

LA VILLE EN TANT QU'ENVIRONNEMENT D'EXPERIENCES POUR L'ENFANT

Kyriaki Tsoukala

Département d'Architecture-Ecole

Polytechnique

Université Aristote de Thessalonique

54006 Thessalonique

Grèce

Summary

The city as a field of movement, action and experiences for children and in parallel, as a socio-cultural environment constitutes an important factor in the child's mental, affective and social development as well as for his or her educational process. Yet, the possibilities of movement and action of children in modern cities are particularly limited. The socio-spatial integration of children in our fragmentated cities is a complex issue with socio-cultural, political, pedagogical and spatial aspects. The creation of an *activated environment* assures the continuity between the socio-spatial system of the city and children's activities and gives space the possibility of functioning as a system that might undergo changes on the symbolic as well as on the usage level. In this case urban space becomes a constitutive element of children's activities. These *socio-spatial* activities play an important role in the process of children's education and socialisation.

Résumé

La ville en tant que champ de mouvement, d'action et de vécu de l'enfant et parallèlement en tant qu'environnement socio-culturel constitue un facteur important dans le processus de son développement mental, affectif et social ainsi que dans le processus de son éducation. Cependant les possibilités de mouvement et d'action de l'enfant dans la ville moderne sont particulièrement limitées. L'intégration socio-spatiale de l'enfant dans nos villes fragmentées est un problème complexe avec des aspects socio-culturels, politiques, pédagogiques mais aussi spatiaux. La création d'un *environnement activisé* assure d'une part la continuité entre le système socio-spatial de la ville et les activités de l'enfant et d'autre part donne à l'espace la possibilité de fonctionner en tant que système qui est susceptible de changements tant au niveau symbolique qu'à celui des modes de son utilisation. Dans ce cas l'espace urbain fonctionne comme élément constitutif des activités des enfants. Ces *activités socio-spatiales* jouent un rôle important dans le processus d'éducation et de socialisation de l'enfant.

Le rôle de la ville dans le développement et l'éducation de l'enfant.

La ville en tant que champ de mouvement, d'action et de vécus de l'enfant et parallèlement en tant qu'environnement socio-culturel constitue un facteur important dans le processus de son développement mental, affectif et social ainsi que dans le processus de son éducation.

Cependant les possibilités de mouvement et d'action de l'enfant dans la ville moderne sont particulièrement limitées. La fragmentation du tissu urbain, la distinction rigide des fonctions, dictée par la conception rationaliste de la ville rentable, a éloigné l'enfant de nombreuses fonctions et activités. Dans cette ville moderne les espaces pour les activités des enfants sont isolés et sévèrement délimités au plan fonctionnel. Ce phénomène de l'absence de l'enfant de la ville est décrit et interprété par Philippe Ariès comme suit:

"Dans le passé, l'enfant appartenait tout naturellement à l'espace urbain, avec ou sans ses parents. Dans un monde de petits métiers et de petites aventures, il était une figure familière de la rue. Pas de rues sans enfants de tous âges et de toutes conditions. Ensuite, un long mouvement de privatisation l'a retiré peu à peu de l'espace urbain qui cessait dès lors d'être un espace de vie épaisse où le privé et le public ne se distinguaient pas, pour devenir un lieu de passage réglé par les logiques transparentes de la circulation et de la sécurité... Cette ville où les enfants vivaient et circulaient, nous l'avons perdue... Ce qui l'a remplacée n'est pas une autre ville, c'est la non-ville, l'anti-ville, la ville intégralement privatisée." (Ariès, 1979, III)

La réinsertion socio-spatiale de l'enfant dans la ville constitue aujourd'hui un objet d'étude important. La question commune qui se pose est la suivante: sous quelles conditions les villes actuelles peuvent fonctionner comme champs d'action et d'éducation de l'enfant? La recherche sur ce problème a mis en évidence une pléthore de points de vue et de conceptions sur la relation de l'enfant à l'espace urbain. Ces opinions ont été exprimées soit dans le cadre de théories pédagogiques soit dans les cadres des recherches empiriques ayant pour thème le comportement de l'enfant pendant le jeu, le processus de perception et d'appropriation de l'espace urbain, les préférences, les désirs et les cibles des enfants concernant l'organisation et le fonctionnement de la ville.

Des espaces isolés à l'environnement activisé

Les recherches empiriques que j'ai entreprises, avaient pour objet d'étude les représentations topographiques et verbales des enfants sur la ville, le quartier et le trajet école-domicile (Tsoukala, 1992a; Tsoukala, 1992b; Tsoukala & al., 1994). L'interactionisme social (Schneuwly et Bronckart, 1985) qui s'appuie sur la Théorie de l'Activité (Léontiev, 1975; Lektorsky, 1993) en a constitué le cadre épistémologique.

Les représentations mentales de l'espace urbain ne s'identifient pas avec l'espace objectif. Leurs divergences à l'égard de ce dernier sont le produit de l'interaction

individu-environnement et dépendent aussi bien des caractéristiques physiques et sociales de l'espace que des caractéristiques des individus qui le vivent. Nous avons constaté que la recodification de la réalité objective est due à l'activité sociale de l'enfant, à sa pratique au sein de l'espace particulier, aux précédentes expériences et aux vécus, à des modèles mentaux et à des sens, à des connaissances particulières ainsi qu'à des caractéristiques particulières de l'espace. L'intérêt des résultats est constitué par le rôle particulier de l'*activité socio-spatiale* (Tsoukala, 1994 a & b) tant dans le choix des éléments représentés qu'à la structuration dynamique de la représentation mentale.

L'*activité* en tant que paramètre de formation de la représentation spatiale a été utilisée par d'autres chercheurs. Ainsi, dans ces recherches, le concept de l'activité acquiert une importance différente. Son importance se limite soit au caractère mobile de l'action soit à sa dimension temporelle et sociale. Il importe de remarquer que dans ce dernier cas l'activité s'identifie à la pratique sociale de l'individu où l'espace joue le rôle de cadre matériel et non d'élément constitutif de cette pratique. Dans nos recherches, l'activité a été utilisée comme outil d'analyse méthodologique au sens qu'il acquiert dans l'interactionnalisme social. Dans ce cadre de recherche, l'activité de l'individu apparaît comme élément qui unifie l'individu et l'environnement, comme élément structurel de sa personnalité. Au niveau de l'organisation du psychisme l'activité extérieure, pratico-sensible, joue un rôle fondamental. C'est pourquoi le passage du fonctionnement interpsychologique au fonctionnement intra-psychologique est recherché au niveau des opérations et non pas des expériences (Leontiev, 1976).

Donc selon la théorie de l'interactionnalisme social, le caractère instrumental de l'activité de l'individu ainsi que son insertion dans le système des relations sociales est ce qui détermine dans une large mesure les représentations mentales de l'homme. L'outil est le moyen de rencontre des besoins et de l'objet mais par l'intermédiaire d'un réseau des relations sociales. En même temps, il constitue le lieu de l'activité historico-sociale accumulée (Vygotsky, 1978; Wertsch, 1985; Valsiner, 1988). Comme l'évoquent Schneuwly et Bronckart (1985) dans la Théorie de l'Activité, on peut concevoir que l'interactionnalisme social est constitué à la fois d'éléments micro-structurels et macro-structurels de l'activité de l'individu, qui en dernière analyse organisent les représentations mentales et particulièrement le domaine de construction du système des repères. Et c'est ce qui le distingue non seulement du behaviorisme mais aussi de l'interactionnalisme. Il saisit dans un langage unitaire les processus intérieurs et extérieurs de l'activité, des actions, des énergies, des mobiles, des cibles et des données macro-sociales.

L'espace bâti constitue un champ où se développent des phénomènes économiques, sociaux et culturels, un moyen de communication et un champ matériel de fonctionnement de l'activité humaine. Dans ce sens, l'espace bâti est une source d'information condensée sur les modèles, les valeurs et en général sur la réalité sociale dans laquelle vit l'individu (Chombart de Lauwe, 1976). En raison de ses

particularités, l'espace s'investit dans des significations sociales et culturelles et fonctionne comme instrument psychologique dans les processus cognitifs au sein de l'activité humaine. En effet, cet espace est susceptible d'être modifié pendant la durée de son utilisation, d'être recodifié selon les activités et les pratiques qui y ont lieu. Par conséquent, la pratique de l'individu constitue l'instance intermédiaire d'abord dans le processus de subjectivisation de l'espace et ensuite dans le processus d'objectivisation de l'image subjective.

Cependant, la place que l'espace occupe dans ces activités et pratiques de l'individu est d'une importance significative. L'espace peut fonctionner comme élément constitutif de ces pratiques et activités ou simplement comme champ matériel de celles-ci. Autrement dit l'espace peut s'incorporer dans les buts des activités ou au contraire constituer la base matérielle de fonctionnement de ces buts. Dans le deuxième cas, selon la théorie de Leontiev, nous ne pouvons pas parler d'activité spatiale à partir du moment où l'espace n'est pas compris dans le but de ces activités. Par conséquent, l'interaction individu-espace se limite à l'intériorisation des pratiques qui se font dans ce dernier, alors que l'espace lui-même demeure essentiellement non participant dans le processus de l'interaction. Un autre point particulièrement sensible dans le processus de l'activité spatiale est le concept du motif, et ce au regard de l'importance qu'il acquiert dans la théorie de l'interactionisme social. Toujours selon Leontiev, l'identification du motif au but constitue le préalable à l'existence de l'activité. Dans le cas où l'espace constitue un élément inséparable des activités et s'incorpore aux buts de celles-ci, le fonctionnement de l'*activité socio-spatiale* en tant qu'élément intermédiaire dans la relation individu-espace n'est possible que si le but *espace* s'identifie au motif qu'a l'individu pour réaliser l'activité concrète (Leontiev, 1976). Par conséquent, les *pratiques socio-spatiales* constituent surtout le préalable de transformation et de recodification de l'objet-espace. Nous pouvons alors parler de l'entrelacement de l'espace réel dans les fonctions mentales de sa reconstruction ayant des répercussions sur la théorie et la pratique architecturale.

Dans cette logique interprétative, nous suggérons l'*activabilité* (la possibilité d'user et d'agir) comme valeur environnementale. Comment cette valeur s'inscrit-elle dans l'espace en trois dimensions? Ce qui est important est la possibilité de l'espace de fonctionner en tant que système qui est susceptible de changements tant au niveau symbolique qu'à celui des modes de son utilisation. En même temps c'est important d'échapper à la logique d'espaces isolés et séparés dans le tissu urbain. Nous adoptons le concept introduit par Moore (1985) de l'*environnement des jeux* qui remplace les espaces des jeux. Nous élargissons ce concept en ajoutant la qualité éducative à cet environnement. Nous parlons dans ce cas-là d'un environnement d'activités et d'éducation, qui est surtout un *environnement activisé*. La création d'un tel environnement assure la continuité entre le système socio-spatial et les activités de l'enfant. Dans cet environnement l'enfant intervient non seulement avec son imagination mais aussi matériellement, le transformant selon ses besoins. L'espace, au sein de ces interventions et métamorphoses qu'il subit, devient une partie indissociable de l'activité de l'enfant, facilitant et enrichissant le processus de son

éducation et de sa socialisation. Mais il faut souligner de nouveau que le problème de l'intégration de l'enfant dans la ville n'est pas simplement un problème spatial. Il dépend surtout de pratiques sociales et politiques et de conceptions pédagogiques.

BIBLIOGRAPHIE

ARIES, Ph. (1979), L'enfant et la rue, de la ville à l'anti-ville, *VRBI*, II (1979) III-XV.

CHOMBART DE LAUWE, M.J., et al. (1976), "Enfant en jeu" (C.N.R.S, Paris).

LEKTORSKY, V. A. (1993), Remarks on Some Philosophical Problems of Activity Theory, *ACTIVITY THEORY*, (1993) 13/14.

LEONTIEV, A. (1975), "Activité, Conscience, Personnalité" (Editions du Progrès, Paris).

LEONTIEV, A. (1976), "Le développement du psychisme" (Editions Sociales, PUF, Paris).

MOORE, G. (1985), State of the Art in Play Environment, *When Children Play* (Frost, J. L. & Sunderlin, S., Eds.), Wheaton, MD: Association for Childhood Education International, 171-192.

SCHNEUWLY, B., BRONCKART, J. P. ed., (1985), Collective work, "Vygotsky aujourd'hui" (Delachaux et Niestlé, Neuchâtel-Paris).

TSOUKALA, K. (1992a), Morphoses verbales, métamorphoses spatiales, *Socio-Environmental Metamorphoses*, (Mazis, A. & Karaletsou, K., Eds.), Proceedings of IAPS 12 International Conference, Thessaloniki, Art of Texte, vol. II, 358-363.

TSOUKALA, K., (1992b), Children's mental metamorphoses of a familiar route, *Socio-Environmental Metamorphoses*, (Mazis, A. & Karaletsou, K., Eds.), Proceedings of IAPS 12 International Conference, Thessaloniki, Art of Texte, vol. V, 359-366.

TSOUKALA, K. (1994a), La perception de l'espace scolaire par les écoliers, étude comparative, pédagogie Freinet, pédagogie formelle, *La pédagogie Freinet*, (Clanche, P. & al., Eds.) (Presses Universitaires de Bordeaux, Bordeaux) 361-370.

TSOUKALA, K. (1994b), De l'espace réel à l'espace idéal; le sens de l'espace scolaire à travers le discours de l'enfant, *Figures architecturales, Formes urbaines* (Pellegrino, P. Ed.) (Anthropos-La bibliothèque des Formes, Genève) 673-684.

TSOUKALA, K., & al., (1994), Meaning and cognitive representations. The case of neighborhood, Proceedings of Hellenic Semiotic Conference, Paratiritis, Thessaloniki, .

VALSINER, J., ed., (1988), "Child Development within Culturally Structured Environments. Social Co-construction and Environmental Guidance in Development" (Ablex Publishing Corporation, New Jersey).

VYGOTSKY, L. (1978), "Mind in society. The development of higher psychological processes" (Harvard University Press, Cambridge, Mass.).

WERTSCH, J. (1985), "Vygotsky and the Social Formation of Mind", (Harvard University Press, London).