

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.

Trois types d'espaces pédagogiques : adresse aux métiers de l'urbain

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, métiers, nature, occupation spatiale

Référence électronique :

Sylvie Brossard-Lottigier et Christophe Lottigier, « Trois types d'espaces pédagogiques : adresse aux métiers de l'urbain », *Carnet des Etudes Urbaines* [en ligne], juillet 2016. URL : <https://urbs.hypotheses.org/203>



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.



En observant plus d'une dizaine d'établissements scolaires (relevant de l'Éducation nationale ou d'associations) en France et en Allemagne, pratiquant des pédagogies actives, nous avons pu caractériser trois grands types d'espaces nécessaires aux dépassements successifs d'une représentation enfantine du monde, à la construction par l'école d'une conscience de la relativité culturelle des représentations qui gouvernent nos pratiques territoriales, et plus généralement le regard que nous portons sur le monde : les espaces participants, les espaces d'interaction sensorielle et les espaces de représentation de l'idée de nature.

Le chantier de construction d'une conscience de la relativité de point de vue commence par la reconnaissance des modes de représentation enfantins, par un accompagnement concret de l'espace à une représentation du monde toute naturaliste d'un enfant âgé de 3 à 7 ans : nous appelons ces espaces nécessaires les espaces de l'affection. Nous en distinguons deux sortes : les espaces participants et les espaces d'interactions. Les deux sont fortement chargés d'animisme. L'être indistinct de son environnement a besoin de se prolonger dans l'espace. Sa pensée, ses rêves s'expriment dans l'espace. Il les localise dans l'espace. Entre naturalisme et animisme, l'espace le conforte sur lui-même puisqu'il ne s'en distingue pas.ⁱ

Les espaces participants

L'usage de matériels rustiques, de planches et de portiques à disposition des enfants pour composer un nouvel espace à l'image de leur monde intérieur dans les premières séquences de la journée vient conforter ce besoin d'être aimé. Les éléments de l'espace, chaise, table, tissu, caisses et panier sont animés par l'enfant et son monde intérieur. Ils répondent à ses aspirations. Ces objets participent, expriment son intériorité. Ils sont utilisés par les enfants pour fabriquer des espaces qui participent à la vie de leurs mondes intérieurs. L'espace de la classe doit permettre ces multiples constructions du monde intérieur de l'enfant. Il doit être grand et libre de meubles qui ne pourraient pas être déplacés par les enfants, et offrir une grande multiplicité de coins. La lumière est aussi nécessaire, de grandes fenêtres à hauteur d'enfant, pas tant pour voir que pour la qualité d'éclairage de l'espace de jeu qui s'étend souvent du sol au plafond et d'un mur à l'autre. L'espace est équipé aussi de nombreuses amarres, ficelles et cordages. Le centre de l'espace doit pouvoir être totalement dégagé et l'enfant doit aussi construire des installations près des murs et des coins qui doivent donc rester libres de tout meuble pour partie de leur linéaire. Lorsqu'il faut faire de l'obscurité, l'enfant utilise des matériaux pour occulter ses installations : planches ou tissus.

Lorsque le jeu se termine, commence une séance capitale dans la construction de l'être proposée par les pédagogies Steiner et Montessori : c'est le temps du rangement. Rangement par l'adulte qui sera d'autant plus bénéfique qu'il sera accompagné par l'enfant. La fonction pédagogique de l'espace participant, comme soutien à la construction de la conscience de soi, tient à ce moment là : le temps et la pratique du rangement introduisent la réalité de l'espace. Quitter un jeu, une cabane sans la démonter, c'est confondre cet espace avec la réalité. Or cet espace a été bâti comme fragment de l'être, dans une confusion parfaite entre l'être et son environnement, dans une participation de l'être au monde perçu comme animé, et animé de fait par l'enfant. Démonter la cabane, c'est s'ouvrir au monde, c'est commencer à sortir de soi pour se préparer à autre chose, c'est entamer une vision du monde qui est perçu comme

prolongement de l'être, lui-même réciproquement perçu comme prolongement du monde.

C'est parce que l'enfant construit un monde avec des planches, des portiques, des tables et des tissus qu'il prend confiance dans la vie : les objets qu'il a la force de déplacer prennent la forme et donnent forme à ses rêves. Et c'est parce qu'il range ensuite les composants de cet espace anthropocentré qu'il entre dans une représentation duale par laquelle il se distingue peu à peu de l'espace. L'espace des cabanes, c'était lui, le suivant, c'est déjà, un peu, l'autre. Et ce passage est rendu possible par le temps du rangement qui donne à voir qu'il y aura, au-delà de ses jeux, de lui-même, une autre réalité qu'il ne peut pas encore imaginer. Cette séquence est la première des séquences d'une matinée d'école. Les espaces participants sont des espaces construits, au plus près d'une vision naturaliste teintée d'animisme. Elle précède l'expérience des espaces du jardin, la séquence suivante.

Les espaces interactifs

Le deuxième type d'espace est beaucoup moins transformable, c'est le jardin, qui s'offre comme terrain d'exploration. L'enfant y développe son imagination par interaction avec un monde qui, cette fois, s'impose et ne sera pas démonté à la fin de ses jeux. Il entre dans des espaces de perméabilité être-monde, intérieur-extérieur, qui lui sont offerts : sable, eau, végétation. L'espace jusque-là centripète commence à interagir avec l'enfant selon une dynamique centrifuge : l'enfant court partout dans le jardin, équipé d'une laisse qui fait de lui un cheval. Il va cette fois concrètement sauter par-dessus des objets qui ont leur réalité propre, buttes de terre par exemple. Il va s'abriter sous un arbre qui restera au-delà de ses jeux. C'est avec les espaces naturels qu'il découvre l'altérité, et non avec ce qu'il a construit lui-même. Sa vision du monde commence à s'organiser dans un totémisme encouragé par la permanence des éléments du jardin : la spirale cultivée, la maison en saule, la butte du toboggan et son sable, la fontaine. Il va de l'un à l'autre, dans un mouvement vers le monde et un séjour interactif avec une matière qu'il prend des heures à explorer, remuant l'eau avec son bâton, glissant sur la pente du toboggan, filtrant le sable avec son tamis ou aussi, à l'intérieur, son travail de cuisine, de menuiserie ou de tissage.

Cette expérience totémique de la nature est essentielle dans les pédagogies actives. Elle réclame des espaces de nature et des ateliers dans tous les établissements, tels que les proposait Célestin Freinet, ou que les ménagent finalement les enseignants de nombreuses écoles publiques, en France comme en Allemagne, en laissant venir un coin de la cour en sable ou en herbe. Il serait en cela nécessaire que tous les services municipaux en charge des espaces verts et des établissements scolaires, formés aujourd'hui à une gestion fonctionnelle plutôt qu'à une gestion d'usage, soient sensibilisés aux projets des pédagogues. Car nous avons vu trop d'arbres abattus et remplacés par du bitume sans ombrages dans les cours, suite à des plaintes de parents dont les enfants avaient trébuché sur des racines.

Qu'il soit marginal ou central, le jardin est indispensable. Aucune école ne devrait en être privée. C'est le premier élément de programme d'une école maternelle, en termes de traitement comme en termes de surface, car il abrite les éléments fondamentaux de la pédagogie, de la construction d'une représentation du monde que toute école devrait pouvoir offrir à l'enfant de construire. Ces espaces d'interactions font apparaître le réel, la conscience d'un au-delà de soi, et d'un préexistant qui a sa propre vie, celle des

saisons, parfois les parfums des fleurs, parfois le froid de la neige, d'autre fois la gadoue des averses dans la terre.

À l'âge où l'enfant croit encore que les adultes font pleuvoir quand ils ont besoin d'eau, l'expérience concrète des sauts dans l'eau introduit une autre réalité, celle d'une matière perçue par les sens. Elle introduit l'enfant à la conscience d'une terre qui résiste plus que les planches des cabanes et des portiques, et qui impose peu à peu son existence propre à une vision encore très anthropocentrée et finaliste de la nature. Il faut du temps d'expérience et d'interaction pour qu'elle prenne existence propre, des années, une vie parfois même. Le temps de la construction d'un humain. Pourtant, c'est à lui, l'humain en pleine croissance, d'en prendre soin, pour qu'elle lui survive. Avec ces espaces, une autre relation à la nature, affective elle aussi, se construit, plus consciente de l'autre. Les insectes y ont leur vie, les végétaux peu à peu aussi.

Les espaces d'apprentissage de la représentation

Lorsqu'il a senti ces réalités, il devient important de donner au petit d'homme les moyens de les exprimer. Il a l'âge de se rendre dans une école et d'apprendre à représenter, à donner forme à ses sentiments, à ses perceptions, dans, précisément, les espaces d'apprentissage de la représentation. Il a dépassé l'âge de sept ans. L'espace de l'école sert alors les pratiques d'expression et de manipulation en tous genres, du dessin à l'écriture, en passant par la musique et le calcul. Les lieux doivent permettre ces activités par un éclairage de bonne qualité, des espaces permettant une grande diversité de postures de travail collectif ou individuel, et surtout des rangements et matériels de rangement tout autour de la classe. Pouvoir travailler assis par terre est essentiel pour les enfants des pédagogies Montessori. Le traitement du sol est donc important. Une dalle chauffée encouragera ces pratiques, un parquet en bois aussi, sur lequel les enfants posent un petit tapis de travail qu'ils partagent avec leur matériel.

Chaque sentiment induit par la perception de la réalité sensorielle doit pouvoir être exprimé, représenté, pour permettre le développement d'une conscience de la relativité des êtres et des choses : c'est grand, c'est petit, c'est froid ou brûlant, c'est simple ou compliqué, c'est terrifiant ou rassurant... À l'école, ces expressions s'apprennent dans des espaces qui n'ont pas tout abandonné des espaces de l'école maternelle, car l'enfant a besoin d'aller vérifier dans le jardin, à l'atelier. Il a besoin de terrains d'expérimentation autant que de terrains d'expression.

Entre les espaces affectifs et les espaces de représentation, les espaces d'interaction avec la terre, les habitats et les espèces se déclinent en deux grands types, les espaces de jardin, dont nous venons de parler et les espaces ateliers, chers à Célestin Freinet et présents dans les établissements Montessori et de l'Éducation nouvelle.

Des écoles élémentaires, celles qui ont le plus enchanté nos enfants ont pour caractéristique la présence d'ateliers – de cuisine et de bricolage – et la présence d'espaces naturels permettant une interaction avec les matières sable, terre, bois, et des jeux d'extérieurs, toboggans, cabanes et balançoires, qui demeurent essentiels à l'activité et à l'imagination de l'enfant. Enfin, les enfants de ces écoles entrent en chaussons dans leur classe parquetée. Le sol est propre de ce fait et ils peuvent s'y asseoir par terre, ce qui multiplie les lieux de travail. Bouger est nécessaire à tout apprentissage, c'est un élément clé de la pédagogie de Maria Montessori et l'un des points par lesquels se reconnaît un établissement Montessori : quand on entre dans la classe, on voit des

élèves se déplacer, en silence le plus souvent. Ils sont absorbés par une tâche ou la préparation d'une tâche qui appelle ce déplacement.

Les ateliers sont parfois réunis dans un seul espace partagé par tous les élèves de l'école, comme les espaces de pratiques sportives. Célestin Freinet recommandait que les ateliers soient intégrés à chaque classe, comme partie prenante de l'éducation fondamentale de tout élève pour prévenir le risque de spécialisation de classes techniques et de classes générales. Il voulait prévenir le risque de dissociation de la pratique et de l'intellect dans la formation. Il redoutait plus que tout la séparation de la pensée et de la matière, la seconde étant perçue comme support expérimental de la construction de la pensée. Dissocier la pensée de la matière est un apprentissage concret, qui requiert l'expérience sensorielle de la matière.

Les espaces participants, les espaces d'interaction sensorielle et les espaces de représentation de l'idée de nature : ces trois espaces de soutien éducatif ont comme point commun de s'adresser aux enfants à partir des représentations qu'ils se font du monde. Partager notre territoire avec les enfants implique de savoir comment ils le perçoivent, ce qu'ils en attendent. L'élément essentiel, la grande leçon reçue des pédagogues, comme aussi de Jean Piaget et Boris Cyrulnik, est de poser comme condition de possibilité à toute pédagogie, la reconnaissance d'altérité. L'ancrage de l'enfant sur terre a besoin d'affection. L'anthropocentrisme de l'humain exprime ce besoin d'affection, ce besoin de savoir que le monde existe pour satisfaire les besoins de l'humain, et qui fonde la continuité physique que la culture naturaliste, plus que les autres, établit entre l'homme et son environnement finalisé à la satisfaction de ses besoins élémentaires. L'affection est un besoin vital, un besoin centripète. Boris Cyrulnik le confirme lorsqu'il explique qu'un enfant ne recherche pas la compagnie de l'adulte le plus brillant, le plus diplômé, mais celle de l'adulte le plus rassurant, celui auprès duquel il se sentira en sécuritéⁱⁱ. L'affection reçue est un facteur de sécurisation, quelles que soient les circonstances de la vie.

Ne pas avoir honte de cet anthropocentrisme, et en prendre conscience plutôt que l'ignorer, pour ne pas le laisser régner en maître, inconsciemment, dans la vie des enfants devenus adultes.

Il n'est pas plus censé de tenir cet anthropocentrisme pour responsable de l'aménagement inconséquent du territoire dans cette seule finalité de quête d'affection, que d'en accuser la religion, comme le remarque Augustin Berque ci-après. Il est une condition d'équilibre de l'individu. Ignorer cet anthropocentrisme comme le font les systèmes globalisants n'aurait pas plus de sens que d'ignorer la raison affective comme racine et intentionnalité de tout parcours de vie humaine. Cela reviendrait à accepter de s'y soumettre, par effet d'inconscience.

L'architecture, pour soutenir une pensée écologique

L'architecture doit donc accompagner ce regard anthropocentré de l'homme sur le monde. Elle pourrait partir de là pour conduire l'humain vers la construction d'une conscience de ce besoin qui ne peut régner en maître sur tout individu sans conséquences pour le territoire de son habitat, comme le montre le constat de Brundtland. Le concepteur peut aider tout être humain à construire une conscience de ses modes de représentation du monde, un mind reading culturel de ses postures affectives et sensorielles dans son environnement physique, de sa place dans l'espace

d'une pièce, comme dans celui d'un grand territoire. Un tel chantier devrait apparaître comme élément de programme de tout projet. Cela permettrait de réaliser de grands progrès culturels et humains, et une bien meilleure gestion économe de l'espace.

En soutenant ce postulat, le concepteur rend possible une pensée écologique, écosystémique, du monde, de la nature et de l'espace, une conscience de la position relative de l'individu, différente de celle des hommes qui l'ont précédé dans le même lieu et différente de celle des hommes porteurs d'autres références culturelles avec lesquels il le partage. Car l'être sécurisé affectivement accepte et s'intéresse à l'autre. Et cette sécurité-là a peu à voir avec l'opulence matérielle, peut-être même devrait-elle s'en méfier, à tout le moins l'interroger comme symptôme dans le cadre de recherches à développer par une approche affective de l'espace si chère à Pierre Sansotⁱⁱⁱ.

L'anthropocentrisme enfantin est peut-être finalement un signe de bonne santé affective, qui peut dégénérer s'il n'évolue pas, comme l'a montré Jean Piaget, vers une conscience de soi comme être autonome, distinct du monde à transmettre. Il apparaît comme une condition préalable à l'altérité nécessaire à la gestion durable de l'espace vivant. Une condition d'équilibre préalable à la capacité du don. On ne peut donner que ce que l'on est, et donc il faut être pour donner. C'est le premier enseignement qu'un enfant reçoit de ses parents, qu'ils soient migrants ou sédentaires. Les politiques de développement durable, en posant la question de ce qui sera transmis de notre habitat, nous placent, comme le propose Maurice Godelier^{iv}, au-delà du don. La question du don pose l'humain devant le choix de ce qui ne sera ni donné, ni vendu, mais de ce qu'en tout lieu, tout élu, tout chef de famille choisira de transmettre. La transmission ne peut avoir lieu sans œuvre de don de soi-même au travail de la transmission. Ainsi don et transmission sont liés, le premier permettant le deuxième. Lorsque le concepteur s'adresse aux enfants par la conception d'un espace, il donne à l'enfant, avec les enseignants et les parents, un soutien pour apprendre à concevoir ce qu'il décidera à son tour de transmettre.

Accepter le naturalisme comme un fait de la condition humaine, occidentale pour le moins. Accepter l'anthropocentrisme qui le caractérise. Mais en construire la conscience pour faire l'homme de raison. L'homme doit acquérir par l'éducation la conscience de cette racine affective qui l'attache au monde, c'est une condition pour qu'il devienne maître de lui-même, à défaut de quoi il n'aura d'autre sens à vivre que d'aspirer à vérifier comme l'enfant inconscient de lui-même, que le monde est finalisé à ses aspirations affectives. Il doit prendre conscience du fait que l'espace physique et social dans lequel il se trouve et duquel il attend son équilibre affectif lui survivra s'il en prend soin. Il doit aussi accepter que cet espace et les autres espèces qui y vivent n'ont pas été créés pour lui, ne sont pas finalisés à la satisfaction de ses désirs. Il doit donc construire la conscience de sa finitude pour trouver les moyens de la durabilité de son habitat. Nous avons rendu compte et illustré ce à quoi peuvent ressembler des espaces scolaires qui se donnent cet objectif. Ils se caractérisent par leur ancrage dans un espace naturel, qu'il soit ou non en centre-ville, qui permet à l'enfant une grande richesse de relations sensorielles aux éléments naturels ; nous avons observé des espaces riches de diversité d'appropriations de l'espace par une grande malléabilité des matières et des espaces ouverts transformables, enfin d'une grande attention à offrir au corps de l'enfant, la possibilité de se déplacer librement dans la classe et d'adopter de multiples positions corporelles d'apprentissage. C'est en cela que la construction d'un être conscient de lui-

même et de ses racines affectives concerne l'architecte : les espaces dans lesquels il grandit et vit peuvent contribuer à la construction de cette conscience.

« Le sentiment général est que, quelles que soient les traditions concernées, et aussi diverses soient elles, les sociétés actuelles ont dérégulé leur rapport à la nature. Cela tempérera la fougue anti-judéo-chrétienne et les rêves orientaux de certains écologistes pour lesquels l'Occident est coupable d'avoir traité la nature en ennemie à vaincre. Certes les dérèglements actuels sont largement dus à la civilisation industrielle qui est née en Europe. Toutes les cultures sont anthropocentriques à leur manière, cependant, tout compte fait, c'est la civilisation industrielle qui produit ses antidotes les plus efficaces. »^v

Les concepteurs font partie de ceux qui peuvent réfléchir à et proposer aujourd'hui ces antidotes. Encore faut-il qu'ils veuillent se donner les moyens et la volonté de reconstruire l'idée de nature. Ils devront prendre part au chantier de reconstruction de l'idée de nature léguée à nos enfants car les enfants s'y trouvent. Ils poseront au centre de l'objet de leur travail les êtres pour lesquels ils œuvrent et dont ils sont les interprètes. Les formes qu'ils donnent à l'espace, cette deuxième peau et ce corps étranger tout à la fois, permettront aux enfants de se construire par l'interaction sensorielle et affective à laquelle elles inviteront. Ces interactions constitueront le socle et la condition de possibilité d'une nouvelle idée de nature, une nouvelle représentation du monde, altruiste, où l'enfant prendra peu à peu conscience de la relativité de son point de vue. Son regard sur le monde, l'objectivité de sa position relative lui permettront de se dissocier progressivement du monde avec lequel il se confond depuis sa naissance. Grâce à cette lucidité, il se donnera les moyens de transmettre le monde au-delà de lui-même, durablement. Il pourra agir en adulte responsable. Et sa vie trouvera sens dans ce travail de transmission. Cette idée de nature occupera sa vie, et simplifiera sa vie. Ses mobilités, son pouls et les rythmes de sa vie seront scandés par ceux de sa terre. Il aura pris racine. Et par la connaissance de sa finitude et de ses limites dans l'espace et dans le temps, il saura travailler pour l'au-delà de lui.

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

ⁱⁱ Cyrulnik B., 2010, *Je me souviens...*, Paris, Odile Jacob ; Cyrulnik B., Morin E., 2000, *Dialogue sur la nature humaine*, La Tour-d'Aigues (Vaucluse), Éditions de l'Aube (3e éd. 2012).

ⁱⁱⁱ Sansot P., 1993 (3e éd. 2003), *Jardins publics*, Paris, Payot ; *La France sensible*, 1985 (éd. Payot, 1995), Seyssel (Ain), Champ Vallon, 1985 ; *Poétique de la ville*, 1984 (éd. Payot, 2004), Paris, Méridiens-Klincksieck.

^{iv} Godelier M., 2007, *Au fondement des sociétés humaines. Ce que nous apprend l'anthropologie*, Paris, Albin Michel.

^v Berque A., 1995, « à propos de l'ouvrage de Dominique Bourg (dir.), *Les Sentiments de la nature* (Paris, La Découverte, 1993) », in *Annales historiques des sciences sociales*, vol. 50, n° 3, p. 709.