

LA RELATION DE L'ENFANT A L'ESPACE URBAIN : PERSPECTIVES EDUCATIVES ET CULTURELLES

Dimitri Germanos

Université Aristote de Thessalonique

54006 Thessalonique

Grèce

Summary

This article analyses the problem of integrating children into urban space. Two aspects of this problem - the social and the spatial - are discussed in particular. The existence of important restrictions within the relation child-physical space are made evident, as well as the absence of alternatives for the use of urban space by children. The role of spatio-cultural discontinuities, as well as the oppositions that exist between intended function and real use of a space appear to be major issues. In the face of these non-functional characteristics it is suggested that we show the value of the educational potential of urban space by integrating it in a process of "education at large" where the child would be the subject-actor.

Résumé

Ce texte étudie le problème de l'intégration de l'enfant dans l'espace urbain. Deux de ses aspects - spatial et culturel - sont surtout développés ici. L'existence d'importantes restrictions d'utilisation de l'espace urbain par l'enfant, le rôle des discontinuités spatio-culturelles, de même que celui des oppositions existant entre le fonctionnement prévu et l'utilisation effective d'un espace s'avèrent très importants. Pour faire face à de tels dysfonctionnements, on propose de mettre en valeur le potentiel éducatif de l'espace urbain en l'intégrant dans un processus "d'éducation large" dont l'enfant serait le sujet-acteur.

Espace urbain et intégration spatio-culturelle de l'enfant.

L'organisation de la vie de l'enfant dans la cité contemporaine correspond, au niveau des relations sociales, des activités et de l'emploi du temps, à des formes d'exclusion, de marginalisation ou d'isolement de l'enfant qu'on peut observer dans l'organisation de l'espace urbain. Le problème de l'intégration de l'enfant dans la ville s'avère être un problème *spatio-culturel* (et non seulement spatial). Il est lié au fonctionnement des institutions et aux systèmes dominants de valeurs et de modèles autour desquels

s'organise la vie quotidienne dans une société donnée.

Par conséquent, il ne suffit plus d'attribuer les dysfonctionnements de la relation "enfant-espace urbain" aux seules caractéristiques de *l'aménagement* de l'espace. Ce qui est plus important, c'est d'étudier *les modalités d'utilisation* de l'espace par les sujets, individus et groupes, processus développé au sein d'un vaste continuum d'éléments spatio-culturels (Fig.1).

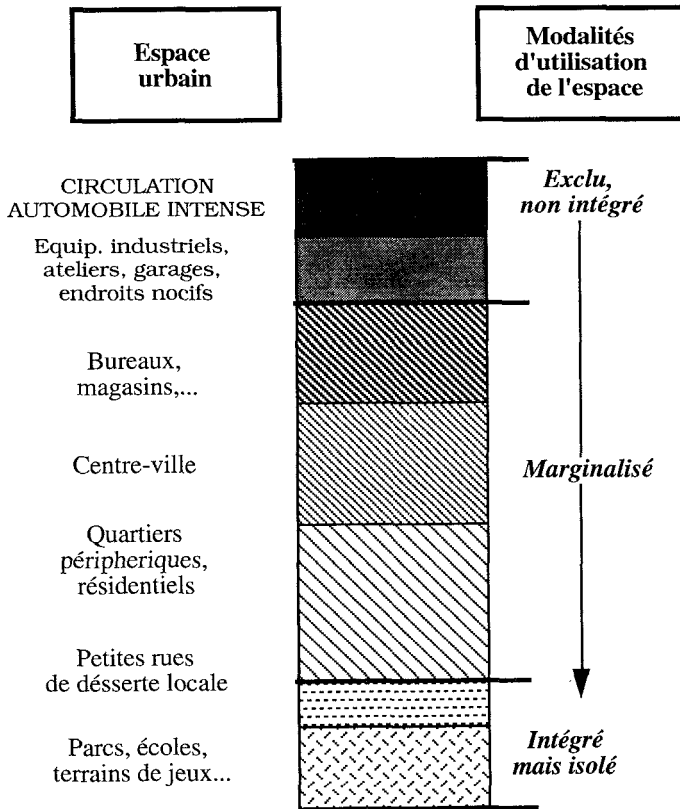


Fig. 1: Intégration spatio-culturelle de l'enfant dans l'espace urbain

Discontinuités spatio-culturelles et absence d'alternatives dans l'utilisation du tissu urbain

L'étude du système "aménagement-fonctionnement préconisé" pour un espace donné nous conduit à deux remarques.

En premier lieu, le lien entre deux entités spatiales - par exemple entre une école et l'espace de son quartier - est dominé par des *discontinuités spatio-culturelles*. Ces ruptures apparaissent simultanément au niveau:

- des éléments physiques qui séparent les deux espaces.

- des différents systèmes de relations et d'activités développés dans chacun de ces espaces.

Ces éléments qui s'expriment dans l'espace et dans les comportements, dissocient et unissent en même temps les deux entités spatiales:

- ils les dissocient, parce qu'ils mettent l'accent sur le caractère différent de chacune de ces entités qui les empêche de s'étendre et de s'entremêler.
- ils les unissent, parce qu'ils n'autorisent que des formes de passage inflexibles de l'une à l'autre, qui ne favorisent pas le développement de phénomènes de réciprocité et d'interactivité entre elles.

D'autre part, il existe une *opposition* entre le mode de fonctionnement préconisé et l'utilisation réelle d'un espace donné. Le mode de fonctionnement nous renvoie aux principes de comportement d'un "utilisateur idéal" selon les principes d'aménagement de cet espace. Or, dans le cadre de la vie quotidienne, l'utilisation d'un espace ne suit pas forcément les principes de fonctionnement préconisés; au contraire, dans la plupart des cas, le sujet y développe ses propres stratégies d'utilisation qui aboutissent souvent à une réorganisation symbolique de l'espace.

Ces deux phénomènes - discontinuités spatio-culturelles et opposition entre mode de fonctionnement et utilisation réelle d'un espace - nous permettent d'analyser les dysfonctionnements de la relation "enfant-espace urbain". Nous assistons à une évolution culturelle relative à l'enfance, qui concerne la place de l'enfant dans la société, son rôle, ses droits, son éducation, etc. Ainsi, des idées radicales au début du siècle, imprègnent maintenant certaines couches sociales, et aboutissent à l'émergence de nouveaux besoins et aspirations concernant l'enfance.

Ce processus a favorisé l'apparition de nouvelles conceptions relatives à la vie quotidienne de l'enfant et à sa place dans le tissu urbain. De nouvelles tendances d'utilisation de l'espace par l'enfant ont vu le jour, plus proches de sa réalité et des nécessités de son développement. Mais l'évolution des institutions n'a pas pu suivre le rythme de cette dynamique culturelle. C'est ainsi que les discontinuités spatio-culturelles existantes, issues de ce que P.-H. Chombart de Lauwe (1975) appelle "société institutionnalisée", créent le problème d'intégration de l'enfant dans la ville.

L'opposition entre fonctionnement préconisé et utilisation réelle d'un espace a introduit des dysfonctionnements. L'intégration sociale et culturelle constitue pour l'enfant une nécessité impérative qui passe par son besoin de participer aux activités de son entourage et d'y intervenir pour modifier - à son échelle - les données spatio-culturelles de son milieu. Or, si les oppositions observées empêchent l'enfant d'accéder à ces processus, son intégration sociale et culturelle risque d'être sérieusement entravée.

Face à cet état des choses nous assistons à une dynamique de ré-appropriation de l'espace urbain par les jeunes. Il s'agit d'une dynamique de ré-intégration complexe qui passe par des pratiques et des conflits particuliers qui diffèrent selon l'âge. Parmi les acteurs impliqués dans ces phénomènes, on trouve le groupe d'enfants qui cherche

des espaces pour jouer et qui, pour cette raison, occupe "sauvagement" tout territoire urbain qui lui est potentiellement accessible (larges trottoirs devant leur maison, partie de la chaussée d'une rue, pelouses, etc.); ou la bande d'adolescents qui cherche à inscrire son "espace vital" dans son quartier, un terrain indispensable à son identité et à sa cohésion interne.

Processus d'éducation large et potentiel éducatif de l'espace urbain.

Une intervention de nouveaux éléments spatio-culturels et de nouvelles connexions entre eux, pour être valable, doit toucher simultanément aux trois instances de la vie quotidienne de l'enfant dans la ville, à savoir: la famille, l'école et le cadre extérieur d'activités spontanées. D'autre part, il faut trouver l'orientation qui garantirait le *caractère collectif* de cette intervention.

La part la plus importante des processus d'éducation et d'intégration socio-culturelle de l'enfant est confiée à l'école. Rouage essentiel de la "société institutionnalisée", l'école véhicule des systèmes de valeurs et de modèles prédominants dans la société, en les associant aux processus d'apprentissage. Dans les cas où ces systèmes mettent en valeur des éléments stéréotypés déjà présents dans la structure des relations sociales, l'élève est poussé à élaborer une certaine représentation inflexible de l'espace et des rapports socio-culturels qui s'y développent. Or, de cette manière, l'école reproduit et accentue les discontinuités spatio-culturelles existantes et empêche l'enfant de jouer un rôle d'acteur dans son processus d'intégration. Même dans les cas où l'école échappe à ce problème, elle est souvent obligée de se limiter dans son périmètre physique et de s'isoler de l'espace urbain.

Pour dépasser les contraintes posées par la seule éducation scolaire, une intervention visant l'intégration spatio-culturelle de l'enfant dans l'espace urbain doit prendre en compte le phénomène de l'éducation large. Il s'agit d'un processus qui met l'enfant, l'adolescent, le jeune, en interaction créatrice avec son milieu, sans que celui-ci soit contraint par des limites de forme, de contenu et de culture, posées par l'école. Au cours de ce processus, l'enfant-sujet, par sa propre activité ou grâce à ses rapports avec d'autres personnes (du même âge ou plus âgées que lui) acquiert des connaissances, des valeurs, des attitudes de vie quotidienne qui l'intègrent dans son milieu *en tant qu'acteur*.

Dans ce contexte, l'espace urbain devient une source de stimuli socio-culturels provenant de la société, qui peuvent être associés à des processus d'apprentissage (Morval, 1982; Colven, 1990). Ainsi, les pratiques quotidiennes de l'enfant dans l'espace urbain s'associent au processus de son développement global (corporel, cognitif, affectif et socio-culturel), de même qu'à des processus d'apprentissage (Germanos, 1993).

En effet, dans ses approches subjectives de l'espace de son activité - surtout le jeu - l'enfant projette sur cet espace ses propres données affectives et culturelles (Pécheux, 1990). De cette manière, des éléments de l'espace physique peuvent acquérir des "identités" différentes et s'intégrer aux activités enfantines en prenant une multitude

de formes. C'est ainsi que la même entité spatiale peut être à l'origine de la création de plusieurs lieux; ces derniers se succèdent dans le temps pour constituer un *système de lieux* - espaces vécus et représentés, liés à l'activité de l'enfant. Les entités de l'espace physique dans lesquelles vit, joue et s'active l'enfant peuvent alors être organisées par lui de manière informelle (sans modifier leurs caractéristiques physiques) et transformées en *systèmes subjectifs de "lieux-temps"*, qui attirent tout son intérêt.

De tels systèmes de "lieux-temps", créés par l'activité de l'enfant dans l'espace urbain et personnalisés, peuvent devenir de véritables *champs éducatifs*, du fait que:

- ces systèmes sont intégrés dans le cadre bâti qui constitue une source de stimuli spatio-culturels;
- ils mettent l'enfant en situation de communication intense, apte à susciter tout son intérêt;
- sur ce fond, ils expriment les caractéristiques de l'enfant-sujet tout en les inscrivant dans l'espace et le temps de manière dynamique et évolutive (Germanos et al., 1994).

Ces éléments mettent en relief le potentiel éducatif de l'espace urbain; ainsi, l'espace urbain peut englober et renforcer les processus de développement et d'apprentissage concernant l'enfant, et devenir le cadre matériel de l'entité socio-éducative que Vygotsky appelle "Zone Proximale de Développement" (Vygotsky, 1978, Schneuwly & Bronckart, 1985).

Nécessité d'un nouveau consensus sur les alternatives d'utilisation de l'espace urbain

Le processus d'éducation large présente un certain nombre de caractéristiques qui l'associent solidement à une intervention visant à l'intégration spatio-culturelle de l'enfant dans l'espace urbain, parce que ce processus:

- touche les trois instances principales de la vie quotidienne de l'enfant, tout en dépassant les limites posées par l'éducation scolaire;
- donne un sens au processus d'intégration de l'enfant, ce qui le légitime et le rend acceptable par la collectivité et les institutions locales;
- s'inscrit dans l'espace urbain et développe la relation "enfant-espace".

Ainsi, nous pouvons faire l'hypothèse que le processus d'éducation large pourrait relier les entités spatiales d'une manière qui affaiblirait les discontinuités spatio-culturelles existantes. De plus, il pourrait offrir des alternatives d'utilisation de l'espace urbain, liées à la vie quotidienne de l'enfant.

Un certain nombre d'expériences relatives à l'ouverture de l'école sur son milieu spatio-culturel ont été effectuées en Grèce. Elles nous permettent déjà de faire quelques remarques relatives à l'intégration des enfants à l'espace urbain. C'est ainsi que, dans le cadre de l'éducation à l'environnement, cinq classes de première année de collège (enfants de douze ans) ont entrepris des explorations du cadre bâti et des

visites de familiarisation avec des quartiers anciens de la ville de Thessalonique. Les premières observations relevées à la suite de cette expérience, dont l'évaluation est en cours, montrent que les enfants ont acquis une mobilité spatiale importante et ont intégré le tissu urbain de ces quartiers dans leurs occupations quotidiennes: par exemple, ils s'y donnent rendez-vous pour se promener, s'activer en groupe, et développer leurs rapports sociaux.

D'autre part, une équipe de chercheurs de la Faculté de l'Education de l'Université de Thessalonique, sous la direction du professeur Frangos, a essayé - entre autres - de favoriser l'intégration spatio-culturelle des enfants d'âge préscolaire en leur faisant vivre des "situations de vie". Considérant que l'école doit fonctionner comme une "unité de voisinage", l'équipe s'est appuyée sur le processus d'éducation large en étendant la praxis éducative à différents milieux spatio-culturels de la ville, en particulier aux environnements de travail et de communication (Frangos, 1993). Des exploitations ultérieures réalisées en situation scolaire ont montré que cette expérience a contribué au développement socio-culturel des enfants et à l'amélioration de l'éveil à l'environnement spatio-culturel.

L'évaluation, actuellement en cours, de ces expériences nous a permis de remarquer que l'intégration spatio-culturelle des enfants présente des problèmes qui dépassent la question d'organisation de l'espace; elles sont beaucoup plus centrées sur la question des alternatives d'utilisation de l'espace acceptables par la collectivité, fait qui met l'accent sur la nécessité de la création d'un *nouveau consensus* relatif aux objectifs et aux pratiques de l'intégration spatio-culturelle des enfants. En effet, les initiatives de l'école ou des associations locales relatives à ce sujet ne pourront pas aboutir si les structures urbaines et les acteurs sociaux ne sont pas disponibles pour une telle intervention.

Les projets de création d'espaces urbains pour les enfants ou le réaménagement des espaces existants ne suffisent pas *à eux seuls* à favoriser l'intégration spatio-culturelle des enfants dans la ville. Selon la problématique que nous avons présentée ici, il est indispensable de créer *en plus* un nouveau consensus relatif à leurs modalités d'utilisation, entre les acteurs locaux concernés par l'éducation, le cadre bâti et la vie urbaine: enseignants, associations de parents d'élèves, comités de quartier, associations locales, autorités municipales, entreprises, etc. C'est ce consensus qui peut affaiblir de manière efficace le jeu des discontinuités spatio-culturelles existantes. La création au niveau local de dispositifs d'encadrement des expériences d'intégration spatio-culturelle des enfants (auxquels participeraient animateurs et spécialistes de l'enfance), pourraient soutenir un tel processus et favoriser une évolution culturelle qui érigerait les enfants au statut de véritables *acteurs* de leur rapport à l'espace urbain.

BIBLIOGRAPHIE

- CHOMBART DE LAUWE, P.-H. (1975), "La culture et le pouvoir" (Stock, Paris).
- COLVEN, R. (1990), "The quality of the physical environment of the school and the quality of education" (O.C.D.E., Report of Seminar in Lidingo, Paris).
- FRANGOS, Ch. (1993), A Child Development Center based on the word of work and everyday life, *European Early Childhood Education Journal*, (1993) 1.
- GERMANOS, D. (1993), "Espace et processus éducatif" (Gutenberg, Athènes-en grec).
- GERMANOS, D. et al. (1994), Protomathematical concepts and learning process at nursery school: a spatio-pedagogical approach, *European Early Childhood Education Journal*, (1994) 3.
- MORVAL, J. (1982), "Introduction à la psychologie de l'environnement" (Mardaga, Bruxelles).
- PECHEUX, M.G. (1990), "Le développement des rapports des enfants à l'espace" (Nathan, Paris).
- SCHNEUWLY, B., BRONCKART, J.P. (dir.) (1985), "Vygotsky aujourd'hui" (Délachaux et Niestlé, Neuchâtel).
- VYGOTSKY, L. (1978), "Mind in Society" (Harvard University Press, Cambridge, Mass.).