

Carnet des Etudes Urbaines

Le Carnet des Etudes Urbaines est une plateforme numérique de l'Axe Etudes urbaines du laboratoire Triangle UMR 5206 (CNRS – ENS Lyon - Université Lyon 2 – IEP Lyon) de valorisation et diffusion de ses activités de recherche, ainsi que plus globalement de veille sur la recherche dans les études urbaines.

Ecologie des espaces d'apprentissage : adresse aux politiques publiques

Juillet 2016

Sylvie Brossard-Lottigier

*Docteure en architecture, architecte-urbaniste de l'Etat, DREAL Midi-Pyrénées,
Responsable de la direction « Territoires sites et paysage »*

Christophe Lottigier

Président de l'Association des écoles d'éducation nouvelle de la Prairie, Toulouse

Mots-clés : éducation, écologie, politiques publiques, nature

Référence électronique :

Sylvie Brossard-Lottigier et Christophe Lottigier, « Ecologie des espaces d'apprentissage : adresse aux politiques publiques », *Carnet des Etudes Urbaines* [en ligne], juillet 2016. URL : <https://urbs.hypotheses.org/190>



Avertissement : les contenus du Carnet des Etudes Urbaines sont mis à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution – Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.



« Il y a dans la vie deux sortes d'individus : ceux qui font encore des expériences et ceux qui n'en font plus [...] Je suis resté bâtisseur. À l'ordre trop civilisé des terres aux cultures alignées et définitives, je préfère les chantiers qui transforment et animent les coins incultes, les plantations qu'on voit monter, audacieuses et envahissantes comme une troupe d'enfants dans la forêt. Aux constructions confortables et méthodiques, je préfère l'abri que je monte moi-même des racines au toit et que je modèle selon mes goûts et mes besoins, comme ces vieux habits dont on ne peut se séparer parce qu'ils se sont intégrés à nos gestes et à notre vie. Je suis bâtisseur. Comme tout le monde : comme l'enfant qui construit un barrage ou monte une cabane, comme le maçon qui siffle sur son échafaudage, comme le potier qui crée des formes et le mécanicien qui donne vie à sa mécanique. Un domaine où l'on ne construit plus est un domaine qui meurt. L'homme qui ne bâtit plus est un homme que la vie a vaincu et qui n'aspire qu'au r en contemplant le passé défunt. [...] Munissez vos classes des outils de bâtisseurs, de monteurs d'échafaudages, d'ingénieurs et de sondeurs des mystères. Même si votre école doit rester un éternel chantier, parce que rien n'est exaltant comme un chantier. [...] Rien n'est exaltant comme un chantier, surtout lorsqu'on y construit des hommes. Les bâtisseurs comprendront et nous aideront. » (Célestin Freinet, Œuvres pédagogiques, tome 2, Paris, Seuil, 1994, p. 182-183)

Nous explorons ici le chantier de la construction de l'idée de nature qui comprend la construction des hommes et celle de leur habitat¹.

Apprendre à voir le monde de plusieurs points de vue.

Reconstruire l'idée de nature ! Quelle drôle d'idée ! Et pourquoi donc ? Et comment cela pourrait concerner l'enfant ? Car la nature, pour les architectes, pour les aménageurs du territoire comme pour les protecteurs de la nature, n'est pas une idée. C'est une réalité bien concrète, matérielle, mesurable, quantifiable, objective. On la prend en compte ou on la néglige, on la protège, on la dégrade ou on la défigure, selon le projet de gestion, de transformation ou d'aménagement de l'espace. Elle évoque des lieux, des matières, des sons, des odeurs, des saveurs même. Et puis une couleur surtout : le vert, et aussi, depuis l'invention des trames vertes et bleues, la couleur bleue.

Besoin de nature, retour à la nature, protection de la nature : cette réalité physique associée encore pour la plupart au végétal et à de grands espaces, gagne du terrain dans nos aspirations et sur notre habitat. Elle le grignote, menace son étalement tranquille, organise le ressac de l'urbanisation des territoires en densité urbaine, immeubles de grande hauteur et même, depuis peu, en exploitation agricole verticale en milieu urbain. La nature, bien concrète, est devenue le nouveau matériau de la fabrique de la ville : après le fer, le béton et le verre transparent, voici le retour de la matière vivante. La voilà qui grimpe sur les murs, couvre le toit des écoles, conquiert le territoire qui l'avait recouverte. La nature en ville constitue le quatrième axe du plan d'action Ville durable du ministère de l'Écologie, du Développement durable, des Transports et du Logement, après les écoquartiers, les écocités, et les transports collectifs. Ce plan, si nouveau, a peiné à démarrer. Exigeait-il de réfléchir à ce qu'il convient d'entendre par nature ? Aujourd'hui le chantier est en place. La nature est revenue parmi nous, à notre porte. Il faut s'organiser, repenser les métiers et les compétences pour lui faire une place dans tout projet d'aménagement. Les enfants auront des espaces verts en ville.

Autre réalité qui se prépare : le ressac de la nature des territoires interdits aux hommes, de la nature sauvage, intégrale, des réserves et parcs nationaux non digérés par des élus malgré les mesures compensatoires des zones périphériques. La fin d'un temps où l'État, protecteur de la nature et de l'intérêt général, reprenait en main le territoire chèrement gagné par les premières lois de décentralisation. La nature sauvage sort de ses gonds, demande ses titres de noblesse sociale, veut revenir dans les territoires occupés tranquillement par l'homo sapiens, demande toute son attention, ses soins. On crée en ville des réserves naturelles, comme le faisait au XIX^e siècle, avec une anticipation bouleversante, le paysagiste Frederick Law Olmstead à Boston, en créant le Boston System Park, un système écologique autant que sociologique. La nature sauvage se socialise, demande à être transmise comme territoire culturel vivant et plein d'histoire.

Alors il est temps d'écouter ce qu'apprennent à l'école nos enfants, qui parcourent les villes et les réserves, afin de mettre en place une plus grande cohérence entre actions pédagogiques et réalité du territoire dans la profusion des discours et des projets verts qui sont semés en tous lieux et toutes cultures. Et de clarifier notre rôle et le sens de nos actions en regard de la nature.

Car si la nature est revenue parmi nous, où sommes-nous, nous pauvres humains ? Serions-nous dans la nature, partie constituante de la natureⁱⁱ ? Mais alors de quoi sommes-nous en charge, nous aménageurs du territoire, lorsque nous prenons en compte la nature dans un écoquartier, si les habitants de ce futur quartier font partie de la nature ? De quoi sommes-nous en charge, nous protecteurs de la nature, lorsque nous classons un paysage naturel préservé de l'urbanisation, si les touristes appelés à le visiter font partie de la nature ? Enfin de quoi sommes-nous en charge, nous architectes, lorsque nous concevons des écoles dans lesquelles nos enfants apprendront ce qu'est la nature, si les enfants font partie d'une nature dont il s'agit de prendre soin ? Quelles sont les limites de nos interventions ? Et surtout : quelles en sont les finalités ?

Il convient donc de réfléchir à l'idée de nature et à la représentation que chacun s'en fait pour pouvoir définir le sens et les conditions d'un usage partagé des espaces, des habitats de toutes les espèces vivantes, avec l'ensemble des humains qui en ont la jouissance et le devoir de transmission. Car enfin, de la nature sauvage à l'enfant sauvage, ne sommes-nous pas finalement appelés à considérer, après coup, les effets de notre négligence affective d'une nature pensée comme tout ce qui a été maintenu aux portes de la civilisation ? Ne sommes-nous pas appelés à comprendre et réparer les conséquences de phénomènes culturels d'exclusion sociale ?

Le changement est profond. Car depuis le siècle des Lumières, tout ce qui ne trouve pas place auprès de nous, dans notre société, est renvoyé au royaume de la nature, royaume des exclus de la civilisation, habitats et espèces confondus, végétaux, animaux, et même humains. La langue française en atteste de multiples manières en rejetant dans la nature tous les humains auxquels la société ne sait faire une place : une femme avenante dont on ne considère pas la faculté de penser est « une belle plante »ⁱⁱⁱ. Une personne très âgée qui a perdu du moins en apparence, toute faculté de s'exprimer et toute autonomie motrice est qualifiée de « légume ». Un enfant mal élevé, mal inséré dans la société est « un petit sauvage », du latin *silvaticus*, forestier. Un homme sans abri évacué par les forces de l'ordre considérera qu'« on le traite comme un chien ». Une personne qui ne sait pas respecter à table les règles de la bienséance « mange comme un cochon ». Enfin,

dans sa thèse de 1958 sur la folie à l'âge classique, Michel Foucault consacre tout un chapitre au « fou au jardin des espèces »

« *Le grand souci des classifications est animé par une constante métaphore qui a l'ampleur et l'obstination d'un mythe : c'est le transfert des désordres de la maladie à l'ordre de la végétation.* »^{iv}

Dans la nature étaient rangés et étiquetés fous, bandits, nécessiteux et malades. Et enfants. Comme les plantes d'un naturaliste, spécialiste de l'étude et la connaissance de la nature. Habitats et espèces humaines exclues de la reconnaissance sociale relevaient alors de la nature.

Ce temps est révolu. La réalité des territoires, des espèces et des sociétés conteste plus que jamais cette représentation culturelle tenace d'un monde partagé en deux, l'humain et les ressources qui assurent sa survie, et la nature sauvage, la nature qui se définit encore dans quelques ouvrages scientifiques comme tout ce qui n'est pas l'humain, comme le corollaire de la civilisation, de notre civilisation. L'artificiel et le naturel, la ville et la campagne, l'homme civilisé et l'enfant sauvage.

Le rapport Brundtland ne laisse pas d'alternative : pour survivre durablement, nous devons partager notre territoire avec tout ce qui y vit. Mais pour partager, il faut considérer l'autre. Car il n'a pas forcément envie de partager la même chose que nous. On ne choisit pas seul ce que l'on partage. Il faut s'intéresser à et reconnaître ce qui a de la valeur pour l'autre, qui constitue, précisément, sa culture, distincte de la nôtre. Et la désignation de ce qui est partagé fait l'objet d'une reconnaissance partagée de valeur. Partager notre territoire avec les enfants implique de savoir comment ils le perçoivent, ce qu'ils en attendent, quelles valeurs ils y attachent. Le saurions-nous clairement ou bien confondrions-nous parfois ce que nous en attendons avec ce que nous pensons qu'ils en attendent ?

Tenir compte de la genèse de l'idée de nature chez l'enfant

Comment les enfants perçoivent-ils le monde ? Sauf à penser que lorsqu'ils auront notre âge, ils le percevront comme nous le percevons aujourd'hui, la question mérite toute notre attention pour préparer l'héritage que nous leur léguerons. Cela détermine le sens même de notre travail de transmission, notre raison d'être. Jean Piaget considérait que c'était la question la plus difficile de la pédagogie, de la biologie et de la psychologie : comment les enfants perçoivent-ils le monde, quelle est l'idée de nature des enfants et comment se construit-elle ? Il y consacra l'un de ses plus ardues mais éclairants ouvrages, *La Représentation du monde chez l'enfant*. Il y établit une genèse de l'idée de nature chez l'enfant, que ne contredisent pas les travaux des psychologues et éthologues, au-delà des querelles qui l'opposèrent à ses successeurs, à commencer par Lev Vigotsky. Mais surtout, travaillant en biologiste et en psychologue, Jean Piaget demeure aujourd'hui encore l'un des rares à s'être intéressé à ce que la forme des choses encourage comme représentation du monde dans un chantier de construction d'un être conscient de sa relativité, de son « *objectivité de position* », pour reprendre les termes de Amartya Sen, prix Nobel d'économie. Philippe Descola, après avoir identifié les quatre grands modèles culturels caractérisant l'idée qu'une société se fait de la limite entre l'individu et son environnement, invitait à imaginer une représentation du monde qui saurait tirer parti du meilleur de chaque culture de la nature^v. Éclairant de façon prospective les connaissances des anthropologues de la nature, la relecture des travaux de psychologie

de l'enfance, de Jean Piaget à Boris Cyrulnik, permet de comprendre les changements à l'œuvre dans les pratiques de gestion et de conception de l'espace, et de développer en toute conscience les conditions de possibilité d'un chantier immense de reconstruction de l'idée de nature qui préside à la gestion, la protection et l'aménagement de l'espace, à la conception des écoles, des villes et des habitations, des lieux de vie.

À sa naissance, l'enfant voit le monde à l'image de ce qu'il en reçoit. Il n'a pas conscience de lui-même pas plus qu'il n'a conscience du milieu qui l'accueille, comme distinct de lui-même. Pendant les premières années de sa vie, la nature ne fait pas sens. La distinction entre ce qui est naturel et ce qui est artificiel, distinction qui caractérise notre culture, ne fait pas sens pour lui. Sa vision du monde peut être qualifiée de totémiste. Il a autant de plaisir à jouer avec des Lego Duplo qu'avec des morceaux de bois. Son intérêt est éveillé par la malléabilité des matières avec lesquelles il entre en interaction. Le sein de sa mère, les vêtements de son père, les objets dont il est entouré sont l'extension de son propre corps, il les découvre par les sensations de plaisir ou de déplaisir qu'ils lui procurent. Sa vision du monde est principalement déterminée par l'affection qu'il reçoit et qui accompagne sa découverte sensorielle du monde.

Dès qu'il se sent aimé, qu'il observe que ses parents répondent à ses besoins physiques et affectifs, le monde est perçu comme fabriqué, inventé pour lui par ses parents. Il recherche ce qui le sécurise, affectivement et physiquement. Cette vision est finaliste et artificialiste : les corps dont il est entouré, arbre, eau, nuage, maison, fleur, le monde entier, ont pour objet de servir une finalité et ont été inventés pour lui, c'est leur raison d'être : abriter, faire beau, donner à boire, ou à manger. Nous nommons naturalisme enfantin cette idée de nature pour la distinguer du naturalisme des anthropologues. Elle partage avec lui une idée de la nature à disposition de l'individu pour sa survie, une idée que traduisent les politiques publiques de la nature et de la biodiversité lorsqu'elles parlent de « ressources naturelles ». Mais ce naturalisme enfantin se distingue du naturalisme culturel étudié par Philippe Descola en ceci que l'enfant ne se pense pas distinct de son environnement, contrairement à l'homme naturaliste qui définit la nature comme tout ce qui n'est pas humain tout en étant finalisé à la satisfaction de ses besoins. Le jeune enfant, lui, ne reconnaît pas à son environnement pensé comme prolongement de lui-même d'autre raison d'être que de servir ses besoins, affectifs esthétiques et physiques. Il ne s'en distingue pas.

Cette idée de nature entraîne chez l'enfant comme chez l'adulte inconscient de ses croyances une forme d'animisme par projection de son idée naturaliste sur l'environnement. Si tout ce qui l'entoure est là pour lui, pour satisfaire ses besoins, il s'en suit par déduction que les objets qui forment son cadre de vie sont perçus comme animés d'une conscience et d'une volonté de satisfaire ses besoins : le pommier fait des pommes pour lui, la rivière apporte l'eau dans les villages pour en abreuver leurs habitants.

L'animisme enfantin est un prolongement de l'artificialisme enfantin : il résulte de la confiance sans borne de l'enfant en ses parents à satisfaire ses besoins d'enfant des Trente Glorieuses, à fabriquer le monde pour lui. Le besoin d'affection de l'enfant le conduit à concevoir le monde comme animé pour lui.

Le pari de Piaget, en homme de science, consiste à penser que lorsque l'enfant aura perdu la croyance en l'omniscience de ses parents, puis de Dieu et des choses elles-mêmes, il verra le monde tel qu'il est, objectivement, et tel que nous le révèlent les

sciences naturelles. Jean Piaget observe donc la transformation des croyances enfantines au fur et à mesure que l'enfant s'éveille à la découverte de la réalité objective révélée par les sciences, et en traversant successivement trois consciences de dualité. Premièrement, il apprend en grandissant à ne plus se confondre avec son environnement – le sein de sa mère et son corps sont deux objets bien distincts, intérieur et extérieur de son corps sont bien distincts. Deuxièmement, il ne confond pas le signe par lequel il désigne une chose, virtuelle ou matérielle, avec la chose elle-même – le mot nuage n'est plus dans l'objet mais dans sa tête. Troisièmement, sa pensée ne se confond plus avec la réalité qui l'occupe – sa mère n'est pas méchante parce qu'elle lui refuse le gâteau qu'il demande, elle dit non, simplement et lui, en est contrarié. Il prend conscience de la relativité de sa position dans le monde.

Jean Piaget était optimiste. Car notre observation des enfants depuis trente ans, comme aussi l'observation des croyances qui conduisent les choix d'aménagement de l'espace, nous ont permis de relever de nombreuses rémanences des croyances enfantines, totémistes, naturalistes et animistes, dans les représentations du monde chez l'adulte. Le seul concept d'« intégration d'un bâtiment dans le paysage » témoigne des rémanences enfantines qui portent les élus et les hommes de l'art à penser qu'un paysage puisse être plus adapté à accueillir tel bâtiment, ou tel nombre d'éoliennes plutôt que tels autres. Les projets des concepteurs tiennent certes plus ou moins compte de la réalité formelle d'un site « appelé », comme on dit, à recevoir un nouveau bâtiment, mais dire que ce bâtiment s'intègre mieux dans le paysage que tel autre relève d'une forme d'animisme par projection d'intentionnalité, d'une confusion entre la pensée et la réalité d'un site. Pourquoi ?

Le naturalisme scientifique sous-entend que, par un processus naturel de maturation, un processus naturalisant, l'enfant peut accéder à des savoirs abstraits et les assimiler docilement à force de répétitions convaincantes. Ce présupposé de la pensée cartésienne, comme Goethe l'a montré en citant René Descartes^{vi}, néglige en refusant de la considérer la perception sensorielle et affective, sur laquelle reposent les croyances enfantines qui structurent tout être humain (cf. Boris Cyrulnik). En les ignorant, il en respecte les effets, les résistances qui vont structurer l'adulte bicéphale – connaissances/perceptions – en le conduisant à agir selon un naturalisme gouverné par les rémanences animistes de ses croyances enfantines.

Dans ces conditions, selon l'entretien ou le dépassement des croyances enfantines qu'il propose à chaque étape de croissance de l'enfant et la représentation du monde qui la caractérise, l'espace peut soutenir la construction du petit d'homme. Pour peu que le concepteur fasse un effort d'altérité en prenant en compte la représentation du monde qui anime l'enfant à chaque stade de sa croissance. Cette contribution varie fortement d'un âge à l'autre et devrait déterminer des modes d'organisation et de conception de l'espace scolaire et domestique bien différents.

ⁱ Cette tribune reprend pour partie un article publié dans la revue *Diversité*, 2013, n° spécial 40 ans.

ⁱⁱ *Une vision pour agir*, introduction de la Stratégie nationale de la biodiversité, 2011-2020, publié par le cabinet du Premier ministre : « Les êtres vivants dont les humains font partie, forment ensemble la biosphère, le tissu vivant de la Terre. Plus ou moins éphémères, les individus naissent, se reproduisent et meurent. Ainsi ils se relaient, en une dynamique qui assure tant les liens entre les espèces qu'entre celles-ci et leurs milieux. Le monde vivant est divers : diversité des individus et de leurs gènes au sein de chaque espèce, qu'elle soit microbienne, végétale ou animale, diversité des écosystèmes et des paysages, diversité biologique et culturelle des humains. Un mot pour expliquer cette caractéristique essentielle du vivant : la biodiversité,

ou diversité biologique... Développer conjointement, au travers d'une démarche démocratique, le "savoir vivre" entre humains et avec l'ensemble de la nature, c'est imaginer une nouvelle façon d'habiter la Terre, c'est progresser vers un surcroît d'humanité. »

ⁱⁱⁱ In dictionnaire *Reverso* : « femme belle et bien faite ».

^{iv} Foucault M., 1972, *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Gallimard, deuxième partie, chapitre 1.

^v Descola P., 2005, *Par-delà nature et culture*, Paris, Gallimard.

^{vi} Goethe J. W., 1973, *Traité des couleurs*, Laboissière-en-Thelle (Oise), Triades (4e éd. 2000).