi que se construit, autour de quelques lieux, une représentation spectaculaire du monde, qui véhicule des stéréotypes : les gratte-ciel de Manhattan représentent l'essentiel de l'iconographie consacrée à New York (fig. 3). Tokyo n'est guère mise en image que par Shinjuku et ses tours, en particulier celles de l'hôtel de ville. Ce quartier est un point de repère, un espace vertical qui se découpe sur l'horizon et qui véhicule des valeurs de puissance et de modernité familières aux Occidentaux. Cette marque est aussi un masque qui occulte un trait culturel spécifique. Comme le montre Augustin Berque (1993), plus que le paysage, ce sont les sociabilités qui structurent l'espace urbain au Japon : la ville se vit plus qu'elle se regarde ; les *roji*, petites ruelles semi-privées, ordonnent l'espace urbain par le biais de leurs réseaux de relations et de leur animation ; elles dessinent des itinéraires cachés que les photos aériennes obliques, dominantes dans les manuels scolaires, ne peuvent guère saisir. La logique iconique associe de façon récurrente des images à des lieux ; basée en grande partie sur un principe de reconnaissance, elle stabilise sur le long terme des fragments de la culture scolaire.

Les logiques scolaires et iconiques sont limitées, cadrées, par la référence à un modèle culturel qui renvoie à la psycho-géographie (Moles, 1992 ; Moles et Rohmer, 1998). Le plan d'ensemble des programmes d'histoire-géographie de l'école élémentaire, du collège et du lycée est une approche récurrente d'espaces organisés à partir de la France selon des systèmes de proximité, ce qu'Isabelle Lefort (1992) appelle une « vision autocentrée du monde ». La France est au cœur d'un système de valeurs et de représentations et les lieux du Monde sont étudiés selon une logique concentrique. Les cercles de proximité dessinés à partir de la France associent des distances kilométriques et des distances culturelles ou mentales. L'Europe et plus largement les pays occidentaux sont dans un premier cercle, puis l'ensemble des pays développés et de leurs périphéries intégrées. La faible représentation du monde urbain indien et chinois, de l'Asie du Sud-Est, de l'Afrique australe ou orientale, voire du cône sud de l'Amérique, tient à ce double éloignement.

### Un réseau de lieux symboliques

La culture commune qui se construit à l'école dessine les contours d'un Monde surreprésenté, et d'un autre qui est condamné au silence, « anéanti » (Régis Debray, 1992) :

d'un côté des lieux surchargés d'images, de l'autre des lieux sans images, et donc inexistantes. Ce modèle culturel ethnocentré implicite organise notre rapport au monde, notre regard sur l'autre. La géographie scolaire reproduit, en y ajoutant une dimension culturelle, l'approche la plus spontanée de l'espace, celle qui relève d'une pratique intuitive, du sens commun, renvoyant aux coquilles de l'homme suggérées par Abraham Moles.

Le monde en développement et ses grandes villes à la croissance rapide ne semblent, au mieux, que servir de contrepoint au modèle culturel dominant ; il est volontiers caricaturé par une vision excessivement catastrophiste (Monnet, 1997). Le reste du monde est dans l'ombre, absent de la carte mentale de la géographie scolaire : un élève sait-il à quoi ressemblent Kaboul, Bagdad, Tel-Aviv, Santiago, Melbourne, Oslo, Delhi ou Tianjin ? Ces lieux sont, parmi d'autres, des angles morts de la culture scolaire.

Le monde vu par le filtre scolaire est un territoire construit comme une mosaïque de lieux symboliques. Ceux-ci condensent des significations attribuées à des espaces plus larges en édulcorant d'autres caractéristiques de ces espaces. Cette réduction du réel à quelques images dominantes est un principe médiatique dont les manuels scolaires usent et abusent. Ils se placent alors en deçà des savoirs, du côté de la parole mythique (Barthes, 1957) et d'un monde sans complexité, ni contradictions.

## Références bibliographiques

- BARTHES R., 1957, *Mythologies*, Paris : Le Seuil, 247 p.
- BERQUE A., 1993, *Du geste à la cité : formes urbaines et lien social au Japon*, Paris : Gallimard.
- BOYER H. et LOCHARD, G., 1998, *La Communication médiatique*, Paris : Le Seuil, 96 p.
- CLERC P., 1999, *Production et fonctionnement de la culture scolaire en géographie. L'exemple des espaces urbains*, thèse, Université de Paris 1, 495 p.
- DEBARBIEUX B., 1995, « Le lieu, le territoire et trois figures de rhétorique », *L'Espace géographique*, n° 2, p. 97-112.
- 1996, « Le lieu, fragment et symbole du territoire », *Espaces et Sociétés*, n° 82-83, p. 13-36.
- DEBRAY R., 1992, *Vie et mort de l'image. Une histoire du regard en occident*, Paris : Gallimard, 397 p.
- DOLLFUS O., 1997, *La Mondialisation*, Paris : Presses de Sciences Po., 167 p.
- LEFORT I., 1992, *La Lettre et l'esprit. Géographie scolaire et géographie savante en France, 1870-1970*, Paris : Éd. du CNRS, 257 p.
- LYNCH K., 1969, *L'image de la cité*, Paris : Dunod, 221 p.
- MOLES, A., 1992, « Vers une psycho-géographie » in BAILLY A., FERRAS R. et PUMAIN D., *Encyclopédie de la géographie*, Paris : Economica, p. 177-205.
- MOLES A. et ROHMER E., 1998, *Psychosociologie de l'espace*, Paris : L'Harmattan.
- MONNET J., 1993, *La Ville et son double. La parabole de Mexico*, Paris : Nathan, 224 p.
- 1997, « Pitié pour les grandes villes », *Cybergéo*, 16, 18 février 1997, 3 p.
- RETAILLÉ D., 1988, « Les modèles implicites dans l'enseignement de la géographie », *L'Information géographique*, n° 5, p. 194-200.

## CES LIEUX DONT ON PARLE

### Ordre nouveau en Russie

La Fédération de Russie vient de procéder en janvier 2002 à deux changements significatifs à la tête de ses républiques. Celle de Sakha (ex-Iakoutie) vient d'élire pour président le patron même d'Alrossa, la firme qui y extrait près de 20% des diamants du monde (1) ; V. Chtyrov pourra ainsi diriger à la fois l'un des géants du pays (2 milliards de dollars de chiffre d'affaires) et le budget de la république, que sa firme alimente massivement ; Alrossa a pour principaux actionnaires la Fédération de Russie (40%), la république de Sakha (20%) et les collectivités locales de Sakha (20%). Chtyrov remplace un président iakoute, c'est-à-dire autochtone.

En république d'Ingouchie, petite voisine de la Tchétchénie et d'ethnie sœur, le président Aouchev, lui aussi

autochtone, a choisi de démissionner ; il s'était distingué par l'édification d'une nouvelle capitale, Magas, ornée de somptueux palais gouvernementaux (2), et par ses prises de distance à l'égard de Moscou dans la guerre de Tchétchénie, qui pèse lourdement sur l'Ingouchie. Mais la loi fédérale a changé, les présidents des républiques deviennent plus directement responsables, et Aouchev se sentait menacé. —

### Roger Brunet

(1) Pour réduire l'abstention lors d'un scrutin effectué en plein hiver sibérien, chaque votant avait droit à un billet de loterie, les lots allant d'une voiture ou d'une machine à laver à des boîtes de lait condensé. Idée à creuser en ces temps d'élection présidentielle.

(2) Cf. R. Brunet, *La Russie, dictionnaire géographique*, Paris : La Documentation française, 2001, p. 96.