



**Association de Science Régionale
De Langue Française**

XLVe Colloque ARSDF
Rimouski, Québec, Canada
25, 26 et 27 août 2008

**Territoires et action publique territoriale :
nouvelles ressources pour le développement régional**

L'ECOLE COMME OPERATEUR DE PROJET TERRITORIAL

Valeria Cartes Leal

Architecte - urbaniste,
Doctorante en Urbanisme et développement territorial
Université Catholique de Louvain,
Valeria.cartesleal@uclouvain.be

Résumé:

L'objet de la recherche est d'analyser l'école comme opérateur de projet territorial, par lequel s'établissent une série d'interactions et de dynamiques sociales entre utilisateurs (enfants, enseignants et parents), habitants du quartier, professionnels de la ville (techniciens, administration et associations) et politiques.

L'objectif est d'analyser le rôle de l'école et son contexte urbain afin de connaître les pratiques urbaines du public scolaire et la forme d'un territoire en régénération, ainsi que le type d'aménagement et de gestion de l'espace public nécessaire pour cet équipement.

L'identification du territoire que génère l'école nous permettra de mieux comprendre la manière par laquelle cet équipement interagît avec son contexte urbain proche (le quartier); elle nous donnera aussi la possibilité d'avoir une meilleure compréhension des constructions mentales qu'ont les enfants sur la ville.

Mots clés : *Ecole, territoire, projet territorial, la ville comme support pédagogique, représentations mentales*

Abstract:

The object of the investigation is to analyze the school as an operator of the territorial project, in which a series of interactions and social dynamics between users (children, educating staff and parents), inhabitants of the district, professionals of the city (technicians, administration and associations) and politicians are set up.

The objective is to analyze the role of the school and its urban context in order to know the urban practices of the school public and the form of a regenerating territory, as well as the type of city-planning and the urban management of the public space needed for that urban facility.

The identification of the territory that generates the school will allow us to understand better the way that urban facility interacts with its near urban context (the district); it also will give us the possibility to a better understanding of the children's mental constructions on the city.

Key-words: *school, territory, territorial project, the city as a pedagogical support, mental representations*

1. Le territoire de l'école: Une idée de projet territorial

1.1. L'espace public comme interlocuteur du territoire de l'école

L'espace public est un espace de représentation où la société se montre, où elle se rend visible. C'est le lieu où les relations entre les habitants, le pouvoir public et la citoyenneté se matérialisent : elles s'expriment dans les rues, places, parcs, lieux de loisir, monuments, services de transport, etc.

Les pratiques quotidiennes donnent sens à l'espace public de la ville, et c'est dans cette perspective que nous analysons l'existence de l'école comme une entité socio-spatiale dans la ville, qui révèle des moments quotidiens mais chargés affectivement de la relation entre l'habitant et les espaces publics du quartier. Une partie de ces relations entre l'habitant et l'espace public sera perçue dans l'espace d'action de l'école.

Il existe de multiples facteurs qui conditionnent cette relation : par exemple la rue, les gens et le type d'équipement associé ; ces facteurs déterminent les pratiques d'utilisation de l'espace public, qui se chargent ainsi de sens et d'identité.

Construire l'espace public ne consiste pas uniquement à *définir la section entre des bâtiments, ni élaborer ses façades. (...) l'espace public possède une logique propre, qui inclut ses réseaux propres et renvoie à une convention sociale*, comme l'expliquent Pannerai et Mangin (2002, Pag 96).

Souvent le temps de l'enfant hors de la maison est prolongé par d'autres activités que celles d'aller à l'école ; ces activités périscolaires ajoutent au chemin de l'école des arrêts dans l'espace public au cours desquels s'établissent des relations sociales, d'appartenance et d'appropriation qui structurent et donnent une forme au territoire de l'école. Bernard Declève, (2001, Pag 26) nous parle de cette relation en ces termes : *L'espace public conceptualisé sous cette forme rythme la vie politique d'une société. Mais c'est aussi un lieu de confrontations de pratiques sociales, où s'exerce la culture comme ensemble de manières d'être, de faire, de dire et de penser, comme ensemble d'attentes à l'endroit des autres...L'usage de l'espace public par les personnes qui se déplacent interagit de manière positive ou négative avec des usages stationnaires qui occupent régulièrement ou temporairement une portion de l'espace.*

Considérant ce qui précède, nous envisageons la rue comme un espace public emblématique pour se promener et pour vivre la ville, et qui qualifie le type d'usage. Au-delà du souvenir romantique que souvent nous nous faisons d'elle, comme le lieu convivial par excellence, nous voulons la comprendre et l'analyser pas seulement dans son rôle de lieu mais aussi de trajet ou de continuité entre des éléments urbains ; et surtout comme une extension de l'espace de l'école par lequel celle-ci dialogue avec la ville.

La rue pour J. Jacobs (Choay 1965) doit compter trois qualités : elle doit premièrement constituer une délimitation claire entre l'espace public et l'espace privé; deuxièmement il est nécessaire qu'existent les propriétaires naturels que sont les yeux qui surveillent la rue (contrôle social), et troisièmement, les trottoirs doivent être intensément utilisés: *qui est le seul moyen d'augmenter le nombre des yeux présents dans la rue et d'attirer les regards de celui qui se trouve à l'intérieur des bâtiments.*

Nous insistons aussi sur la dimension temporelle liée à l'usage de la rue : la relation d'usage entre l'espace public et l'école s'articule selon des temps et des rythmes qui sont fonction de l'organisation du trajet entre la maison et l'école ; et ce parcours dépend du type de tracé, du

type de mode de déplacement, de la situation d'accompagnement et des arrêts qui sont effectués. Les effets de l'articulation de ces variables se concentrent sur la ville aux heures d'entrée et de sortie des écoles¹ ; les usages de l'espace public sont déterminés par les horaires de cours, qui à leur tour déterminent le temps d'occupation dans la rue.

a. La relation entre l'école et l'espace public

L'environnement immédiat se transforme en ressource pédagogique importante pour l'école ; en même temps, l'école est un élément structurant et ordonnateur de l'espace public.

La relation entre l'école et la ville concrétise le sens de l'urbanité et participe à l'éducation citoyenne.

Quand nous parlons de la relation école-espace public, nous considérons aussi que cet espace peut être utilisé comme une ressource physique et un contenu pédagogique ; son utilisation sera fonction des caractéristiques physiques propres de l'espace et des particularités du projet pédagogique de chaque école.

Dans notre société, on ne voit bien souvent l'école que comme un lieu où on ne fait que l'éducation. Mais nous croyons que son rôle va bien au-delà et qu'elle a un rôle socialisateur important.



Espace public proche de l'école primaire (Basisschool) Louis Wittouck, commune de Laeken



Sortie de l'école primaire Emeurade, commune de Molenbeek-Bruxelles

1.2. Le territoire de l'école à Bruxelles

Pour comprendre l'école comme un objet architectural et urbain, il faut examiner les éléments et les caractéristiques qui déterminent une typologie de l'objet d'étude. Nous étudierons dans un premier temps l'intégration du bâtiment-école dans le contexte urbain, à partir d'une étude typologique des équipements scolaires, en dévoilant les caractéristiques architecturales du bâtiment (connexions ou déconnexions) et la manière par laquelle celui-ci s'intègre à la ville (la relation du bâtiment avec le tissu urbain).

Les caractéristiques utilisées dans la classification sont : le type d'alignement par rapport à la rue, la distance et la perméabilité entre la rue et l'intérieur de l'école, les types de clôtures, et la relation entre le bâtiment et l'espace public. La classification typologique entre la relation de l'architecture extérieure de l'école et ses environs, a été classée. Nous classifions les écoles selon trois types de relations architecturales entre l'école et ses environs : les écoles connectées, les écoles semi-connectées et les écoles déconnectées.



E2 : École connectée



E2 : École semi-connectée



E1 : École déconnectée

¹ La rentrée du matin s'étale de 7h00 jusqu'au 9h00, avec une prédominance pour la période 8h00 - 8h30, la sortie l'après-midi est va de 15h30 à 18h30, avec une prédominance pour l'intervalle 16h30 - 17h30. RIBEIRO A., CARTES V., 2005, Pag.19

École connectée:

Elle répond aux caractéristiques d'un bâtiment « perméable à la vue », qui intègre généralement une partie de l'espace public au niveau de l'accès. Cette configuration permet d'entrevoir depuis l'extérieur les activités récréatives et sportives qui se déroulent à l'intérieur de l'école. Le bâtiment s'intègre visuellement à l'espace public et ses alentours font partie de l'aménagement du quartier.

École semi-connectée:

Ses caractéristiques sont très semblables à celles de l'école connectée, mais la relation avec l'espace public est moins directe.

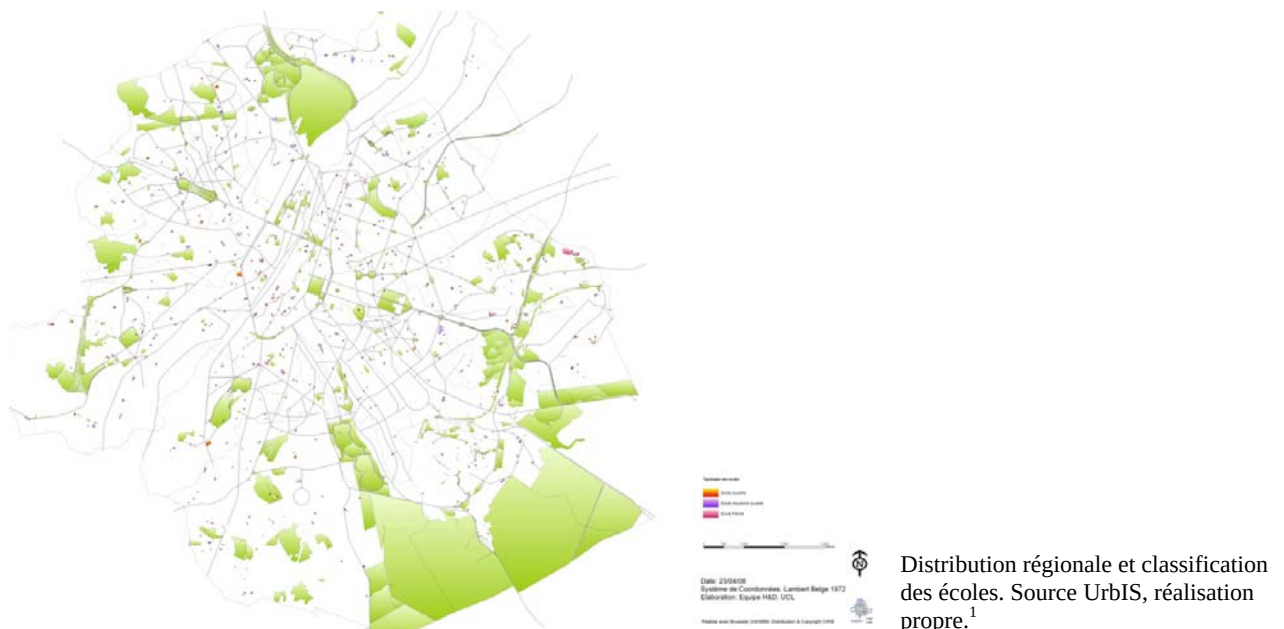
École déconnectée:

Il s'agit en quelque sorte de l'école *classique*, fermée, souvent avec une grande cour intérieure, un bâtiment dont la seule interaction avec l'espace public est la porte d'entrée. Ce type de bâtiment ne crée aucun lien avec son contexte urbain proche.

Il est important de préciser que cette typologie ne prend pas en compte l'ouverture ou la fermeture du projet éducatif de l'école par rapport à l'espace public ; cet aspect sera analysé dans un deuxième temps lors de l'approfondissement des études de cas ; il s'agira alors de confronter l'architecture de l'équipement et le projet pédagogique de l'école.

De cette manière, les typologies seront confrontées aux programmes scolaires de chaque type d'école, aux activités scolaires extérieures et/ou intérieures, ainsi qu'aux modalités d'ouverture au public.

Parmi les 534 écoles de la Région Bruxelloise, nous avons identifié 138 écoles connectées, 124 écoles semi connectées et 272 écoles déconnectées. D'une manière très générale on peut donc considérer que la moitié des écoles de Bruxelles établissent un type de lien et de degré d'ouverture avec leur environnement immédiat.



1.3. Une idée de projet territorial

Quand nous parlons du territoire de l'école, nous comprenons un espace composé d'un ensemble de lieux reliés entre eux ; il s'agit des équipements, des monuments et des espaces publics qu'il est possible d'associer à travers une pratique urbaine particulière, à travers une manière spéciale de les utiliser, de les occuper et de se les approprier.

En voulant découvrir l'étendue de ce territoire, il apparaît la nécessité de le définir et de déterminer quelle est sa forme, son extension et sa mesure.

Dans l'étude "les chemins de l'école" (Ribeiro, Cartes 2005, page 127) nous avons pu relever que, *en ce qui concerne les limites du "quartier de l'école", dans les trois ateliers les élèves arrêtent la description de ce territoire sur un repère visuel qui peut être un objet "localisé"-une station du métro, le canal, etc., mais aussi un changement plus flou dans le paysage comme le bâti résidentiel du début du siècle qui passe à des bâtiments industriels.* Il est important de préciser que l'idée de "quartier de l'école" est ici considérée comme "le territoire d'interaction de l'école". D'une certaine manière, on peut apercevoir la relation étroite entre la fonction urbaine, la structure spatiale, les représentations spatiales et les représentations territoriales qui aideront à la construction du territoire que l'école produit.

Pour avoir une idée plus claire de la mesure de ce territoire scolaire, nous l'identifierons avec une mesure connue, qui est celle du quartier, dont l'extension est déterminée par l'échelle du piéton, ce qu'il lui est facile de parcourir.

A ce propos, Ledrut (1968) dit que *le quartier est le monde du piéton, les limites et l'extension d'un quartier dépendent de la distance confortable qu'on peut parcourir à pied pour utiliser les équipements... et... un périmètre moyen peut être déterminé: d'environ 3 kilomètres. A plus de 4 kilomètres la zone ne fait plus partie du quartier,* la concentration des équipements et des activités dans ce "périmètre moyen" aideraient à construire "l'individualité du quartier"

La fréquentation par le public scolaire des différents équipements situés dans une zone déterminée, contribuerait à former le territoire scolaire. A ce point de vue, Ledrut parle de la relation qui s'établit entre les équipements et les comportements sociaux qui sont associés à l'organisation de l'espace ; celle-ci définirait des limites spatiales plus ou moins claires et une cohésion plus ou moins forte avec le quartier.

La relative concentration, et l'intensité de fréquentation par des habitants d'un territoire déterminé mènent à la structuration de ce territoire en un véritable quartier. Cette concentration et l'affluence périodique des habitants aident à faire apparaître les limites.

Ces limites se constituent plus facilement s'il existe des séparations ou structures urbaines bien marquées; comme dans le cas des limites bien différenciées du quartier Bonnefoy à Toulouse étudié par Ledrut (1968): *Bonnefoy a une solide colonne vertébrale avec une longue rue du Faubourg-Bonnefoy, très commerçant et très vif qui, malgré toutes les difficultés qu'il y a pour la traverser, est un lieu de convergence et un axe de cohésion. Le centre est séparé du centre nouveau par le canal; et les voies du chemin de fer, les gares et les entrepôts le délimitent bien.*

En ce qui concerne la distribution des équipements dans un quartier, sans doute sont-ils en rapport avec la forme du quartier et très particulièrement avec son extension ou étendue, où normalement on peut parler de "sub quartiers" et souvent autour d'un équipement en particulier, comme dans le cas d'une école.

Bien que certaines écoles constituent la fonction principale d'un quartier, on sait que les équipements nécessaires dans un quartier sont aussi le commerce de proximité, les équipements sociaux, quelques bureaux de services, des espaces de jeu et de loisir. Mais sans aucun doute, **l'école pourrait, étant donné son activité et les pratiques associées, produire un territoire qui structure les pratiques quotidiennes du quartier.**

1.4. Territoires constructeurs du territoire de l'école

Le territoire de l'école peut facilement dépasser les alentours de l'école. Celui-ci peut comprendre les espaces publics, le commerce, les équipements et constituer un territoire proche à l'école, déterminé en fonction de la présence du public scolaire et des relations que ce public établit.

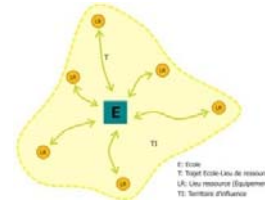
On le représente dans les trois schémas suivants :



T1: Territoire d'influence, domicile-école



T2 : Territoire de pratiques urbaines de l'enfant en relation avec l'école

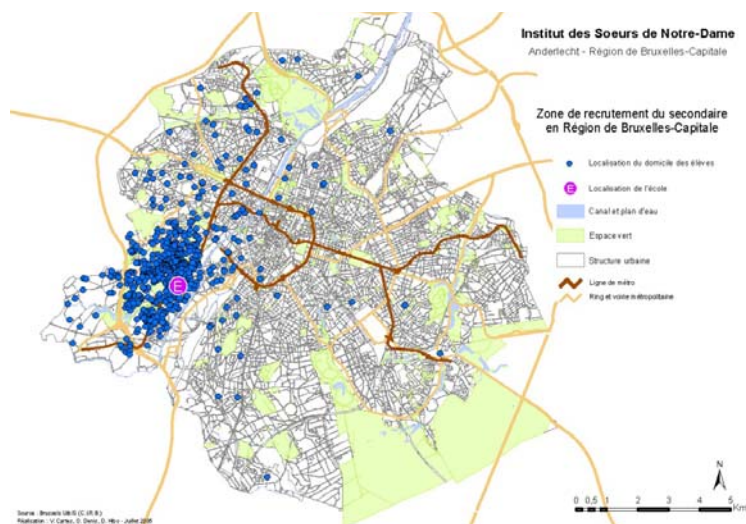


T3 : Territoire de l'école à partir de son projet éducatif

a. Territoire d'influence, domicile- école

L'expérience du déplacement entre la maison et l'école peut être racontée par le chemin parcouru, le type de transport utilisé, le temps utilisé, si sur tout ou partie du trajet l'enfant est accompagné, ou la perception que celui-ci a acquis de l'espace public.

Cette chaîne des pratiques et des lieux met en évidence l'association entre le déplacement scolaire et l'organisation urbaine. C'est de cette relation que naît notre intérêt à comprendre, dans quelle mesure cette activité qui a comme support la ville, crée un territoire qui sera non seulement déterminé par une organisation urbaine déterminée tant par le public scolaire (élèves, enseignants et parents) que par différents acteurs urbains, comme les communes, les ministères de l'éducation, les services d'urbanismes et de transport, mais encore par des acteurs non directement impliqués comme les commerçants, habitants, associations, centres d'intégration sociale, services privés, etc.



Réalisée dans le cadre de l'étude faite à l'Institut des Sœurs de Notre Dame sur la commune d'Anderlecht-Bruxelles (Ribeiro A., Cartes V. 2005: 79-91) à partir de la liste des élèves de la classe de 5e secondaire, la carte ci-dessous montre les lieux de résidence des élèves et leur distribution dans le territoire de la Région de Bruxelles-capitale. Il en ressort que la majorité des élèves viennent de la même commune d'Anderlecht et de la commune voisine de

Molenbeek. La plus grande concentration d'élèves se situe entre le ring (le périphérique) et le canal; éléments urbains qui apparaissent donc comme des limites.

b. Territoire de pratiques urbaines de l'enfant et sa relation avec l'école

Certains le nomment comme le territoire de proximité de l'école, le quartier de l'école, les abords scolaires etc., mais d'une certaine manière celui-ci correspondrait davantage aux caractéristiques des pratiques d'utilisation qu'il y a dans cet espace par rapport à l'école.

L'idée de quartier de l'école dans "Les chemins de l'école" (Ribeiro A., Cartes V. 2005: 42-126) a été abordée à partir de l'expérience vécue par quelques élèves dans les ateliers effectués pour la recherche. Dans cette expérience émerge l'idée que l'école est associée à un territoire de proximité qui s'esquisse à travers des relations d'utilisation, les pratiques urbaines des enfants et les références spatiales qu'ils remarquent.

L'école est associée à un espace urbain de proximité qui se précise, plus ou moins, à travers les relations d'usage; on définit le quartier de l'école en tant que réseau de lieux situés à proximité de l'école et dont l'occupation est marquée par la présence du public scolaire comme les activités parascolaires, les achats, le loisir, le déplacement, l'attente à l'arrêt du bus ou tram, etc.

Cet espace apparaît dans l'imaginaire des enfants et fait partie du déplacement entre l'école et la maison, et aussi comme une partie importante du sentiment d'appropriation de la ville par les enfants.

On peut le voir dans le cas de la carte réalisée avec les données rassemblées à propos des élèves de 6^{ème} secondaire de l'Institut des Sœurs de Notre Dame à Bruxelles, dans le cadre d'une activité d'un atelier pour "Les chemins de l'école"; (Ribeiro A., Cartes V. 2005) : nous avons pu repérer les lieux et les éléments reconnaissables par les élèves autour de l'école et qui sont en rapport avec une activité ou la présence de quelqu'un de connu.

La conscience spatiale des enfants est favorisée par certains modes de déplacement, comme les déplacements à pied ou à vélo ; ceux-ci sont donc nécessaires à considérer au moment d'analyser les pratiques de l'enfant par rapport à l'école :

- Les déplacements scolaires sont conditionnés par l'organisation spatiale et fonctionnelle de l'environnement
- Comme toute présence sociale dans un territoire, le trajet domicile-école est représentatif de la "culture de mobilité" du déplacement, certains choix de mobilité sont expliqués au niveau symbolique, de l'imaginaire, de la recherche d'identification avec d'autres personnes ou avec certaines situations
- Au niveau de l'enseignement secondaire les élèves sont plus autonomes pour se déplacer



Territoire de pratiques urbaines de l'enfant et sa relation avec l'école, étude effectuée avec les élèves de la dernière année de secondaire à Bruxelles, "Les Chemins de l'école" (Ribeiro A., Cartes V.2005, Page93)

c. Le territoire de l'école à partir de son projet éducatif

Nous partons de l'idée que l'école dans le quartier a un rôle d'intermédiaire entre l'espace public et le reste de la ville, puisqu'elle utilise quelques équipements dont elle ne compte pas : un réseau de lieux comme la piscine pour la classe de natation, le gymnase communal ou d'une autre école proche, ou encore le parc pour la classe de sport, etc.

Il est important de s'arrêter sur l'idée de l'école comme intermédiaire et comme un point d'attraction, puisque d'une certaine manière, celle-ci sert de support, de scène, de lieu d'échange de rencontres et de discussions, d'espace où le contact social joue un rôle important entre les élèves, les habitants de la ville et les parents au moment de l'entrée ou de l'attente à l'heure de sortie.

En somme, on pourrait dire que la charge symbolique qui porte l'école est celle d'un lieu qui amène l'habitant à une confrontation avec le quartier et cette confrontation se marque (se donne à voir) dans les espaces publics.



Aller au cours de natation à la piscine communale



Faire de la gymnastique au parc du quartier

1.5. Le territoire de l'école, l'intensité de l'enfant dans la ville

L'autonomie constitue un phénomène central dans le développement de la population infantile, celle-ci permet circonscrire en détail la qualité des expériences individuelles dans la ville, il permet de comprendre sur quels bases et dans quelles conditions on construit les premières expériences urbaines, spatiales et par conséquent sociales de l'enfant.

Afin de comprendre ce phénomène et le degré de relation de l'enfant avec son environnement, il est important de comprendre les processus d'appropriation et d'identification des espaces urbains, car on peut établir que les pratiques urbaines et l'appropriation progressive à la ville s'inscrivent dans un espace où coexistent plusieurs générations.

Ceci nous amène à nous questionner sur d'un espace scolaire et si l'idée de "chez moi" pourrait se référer à celle de un espace d'interaction entre l'école et la ville, et si ceci répond à l'existence d'un territoire où il existe un sentiment d'appartenance et d'identité.

Noschis (1984) part de l'idée que l'identité spatiale trouve une source essentielle aux moments chargés affectivement pour l'habitant, quand lui est en contact avec les espaces publics de son environnement. Ce pour cela qu'il existerait une forte relation entre quartier et l'identité de ses habitants; bien évidemment, en partant de la base qu'il existe *une relation de dépendance directe entre l'environnement et le comportement*.

La relation affective qui lie à l'habitant avec son habitat et l'identité qu'il lui accorde, permettent de résumer le sentiment de appartenance à l'espace. L'espace public apparaîtrait comme le support de ces liens affectifs qui se bâtissent entre les habitants, leur logement, le

café du coin, la boulangerie et tous les lieux qu'il fréquente; et pour quoi ne pas dire aussi, entre l'école où j'étudie ou l'école de mes fils.

À cette réflexion nous pourrions ajouter ce qui nous dit Noschis (1984): *Gans (1962) il parle de l'importance des liens sociaux et son articulation avec l'espace construit, qu'ils sont le support nécessaire de traditions et de bibliographies des habitants*²

a. L'intensité versus identité au territoire de l'école

La marche à pied dans tous les groupes d'élèves se bénéficie d'une image positive, particulièrement quand elle s'agira de "petites distances": c'est une occasion pour "découvert de nouvelles choses", trouver des gens, faire de nouveaux amis. La notion de petite distance est bien sûr relative, car les trajets à pied en primaire se développent dans un rayon de 500mts tandis qu'en secondaire il peut arriver à 1.5 Km

Tout parcours est marqué de coup d'œil et d'arrêtes qui peuvent motiver aux réflexions au passant, ces réflexions sont nourri par les caractéristiques des lieux visités, ainsi que par les événements qui là se produisent. Noschis (1984) désigne ce type d'espace où se produit cette activité comme les *lieux élevés du quartier*, où on trouve la notion d'intensité³ dans le territoire produit par l'école.

L'intensité permet de voir ce que s'est passé pendant le temps de présence de l'habitant et de l'occupation de l'espace. Il y a des moments de la journée qui sont marqués avec une grande intensité par l'interaction des habitants dans les espaces publics du quartier. C'est à l'occasion dans laquelle les habitants font face à l'espace public du quartier, quand le quartier acquerra son identité.

Il y a des occasions de la journée qui sont liées à un lieu et une type d'activité précise, comme celle de l'école, qui produit un rituel et qui est détentrice d'une signification affective en particulier; ces moments font partie de l'histoire du quartier, et qui sont partagés entre ses habitants, ces lieux nous pourrions les nommer comme *lieux d'intensité scolaire* et que pour nous concorderaient avec les moments d'interaction entre l'école et la ville.

Comme c'est le cas de l'affluence, de l'ampleur, de la présence et le conflit entre usagers et habitants, comme les occupations et activités que génère l'école et son public, que s'illustrent dans images suivantes :



Une fête à l'école, ouverte à la communauté.
Nethen, Belgique



Sortie à l'extérieur de l'école pendant les heures de cours, INDL, Bruxelles

² Gans H. (1962) *The Urban Villages*, The Free Press, New York

³ Degré d'activité, de force ou de puissance, Le Petit Robert (2002). Dictionnaire de la langue française, Paris, pp. 1384

Grado de fuerza con que se manifiesta un agente natural, una magnitud física, una cualidad, una expresión, etc.
<http://www.rae.es/rae.html>



Graffitis dans la rue, réalisée pour les élèves de secondaire de l'école Rive Gauche, Bruxelles



Occupation de l'espace public, à la sortie de l'école pour le retour à la maison, Place à Santiago, Chili

Si nous considérons le rôle de l'école depuis cette position, nous dirions que ces *lieux d'intensité scolaire* serait où se manifeste le territoire de l'école, un territoire d'interaction avec la ville, où, le rituel de l'entrée et sortie prends une importante signification pour leur public concerné (enfants et parents), ainsi que par le public non impliqué.

Si on analyse la perspective de l'enfant pour avoir un accord sur ce territoire, nous trouvons que pour lui le quartier représente une réalité physique, qui se nourrie et qu'est quotidiennement développé, *l'environnement proche est littéralement un éducateur de l'enfant, lui emmène dehors (e-duco) de la première barrière, la famille, il s'ouvre vers la Communauté, aux découvertes et rencontres.* (Noschis 1984), l'enfant vit généralement avec intensité cette relation avec le quartier, il se crée dans l'activité quotidienne de se déplacer de l'école à la maison et vice versa.

Précisément dans cette activité, l'enfant crée une identité avec le territoire vers l'école, celle-ci prend forme par les rapports répétés avec l'environnement et particulièrement par les alliances émotionnelles avec la situation qui le se présente – l'odeur de la boulangerie qui lui indique qu'il est à la moitié de son chemin ou que c'est le lieu qui se réunit avec ses amis, la boucherie où il passe acheter avec sa maman, etc.

S'il est vrai que les premières allées et retours à l'école sont liées à la personne qui accompagne, au fur et à mesure que l'enfant grandisse, c'est l'environnement qui prend le relève et il se tourne son "copain", *l'environnement contribue à forger les sentiments de l'enfant - ce que le il peut sentir dans et pour les lieux. L'environnement est perçu différemment selon l'âge et l'intérêt de l'enfant - les distances et les lieux importants ne sont pas toujours les mêmes.* (Noschis 1984).

Ils ne sont pas égaux, mais continue le parcours d'aller et retour à l'école, qui se répète jour après jour et c'est cette activité qui permet aux enfants concevoir références sociales (les commerçants, les copains, etc.) et références spatiales (la boulangerie, la papeterie, la place, l'église, etc.). Le territoire de proximité de l'école variera selon le niveau d'âge des élèves.

Dans son travail Noschis donne un exemple du quartier Sacca Fisola à Venise : *...l'arrêt obligatoire du grand nombre d'enfants est le magasin situé au coin de deux rues principales où chacun achète ses dix-heures et son goûter. ... Pour presque la totalité de 200 enfants du quartier, le chemin de l'école ne dépasse pas les 500mts et la longueur des rues elles sont seulement entourées par des constructions sans aucune attraction. La sortie de l'école sera l'occasion de s'éloigner et de s'installer au bord du canal - suivre les pêcheurs qui distribuent leurs poissons - lancer des pierres dans l'eau, jouer aux billes dans un coin à l'abri.* (Noschis 1984)

2. La ville comme support pédagogique, apprendre dans la ville

Le travail de Frabboni (1990) nous propose l'intégration à la ville à partir du fait d'ouvrir l'école, de l'ouvrir à l'extérieur et de sortir de l'espace traditionnel de la salle de classe, quelque chose que beaucoup de théoriques posent. Quoique c'est une partie importante de l'intégration de l'école au territoire, il ne devrait pas se donner seulement avec le fait d'être ouvert à l'extérieur, sinon également que l'extérieur vient vers elle et l'intègre.

Le territoire que l'école crée se base une grande partie au type de mobilité qu'elle produit, comme le cas des heures de cours à l'extérieur: comme le cours de natation dans la piscine ou le cours de sport dans un certain gymnase ou un parc communal. Dans ces cas il est possible d'aborder la dimension de *projet territorial* avec un langage plus pédagogique; ce type de projet pourrait créer des liens comme la collaboration avec les différents acteurs de la ville, relatifs aux politiques publiques d'urbanisme, de développement social et d'éducation.

Dans les fondements "de la ville éducatrice" (Morel, Jordi 1990) nous pouvons trouver quelques éléments qu'aident à la compréhension d'une école génératrice de territoire :

- Un moyen porteur de ressources : "apprendre à la ville "
- Un outil de formation : "apprendre à travers la ville"
- Un contenu éducatif : "apprendre de la ville"

3. La représentation infantile: une image de ville

À travers du récits des enfants nous pouvons voir, par exemple, la mobilité comme un facteur de production culturelle, à partir de la construction d'images sur la distance, la proximité et du temps de durée du trajet (éléments de mobilité représentés par les enfants), certaines constructions sont géographiques et d'autres non, et que peuvent être évaluées dans un niveau symbolique entre perception et construction matérielle.

On reconnaît de plus en plus dans les écrits scientifiques, aussi dans les professionnels de la gestion et du développement urbain, que le futur de la ville n'est pas seulement en rapport à sa gestion matérielle, sinon qu'implique une reconnaissance aux images que différents acteurs urbains ont sur la ville.

Le croisement de l'élaboration théorique de la ville et l'expérience de terrain, accompagnées de l'acteur social, peut aider à reformuler les pratiques symboliques, et à contribuer à la manière de *parler sur la ville, de la représenter, la planifier et réagir sur son futur* (Revue urbanisme Hors série 19)

Dans le travail effectué dans "Les chemins de l'école" (Ribeiro A., Cartes V. 2005), se dévoile l'importance des représentations chez les élèves pour comprendre le phénomène des comportements de mobilité et connaître les sentiments et les images qui accompagnent le déplacement.

Les représentations nous permettent de nous approcher à ce niveau d'information, elles nous parlent de la manière comme l'étudiant vit le trajet entre la maison et l'école, les images et les impressions qu'il retient de son expérience de déplacement, comme de l'expérience aux alentours de l'école.

Comme bien signale K. Lynch ([1978] 2001) la ville est le "lieu où on apprend" et beaucoup d'enseignants contemporains ont commencé à utiliser la ville comme une véritable prolongation de l'école.

Si nous pensons dans le travail de Kevin Lynch ([1978] 2001), dont les travaux sur l'image de la ville ont ouvert un nouveau chemin à la recherche urbaine. Si on prend son travail sur

l'organisation mentale sur l'image urbaine chez les adultes, nous pourrions nous approcher au processus mental de l'enfant, sans perdre notre chemin qui est illuminé du monde infantile. On espère que la compréhension sur l'image urbaine serve à programmer mieux l'espace urbain de tous les citoyens en prenant en compte les enfants.

3.1. La Représentation:

La représentation spatiale, comme expression de la conscience de l'environnement, apparaît comme une des modalités de compétence de l'enfant. D'une part elle contribue à la diminution du sentiment d'insécurité que produisent les lieux non explorés de la ville et à la meilleure gestion dans les déplacements.

Sur ce concept Partoune C. cite à Garnier C., Sauvé L. (1999) *Une représentation est un phénomène mental qui correspond à un ensemble plus ou moins conscient, organisé et cohérent, d'éléments cognitifs, affectifs et du domaine des valeurs concernant un objet particulier. On y retrouve des éléments conceptuels, des attitudes, des valeurs, des images mentales, des connotations, des associations, etc. C'est un univers symbolique, culturellement déterminé, où se forment les théories spontanées, les opinions, les préjugés, les décisions d'action, etc.*⁴

3.2. Représentation infantile :

Si nous voulons être plus précises dans l'utilisation de la représentation infantile "L'Art et l'Imagination dans l'enfance", le psychologue soviétique L.S. Vygotsky (1896 - 1934) nous donne une première piste.

Vygotsky (2003) considérait que le milieu social est déterminant pour l'apprentissage, que lui produit une intégration des facteurs sociaux et personnels. Le phénomène de l'activité sociale aiderait à expliquer les changements dans la conscience et donne une base théorique psychologique, qui unifie le comportement et l'esprit. L'environnement social influence la connaissance à travers de ses *instruments*, c'est-à-dire, ses objets culturels (voitures, machines) et son langage et institutions sociales (école, église, théâtre, bibliothèque, etc.).

La relation de l'individu avec sa réalité extérieure n'est pas simplement biologique, puisque à travers de l'utilisation d'instruments adéquats, peut élargir sa capacité d'action sur cette réalité. Ces instruments, lui attribuent un lieu spécial au langage, qui est celui qui permet à l'individu d'agir sur la réalité et le met en contact avec la pensée des autres, avec la culture, qui influencent réciproquement lui.

Un trait caractéristique chez les enfants c'est qu'ils dessinent de mémoire, ce qui pourrait donner comme information des représentations et l'idée qu'ils ont sur un espace, sur une situation ou un objet. Les enfants dessinent ce qu'ils savent déjà sur les choses, ce qui leur paraît plus important, pas ce qu'ils voient dans le moment, plutôt ce qu'ils imaginent des choses.

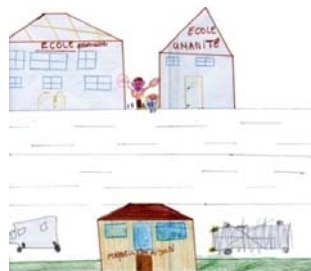
L'enfant n'essaye pas d'être naturaliste, par le contraire, dans ses dessins montre le maximum de ressemblance de la réalité, puisque ils sont remplis de symboles, qu'ils sont possibles de considérer comme son langage, sa manière de dire ce que c'est bien ou pas bien. Une manière de découvrir ses goûts, son avis sur les choses, qui est généralement plus précise et critique que celle de l'adulte.

⁴ <http://www.lmg.ulg.ac.be/articles/paysage/cdrom-paysage/representations.htm>

Ce regard nous donne, d'une manière ou autre, un point de départ sur l'utilisation comme outil et mode d'expression des représentations du territoire, sur la base des différents langages infantiles.

3.3. Images infantiles révélatrices de territoire

Il y a des chercheurs qu'ont utilisé la méthodologie des cartes mentales avec les enfants pour y découvrir les représentations associées au trajet à l'école. Nous avons fait une brève portée au travail de Sandrine Depeau (2004) qui est des Dr. en Psychologie sociale environnementale de l'Université René Descartes (Paris V), elle donne particulièrement le cours de méthodologie des cartes mentales, ses études sont spécialement orientés à l'analyse des comportements des enfants et jeunes, et leur relation avec l'environnement et leurs pratiques de mobilité. Ses études cherchent la correspondance entre la cognition et l'environnement.



Dessin infantile sur le chemin à l'école, réalisé aux ateliers du "Les chemins de l'école" 2005, Bruxelles



Dessin infantile sur le chemin à l'école, Atelier de Travail urbain, animé pour H&D 2003, Raismes-France

Elle nous parle à ce sujet, que la carte mentale correspond à une forme de représentation dans deux dimensions et qu'on peut l'obtenir sur la forme de production graphique une réalité perçue dans trois dimensions. Ce point de vue nous permet mettre les choses en la perspective, à analyser des relations et à donner la priorité aux données des enfants. Ce qui peut être développé sous forme de jeu, entrevues et enquêtes.

4. Conclusions

L'école est un équipement au service de l'habitant qui a un rôle important comme acteur public dans le territoire et comme telle est porteuse d'un projet pédagogique territorial.

Pour nous son grand rôle et peut-être d'une façon involontaire, est celle de catalyseur d'un territoire; elle produit des relations temporaires, des liens spatiaux et fonctionnels avec d'autres équipements et autres écoles. Ce réseau est articulé et en mouvement constant, en grande partie, grâce aux enfants. Acteurs et occupants principaux.

La forme d'occupation qu'exerce le public scolaire et l'école sur la ville donneront forme à un territoire reconnaissable non seulement par le public scolaire, si non en raison de la quantité de fois de concentration à certaines heures de la journée, accorderont la façon d'occuper le quartier. Le trajet vers l'école va contribuer aux changements dans la manière d'occuper le quartier.

Une grande partie de l'organisation des pères est en fonction de l'horaire de l'école, l'entrée et sortie, ceci produit un phénomène urbain difficile à gérer, tant pour les écoles comme pour l'administration publique.

La première et souvent la dernière activité extérieure de l'enfant, est le parcours de la maison à l'école et de l'école ou de l'académie à la maison

Le trajet à l'école et à elle-même exercent une importante influence chez les enfants, puisque le trajet se présente comme une occasion de jouer, dans quelques cas le moment d'indépendance, de contact avec la ville et la nature. À partir d'elle se crée un monde quotidien et reconnaissable.

À partir de cette idée nous pouvons dire que l'influence qui exerce dans la vie scolaire la localisation de l'école va au-delà de l'importance du trajet lui-même, celle-ci exerce une influence à ses environs ; le commerce, la mobilité, l'utilisation d'équipements, le rythme des activités de l'espace le proche, le paysage, etc.

L'articulation du projet pédagogique de l'école et l'urbanisme peuvent rendre compte de l'école comme un outil urbain, dans laquelle on pourrait identifier une vision stratégique entre l'éducation et la dynamique de projets urbains.

Où on pourrait développer le concept d'apprendre *sur la ville et avec la ville*, où s'est puisse penser en construire la ville à travers la regard des enfants et avec eux.

C'est clair que du point de vue théorique, l'aspect spatial dans l'image de la ville a une importance particulière. Ainsi que, l'espace est une des grandes catégories de la pensée humaine, l'espace urbain c'est un des produits les plus élaborés et les plus réfléchis de la société civilisée.

Quand on vit dans une ville, quand on agrandisse en elle, construisons avec le cours des années, sans une claire conscience, une série de cartes mentales où les composants figuratifs de l'image spatiale et de ce qui est abstraits de la géométrie, forment un monde de représentations de complexité énorme.

L'éducation et la psychologie comme celle de Piaget nous offrent une méthode d'observation et un cadre théorique pour interpréter quelques résultats, mais ne peut pas assurer a priori la réussite de l'application de ces méthodes dans le contexte urbain.

Il est pourquoi, des recherches sur l'espace urbain comme celles de Kevin Lynch, Thibaud, Panerai et Mangin entre autres, peuvent mieux nous orienter au croisement entre le territoire et l'école.

5. Bibliographie

Livres :

BOUTINET J-P. (1999). *Anthropologie du projet, Psychologie d'aujourd'hui*, PUF, Paris

CHOAY F. (1965). *L'urbanisme, utopies et réalités. Une anthologie*, Editions du Seuil, Paris.

DECLEVE B. (2001). *Mutations territoriales et dimension de la conduite des projets de renouveau urbain*, en Savoirs et jeux d'acteurs pour les développements durables, sous la direction de Debuyst, Frédéric, Defourny Pierre et Gérard Hubert, Population et développement 9, Academia Bruylant, Louvain-la-Neuve, L'harmattan, Paris.

DECLEVE B., FORRAY R., 2004, *Arbres à palabres, pratiques européennes de participation citoyenne aux politiques de régénération urbaine*, UCL Presses universitaires de Louvain, Louvain-la-Neuve. 229p

DECLEVE B., FORRAY R. et MICHILINO P. (2002). *Coproduire nos espaces publics*, FAR, PUL, Louvain-la-Neuve, 195p

DEPEAU S., 2004, *Les trajets domicile-école en milieux urbains* in Psychologie et société n° 8, Eres éditions, Lyon.

- DI MEO G. (2000). *Le territoire du quotidien*, L'Harmattan, Coll Géographie Social, Paris, 207p
- DUDEK M. (2007). *Écoles et jardins d'enfants, projets et réalisations*, Infolio, Berlin
- FRABONI F. (1990). *La integración escuela-territorio. Hacia una ciudad educadora*, participación en la "Ciudad educadora", Ajuntament de Barcelona I Congrès Internacional de Ciutats educadores, Barcelona.
- HENRIOT-VAN ZANTEM A., PAYET J-P., ROULLEAUBERGER L., 1994, *L'école dans la ville. Accord et désaccords autour d'un projet politique*, L'Harmattan, Paris
- ILLICH I. (1971). *Une société sans école*, Editorial du seuil
- LEDROUT R. (1968). *L'espace de la ville, problèmes de sociologie appliquée à l'aménagement urbain*, éditions Anthropos, Paris
- LYNCH K. (2001). *La imagen de la ciudad*, Gustavo Gili, Barcelona
- MOSCOVICI S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Huemul, Buenos Aires
- MOREL S., JORDI F. (coordinación) (1990). *La Ciudad Educadora*, Ayuntamiento de Barcelona, Barcelona. 683P
- NOSCHIS K. (1984). *Signification affective du quartier*, Librairie des Méridiens, Paris
- PANERAI PH., MANGIN D. (2002). *Proyectar la ciudad*, Celeste Ediciones, Madrid
- PAQUOT T. (2006). *Terre urbaine, cinq défis pour le devenir urbain de la planète*, Editions La Découverte, Paris
- PIAGET, J. (1978) *La representación del mundo en el niño*. Ediciones Morata, Madrid.
- RIBEIRO A., CARTES V. (2005). *Les chemins de l'école. Pratiques de déplacement scolaire dans la région bruxelloise*, UCL Presses universitaires de Louvain, Louvain-la-Neuve, 160p
- TESTA C. (1975). *Nouveaux équipements pédagogiques*, Verlag für Architektur Artemias, Zurich
- THIBAUD JP. (2001). *L'espace urbain en méthodes*, Ed. Parenthèses.
- THIBAUD JP. (2001). *La méthode des parcours commenté in L'espace urbain en méthodes*, M.Grosjean et JP Thibaud, Ed. Parenthèses. Marseille
- VIGOTSKY, L.S. (2003). *La imaginación y el arte en la infancia*, AKAL / Básica de bolsillo, Madrid.
- VANDERMOTTEN C., MARISSAL P., VAN HAMME G., KESTELOOT C., SLEGGERS K, VANDEN BROUCKE L., IPPERSIEL B., DE BETHUME S., NAIKEN R. (2006). *Analyse dynamique des quartiers en difficulté, dans les régions urbaines belges*, Politiques de Grandes Villes
- VERCAIGNE C., WALGRAVE L., MISTIAEN P., KESTELOOT C., (2000) *Verstedelijking, sociale uitsluiting van ils jongeren dans straatcriminalitet*, Federale Diensten voor wetenschappelijke, technische en culturele aangelegenheden, Leuven
- Articles** : SAUVÉ, L. (2007). L'éducation relative à l'environnement. Une invitation à transformer, améliorer ou enrichir notre rapport à l'environnement, Éd GAGNON C. et en collab. avec ARTH E.
- Web**: GARNIER, C. et SAUVE, L., 1999, *Apport de la théorie des représentations sociales à l'éducation relative à l'environnement : conditions pour un design de recherche in Education relative à l'environnement- regards, recherches, réflexions*, pp. 65-77, Arlon, FUL, cité par PARTOUNE, Christine in "Représentations mentales in http://www.ulg.ac.be/geoeco/lmg/competences/chantier/methodo/meth_repres.html .
- PARTOUNE C, (1999). Christine in Représentations mentales in http://www.ulg.ac.be/geoeco/lmg/competences/chantier/methodo/meth_repres.html
- Revues** : REVUE URBANISME n°329 *A la école de la ville*, nov-dec 2002, n°340 *Mixité*, janv-févr 2005, et n° 349 *Villes éducatrices*, juil-août 2006.