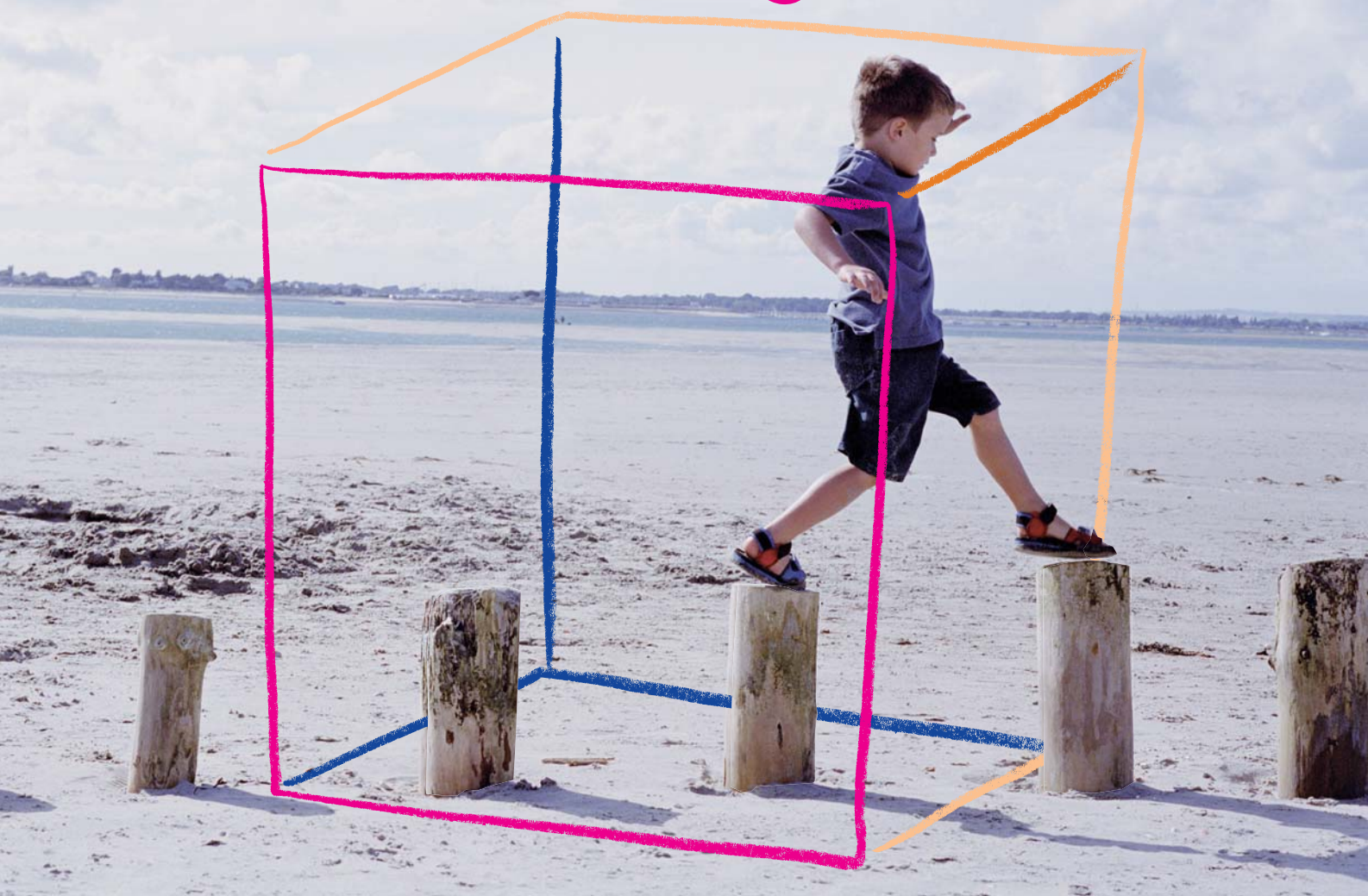


ARCHITECTURE *et* ESPACE DE VIE

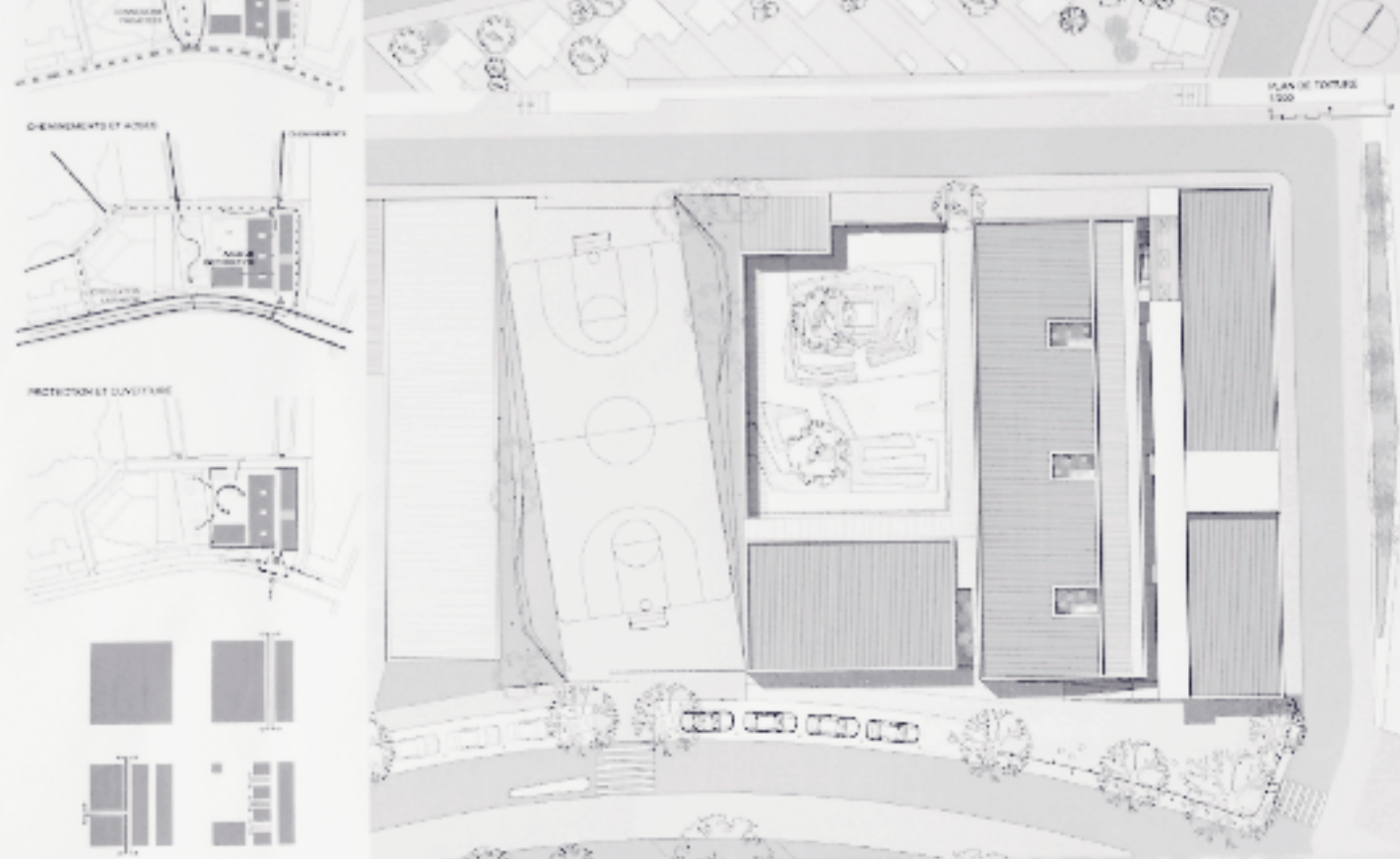
Tout petit je vois **Grand**





ARCHITECTURE et ESPACE DE VIE

Tout petit je vois grand



Sommaire

Vendredi 24 novembre

Allocution d'ouverture	5
Manuel Tornare Conseiller administratif, Ville de Genève	
Oscar Tosato Conseiller municipal, Ville de Lausanne	
Histoires d'espaces	11
Isabelle Faure Philosophe, Nantes	
Dominique Vignault Architecte, Nantes	
Place de l'enfant	25
Dr Jean Epstein Psychosociologue, Paris	
A travers la fenêtre du fantasme	35
Pr François Ansermet Pédopsychiatre, psychanalyste, Lausanne	
Petit essai sur la pudeur	55
Lydie Salvayre Pédopsychiatre, écrivain, Paris	

Concours de photos de l'ECAL

Présentation	67
Pierre Keller Directeur de l'Ecole cantonale d'art de Lausanne	
Portfolio des lauréats	69
Jérémie Bierer Jacques Duboux	

Samedi 25 novembre

Les espaces à vivre	55
Dominique Rimbault Programmist, Montigny le Bretonneux	
Point de vue architectural du petit enfant face à son environnement	55
Didier Heintz Architecte, designer, fondateur Navir, Paris	
Point de vue d'une cité	55
Paola Toni Directrice Services petite enfance, Ville de Gênes	
Mini-midi-maxi: Jeux d'espaces pour l'enfance	55
Rodolphe Luscher Architecte urbaniste, Lausanne	
Les coins de jeux, espace d'interaction	55
Ginette Hébert Pédagogue, Université de Montréal	
Tout petit je vois de plus en plus grand et de plus en plus loin grâce aux adultes	55
Michèle Lewonczuk Directrice en maternelle, Strasbourg	
Je reste là. Qui va là ? Halte-là !	
Pr Jean-Bernard Racine Professeur de géographie, Université de Lausanne	
Synthèse	115
Marie-Françoise de Tassigny Déléguee à la petite enfance, Ville de Genève	
Jean-Claude Seiler Chef de service, petite enfance, Lausanne	
Clôture	113
Oscar Tosato Conseiller municipal, Ville de Lausanne	
Manuel Tornare Conseiller administratif, Ville de Genève	



La Jolette possède son imaginaire propre emorandé à l'univers arcaïque et au dix-neuvième.

Cette atmosphère de gènes, de traditions et de pratiques procurent une force poétique qui force l'identité de ce lieu.

Les bâtiments les affectifs porteurs tels des écoles, industries, musées ont acquis une énergie et une dynamique dues à leur contenu important et varié. Tout à côté, on trouve des bâtiments de logement, des écoles, des centres industriels etc.

La volonté d'une architecture de la nouvelle école peut s'approcher à un niveau sur le plan esthétique, mais elle se réfère au lieu d'appartenir plus à l'imaginaire des curateurs qu'à la fonction des bâtiments et hautement.

L'école est une unité sociale décollée du sol, un bâtiment se tenant dressé
un quartier hétérogène. Tous ces éléments, les enfants de l'habitat pourve-
niront, comme une impression de décollage des maisons, du l'importance
dans une école, se passe par le sens, la source de l'école.

Le bébé lui tend la main et lui dit : "mon copain" et il se penche pour l'embrasser. Il termine sa course à côté de ses deux autres amis, entraînés en pleine mer. On retrouve plus ou moins ce coloris dans les baies mexicaines au sud du golfe du Mexique.

Il y a donc bel et bien un lien important entre le développement du bled potté. À travers l'école, le passage de l'enfant vers le monde des adultes et si ce n'est pas par une véritable adoption, celle-ci, d'ailleurs, n'a rien de tel, au moins pas tout à fait la peine d'être.

Notes d'Europe

^aValues are means ± SD.

Miles d'Onofrio

Ph. v. Zárjelölés: 08011418

E416FET = 51 E416FV, approximately

502 *Lauren Delaney*

Programme

Finally, we note that the first two materials

Cont des travaux

12547

Colendres

Correspondence: maria.fernanda.fernandes@univie.ac.at



Vendredi 24 novembre

Allocution d'ouverture

Manuel Tornare | Conseiller administratif, Ville de Genève



Bonjour à toutes et à tous,

Puisqu'on parle d'architecture, laissez-moi citer une phrase, ceux qui me connaissent l'ont déjà entendue, Bernard Show disait: «Les médecins peuvent enterrer leurs erreurs, les architectes ne le peuvent pas».

J'aimerais saluer toutes les personnalités présentes et remercier Madame de Tassigny, déléguée à la petite enfance. Nous avons, Madame de Tassigny et moi, cette idée de mettre en place ces colloques qui, on le voit aujourd'hui, remportent un énorme succès. Comme il faut toujours avoir une vision historique quand on veut se projeter dans l'avenir, rappelons qu'en 2003 le thème du colloque était «Les droits au cœur de l'enfant». Nous avons eu la chance exceptionnelle d'entendre Boris Cyrulnik. Nous attendions 500 personnes, et nous en avons accueilli 1500. Il y a eu des émeutes dans le hall de l'Université. En 2004, le thème du colloque était «Familles d'ici, familles d'ailleurs». L'année passée, un thème important: «Trace d'enfance». Ce fut vraiment un colloque très intense. Aujourd'hui, «Tout petit, je vois grand»: les liens entre l'architecture et la petite enfance.

J'aimerais accueillir mon collègue Oscar Tosato, directeur de l'enfance, de la jeunesse et de l'éducation, parce que nous faisons ce colloque en collaboration avec la Ville de Lausanne. Et Oscar Tosato est membre de l'exécutif de la Ville de Lausanne; c'est mon homologue. Merci d'avoir accepté la co-organisation de ce colloque, sur le plan pédagogique et sur le plan financier.

Pour cette 4^{ème} édition, la délégation à la petite enfance genevoise a tenté une double ouverture, d'abord une ouverture géographique: le syndic de Lausanne, qui nous aime bien, mais nous égratigne souvent, dit que «Genève regarde plutôt du côté de Bamako que de la Suisse». Vous voyez que ce n'est pas vrai! Cette

citation est de ce grand politicien qu'est Daniel Brélaz. Et puis une ouverture thématique, en invitant les concepteurs d'espaces de vie pour les petits au cœur de la réflexion.

Les objectifs de cette ouverture sont passionnants. Premièrement, il s'agit de jeter des ponts, des relais entre deux villes aux structures politiques et administratives très différentes, mais qui sont confrontées aux mêmes enjeux du point de vue de la petite enfance, à savoir des attentes toujours plus grandes en termes de qualité et une pression importante de la demande. Je vous rappelle qu'à Genève nous satisfaisons à 60% des demandes, contre 30 % à Zurich. Nous pourrions faire mieux mais nous avons de grandes difficultés à trouver du personnel qualifié.

J'aimerais remercier le parlement municipal, qui vote en majorité les budgets que je demande à la fin de l'année. Le 16 décembre, je vais demander 5,2 millions de plus pour la petite enfance. Cette somme comprend les mécanismes salariaux pour les collaborateurs et, bien évidemment, l'ouverture de crèches, de nouveaux espaces et des agrandissements de lieux existants.

Lausanne est une ville qui a été précurseur au niveau de la municipalisation, puisqu'à peu près la moitié des institutions de la petite enfance de Lausanne sont municipalisées. Il y a d'ailleurs une égalité de traitement entre les institutions qui sont municipalisées et les autres, au niveau salarial. Cela date de l'époque de la guerre de 39-45, du temps du syndic Graber.

L'accueil de la petite enfance vit en permanence une tension très forte entre la nécessité de prendre en compte l'enfant dans son individualité, sa singularité, et les contraintes, mais aussi les atouts, de la vie collective. Cette tension entre l'intime et ce qu'on peut

appeler le collectif, l'individuel et le groupe, est particulièrement présente avec le thème de cette année. Comment faire concilier les notions de générosité, d'ouverture, liées à un mode de vie collectif comme une crèche et un espace de vie enfantine, avec les besoins d'intimité et de sécurité si importants dans les premières années de la vie d'un enfant? C'est une question capitale à l'heure de l'individualisme forcé que nous connaissons dans nos sociétés contemporaines.

Les Villes de Genève et de Lausanne invitent donc professionnels de l'enfance et de l'architecture à réfléchir ensemble pour mieux imaginer, mieux concevoir et mieux aménager des espaces qui favorisent la sécurité de l'enfant dans toutes ses dimensions. Nos deux Villes ont fixé le développement durable au rang de priorité politique. Dans ce contexte, nous sommes particulièrement fiers d'avoir pu, avec mon collègue Ferrazino, inaugurer récemment une crèche, celle de Chateaubriand, qui est une réalisation exemplaire, qui répond aux exigences du fameux standard «Minergie», en termes d'économie d'énergie.

Toutes nos réalisations, il faut le dire, ne méritent pas ce label d'excellence. En particulier, nous devons prendre en compte le point de vue de la population, et pour une meilleure intégration sociale, écouter les besoins des usagers les plus directement concernés. Là-dessus, je peux dire que les différents services municipaux collaborent de plus en plus efficacement et, surtout, de manière plus pragmatique et plus réaliste. Pour les usagers de la petite enfance, l'aspect économique, et donc la maîtrise des coûts, est une préoccupation constante. Nous sommes confrontés quotidiennement à la pression de la demande. Pour nous, pas question de sacrifier à la qualité de la prise en charge éducative. Mais il est évident que la situation des finances publiques

actuelle implique une gestion très serrée. Merci aux collaborateurs qui font des miracles pour trouver des économies.

La qualité de l'espace construit peut contribuer à la qualité de la prise en charge. Mais nous devons procéder à des choix d'aménagement qui sont simplement ceux du bon sens et de la mesure. C'est bien là toute la richesse et la force d'une notion comme celle du développement durable qui entend concilier ces différents aspects. Nous prônons la qualité de vie. On a même fait, vous le savez, un congrès sur cette notion au mois de mai dernier. Nous défendons la qualité d'accueil dans les institutions genevoises, certes, mais pour le plus grand nombre. Notre objectif politique est que l'accès aux crèches devienne, d'ici 2015, non pas une obligation, mais un droit, en prenant exemple sur les pays scandinaves, qui sont pour moi des modèles.

Nous devons donc parfois accepter certains compromis et concilier les contraintes économiques, les exigences qualitatives et la nécessité de mettre à disposition de nouvelles places, en maîtrisant les coûts d'une réalisation singulière. Aujourd'hui, nous espérons vivement que les enfants et leurs familles seront au centre de vos réflexions. Cette phrase peut sembler banale, mais à l'heure où la petite enfance se trouve au cœur d'un débat politique, il n'est pas inutile de rappeler cette exigence de placer l'utilisateur du service public au centre de notre réflexion.

Ce n'est en tout cas pas ce que donne à voir et à entendre ceux qui se sont emparés ces dernières semaines de cette question. Je ne veux pas entrer dans la polémique, mais les partis politiques rivalisent d'imagination, un peu à la 25^{ème} heure pour certains, pour nous proposer des modèles d'organisation administrative du secteur de la petite enfance, qui ne prennent pas en compte les réalités que j'évo-

quais plus haut : manque de moyens, manque de personnel et pression des familles. Certains n'hésitent pas à montrer leur vrai visage en prônant des visions des métiers de la petite enfance totalement passéistes, méprisantes pour le personnel engagé auprès des petits, insultante pour les hommes et les femmes qui ont fait de l'accueil des jeunes enfants, de l'accompagnement des familles, une profession aux exigences de formation et de formation continue reconnue et plébiscitée.

Tout à l'heure, la Ville de Lausanne va présenter un film sur une crèche, dont l'architecte est ici présent, un film magnifique. Vous allez entendre un discours remarquable sur la reconnaissance des métiers de la petite enfance, des exigences de ce métier, un discours sur la relation parents-enfants et éducatrices. Ce discours fera date.

Dans ce contexte local particulièrement agité, je me réjouis de lire chaque jour dans la presse les sur-sauts de certaines collaboratrices et collaborateurs de la petite enfance qui se battent pour affirmer, aux yeux de tous, leurs ambitions professionnelles, leur volonté de mettre en évidence dans leur métier, des enjeux de prévention, d'intégration sociale et de soutien à la parentalité. Ce sont précisément ces dimensions, ces richesses, ces spécificités des métiers de la petite enfance qui sont au cœur de notre projet d'extension du service public. Nous sommes pleinement conscients des coûts d'un tel projet. Je ne le nie pas, l'heure de vérité approche pour la petite enfance genevoise.

Entre celles et ceux qui aimeraient revenir au temps qu'ils jugent béni - je le dis sans aucun jugement péjoratif pour les femmes qui aujourd'hui font ce choix - où toutes les femmes restaient à la maison, entre les tenants d'une vision passéiste et ceux qui estiment qu'il n'y a qu'une municipalisation, soit celle qui

passse par l'intégration immédiate à la fonction publique municipale, je vous invite à être plus sereins et à explorer une 3^{ème} voie. Deux scénarii sont proposés dans les documents qui ont été transmis à deux commissions municipales et à une commission extra-parlementaire, la commission consultative de la petite enfance. Ayons un peu d'imagination, un 3^{ème} scénario, peut-être plus conciliant, qui ira peut-être aussi dans le sens de ce que souhaiterait le personnel, est toujours possible.

Cette voie a un mérite essentiel, c'est d'être réaliste, aujourd'hui, pour le personnel qui est en place, pour vous Mesdames et Messieurs, pour les enfants qui ont la chance, comme le soulignait encore le journal *Le Temps* la semaine dernière, d'être accueillis dans une institution genevoise et pour les familles qui souhaitent partager ce privilège. Toutes celles et ceux qui sont réunis aujourd'hui connaissent mon ambition pour les petits : mettre en place le modèle nordique, je l'ai dit tout à l'heure, où chaque enfant a la possibilité d'être accueilli dans une structure préscolaire. Des années de consultation et de travaux préparatoires m'ont conforté dans cette conviction et c'est sans renier en rien mon engagement pour la petite enfance que j'ai remis ce dossier, ces documents, le bébé, au délibératif de la Ville, au Parlement municipal. Il est maintenant dans les bras de deux commissions, pour examen. C'est une question de légitimité. Ce n'est pas l'Exécutif qui peut décider, c'est le Parlement.

Le devenir des petits enfants est aussi une affaire de société. Et j'appelle les professionnels de ce secteur à assumer cette responsabilité sociale en se positionnant comme des partenaires de la Ville de Genève, qui entendent faire valoir leurs compétences réelles, leur spécificité, et on peut le dire, leur engagement citoyen. Aux professionnels de l'enfance et aux professionnels de l'architecture, j'aimerais livrer

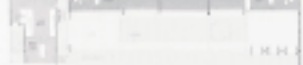
pour conclure, cette phrase de Frédéric Jésus, le délégué à la petite enfance de Bertrand Delanoë, parlant de la coéducation des petits «Ce qui ne crée pas de repère ne construit pas de sens». Cette phrase, je dois le dire, pourrait s'appliquer à l'ensemble des prestations du Département des affaires sociales, des écoles et de l'environnement qui s'adressent, comme le disait l'excellent magistrat Guy-Olivier Segond, «aux citoyens de la naissance à la mort.».

Pour terminer, je suis très heureux, aussi en tant qu'ancien prof de philo, qu'on puisse aborder ce thème de l'espace. L'infini de l'espace interpelle en nous l'infini de la liberté. Et l'espace, on peut le dire, est aussi une autre forme extérieure de la liberté.

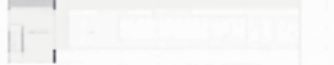
Je vous remercie. ■



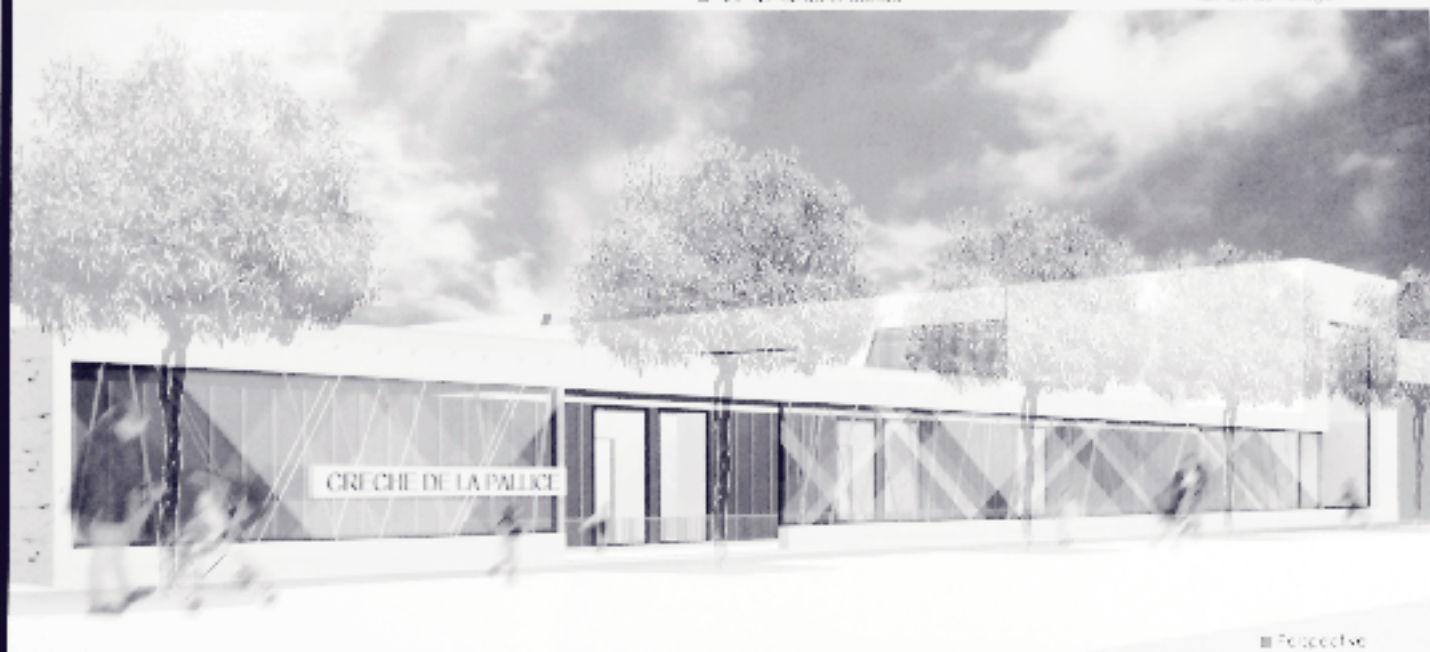
Maire d'ouvrage : Mairie de La Rochelle
Programme : Construction d'une crèche (52 lits)
Surface : 200 m² SHON



■ Plan du rez-de-chaussée



■ Plan de l'étage

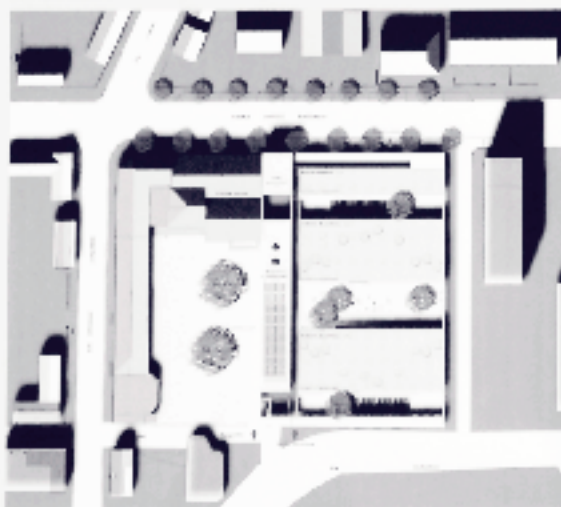


■ Perspective

Construction d'une crèche de 52 lits

La Rochelle - La Pallice (17)

■ Plan masse



■ Coupe longitudinale



■ Coupe transversale



Vendredi 24 novembre

Allocution d'ouverture

Oscar Tosato | Conseiller municipal, Ville de Lausanne



Mesdames et Messieurs, ce que les médias aiment lorsqu'un homme politique prend la parole c'est généralement ce qu'il dit entre les phrases d'un discours déjà préparé, d'un texte qui est déjà prêt. Ce sont aussi généralement les propos qui sont repris dans les journaux. C'est la raison pour laquelle, lorsqu'ils font des allocutions, les politiques font énormément de digressions, et sont interminables dans leurs discours.

Je vais essayer ce matin de jeter des ponts entre les propos de mon ami Manuel Tornare, qui vient de faire une présentation remarquable et ce que j'avais prévu de vous dire, pour ne garder que quelques similitudes et vous proposer quelques variations.

Monsieur le conseiller administratif, Mesdames et Messieurs les représentants des autorités, Mesdames et Messieurs qui êtes ici, présents, nombreux ce matin, vous allez vous plonger, l'espace de deux jours, dans l'étude d'un thème: «Architecture et espace de vie», qui va être décortiqué sous les formes les plus diverses: l'espace social, l'espace bâti, l'espace intérieur, l'enfant et l'espace. Permettez-moi d'y ajouter deux autres espaces. Le premier nouvel espace, c'est l'espace des remerciements, le deuxième, c'est l'espace commun entre la Ville de Genève et la Ville de Lausanne.

C'est l'occasion pour moi ce matin, au début de ce colloque, de me réjouir de la collaboration qui s'est mise en place entre les Villes de Genève et de Lausanne pour l'organisation de ce 4^{ème} colloque. Nous avons participé au premier, nous avons participé au 2^{ème}, au 3^{ème} et celui-ci nous le co-organisons. Et je vous promets que nous en sommes très fiers. Cet espace commun de collaboration a été rendu possible car nos deux Villes, on ne le dira jamais assez visent à l'excellence dans tout ce qui concerne l'accueil de la petite enfance et parce que nos deux

Villes ont le souci de promouvoir la recherche autour de tout ce qui concerne la petite enfance. Je tiens au début de ce colloque à remercier les chefs de service des deux Villes, Marie-Françoise de Tassigny et Jean-Claude Seiler, qui ont été les maîtres de l'organisation de ce colloque. Et à travers Marie-Françoise de Tassigny et Jean-Claude Seiler, j'aimerais remercier toute leur équipe également.

L'espace commun entre nos deux Villes, c'est la création de nouvelles places. 600 nouvelles places ont été ouvertes durant cette législature et la Municipalité de Lausanne a décidé de mettre et d'inscrire dans son programme la création de 500 nouvelles places pour les 5 années à venir.

Un autre engagement politique est celui de participer à la mise en œuvre de la nouvelle loi cantonale vaudoise sur l'accueil de jour adoptée cette année et à la mise en place de la Fondation créée pour soutenir financièrement les structures d'accueil qui elle aussi verra le jour prochainement. Le souci de participer à cette mise en musique de la nouvelle loi et de la Fondation se fait en affirmant la volonté de maintenir la qualité des prestations offertes aux enfants et aux parents, la volonté de veiller à la qualité du statut et des conditions de travail proposés aux professionnels de la petite enfance et à la volonté de renforcer les structures d'accueil existantes sur tout le territoire cantonal.

A côté de ces volontés, j'aimerais également affirmer un autre engagement. Manuel Tornare a montré les différences qu'il y avait entre la Ville de Lausanne et la Ville de Genève dans le débat à propos de la municipalisation ou de la privatisation. A travers la nouvelle loi et la création de la Fondation il s'agit pour moi d'affirmer la volonté de continuer de créer des partenariats avec des entreprises, avec des fondations, avec des associations, qui veulent travailler

avec le même idéal et qui sont prêtes à investir financièrement aussi dans le domaine de l'accueil.

J'aimerais également, en tant que représentant politique, comme l'a fait Manuel Tornare, affirmer l'importance du thème choisi pour ce colloque «Architecture et espace de vie». Et là il y aura quelques similitudes avec les propos tenus par Manuel. Mais soyons clairs, Mesdames et Messieurs, ce thème a été peu abordé jusqu'à présent, même si en 1977 le travail de diplôme de Marie-Françoise de Tassigny portait sur cet aspect.

Et si ce thème a été peu abordé jusqu'à présent c'est qu'il y a peu de communication entre les milieux professionnels, celui des architectes, celui des urbanistes, celui des aménageurs (j'ai entendu hier soir qu'on disait les programmistes), et celui des professionnels de la petite enfance.

Pour les premiers les architectes, il s'agit de concevoir l'espace dans lequel des jeunes enfants évolueront. Pour les seconds, il s'agit s'accompagner l'enfant dans son développement. Or, et vous le savez mieux que moi, disposer d'un espace approprié est un besoin essentiel pour l'enfant, au même titre que jouer, manger une nourriture équilibrée ou être assuré d'une sécurité physique et affective. Il est donc primordial aujourd'hui de permettre aux architectes, et aux professionnels de la petite enfance de se rencontrer pour partager les points de vue et faire converger, jeter des ponts comme tu l'as dit, les besoins des uns et des autres en matière de création de lieux, d'organisation de lieux, d'utilisation des lieux. Cela est d'autant plus essentiel que l'espace du jeune enfant doit être aussi constamment décloisonné. Tout d'abord entre la garderie et la famille, en trouvant des espaces de convivialité, de discussions entre les différents adultes en charge de l'enfant. Ensuite entre la garderie et les autres lieux de socia-

lisation de l'enfant, le quartier, les espaces verts, les centres de loisirs, les maisons de quartiers.

Ce sont toutes des choses que vous connaissez et je n'aimerais pas oublier dans cette petite allocution, pour terminer de rendre hommage à celui qui n'est pas présent aujourd'hui, le jeune enfant. Cet enfant rempli d'émotions, de peurs, de joie et de tendresse. Cet enfant toujours inattendu, plein d'imagination, plein d'invention, d'imaginaire, de rêve, cet enfant toujours en mouvement, en train de tester ses propres limites pour les dépasser et dépasser celles des autres. Cet enfant si fragile, si vulnérable et qui a tant besoin d'être aimé.

Comment concevoir, en effet, avec nos rationalités et avec notre logique d'adulte un espace à la mesure ou plutôt à la démesure de cet enfant. Et bien, Mesdames et Messieurs, comme vous je me réjouis d'entendre les prestigieux orateurs qui ont accepté de venir nourrir notre réflexion en regards croisés. Je souhaite que ce colloque pose la première pierre d'un solide édifice de collaboration entre le monde de l'architecture et de l'enfance, que chacun reparte plus riche d'un peu du savoir des autres. Qu'il permette de nouer un partenariat futur, qu'il permette de jeter des ponts.

Merci. ■

Vendredi 24 novembre

Histoires d'espaces: de l'espace aux lieux

Isabelle Faure | Philosophe, Nantes & Dominique Vignault | Architecte, Nantes



Il s'agit moins de manières de faire que de manières d'être

Quand l'innovation dans le monde de l'enfant passe par le regard, commençons par changer notre perception pour acquérir une méthode de travail différente, plus singulière, plus proche de ce que l'enfant voit, de ce que l'enfant sent, de ce que l'enfant pense.

Changeons le regard pour voir...

...pour voir autrement

L'image de la ville tremble, l'âge des fluides peut commencer. Espace bariolé, bigarré, fractal, l'espace devient un doute. Il ne reste plus qu'à regarder autrement et à se poser la question du regard, des regards chez l'enfant. Des regards qui tracent des lignes d'erre jusqu'à ce qu'ils deviennent des trajets. Des regards qui sont des *agir*, des appareils à repérer qui sont aussi subtils que l'appareil à langage. Leur rencontre avec les lieux, le bâtiment, les objets, est un moyen pour fabriquer un trajet, un point de repère, un lieu de stabilité de reconnaissance. Et le lieu implique une indication de stabilité. Il est le signe d'une complicité, d'une entente.

Regarder autrement les enfants : l'enfant est tout en réactions, l'enfant est en expansion et en extension de soi

Il a des réactions de désirs, de mouvements et de gestes vis-à-vis du milieu extérieur. Il se mêle aux choses; sa *pensée pratique* le mêle aux choses qu'il manie/manipule. Sortir de lui-même se passe sous forme d'activités, d'actions qui lui permettent de distinguer entre son point de vue et le point de vue des autres. Il devient capable de ne retenir d'une situation donnée que certains éléments et d'inhiber le reste. Il arrive à constituer des systèmes de rapports qui ne soient plus ces tous continus. Il peut faire des liens, créer des

rapports, être sociable. C'est comme ça qu'il construit le réel, cet espace qui devient un lieu. Il construit l'objet puis le réel en se construisant lui-même en tant que sujet. La pensée est *préparée par l'action*. L'action prépare l'élaboration de son univers, de ses espaces de vie. Il fait des *conquêtes* et construit progressivement un univers cohérent à son échelle, à ses dimensions. Quand le lieu, les objets deviennent le signe d'une complicité, d'une entente, alors les enfants se mettent à regarder. Et le regard, c'est le goût de l'extase, le plaisir, la découverte, le désir d'être.

Nouveaux regards, nouvelles sensations, nouvelles perceptions de l'espace

La première composante, c'est l'œil. L'œil est déjà dans les choses: «Notre œil insatiable et en rut», disait Gauguin. Quand nous voyons quelque chose et que nous sommes touchés, peut-être que nous ouvrons une dimension essentielle du regard. C'est le moment où une limite s'efface, une déchirure, un seuil s'ouvre devant nous, qui porte au-dedans. Comment regarder sans nous en tenir aux certitudes de ce que nous voyons? Comment déclencher le regard des enfants sans qu'ils se laissent prendre aux pièges du cliché et de l'instantané? Ne pas surcharger l'enfant pour ne pas brouiller son regard, pour qu'il ose regarder et porter son regard par-delà. L'enfant qui ose regarder se lance sur un plan de créativité. Quand les regards se font plus rares, il perd le goût de l'extase. Indifférent, il se laisse aller à la ressemblance, à la répétition. Surgissent alors les clichés, les déjà vus, déjà entendus...

Quand voir c'est sentir que quelque chose échappe, nous échappe, autrement dit, quand voir c'est perdre. *Ce que nous voyons ne vaut, ne vit à nos yeux que par ce qui nous regarde. On ne voit que ce qu'on regarde.* La vue est un organe; la vision

est suspendue au mouvement; la vision passe par le corps; la qualité, la lumière, la couleur, la profondeur éveillent le corps de l'enfant au monde qui l'entoure. Un constat: ne pas surcharger l'enfant pour ne pas brouiller son regard, pour qu'il ne se laisse pas aller à la ressemblance, à la répétition. Qu'il ose regarder et se lancer sur un plan de créativité.

Seul le regard est inventeur de lieux

Il façonne, il donne chair à des espaces improbables, impossibles ou impensables, des espaces propices à l'épanouissement des enfants. Ce qu'il faut bien appeler des lieux. De l'espace aux lieux, une logique de l'extension. Les lieux sont singuliers, ils font appel au temps, à la mémoire, au corps. C'est que le lieu déborde le quadrillage de l'espace. Le temps comme l'espace se construit peu à peu et implique l'élaboration d'un système de relations. L'espace est relationnel. Le temps est séquentiel. Comme l'espace perceptif des enfants est moins structuré que celui des adultes; les enfants se déplacent dans un espace entre réel et virtuel, un espace provocateur d'illusions. Mais la perception est active et ne se réduit pas à un enregistrement passif. Il faut considérer la sensibilité *en tant qu'activité pratique des sens de l'homme*. L'enfant cherche à agir sur les choses et à se les représenter indépendamment de l'action immédiate. L'enfant agit pour construire un *univers cohérent*. C'est entre un *devant* et un *dehors* qu'il se trouve, qu'il se situe. Ces lieux que l'on réalise pour les enfants passent d'abord par un travail avec des espaces intermédiaires où surgit le temps. Invention d'un temps comme durée. Un temps pour accroître la puissance d'agir des enfants. Un temps pour déclencher le désir et le plaisir de construire un *univers cohérent* grâce à son expérience immédiate, à son rapport immédiat à l'espace. Un espace inventeur de paysages

tactiles, qui avec ses empreintes où s'exhale du temps, son temps. Alors, ne pas surcharger l'enfant pour ne pas brouiller ses regards, pour qu'il ose regarder et porter ses regards par-delà. Regarder, c'est prendre conscience d'un *devant-dedans*. Dans l'exercice du regard se rejoint un désir. Accommodation et assimilation, deux mouvements pour construire le réel de l'enfant. L'enfant qui ose regarder se lance sur un plan de créativité. L'espace doit permettre le passage de la perception à l'interférence, c'est pourquoi l'espace est relationnel et qu'il se donne à toucher, à l'exemple d'une couleur qui *a le temps*. Quelque chose qui dit le pouvoir du lieu.

L'autre histoire, c'est la sensation, le sentir

La sensation c'est le contraire du facile, du tout fait, du cliché mais aussi du sensationnel, du spontané... C'est aussi ce qui se transmet directement. Directement, voilà un slogan pour les enfants. Toute sensation est déjà de la sensation accumulée, coagulée, comme dans une figure de calcaire et l'œil se libère... Il est partout: dans l'oreille, dans le ventre, dans les poumons... C'est pourquoi la sensation donne le mouvement. Et le mouvement, c'est le *rythme*. Oui, le rythme touche directement l'enfant. Le rythme lui apparaît comme une musique. Cette puissance est plus forte que la vision, l'audition, bref, les cinq sens sont réunis. Alors c'est son corps entier qui est touché avec des successions de vitesses extrêmes, des lenteurs. Maintenant c'est dans son corps que quelque chose se passe. Un spasme? Des poussées? Et voilà que le lieu se densifie, que se propage, puis se dépose sa *présence*, manière de dire qu'il est là. Oui, le corps de l'enfant est en pleine mutation. Il n'en finit pas de tenter de s'échapper, de sortir d'un contour qui le fige, le fixe. D'où ce besoin de bouger, de s'extraire, de déambuler, de ne jamais rester sur place, en

place. Tracer des lignes d'errances, des lignes de fuite non pas pour fuir le monde mais pour mieux s'y infiltrer, s'y retrouver, voilà ce que peut penser un enfant lorsqu'il se met à sentir par son corps. Voilà ce que doit provoquer l'espace.

Atterrir, amerrir, s'envoler... Il touche un dehors que l'adulte ne perçoit plus, ne sent plus, trop encombré d'histoires et de codes. Tout le corps de l'enfant est parcouru par des mouvements intenses de déformation. C'est le brouillage qui empêche tout événement, qui l'enracine dans l'espace et l'empêche de toucher aux sonorités du temps. Sentir c'est éprouver un contact; c'est aussi éprouver de la distance. Il est juste de dire que tout sentir est un mouvement qui porte sans cesse entre contacts et distances. Bref, le sentir n'est pas affaire d'espace mais bien de lieu. Notre travail d'architectes est bien de concevoir ces lieux paradoxaux: lieux pour éprouver en même temps le contact et la distance. En extension, en profondeur, en épaisseur, en surface.

Des formes aux forces:

L'enfant se lance sur un plan de créativité

La présence ou l'insistance, la présence interminable, excessive agit directement et rend impossible la mise en place de la représentation. L'enfant n'est pas en représentation, mais dans un regard direct avec les choses, le monde, les autres, et, chaque fois, c'est par des niveaux de sensations différentes qu'un rythme se produit. Qu'il découvre un autre rapport à l'espace, aux choses, au monde. Oui, l'enfant cherche un contact direct avec les choses, il n'est pas encore dans la représentation. Bien entendu, le corps a un rapport nécessaire avec la structure matérielle, ce *lieu-support*, ce *lieu-nourrice*. Lorsque l'enfant est dans ce rapport direct il libère les lignes et les couleurs de la représentation, et libère en même

temps l'œil de son appartenance à l'organisme. Il le libère de son caractère *d'organe fixe*. L'enfant se lance sur un *plan de créativité*; c'est bien le rapport à l'espace qui provoque ce genre d'expérience, de conquêtes nécessaires à l'enfant.

Exemple: la peinture

Si l'on prend l'exemple de la peinture, elle nous met des yeux partout: dans l'oreille, dans les poumons. Le tableau respire. C'est la double définition de la peinture: subjectivement elle investit notre œil, qui cesse d'être organique pour devenir organe polyvalent et transitoire; objectivement, elle dresse devant nous la réalité d'un corps, lignes, couleurs libérés de la représentation organique. Comme la musique qui s'y connaît en onde et nervosité. Elle entraîne le corps dans d'autres éléments, d'autres rapports. Elle débarrasse les corps de leur inertie, de la matérialité de leur présence.

Notre tâche, la tâche de tous ceux qui rôdent autour de l'enfant n'est-elle pas de rendre visible des forces qui ne le sont pas? La force est en rapport étroit avec la sensation: il faut qu'une force s'exerce sur un corps c'est-à-dire sur un endroit pour qu'il y ait sensation. Et, seule la sensation est capable de rendre visible des forces invisibles. Capter des forces invisibles, voilà un défi peu commun. C'est ainsi que la musique doit rendre sonores des forces insonores, et la peinture, visibles, des forces invisibles et l'architecture des lieux en bordure. Toujours se placer aux bords: d'une ombre et d'une lumière; d'une lumière directe et d'une lumière indirecte; d'un espace interne et d'un espace externe; d'une qualité visuelle et d'une qualité tactile. Toujours au *bord*, pour voir un temps, qui peu à peu en viendra à constituer le lieu *comme tel*. Et des forces élémentaires comme la pression, l'inertie, la pesanteur, l'attraction, des

forces que captent l'enfant par un corps en pleines *gesticulations*.

Un problème de *déformation* se pose... Tout alors est en rapport avec des forces, tout est force. C'est cela qui constitue la déformation comme acte, action: elle ne se laisse jamais ramener ni à une transformation de la forme, ni à une décomposition des éléments. La sensation est une manière de renoncer au spectacle, au spectaculaire, à la représentation. Une manière de regarder autrement les enfants. Tracer, créer des figures indomptables, indomptables par leur insistance, par leur présence. Pour que l'enfant devienne créatif, inventeur de nouveaux comportements.

L'appel du signe: l'enfant et les signes ou tomber dans la fable du lieu

Etre sensible aux signes, considérer le monde comme chose à déchiffrer c'est sans doute un comportement normal des enfants. Aussi pourquoi ne pas s'y intéresser? Comment produire des signes qui déclenchent encore et toujours les regards de l'enfant? *Ouvrons les yeux pour éprouver ce que nous ne voyons pas. Pour éprouver ce que nous ne voyons pas de toute évidence. Il est encore question de cela lorsqu'on dit produire un objet qui parle de la perte, un objet visuel qui montre la perte.*

Un *temps* se réinvente là; un *temps* pour regarder les choses s'éloigner à perte de vue; un *temps* pour se sentir perdre le temps; un *temps* pour se perdre soi-même; un *temps* propre aux enfants. Comment intercepter ce *temps*? L'objet, le lieu a lui-même le secret du signe qu'il émet: nous nous penchons sur l'objet, nous nous déplaçons dans des lieux, nous revenons en permanence sur lui pour déchiffrer le signe. Et chaque enfant devant ce genre d'objet ou de lieu se tient comme devant

une porte... Cela veut juste dire que ce lieu est structuré comme un seuil. C'est bien une affaire de regards où se rejoint à la fois le désir et la perte. Tout son regard est porté entre le désir de faire le pas, de passer, de toucher et la perte de n'avoir jamais pu toucher au but. Et les lieux regardés et pas simplement vus par les enfants sont des lieux *in progress*, jamais finis, des lieux qui portent en eux des traces nécessaires à leur propre germination, transmutation.

Ces jeux entre espaces et lieux sont très mouvants. Ils semblent n'avoir aucune règle précise; ils sont tout simplement *singuliers*, entre logos et mythos... Une *fable*, c'est-à-dire entre l'événement et l'accident, entre un *dedans* et un *dehors*. Ils sont de réels terrains de jeux pour les enfants. Les décalages sont liés à la prise de conscience, ce qui permet l'adaptation de l'enfant à des conditions nouvelles. Des décalages que l'on appelle *paliers* en marche vers l'équilibre. Différence entre ce qui fait signe, ce qui fait repère. Il s'agit toujours de manipuler ces *entre deux* pour que les enfants se fabriquent progressivement leurs propres repères.

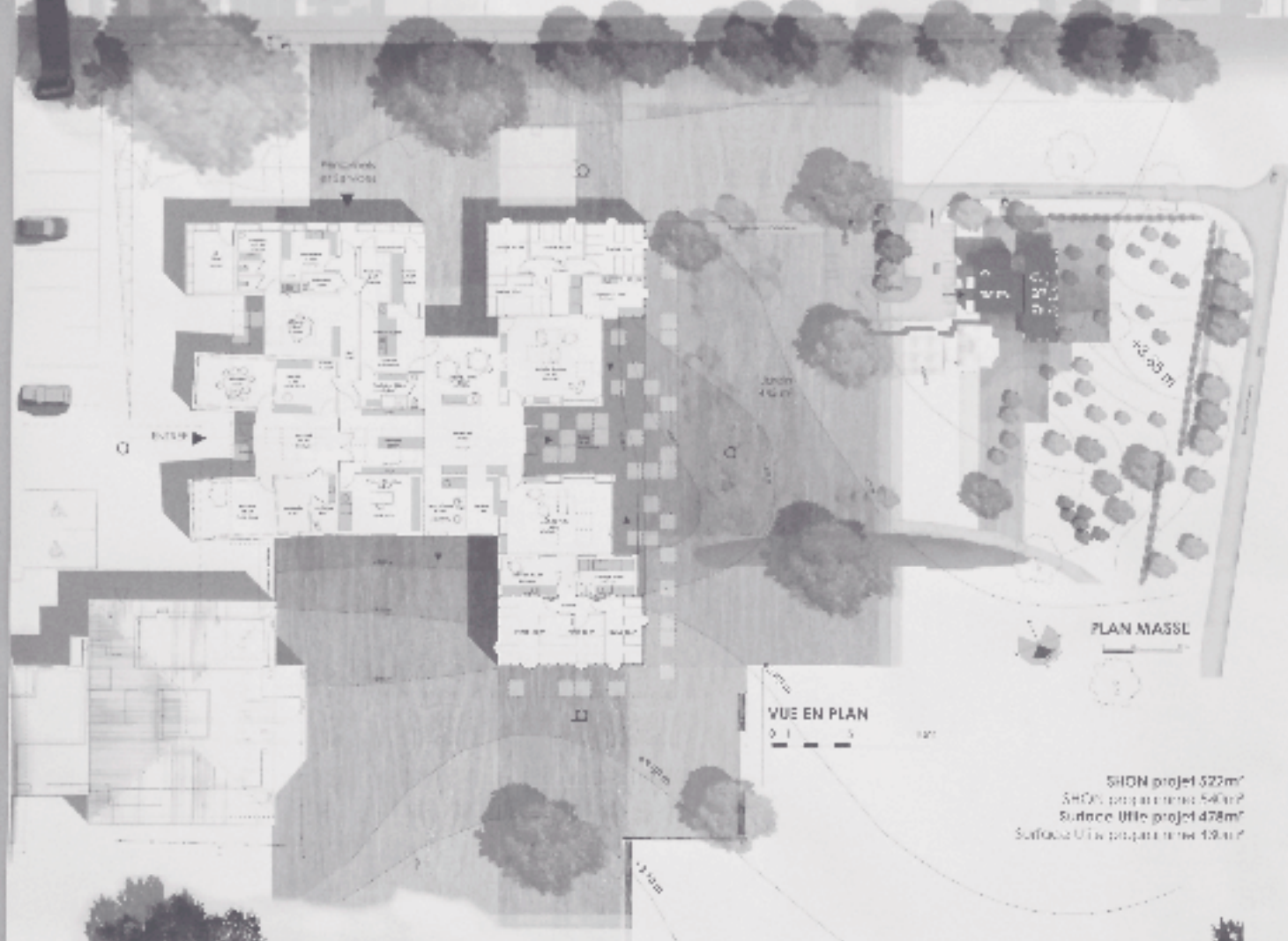
Pour créer des rapports, des liens, pour se mêler aux choses et construire son réel, l'enfant a besoin de voir, de toucher, de manipuler. C'est en agissant qu'il fait des conquêtes, qu'il construit progressivement un univers cohérent, et se construit comme sujet. Oui, les enfants possèdent un «œil insatiable et en rut», un œil aux aguets au milieu d'espaces bigarrés, bariolés, où les enfants cherchent des trajets, des points de repère, de stabilité. Quand l'objet, le lieu devient le signe d'une complicité, d'une entente, alors les enfants se mettent à regarder. Et le regard, c'est le goût de l'extase, le plaisir, la découverte, le désir. ■

MULTI-ACCUEIL - Commune de Saint-Philbert de Grandlieu (44)

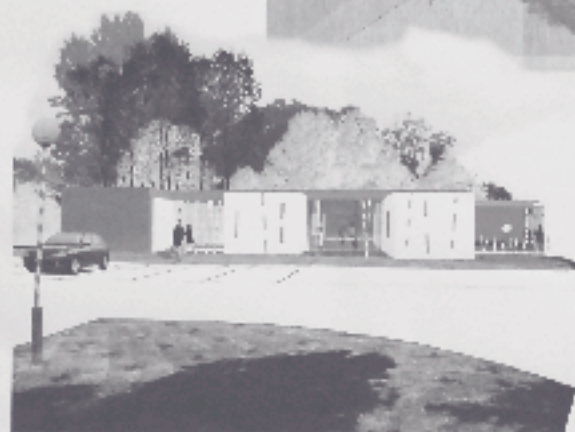


Phase APS

18 Octobre 2006



SHON projet 522m²
 SHON programme 540m²
 Surface UTE projet 478m²
 Surface UTE programme 490m²



Représentation de l'ENTRÉE



Représentation de la façade principale

Vendredi 24 novembre

Place de l'enfant

Jean Epstein | Psychologue, Paris



Avant d'aborder le cœur de mon exposé, j'ai envie de vous livrer en vrac quelques petites réactions que j'ai eues en entendant les interventions précédentes. J'ai entendu attentivement l'intervention passionnante d'Isabelle Faure et Dominique Vignaut, j'ai entendu qu'ils parlaient beaucoup de limites, du sens de l'action, une notion de limites par rapport à l'espace et ça m'a fait penser à une petite anecdote que je vais vous raconter...

J'ai eu la chance de travailler pendant assez longtemps dans le sillage d'une dame qui a commencé par être folle et qui a fini par être sainte, qui s'appelait Françoise Dolto et elle était un peu des deux, un peu folle et sainte, mais elle a en 1978 créé la Maison Verte. Et je pensais à elle, en entendant Isabelle Faure tout à l'heure quand elle parlait de sens et de limites, pourquoi?

La première Maison Verte a été créée en 1978 à Paris dans le 15^{ème} arrondissement, dans une petite rue, dans laquelle passaient des voitures. Donc Dolto avait eu l'idée de mettre une ligne rouge bien avant la porte, de façon à ce que les enfants ne dépassent pas cette ligne, et ne puissent pas sortir sur la rue. Elle avait été elle-même au Monoprix du coin acheter un truc qui s'appelait du Rubafix, c'étaient des rubans adhésifs et elle n'en avait utilisé que trois mètres. Donc il en restait. En quoi consiste mon boulot: je vais dans des crèches, dans les lieux petite enfance, etc, pour voir, et il m'arrivait d'aller dans des Maisons Vertes, en pleine campagne, qui donnaient sur un champ avec un immense parc autour et où il a avait la ligne rouge. Alors je disais: «C'est une bonne idée, ça vient d'où?» Alors ils m'ont dit: «C'est de la Maison Verte de Françoise Dolto». Donc je vous livre cette anecdote simplement qui m'est revenue dans l'esprit en entendant le sens, et ça faisait beaucoup rire Françoise Dolto pendant les dernières années de sa vie, parce que elle avait des

petits problèmes financiers au niveau des Maisons Vertes, et elle me disait: «Vous savez, il me reste deux rouleaux de Rubafix, on pourrait peut-être les vendre aux enchères? Comme je les ai touchés, ça atteindra des sommes complètement extraordinaires». Le problème du sens, mettre un interdit là où il n'y a pas lieu d'en mettre.

Deuxième petite impression, en vrac. Là aussi en entendant Isabelle Faure et Dominique Vignaut, qui sont de Nantes, j'ai repensé à un vieux copain de route, par leur champ politique, il s'appelle Jean-Marc Héroult. Il est maire de Nantes depuis 1989, mais avant, il était maire d'une petite ville à côté, Saint-Herblain, qui a beaucoup grossi en terme de population, et il a été obligé de créer des équipements, des crèches, des structures d'accueil pour les jeunes enfants, et il était à ma connaissance le seul élu que j'ai vu qui a eu cette idée géniale de ne pas investir avant ouverture de l'espace. Il investissait environ les $\frac{3}{4}$ en termes d'aménagement. Il livrait en clair des crèches homologables, mais pas finies. Il gardait $\frac{1}{4}$ du budget pour que pendant l'année où les gens, les parents, les professionnels, les enfants vivaient, ils puissent, avec l'architecte, terminer l'aménagement. Cette idée, je ne l'ai jamais vue faite ailleurs en France. Alors, un jour, je lui ai dit: «Mais quel sens vous avez de l'éducatif?». Il m'a dit: «Moi j'en ai rien à secouer de l'éducatif. A ce niveau-là, je suis un gestionnaire». Et il m'a dit: «J'ai remarqué, en tant qu'élu, que cette solution coûte moins cher que, deux ou trois ans après, casser un certain nombre de trucs qui ont correspondu simplement aux phantasmes de l'architecte».

Alors mon intervention va être très mosaïque, autour du thème de la place de l'enfant. Ça va être une déclinaison mosaïque avec plein de fois où l'enfant apparaît dans l'espace - vous aurez à transposer, vous verrez que l'espace est permanent - et je vous

citerai en deux phrases le cadre de mon travail, vous verrez que bien que n'étant pas architecte, je suis en permanence ramené à des questions d'espace. Au passage, à propos de présentation, vous pourrez voir dans le document que l'on vous a remis que je peux être dans le livre des records pour l'intervenant le plus paresseux parce que mon intervention n'a que deux lignes. C'est une honte.

Comment répondre en termes d'espaces à des enfants au sein de leur famille et de leurs différents environnements? Comme je vous le disais, je ne suis pas architecte, mais je croise en permanence la route d'architectes. Et je dirais, en général, pour le meilleur et puis parfois pour le pire. C'est vrai que j'ai grand plaisir, par exemple, à travailler avec quelqu'un de remarquable que vous allez entendre demain matin, Dominique Raimbault, qui est programmiste, et qui sait, à partir de l'analyse des besoins, mettre ses compétences d'architecte au service des enfants. C'est-à-dire qu'il prend le temps d'analyser pour de vrai, qu'il ne vient pas avec un modèle *clés en main*, je veux dire par là qu'il y a des architectes qui savent se mettre modestement au service des enfants. Il y en a d'autres, plus ringards, mais qui ne sont pas dans la salle, qui se la jouent un peu architectes omniscients. Ils ne sont pas dans la salle, à une ou deux exceptions près. Mais ce n'est pas vous. Donc ce qui est bien, avec ce genre de phrases, c'est que les personnes concernées souvent en rigolent.

Je vais vous donner un exemple d'architecte qui n'est pas dans la salle, et avec qui je n'ai pas eu un grand plaisir à travailler, et je vais vous dire pourquoi. Il y a une quinzaine d'années, j'animais la crèche d'un hôpital, en région parisienne, l'hôpital Franco-Musulman à Bobigny, maintenant appelé Hôpital Avicenne. On avait une crèche, on travaillait sur l'animation de l'équipe et c'était, entre guillemets, une petite crèche de soixante berceaux, pour

le personnel de l'hôpital. On avait fait un boulot extraordinaire avec l'équipe. Et puis l'hôpital a décidé d'agrandir la crèche et d'en commander une autre. Et nous sommes tombés sur un architecte qui n'avait jamais fait de crèche, mais qui était l'architecte de l'assistance publique de Paris. Il n'avait pas voulu entendre qu'on était là et qu'on pourrait bosser ensemble. Il nous a construit une crèche de 81 berceaux, cela permettait d'en mettre 20 de plus. Comme l'hôpital s'appelait Franco-Musulman, il a fait une mosquée, le mec. Pour une mosquée c'était vachement bien, avec des petits jardins privatifs. Chaque groupe d'enfants avait son petit jardin. En clair, on avait mis cinq ans à faire un boulot d'équipe transversal, et au bout de quelques semaines tout le monde se faisait la tronche, à titre préventif, puisque chacun était dans un espace privé. Il n'y avait plus d'interférence entre les différents professionnels. Et d'ailleurs, ça a coûté assez cher à l'assistance publique, parce qu'il a fallu recasser un certain nombre de choses qui n'étaient pas conformes aux normes de sécurité par définition.

Les autres titres qui auraient pu être donnés à mon intervention «Place de l'enfant» auraient pu s'appeler «Espace de vie, espaces à vivre» mais aussi «Espace intérieur». La notion d'espace, on va l'aborder à travers ces espaces intérieurs qui habitent l'enfant, et on verra précisément que l'aménagement ne résout pas tout. Je vous donnerai quelques exemples vous montrant que c'est avant tout dans la façon dont les gens investissent cet espace, que la vie peut s'installer. Avant de démarrer, je vous ferai part aussi de mes peurs. J'ai trois peurs actuellement.

Une première peur: c'est les effets sur l'environnement de deux déferlantes que l'on prend dans la tronche dans beaucoup de pays, dont peut-être la Suisse, je ne sais pas encore, en tout cas en France beaucoup, c'est l'hygiène et la sécurité. Dans le

domaine de la petite enfance, c'est très impressionnant de voir la déferlante hygiéniste. Cela fait trente ans que je bosse dans les crèches, et je commence à retourner quelquefois dans des crèches où les bébés sont remis dans des lits, pour ne pas être contaminés, où des parents peuvent entrer, à condition d'avoir des sur-chaussures, des masques de réanimation, donc vous voyez, ça a un petit côté futuriste. La pensée du jour: «Grâce à la modernisation, nous allons de plus en plus vite vers nulle part». C'est la pensée du jour.

Donc hygiène et sécurité, on n'a pas le temps de développer cela, moi je travaille beaucoup sur la présence des parents au sein des équipements. J'étais il y a peu de temps à Toulouse. J'adore être les lundis matin dans les crèches et voir comment les parents sont accueillis. Si on avait le temps, on parlerait des espaces d'accueil, de la parole, des espaces de parole, de la confidentialité qui doit être au niveau d'une discussion, etc. Mais on n'a pas le temps.

C'était à Toulouse, dans une crèche, un lundi matin. Il était 8h30, j'y étais depuis 8h et la directrice de la crèche m'avait dit: «Qu'est ce que c'est difficile d'impliquer les parents dans la crèche!». A 8h30 arrive une maman avec un grand sourire et un gros gâteau, et elle dit: «J'ai fait ce gâteau pour les enfants de la crèche». J'ai regretté de ne pas avoir pu filmer la tronche de la directrice. Elle a dit: «Mais Madame, nous n'avons pas le droit de prendre des aliments faits par les parents. Nous sommes livrés par la Sodexco.» Et la maman est repartie avec le gâteau, en disant qu'elle le mangerait avec ses collègues... C'est vrai que cette question d'hygiène repose même en terme d'espace fondamentalement tous les espaces de risque, et on dira deux mots sur la prise de risques, mais aussi les cuisines, faire des repas, préparer un gâteau, etc. Ce n'est pas sans conséquence.

La 2^{ème} peur, c'est la déferlante sécuritaire. Et c'est vrai que là encore, au niveau de la prise de risques, on voit que de plus en plus de personnes ont peur, sont dans le risque zéro, ont peur d'engager leur responsabilité, et ça joue sur l'espace.

Une 3^{ème} inquiétude qui peut vous paraître hors sujet, mais qui pour moi ne l'est pas, et qui se traduit en terme d'espace, c'est la médiatisation de la pédophilie. Ça peut vous paraître très lointain de notre sujet, mais je suis aussi sensé aborder avec vous l'espace de l'enfant au sein même de la famille et pas seulement en collectivité. Le groupe de recherche dans lequel je travaille nous permet d'aller une fois tous les cinq ans environ passer une semaine au Japon. Une semaine c'est déjà beaucoup. C'est bien d'aller au Japon une fois tous les cinq ans pour voir les conneries qu'on fait dix ans après, vous voyez? En tant que sociologue, cela donne l'impression d'être futuriste. Ils fabriquent des pathologies au Japon. Et certaines pathologies qu'on n'attrape pas. Ils ont fabriqué, il y a dix ans, la dépression des vacances. Les gens sont tellement reliés au boulot qu'ils prennent quinze jours de vacances et au bout d'une semaine ils reviennent: «Non, non, je ne pourrai pas bosser un peu, ça ne va pas.» En Suisse, vous pourriez l'attraper, faites gaffe ! Mais en France, on est vraiment impossible à atteindre. On s'entraîne toute l'année.

La dernière pathologie que l'on a mis en évidence au Japon, dont on a pris connaissance, c'est le «*kimitori*», c'est le problème, un problème lié à la pédophilie. Il y a une quinzaine d'années, il y a eu une très forte médiatisation de la pédophilie, et l'espace extérieur à la famille est devenu considéré comme dangereux. Où est-ce que nos enfants, ou que nous-mêmes, nous sommes construits sur le plan social? Bien sûr dans l'espace familial, mais aussi à l'extérieur: en allant chez les voisins, en jouant dans la rue, en

explorant le quartier, ou en jouant dans la cour d'un immeuble. Or, au Japon, tout ce qui n'est pas dans le huis clos familial a été considéré comme dangereux, de sorte que les enfants sont de plus en plus restés dans ce huis clos familial. Comme ça, c'était il y a quinze ans, comme les appartements ne sont pas grands, ils sont restés dans leur chambre, et comme Monsieur Sony a créé du matos, ils sont restés fixés, scotchés à du matériel virtuel. La pathologie qui en est née, et qui maintenant devient gravissime depuis deux ou trois ans au Japon, c'est le *kimitori*: ce sont des jeunes qui ne peuvent plus du tout quitter leur chambre, en tout cas plus du tout sortir de l'espace familial. Donc c'est important. Et tout ça doit nous guider dans nos réflexions. Comment, d'une façon sécuritaire, permettre à des enfants d'explorer un vrai environnement social? Je vois de plus en plus d'enfants, quel que soit leur âge, qui sont contenus enfermés dans deux huis clos: familial et école, par exemple, deux huis clos entre lesquels ils sont emmenés en bagnole des deux côtés. Pouvoir aller à pied à l'école, explorer le quartier, c'est une donnée complètement importante.

Mon intervention va être très mosaïque autour du thème «Tout petit je vois grand». En deux mots, en quoi consiste mon travail? Le métier que j'exerce est d'être psychosociologue. Ça ne s'attrape pas, rassurez-vous, mais je participe depuis une trentaine d'années à des travaux de recherche, qu'on appelle «recherche action», et là je vous en dirai deux mots tout à l'heure, parce que vous allez voir en quoi tout ce qui concerne la recherche aujourd'hui dans le monde se devrait normalement de retomber dans l'action, un des rôles de la recherche action, c'est bien sûr de mener des actions de recherche sur le terrain, ce qui m'amène en permanence à être dans des collèges, dans des crèches, dans des écoles, et je travaille autant avec le monde de la toute petite enfance qu'au niveau des ados. Ceci, je n'ai pas de mérite, parce qu'il y a vingt

ans je travaillais avec des adolescents de 13-16 ans. Actuellement, je travaille avec des *adulescents* de 6 à 30 ans, donc en termes d'espace, ça change tout. La seule chose que je sais maintenant d'une façon sûre, c'est pourquoi ça s'appelle ado: parce que certains jours, ça peut être adorable, d'autre jours adolescents. Ça peut faire les deux.

Mais recherche action ça consiste à essayer de faire retomber dans l'action ce qui se sait au niveau de la recherche. C'est vrai que bien souvent on sait beaucoup de choses qui ne sont pas prises en compte. On parle du sommeil, par exemple: aménager un espace pour qu'un enfant puisse jouer pendant que d'autres puissent dormir. Tout un tas d'éléments que l'on sait et qui ne sont pas du tout pris en compte.

Quand j'ai reçu le thème «Tout petit je vois grand», j'y ai vu une foule d'approches possibles. On aurait pu aborder ça déjà sous une forme très pratique: la perception de l'espace par l'enfant. On entend souvent des architectes parler à leur place, et il m'arrive souvent de voir des enfants vivre dans des halls de gare, complètement disproportionnés par rapport à eux. La perception de l'espace, il n'y a pas besoin d'être intellectuel pour le savoir, il suffit de retourner nous-mêmes, en tant qu'adultes, dans les espaces où on a été enfant, à l'école, pour se rendre compte comme c'est petit par rapport à l'image immense qu'on en avait.

Avec ma femme, on a vécu une expérience très douloureuse il y a quelques années, quand notre gamin est rentré en maternelle. On a voulu devenir parents d'élève. Il y a beaucoup de familles d'enfants, mais des parents d'élèves, il n'y en a pas tellement. C'est ceux qui ressemblent un peu aux enseignants, vous voyez. Donc on est allé à la réunion de parents d'élèves. Il se trouve que j'habite un quartier où j'étais même. Donc j'allais à la réunion à l'école où j'étais

gamin. L'institutrice était très gentille et nous a fait asseoir à des petites tables. Elle nous a dit qu'on était de bons parents parce que, déjà, il y en a très peu, dès la maternelle, qui s'intéressent à l'école, comme on dit. Elle nous a fait asseoir à des petites tables, c'est terrible comme sensation: ça ne rentrait plus. Alors la maîtresse était debout, nous faisait le cours, sur l'importance de l'école, les cycles d'apprentissage, et à un moment donné ça a fait sur ma vessie un effet désastreux. Je me suis dit: « Qu'est-ce que je fais? » Est-ce que je lève la main: «Maîtresse, est-ce que je peux sortir?», ou est ce que je me lève? Je me suis quand même levé, spontanément. Elle a eu un peu peur, déjà qu'on n'était pas beaucoup, elle a eu peur que je ne revienne pas. Je suis revenu, ça allait mieux, elle aussi, mais on n'est jamais revenu. C'est vrai qu'on pourrait se poser la question d'espace en s'adaptant au monde des enfants. Et pas seulement à leur taille. Il m'arrive de voir des équipements où certaines salles sont plus petites pour les petits, car ils sont moins grands. Je vous jure, c'est assez rigolo, n'est-ce pas, et ça fait partie des contraintes. Certains architectes se sont employés à m'en expliquer l'intérêt.

«Tout petit je vois grand»: on aurait pu aussi, à travers les espaces intérieurs, complètement changer notre propos et parler des projets de l'enfant. Derrière «Tout petit je vois grand», il y a un espace intérieur, il a moi plus tard: un jour, je ferai cela. On aurait été obligé de souligner l'importance de montrer à cet enfant toute la confiance qu'on lui témoigne, de croire en lui, de valoriser ses compétences, et on aurait pu être qu'inquiet de voir toutes les tartes à la crème qui sont mises par rapport à des enfants qui n'entrent pas dans le moule actuellement. Sur le plan éducatif, est-ce qu'on donne vraiment à nos enfants aujourd'hui dès la petite enfance les moyens de voir grand? Encore, c'est une question qu'on n'abordera pas, mais qui me semble complètement essentielle.

Je glisse une toute petite information - je ne sais pas si vous l'avez eue en Suisse - très bizarre: on a en France un ministre de l'intérieur qui est très embêté, parce que les jeunes - qu'est-ce qu'ils sont turbulents - lui posent de gros problèmes. Alors, en 2003, il a demandé, et vous allez voir le sens que ça a par rapport à «Tout petit je vois grand» - les projections - il a demandé une étude sur les portraits des futurs délinquants, de façon à pouvoir les fichier. Ce n'est pas de la parano, il y a même un bouquin qui est sorti là-dessus, qui s'appelle «Pas de zéro de conduite pour les enfants de trois ans», préfacé par Albert Jacquard. Une étude sur les portraits des futurs délinquants. Cette étude a été demandée à un institut de recherche médicale très sérieux, l'Inserm, qui a duré deux ans et a été orchestrée par un député, Monsieur Bénisti. En 2005, cette étude a été publiée, et il en sortait un certain nombre de profils de prédélinquants, qui allaient pouvoir être fichés et soignés avant trois ans. Heureusement, une pétition a été faite, il y a eu plus de 200'000 signatures, autour du thème «Pas de zéro de conduite pour les enfants de trois ans». Mais une étude plus précise a été faite. La première question a été: d'où ça vient, cette recherche, qui a fait cette recherche? Pour que vous compreniez, une fois qu'on avait dépisté, dès la petite enfance, les enfants futurs délinquants il fallait les soigner. Donc dans le rapport, il était marqué qu'ils allaient bénéficier de thérapies cognitivo-comportementalistes. Je vous dis ça pour que vous voyiez qu'à Genève, on ne fait pas venir n'importe qui comme conférencier! Thérapie: qui soigne, cognitivo: savoir, comportementaliste: le mouvement, le corps. Le gamin qui bouge tout le temps et qui fiche le bordel. Quel est le synonyme de ce mot ? C'est ryaline. Je vous le jure, je vous parle de choses très précises. En fait, on s'est aperçu que pour les contribuables français, cette étude Inserm n'a pas coûté un franc, elle a été 100% financée par les trois labos qui fabriquent de la ryaline au niveau mondial. L'objectif

étant d'endormir un maximum les enfants dits hyperactifs, c'est-à-dire les enfants assez vivants, quoi! L'hyperactivité étant une pathologie relativement rare. Donc «Tout petit je vois grand», on aurait pratiquement pu faire un colloque dans cette direction-là.

«Tout petit je vois grand», j'éclairerai le 3^{ème} volet à travers la construction de l'enfant. Et c'est vrai que chaque étape du développement de l'enfant, et on est obligé - et c'est frustrant - de n'y faire qu'allusion, lui permet de le préparer à ce qui l'attend après. La construction d'un enfant, dans notre jargon de psy, «place de l'enfant», comme c'est marqué sur le thème, on l'appelle «construction tuilée». Cela ne veut pas dire que l'enfant est une tuile, mais ça veut dire que, comme une toiture, un enfant se construit avec une série de zones de tuiles.

La première zone de tuiles, c'est autour de la naissance et de la grossesse. Et on devrait bien accompagner d'ailleurs les parents dans leur espace intérieur, transformer un couple d'amants en un couple de parents, ça pourrait aider.

La deuxième zone de tuiles, on va dire que c'est de 0 à 6 ans. C'est une zone de tuiles importante, où l'espace va permettre, ou non, un certain nombre de développements. Et cet espace, il vient de très petit parce que les bébés humains naissent prématurés, ils naissent tous mal foutus, ils sont en état de mort latente. Comment font-ils ? Les bébés humains ont la méthode de la séduction. Plus ils séduisent dans cette zone de tuile-là, plus ils séduisent leur environnement, plus tout le monde va faire à leur place. On va les changer, les embrasser... Ah c'est magique, je vois certaines crèches où il y a des bébés tellement séduisants qu'on n'arrive même pas à les poser par terre. Il y a quelqu'un qui l'a dans les bras, elle le pose, : «Non, non, donne-le moi!» C'est pour ça que dans les crèches on a créé la notion de référent.

C'est important la notion de référent, ça permet de dire à la collègue: «Il y a le tien qui a le nez qui coule». C'est plus reposant.

Donc, construction «Tout petit je vois grand». Hé bien: «Tout petit je ne vois pas grand, tout petit je vois mon tout petit monde». Le monde de la séduction: plus je séduis mes parents, plus ils font à ma place, certains à trente ans sont encore dans cette phase. Je suis pendant neuf mois dans le ventre de ma maman. L'espace est un peu réduit, mais qu'est-ce qu'on est bien. Un jour, je sors. Mais mon espace va être contre le ventre de maman. Il va être entre papa et maman, la nuit, ah je suis bien là au chaud, c'est bien dommage qu'il y ait papa! J'ai un boulot super, dans cette deuxième zone de tuiles, c'est de repousser un petit peu papa. J'ai certains soirs l'impression que ça arrange maman, que je sois à cette place-là. Rassurez-vous, il y d'autres soirs où ça arrange papa. Mais ce n'est pas les mêmes soirs, ça c'est emmerdant.

Donc «Tout petit je vois grand», ça veut dire que progressivement, je vais devoir, dans la deuxième zone de tuiles 0 - 6 ans, faire des expérimentations motrices, légales, apprendre à rester à table assis, à ne partir de table que quand on a fini de manger, aller au lit à telle heure, à rester dans ma chambre, etc., à avoir des bruits terribles, être dans ma chambre et entendre dans la chambre de papa-maman des bruits d'homme et de femme, ah c'est bizarre et terrible ces bruits. Et, frustration totale, je ne suis pas invité à la fête. Dans cette zone de tuiles, je vais mettre en jeu plein de stratégies bien sûr, pour retrouver mon espace initial. Je pleure la nuit, c'est génial, maman se réveille, parce que maman n'a pas les mêmes oreilles que papa, maman elle a des oreilles faites pour pas entendre un marteau piqueur, mais entendre quand je pleure. Papa a des oreilles faites pour dormir. Donc, grâce à ça, je peux moduler l'espace-moi dans ma construction tuilée. Je pleure,

maman réveille papa: «T'entends, il pleure». Ma socialisation a failli se mettre en marche, c'est-à-dire mon espace, ma chambre. Papa dit: «Quand il en aura marre, il s'arrêtera». Mais les copains de la crèche m'ont prévenu. On a des vieux, des redoublants, à la crèche. Il en a qui ont deux ans, parce qu'il n'a pas de risque de fermeture de classes en maternelle, donc on ne les prend qu'à trois ans. Ça dépend des années en France, selon les risques de fermeture de classe, donc il y a un vieux, notamment, de deux ans, qui m'a dit: «Tu pleures, ça marche à tous les coups». Et il m'a surtout dit: «Camarade, continue le combat, il y en a des plus résistants que d'autres». Donc je pleure pendant un quart d'heure. Au bout d'un quart d'heure, maman réveille papa: «T'entends? Il continue.» Papa dort. Il vient de récupérer sa femme, évidemment, et maman a une bonne idée: «Je vais le faire dormir entre nous, ça va le calmer». Bien sûr, mon espace est revenu à la séduction initiale. Sauf que l'espace de papa change. Il ouvre une paupière, et dit: «Qu'est-ce qu'il fout là?» Papa est quelqu'un d'extrêmement important. Donc, le lendemain, il a une réunion extrêmement importante. En clair, il prend la couette et dit: «Je vais dormir dans la chambre du petit.» Comme il est quelqu'un d'extrêmement prévoyant, le lendemain, il dit: «Il va recommencer son cirque, je vais dormir dans le canapé du salon.» Donc, si vous voulez, il est évident, et on voit là toute la fragilité en termes d'espace, je suis en train de vous dire quelque chose de monstrueux, en terme d'espace familial, c'est que, le plus tôt possible, il faut faire sentir à notre enfant qu'il n'est pas chez lui, mais qu'il est chez nous. Ne serait-ce que pour l'aider à un jour partir de chez nous. Allez voir Tanguy, si vous voulez comprendre la suite, ou regardez l'affiche, on voit de plus en plus de ces fameux *adolescents*. Ne dites pas, en rentrant chez vous, à vos enfants: «Tu n'es plus chez toi!» Ce n'est pas comme cela que ça se passe en termes de gestion de l'espace. Nous, chez nous, on aime que ça

soit bien rangé. Ce n'est pas qu'on est maniaque, mais c'est comme ça. Hé bien, est-ce que notre enfant va fiche ou non la pagaille dans notre espace de vie, parce que s'il est dans le salon et qu'il bouquine, ça va, mais s'il prend le catalogue de la Redoute et qu'il en fout partout, et qu'on le retrouve avec une arrête de dorade dans l'amygdale, que quelqu'un vient, il va dire: «Ils ne font pas le ménage.»

Il a sa chambre, son espace, où il peut fiche sa pagaille. Nous on a le droit deux fois par an de déclencher le plan Orsec: «Si ce n'est pas rangé à midi, on ne part pas en week-end!». Mais après, il a sa chambre, son espace, c'est aussi ses vêtements, son cartable: essentiel. Donc cette construction tuilée passe par un certain nombre de zones, on n'a pas le temps de l'évoquer, dont la petite enfance 0-6 ans, une autre période, 6-12 ans - ce qui est purement arbitraire - et qu'on appelle la période dite «de latence».

La petite enfance, c'est la construction des repères, dont tous les repères sociaux. Notre enfant va devoir prendre des risques. Apprendre un tas de choses, c'est un sacré boulot. L'espace doit le lui permettre. Dans la deuxième période, ça va être la cuisson à feux doux. La période de latence, c'est génial, ça paraît calme en apparence, parce que les repères qu'il a construits, il est en train de les faire cuire pour pouvoir les manger dans la zone suivante. «Tout petit je vois grand»: je me prépare à quelque chose qui m'attend après. Dans cette période de latence, l'Oedipe est un peu derrière. On ne peut pas tuer papa ou maman tout de suite, ils sont plus forts que nous, on va se mettre bien avec: maman est top modèle, papa est Batman, je leur dessine des cœurs avec des flèches. Pourquoi? C'est parce que je vois grand. Je prépare mon plan pour après. Le moment où je vais pouvoir les tuer, leur dire: «T'es qui toi, t'es

nul toi, t'es un bouffon, j'ai pas demandé à vivre!»; à dire: «Je m'en fous, j'irai quand même!»: Espace extérieur, n'est-ce pas, sur la zone suivante vous avez un bouquin extraordinaire à lire qui s'appelle «Arrête de me parler sur ce ton!», de Patrice Huerre.

Hé bien cette construction tuilée suppose des espaces différents. Mais cette construction tuilée, elle n'est pas comme ça. La mère Dolto parlait de session de rattrapage. Elle était terrorisée par le fait qu'on lui prête des idées selon lesquelles tout se jouerait avant 3 ans, tout se jouerait avant 6 ans. Tout ce que je vous dis là, en matière de développement de l'enfant, se traduit en termes d'espace.

28 L'adolescent, qui est-il? La zone de tuiles suivantes commence un vendredi soir par la puberté. Terrible! C'est la période où il va falloir que je sois à la fois adulte et en même temps enfant. Je vais vous dire quelque chose qui est extrêmement important, en termes d'espaces, c'est que tous les progrès d'un enfant portent chez nous le nom de «triomphe nostalgique». J'adore cette expression. Ça veut dire que j'ai fait un progrès, à chaque fois, c'est un triomphe, je marche: ah formidable, oui mais nostalgie: je ne vais plus pouvoir revenir en arrière. Et le développement d'un enfant est sans arrêt entre le triomphe et la nostalgie. Aujourd'hui, je sais couper ma viande, demain j'aurai besoin qu'on me fasse manger comme un bébé. Je suis l'adolescent, je suis adulte, oui mais j'ai besoin d'être bébé. Quand je vois des ados, je vois certains jours qu'ils ont besoin des compétences d'être adulte, et d'autres jours qu'ils ont besoin d'être bébé. D'où l'intérêt de mener des actions en terme d'espaces intergénérationnels, entre tout-petits et adolescents. Même si on croit que se sont des besoins complètement différents.

Il y a une collègue québécoise qui est avec nous - et je suis toujours étonné de voir les actions intergéné-

rationnelles menées au Québec. Une fois, une dame m'a dit là-bas: «Vous faites de l'intergénérationnel? Vous emmenez les enfants visiter l'hospice, ça va leur foutre les jetons.» En clair, cela veut dire que sous le prisme de l'adolescence y compris au niveau de l'espace, on aurait pu facilement inverser le titre de notre colloque, par: «Tout grand je vois petit». L'adolescent a besoin, à un certain moment, d'être bébé, de régresser, pour passer un certain nombre de sessions de rattrapage.

Alors je suis obligé pratiquement d'en terminer là, en déclinant plein d'autres façons de parler d'espaces. Je vous disais que mon boulot porte dans le champ de la recherche action. Or je suis consterné de voir le peu de cas qui est souvent fait de la recherche. Y compris en termes d'espace que nous ont montré, par exemple, les chercheurs. Les chercheurs ont élargi, au fil des décennies, la notion de normalité. A quel âge un enfant est-il propre, à quel âge marche-t-il, à quel âge va-t-il apprendre la lecture? La lecture, actuellement les chercheurs les plus pointus au niveau mondial la chiffrent entre 4 et 9 ans. La propriété: entre 2 et 6 ans. Je vous demande de me croire sur parole, on n'a pas le temps de le développer, je peux vous assurer qu'il y a comme un fossé entre ce que l'on sait et ce que l'on fait. Et notamment puisque l'on parle d'espace, je pense à des travaux qui ne sont pas récents, je pense à «Tante Bout», dite «Jeannette Bouton» pour les intimes, qui, déjà il y a 25 ans, 30 ans, nous montrait l'importance de la sieste, du sommeil, nous montrait les convergences entre le sommeil et la mémoire, ce qu'elle avait appelé la «mémoire ruminante». Elle a montré que jusqu'à 5-6 ans, certains enfants avaient une mémoire qu'elle appelait «ruminante», c'est-à-dire un décalage entre les expérimentations qu'ils faisaient, et après, le ruminant mange et puis après il remonte tout: il va à l'ombre manger le truc. La mémoire ruminante c'est, on le sait, que certains enfants ont

besoin d'un sommeil très profond, par séquences régulières, pour pouvoir enregistrer les expériences qu'ils ont faites.

En clair, vous comprendrez bien qu'en terme d'espace, on est atterré de voir que certains enfants n'ont pas le droit de dormir, voire qu'on les empêche de dormir pour les préparer à ce qui les attend après; «Tout petit je vois grand»: que le multi-accueil, comme on le voit en France, parfois, ne permet pas à des enfants de jouer, pendant que d'autres dorment, et vice versa, parce que le sommeil n'est pas considéré par nous comme quelque chose d'important. Or, tous les travaux de recherche montrent l'importance du sommeil à tous les niveaux: au niveau de la croissance, et tout un tas d'éléments. En terme d'espace, je vois souvent, et j'y ai malheureusement contribué il y a 26 ans, dans un livre qui s'appelait: «L'explorateur Nu», c'était précisément la période où la recherche se rendait compte de l'importance de l'éveil sensoriel chez le tout-petit. On faisait sortir les bébés des lits, et l'aménagement, on va, en une phrase, y faire allusion, nous permettait de mieux comprendre les compétences de l'enfant. Un enfant placé dans un aménagement où il peut s'exprimer nous révèle plein de compétences qu'on n' imagine même pas. J'ai donc participé avec plein d'autres gens à cela, mais j'ai été quelquefois très triste d'aller voir les effets sur le terrain.

Je me souviens des crèches où l'on aménageait, à une certaine époque, avec mon livre, tous les coins. Il y avait le coin à eau, le coin déguisement, un coin dinette. C'est ce que j'appelais «la pédagogie coin-coin». Alors, en règle générale, c'était terrible, car un des premiers besoins de l'enfant, c'est de bouger, c'est l'espace. Je trouvais donc toujours un coin qui avait été oublié. Je disais: «Mais vous n'avez pas pensé à ça!» «Oh, heureusement que vous êtes venu!» Pas de coin, ça c'est emmerdant. Donc, on commen-

çait par tout virer. J'ai vu, grâce à mon travail, des journées infernales. Je voyais des gamins, qui, parce qu'ils avaient besoin d'éveil, avaient dès le matin - à 8h du matin, dès leur réveil!- collage de gommettes ou collier de nouilles. De 9h à 10h: éveil à la musique. De 10h à 11h: motricité. Et 11h: on se lave les mains et on mange. 12h: on fait la sieste. On mange de bonne heure, dans les crèches, souvent. Le personnel dit que c'est mieux pour les enfants. Non, c'est mieux pour prendre un café de bonne heure, soyons clairs.

Donc 10h-11h-12h, mur d'escalade, c'est aménagé, il y a de l'aménagement de l'espace, ça surprend l'enfant qui lui a besoin de dormir, de 14h à 15h. A 15h il se réveille avec les paupières en store à l'italienne. Il est vaguement sur un tapis dans un coin de la salle de jeux. Et il se dit: «Oh la la, j'ai déjà perdu une heure sur le programme!». Le papa, la maman, en arrivant sur le coup de 16h, vite, vite, c'est l'heure du poney, et ce soir solfège car demain piano et judo. Si c'est un garçon, toute ressemblance continue à être possible. Alors, le conseil, si c'est un garçon, il a intérêt à épouser plus tard une femme autoritaire, qui lui dit: «Tu nettoies la bagnole, on va en pique-nique», ou «On va chez mes parents». «Ah oui chérie». Ses copains lui diront: c'est sa femme, il faut la connaître.

Et j'en terminerai pratiquement là-dessus: ce travail fait sur l'aménagement d'espace, il y a 25 ans, a eu des effets pervers, mais a permis aussi de découvrir un certain nombre de choses. Je vais faire une allusion parmi mille autres à «L'explorateur Nu». A l'époque, quand on l'a publié, c'était en 1980, les bébés étaient encore dans des lits, bien souvent. L'idée, c'était de les faire sortir. Mais comment aménager l'espace? Moi, je travaillais dans des crèches d'hôpitaux, et donc il fallait trouver du matériel, l'aménagement pour les bébés. J'ai été fouiller dans le magasin des hôpitaux et j'ai trouvé, par exemple, un

gros matelas en plastique avec de l'eau dedans. C'étaient des matelas anti-escarres qu'on mettait dans des lits. Bon, c'était mon premier matériel de jeu, avec plein d'autres choses comme ça. J'ai mis ça par terre, puis on a mis les bébés, et on a observé. Très vite, il y a un joueur de 7-8 mois qui s'est pointé sur le matelas d'eau. Ah, ça développait des réflexes d'équilibration! On a publié des articles scientifiques là-dessus: réflexes d'équilibration, cervelet, l'oreille interne, enfin des trucs à crever la nuit, c'est terrible. Mais c'était extraordinaire de voir ce bébé qui faisait des découvertes motrices. On était content de nous, mais là où on était encore plus content, deux jours après on a vu venir le joueur B, un gamin qui avait 7-8 mois aussi, mâle ou femelle, qui est arrivé sur le tapis, et en montant dessus, ça a fait rebondir le joueur A, ils se sont regardés, l'un a appuyé, ça a fait rebondir le joueur B. Ils venaient d'inventer le tape-cul pour nourrissons! Et tous les jours, on a des films datés, c'est les deux mêmes bébés qui sont allés faire leur partie de tape-cul. On venait, sans le savoir, de mettre en évidence les capacités sociales du bébé.

Donc, c'est vrai que je n'ai pas le temps, je vais être obligé de m'arrêter là, mais c'est très important d'aménager un espace au service des besoins des enfants, et de les aider à se développer. Je rajouterai quand même, avant de conclure sur un dernier élément, la place de l'adulte là-dedans? Les crèches ne sont pas des espaces pour enfants, ce sont des espaces pour enfants et adultes. Des espaces de vie. Il faut aussi penser à l'aménagement pour que les adultes puissent y vivre quelque chose, et ça sera deux exemples concrets.

Le premier: j'étais un jour dans une crèche, et j'ai fait sans le vouloir une recherche très courte. C'était l'heure du repas, il y avait deux tables, et des enfants mangeaient du hachis Parmentier, délicatement

posé par la cuisinière, chacun avait son truc, et sur une table, ça mangeait vachement, et sur l'autre, ils ne mangeaient pas. Je me dis: «Comment ça se fait? La même salle, le même âge...» J'ai remarqué que la puéricultrice de la première table où ça mangeait bien était assise dans le même cercle, et que l'autre était assise en biais. Je lui ai dit: «Essayez de vous asseoir dans l'angle, pour voir si cela change quelque chose...» Elle m'a montré le petit fauteuil sur lequel elle était assise et m'a dit: «Ça ne rentre plus.» Et elle a rajouté: «Avant de partir en vacances, ça rentrerait». Alors on a aménagé l'espace. On a viré le petit fauteuil et on a été chercher une grosse chauffeuse. On a installé l'auxiliaire dessus, et elle a dit: «Ah, ça va mieux!». Et les gamins se sont mis à bouffer à toute allure, car tout de même, ils n'allaient pas être assez fumiers pour manger sous le nez d'une nana qui se disait: «Il faut que je fasse un régime». C'est très important un aménagement d'espace confortable pour le personnel. On est dans des métiers à risque, au niveau des charges, dans le domaine de la petite enfance, et il faut penser l'espace, non seulement pour les enfants, le penser pour les adultes.

Mais je rajouterai un dernier exemple avec les adultes: prenons une salle de jeux. On aménage une salle de jeux et on met dedans deux auxiliaires de puériculture, deux éducatrices. Elles sont toutes les deux très performantes, mais elles n'ont pas les mêmes définitions de vie. Il y en a une qui est du genre sportif, jeans à trous, vous voyez, achetés avec trous, et l'autre qui est plutôt du genre anxieux, jupe plissée bleu-marine, inquiète. Hé bien, vous mettez ces deux personnes ensemble, dans la salle de jeux: est-ce qu'elles se sont parlé de leur définition, par exemple, d'assurer la sécurité d'un enfant? La nana sportive, pour elle, assurer la sécurité d'un enfant, c'est lui permettre de prendre des risques calculés. Elle est en parfaite cohérence avec ce qu'elle est. Pour l'autre, qui est plus du genre anxieux, assurer la

sécurité d'un enfant, c'est éliminer tout danger. Quand elle voit un petit banc, elle déclenche le plan Orsec. Elle voit l'accident comme s'il allait se produire. Vous mettez ces deux personnes dans la même salle, elles ont plein de compétences, vous n'avez plus deux collègues, vous avez une coincée et une inconsciente. La nana jeans à trous, elle, a obtenu un budget pour mettre un mur d'escalade, et encourage les enfants: «Allez-y c'est super!», en cohérence avec son projet. L'autre, elle ne veut pas voir ça. Elle classe des fiches, elle tourne, mais à un moment donné, elle entend: «Vas-y, Fabien! Tu vas toucher le plafond!» Là, elle se retourne, et comme dit Albert Jacquard, elle lui *dit* de tomber. Albert Jacquard a dit il a 32 ans, dans un livre, «Moi et les autres», qui est repris un peu par tout le monde, qui repique son œuvre, et il a parlé de la relation «klaxon». Le danger de dire: «Tu, tu, tu». Et l'importance du *je*. L'importance de parler à un enfant de sa propre peur, en termes d'espace, par exemple. Si cette auxiliaire sait parler de ce *je*, elle va dire à l'enfant: «Tu peux monter, moi j'ai peur que tu tombes». J'ai rarement vu des enfants transgresser cela. Et j'ai rarement vu des enfants l'entendre. En règle générale, c'est plutôt le «Tu, tu». La collègue qui voit Fabien, elle lui *dit* de tomber: «Fabien descends tout de suite *tu, tu, tu* vas tomber!». Le klaxon. Et *boum*, en principe il tombe. Le *je* n'apparaissant que dans la 2^{ème} séquence: «*Je* te l'avais dit, *je* le sentais». Hé bien la collègue, elle lui dit: «Mais recommence, il ne faut pas rester sur un échec». Je peux vous assurer qu'en termes d'espace, les peurs des adultes sont à prendre en compte.

Alors je conclurai en laissant la parole à deux enfants. Récemment, je parlais avec une amie, d'aujourd'hui, et je lui parlais du titre, «Tout petit je vois grand». Et elle m'a dit quelque chose d'extraordinaire: «Mais qu'est-ce que c'est un beau titre!» Et elle me raconte sa propre histoire d'enfant. Elle me raconte que chez ses parents, il y avait un grand

appartement. Et qu'elle n'avait pas le droit d'aller jouer dans la rue avec les autres, mais que cet appartement avait une double porte. Une porte d'entrée et un petit vestibule d'un mètre avec une 2^{ème} porte qui permettait enfin d'entrer dans l'appartement. Et elle me racontait qu'elle avait plein de poupées dans cet espace de double porte, et que ses poupées, c'était son monde. Ça lui permettait, à travers cette porte, de sortir de l'appartement, et à travers ses poupées, d'inventer le monde extérieur. Ces mots, «Tout petit je vois grand», cette image m'a beaucoup touché.

Je rajouterai une dernière histoire d'une autre petite fille que j'ai rencontrée dans une crèche. J'étais dans une crèche qui avait été superbement aménagée par un super architecte. Il me disait: «Ils font ci, ils font ça», vraiment extraordinaire. Et puis, là, il y avait une petite fille, et tous les enfants jouaient comme l'architecte l'avait prévu, c'est bien, ils avaient intérêt: ça avait coûté cher. Il avait fait une étude de besoins. Mais c'est bizarre, car j'avais vu le même truc ailleurs, fait par le même architecte. Des fois il y a des études bidon, mais ils ne sont pas dans la salle. La petite fille, bizarre, au lieu de cet espace conçu pour elle, elle marchait en jouant à un jeu bizarre. Elle avait un peu le nez qui coule, une petite ficelle, et elle marchait en tirant la ficelle. Je me disais, ce n'est pas un jeu qui correspond pas à ce qui avait été prévu par l'architecte. J'ai demandé à la petite fille à quoi elle jouait et elle m'a répondu: «Je traîne ma grippe». On est devant quelque chose d'essentiel. En clair, et ça sera ma conclusion - et cette histoire est vraie - la petite fille était en train de bosser avec sa petite ficelle. Ma conclusion, c'est qu'on peut toujours concevoir et aménager des espaces idéaux. La vie qui s'y installe dépend de ce que les enfants et les adultes en font. ■



ECOLE MATERNELLE

Vendredi 24 novembre

A travers la fenêtre du fantasme

Pr François Ansermet | Pédopsychiatre, psychanalyste, Lausanne



Il y a l'architecte, le géographe, le sociologue, et d'autres. L'espace extérieur, l'espace architectural, l'espace bâti, et puis voilà le psychanalyste, le pédopsychiatre, qui devrait parler de l'espace intérieur. De quel intérieur s'agit-il? La question qu'il faut d'abord se poser, c'est: est-ce que ça veut dire qu'il y aurait un intérieur et un extérieur? Est-ce que l'idée d'opposer intériorité et extériorité a vraiment un sens? Et là, je pense qu'un premier problème se pose à nous, et je vais vous promener dans la réflexion que j'ai eue par rapport à la demande qui m'a été faite de parler de l'espace intérieur, c'est qu'on ne peut pas séparer l'intérieur de l'extérieur.

Si vous prenez une feuille de papier et que vous la fermez comme un cercle, il y a en effet un intérieur et un extérieur. Mais si vous tournez la feuille de papier, vous avez une figure comme dans les figures d'Escher, le graveur, qui au fond fait qu'entre l'intérieur et l'extérieur il n'y a qu'une face. Ça apparaît comme deux faces, vous ferez tout à l'heure l'expérience, en prenant une feuille, vous la tournez comme ça, et c'est une face qui apparaît comme deux faces. Pour moi, l'idée de l'espace intérieur et de l'espace extérieur, c'est comme cette figure topologique de la bande de Möbius. Dedans et dehors sont indissociables. Ce qui compte, c'est le bord. La frontière qui est fondamentalement intériorité et extériorité est introuvable, insaisissable. Et c'est à cette frontière insaisissable que je situe, et que je vais vous situer ce que j'ai appelé «La fenêtre du fantasme».

Commençons par le commencement. Mais quel commencement? De quel espace vient-on? Le savez-vous? D'où vient-on? On est tombé dans le monde un jour, à un moment donné, en un temps donné dans un espace donné. Mais où était-on avant? D'où viennent les enfants? C'est pour Freud la question insoluble par excellence. On passe sa vie à tourner

autour de cette question. D'où viennent les enfants, c'est la question à laquelle il n'y aucune réponse. De même que la mort, dans quel espace nous met-elle? Certains définissent les situations extrêmes où ils reviennent d'un coma comme une espèce de tunnel, une grande lumière, enfin il y a toutes sortes de projections architecturales sur la façon de passer. Ces deux points, en tout cas dans notre culture, car dans d'autres cultures, il y a d'autres notions, comme l'éternel retour, au fond ces deux points butent sur un irréprésentable. Donc on viendrait d'un espace irréprésentable et on disparaîtrait dans un espace irréprésentable, dont on n'a pas de représentation.

J'aime bien citer deux enfants sur cette question. Les enfants nous apprennent beaucoup de choses sur la mort comme irréprésentable. Vous avez certainement tous fait cette expérience. Quelqu'un est mort, le grand-père est mort, les parents disent: «Hé bien voilà, tu vas venir, on va faire une sépulture, on va faire un enterrement et puis le corps va en terre et l'âme part au ciel. Ton grand-père était quelqu'un de très généreux, il a certainement une place au paradis. Après il est dans les nuages, il nous regarde depuis là-haut.» Et l'enfant, logicien, dit: «Oui d'accord, mais quand mon corps sera en terre et mon âme sera au ciel, moi, où est-ce que je serai?» De même que la mort est irréprésentable, l'origine est irréprésentable. La maman est enceinte, elle a un gros ventre, elle a déjà des contractions et elle a de la peine à s'occuper de son petit garçon. Elle est préoccupée par le moment de l'accouchement, car elle est à moins trois jours. Et alors l'enfant lui pose des questions. Alors elle explique très bien: «Les abeilles, le miel, le pollen, le papa, la maman tout proches, tout proches, un baiser, vraiment tout proches et la graine et voilà le petit bébé dans le ventre, et voilà.» Et l'enfant: «Oui, d'accord, tout ça je le savais, en termes plus précis on m'a expliqué ça à l'école et tout le monde connaît ça, ça n'a rien à voir avec les abeilles ni le miel, mais avant

d'être dans ton ventre, où est-ce que j'étais?» Ça veut dire que l'enfant ramène l'enfance, l'origine comme la mort à des espaces impensables, à des espaces irréprésentables.

J'aime bien une petite comptine. C'est un film très ancien maintenant de Wim Wenders, qui s'appelait *Les Ailes du désir*, qui se passait à Berlin, et puis il y avait une petite fille qui répétait sans arrêt une petite comptine de Handke: «Lorsque l'enfant était enfant, ce fut le temps des questions suivantes: Pourquoi suis-je moi et pourquoi pas toi? Pourquoi suis-je ici et pourquoi ... pas là? Quand commence le temps et où finit l'espace? La vie sous le soleil n'est pas qu'un rêve?» Questions que moi je n'ai pas résolues, mais c'est peut-être pour cela que je suis psychanalyste psychiatre. Vous, vous les avez certainement résolues. La fameuse question: est-ce que je suis en ce moment quelqu'un qui rêve qu'il est au Centre international de conférences de Genève en train de donner une conférence et que je vais me réveiller confortablement dans mon chalet à la montagne? Comment se peut-il que moi qui suis moi, avant de devenir moi, je n'existais pas? Et une fois moi qui suis moi je ne serai plus lui que je suis. On a une perplexité d'être au monde. Cette perplexité se pose dans des termes existentiels et aussi dans des termes de représentation de nous par rapport à ce qui était avant et à ce qui sera après. Ces questions laissent dans la perplexité et finalement elles sont des questions très présentes chez les enfants. Les enfants les posent, mais elles restent présentes dans notre vie psychique à chacun. L'inconscient ignore le temps. La vie inconsciente qu'on rencontre dans les rêves, dans les rêves vous pouvez être vous et quelqu'un d'autre, ici et ailleurs en même temps. L'inconscient, comme le disait Freud, ignore le temps, ignore le lieu, ignore la contradiction, ignore la négation. Il serait un politicien spécial l'inconscient Je ne sais pas s'il faut confier la Ville de

Lausanne et la Ville de Genève enfin réunies dans un seul gouvernement gouverné par l'inconscient. Il ignore le temps, ignore le lieu. L'inconscient est adimensionnel, c'est-à-dire qu'au cœur de notre vie psychique qui règle notre investissement du monde dit extérieur, on a un appareil psychique qui procède d'un inconscient qui ignore le temps et qui ignore le lieu. L'espace intérieur est régi par un fonctionnement adimensionnel. Ça rend compliqué l'architecture du rêve.

Un des élèves de Freud, Abraham, a fait un film, qui réalisé par Prabst, avec des décors de Salvador Dali, qui s'appelle *Les mystères d'une âme*, je crois et qui décrit toute la vie inconsciente. Et on voit que c'est très difficile de s'en tirer quand on veut mettre en scène un espace dans des représentations temporelles et d'espaces justement, le haut, le bas, le dedans, le dehors, quand on procède d'une vie inconsciente qui elle est sans dimension. Alors, si l'origine est impensable, ça veut dire que la question de l'enfant qui nous réunit dans ce colloque que je trouve très émouvant dans la façon dont il est conduit et organisé, et qui me fait penser à des tas de choses depuis ce matin, l'enfant ramène à l'originnaire, à l'origine. Mais l'enfant ramène plus au réel impensable qu'à l'originnaire. La venue d'un enfant d'ailleurs aussi est toujours une expérience d'étrangeté pour les parents. Après, on le traite par la filiation, par la parentalité, on inscrit cet enfant dans une culture, dans les générations. Le fait de fabriquer un enfant, la rencontre avec cet être qui est présent dès la naissance et qui a un certain regard et une force de vie, c'est une expérience d'étrangeté, de perplexité. Finalement, presque une expérience traumatique si c'est très vite recouvert par toutes sortes de représentations. Donc l'enfant confronte au réel impensable, non subjectivable, à quelque chose de non représentable. Ça projette dans la perplexité, ça échappe à toute pensée, à toute histoire.

Et là, j'aime bien un texte qui s'appelle «Le souci du père de famille», un petit texte de Kafka, qui met en jeu un espace d'architecte, c'est-à-dire une maison, la maison de famille, et dans cette maison il y a un père qui est en souci. Parce que dans cette maison, il y a une bobine. Une bobine de fils, des fils noués, un peu en étoile, qui circulent du haut au bas de la maison, qui s'appelle Odradek. Elle précède la naissance, elle survit à la mort, elle surgit comme de façon persécutoire dans un coin de la maison, elle habite la maison et elle est agile, imprenable, elle se déplace de la cave au grenier, une espèce de mémoire irreprésentable. Je cite Kafka: «Naturellement, on ne lui adresse pas de question difficile, mais on le traite, sa petitesse y invite, comme un enfant: «Comment t'appelles-tu donc?» lui demande-t-on. «Odradek», dit-il. «Et où habites-tu, toi qui es dans cette maison?» Et Odradek répond: «Domicile incertain». Il rit puis il repart plus loin dans la maison.» C'est quelque chose de très surprenant que ce petit texte-là, parce que cela implique de penser une dimension d'étrangeté presque un peu persécutoire, qu'on rencontre beaucoup dans la clinique, de ceux qui souffrent à l'expérience de bonheur de la venue d'un enfant. Je cite encore Kafka: «Le verra-t-on demain encore traînant ses bouts de fils après lui, dégringoler l'escalier aux pieds de mes enfants et enfants de mes enfants», se demande le père de famille. Odradek ne nuit apparemment à personne, mais l'idée qu'il puisse en outre me survivre, cette idée m'est presque douloureuse.»

Donc l'enfant a un savoir qu'il ne sait pas sur des choses que nous ignorons et auxquelles nous ne pouvons pas avoir accès. C'est peut-être ce qui faisait dire à Platon, repris par Freud: «L'enfant est le père de l'homme». Quand Freud disait: «L'enfant est le père de l'homme», cela veut dire que dans l'enfance, il y a l'homme de demain. Mais dire que l'enfant est le père de l'homme, c'est dire aussi qu'il y a

comme une fonction paternelle, une fonction de mémoire, une fonction de survivance dans l'enfant. C'est ce que disait très bien Prévert: «Devant les cris du petit bébé à la naissance il faut entendre leur véritable signification. Croyez-en ma vieille expérience». Voilà ce que dit le bébé à travers ses cris, lui qui sait ce dont on ne sait pas même si ce savoir est totalement inaccessible. Ce qui fait que l'enfant peut être vu comme un chercheur. L'enfant est un chercheur assidu sur sa propre origine, sur l'espace, sur l'espace qui l'entoure, sur l'histoire. Dès qu'il émerge au langage, il pose des questions: pourquoi, pourquoi? Vous avez tous fait cette expérience du pourquoi. Et à chaque pourquoi, la maman ou le papa patiemment répondent. Jusqu'à ce que parfois ça se finisse mal, parce que l'on ne supporte plus ces pourquoi. Donc il y a une recherche, c'est vrai que quand on entend les descriptions qu'on vient d'avoir sur les maisons, les souvenirs d'enfance, vous imaginez la perplexité du petit d'homme dans un appartement. Il y a une chambre avec un seul lit, parfois deux, cela dépend l'état de choses. Il y a une chambre où les parents s'enferment tous les deux et puis une chambre pour l'enfant, où il est exclu qu'il soit peut-être avec quelqu'un d'autre, en tout cas, on le laisse pas venir dans la chambre des parents. On lui dit d'éteindre la lumière, on veut qu'il soit dans le noir, et puis il y a une chambre étrange qui est réservée uniquement à des fonctions qu'on cache, d'élimination, je passe sur les détails, mais enfin il y a un autre endroit pour se laver, et puis il y a un autre espace, comme si on avait diffracté le corps dans l'espace de l'appartement: la sexualité, la propreté, la nourriture, la bouche, et l'autre endroit c'est le salon, l'audition, la réception des choses, des gens, etc. Donc l'appartement est organisé comme un corps si vous voulez. Et l'enfant pense à partir de ce qu'il rencontre autour de lui. Et il émet des théories qui sont très importantes, sexuelles infantiles par exemple. Les enfants ont des théories sur la sexualité. Les théories sexuelles

infantiles, vous les avez tous entendues de vos propres enfants: ça rentre par l'oreille, ça ressort par le nombril, ou bien ça va dans le tube digestif, ça passe par le baiser, ça ressort par la cuisse, comme l'a expliqué un enfant qui devait, malgré qu'il n'avait pas d'origines grecques, il pensait qu'il était issu de la cuisse de sa mère. Et je lui ai dit: «Mais d'où ils viennent les enfants?» Et il me montre la cuisse. Donc des théories sexuelles infantiles, c'est comme ça que Freud les appelait, ont comme caractéristique de contourner le sexe. Au fond, il n'y a aucune théorie infantile qui mette le sexe en jeu. Ça utilise tous les orifices sauf le sexe. Donc l'enfant pense à partir de son corps et pense à partir du monde extérieur, du monde de l'autre qu'il trouve en venant au monde, c'est un monde déjà là. L'enfant tombe dans un monde qui le précède. L'autre le précède. Le langage le préexiste. Les psychologues, les psychiatres, les pédiatres s'intéressent beaucoup au développement somatique du langage, mais la vraie question qui est posée à nous cliniciens de la chose psychique, c'est comment l'enfant entre et s'arrime au monde du langage qui lui préexiste.

C'est une autre question que le développement des fonctions psychologiques, neuro-développementales, qui permettent de parler. L'enfant tombe dans un monde déjà là. Il tombe dans le temps, se constitue en se prenant dans le monde de l'autre. Il se constitue depuis l'autre. Finalement, au sens propre du terme, en s'y aliénant. Nous sommes tous finalement des aliénés, puisqu'on devient soi d'abord comme étranger à soi-même, en se prenant dans le monde, dans l'espace, dans les déclinaisons qu'on peut faire de l'altérité. C'est en tant qu'il est autre qu'il devient soi. C'est, à la base, de la destruction, c'est son humanité. C'est toute cette question entre l'espace intérieur et l'espace extérieur. Ce sont les pratiques d'espaces qui aboutissent à la destructivité.

El Criticon, de Gracian, c'est l'histoire de Critile qui retrouve son fils Andrénio, perdu suite à un naufrage sur une île, un vrai enfant sauvage, qui n'a pas rencontré l'autre dans ces formes multiples dont j'ai parlé tout à l'heure, que ce soit symbolique, langagière, imaginaire, etc. Critile est tout content de l'avoir retrouvé et lui apprend le langage. Andrénio se réjouit de se confronter à la société des hommes, de rencontrer la société des hommes, et son père lui dit: «Tu as été heureux de n'avoir eu pour compagnie que des bêtes sauvages, et moi malheureux de n'avoir eu que celle des hommes.»

Chaque homme est un loup pour ses semblables, si toutefois il n'est pas pire d'être homme. Les hommes sont plus féroces que les fauves. Si bien que, souvent, ils apprennent aux tigres à devenir plus cruels qu'ils ne l'étaient par nature. La férocité de l'homme à l'endroit de son semblable dépasse tout ce dont les animaux sont capables. Et à la menace qu'elle jette sur la nature entière, les carnassiers eux-mêmes reculent horrifiés. Voilà ce que ce père enseigne à son fils sur l'expérience des humains. Que ce soit servitude volontaire, haine de soi ou destructivité, vous aurez compris que cette fenêtre du fantasme, à l'articulation entre le monde intérieur et extérieur, par rapport à l'étrangeté dans laquelle chacun de nous a été plongé et doit advenir, on est tous des enfants sauvages finalement qui devons reconstruire et nous reconstruire à partir de l'autre, il vaut mieux traverser la fenêtre du fantasme, sortir et aller au-delà de cette fenêtre pour accéder au monde tel qu'il est. Peut-être pour s'en servir aussi, en tout cas pour accéder à l'espace, à l'espace extérieur.

J'ai bien aimé ce qui a été dit en introduction sur la liberté, le fait de traverser les contraintes de ce scénario fermé, cette lunette que je vous laisse chacun réfléchir, enfin, il faut souvent une longue analyse pour arriver à saisir quelle est la construction dans

laquelle on s'est piégé. Mais peut-être qu'on peut faire des analyses très spontanées, rapides, et que chacun d'entre vous peut avoir une certaine idée de la fenêtre qui a été construite entre le dedans et le dehors, la fenêtre du fantasme. Il s'agit d'aller à travers, de traverser pour devenir libre, d'accéder à une certaine liberté pour devenir l'auteur et l'acteur de son propre devenir dans une certaine imprévisibilité, puisque ce qui est contraignant à travers la frontière entre le dedans et le dehors c'est la prévisibilité, la prédiction, les choses obligées. Dans ce mouvement, par rapport à ce que j'ai construit, et je terminerai là-dessus, dans ce mouvement, la responsabilité de l'autre est engagée.

Je cite Freud parce que je suis psychanalyste et que c'est mon monde, chacun fait ce qu'il peut, on a tous une filiation, on est tous pris dans le monde de l'autre. Moi je ne suis pas tombé comme ça tout armé comme Athéna, donc il y a des filiations, mais ce qui est important c'est de réaliser que toute psychologie individuelle est d'emblée une psychologie sociale, indissociable, et ça je le dis puisqu'on va avoir une table ronde tout à l'heure sur ces différentes questions, la responsabilité de l'autre est engagée et nouée à la responsabilité du sujet. «De notre position de sujet nous sommes chacun responsables», disait Lacan, dans *La science et la vérité*. J'aime bien cette phrase, «responsable». Responsable, ça peut paraître terrifiant. Surtout que j'ai deux hommes politiques au premier rang. Qu'est-ce que ça veut dire «responsable»? Les hommes politiques aiment bien dire «responsables mais pas coupables», «coupables mais pas responsables». Il y a des débats sur la question. «Responsable» a la même typologie que «réponse». Au fond, ce qui est en jeu, c'est la réponse du sujet, son invention, sa création, chacun s'invente. Le théâtre Vidy, à Lausanne, avait une magnifique affiche, il y a quelques années, que j'ai gardée dans mon bureau, c'était une grande affiche blanche

sur laquelle était écrit en haut: «Qu'est ce que vous faites aujourd'hui?» et en dessous: «Je m'invente». Voilà, je vous laisse vous inventer à votre tour. ■

..... Bibliographie

François Ansermet
Clinique de l'origine
Payot, Lausanne, 1999

François Ansermet, Pierre Magistretti
A chacun son cerveau
Ed. Odile Jacob, Paris, 2004

François Ansermet
Plasticité neuronale et inconscient
Ed. Odile Jacob, Paris, 2004



Collaboration de l'École de l'Architecture et du paysage
17 000 000
Monsieur et Madame
10 rue de la République
10000 Paris
01 42 42 42 42
www.astrolabe.com - contact@astrolabe.com

100 Avenue de la République
10000 Paris
01 42 42 42 42
www.astrolabe.com - contact@astrolabe.com

ASTROLABE
10000 PARIS
01 42 42 42 42

ASTROLABE
10000 PARIS
01 42 42 42 42

Projet de l'École de l'Architecture et du paysage
10000 Paris
01 42 42 42 42
www.astrolabe.com - contact@astrolabe.com

Projet de l'École de l'Architecture et du paysage
10000 Paris
01 42 42 42 42
www.astrolabe.com - contact@astrolabe.com

Projet de l'École de l'Architecture et du paysage
10000 Paris
01 42 42 42 42
www.astrolabe.com - contact@astrolabe.com

Projet de l'École de l'Architecture et du paysage
10000 Paris
01 42 42 42 42
www.astrolabe.com - contact@astrolabe.com

Projet de l'École de l'Architecture et du paysage
10000 Paris
01 42 42 42 42
www.astrolabe.com - contact@astrolabe.com

Projet de l'École de l'Architecture et du paysage
10000 Paris
01 42 42 42 42
www.astrolabe.com - contact@astrolabe.com

Projet de l'École de l'Architecture et du paysage
10000 Paris
01 42 42 42 42
www.astrolabe.com - contact@astrolabe.com

Projet de l'École de l'Architecture et du paysage
10000 Paris
01 42 42 42 42
www.astrolabe.com - contact@astrolabe.com

Projet de l'École de l'Architecture et du paysage
10000 Paris
01 42 42 42 42
www.astrolabe.com - contact@astrolabe.com

Projet de l'École de l'Architecture et du paysage
10000 Paris
01 42 42 42 42
www.astrolabe.com - contact@astrolabe.com

Projet de l'École de l'Architecture et du paysage
10000 Paris
01 42 42 42 42
www.astrolabe.com - contact@astrolabe.com

Projet de l'École de l'Architecture et du paysage
10000 Paris
01 42 42 42 42
www.astrolabe.com - contact@astrolabe.com

Projet de l'École de l'Architecture et du paysage
10000 Paris
01 42 42 42 42
www.astrolabe.com - contact@astrolabe.com

Projet de l'École de l'Architecture et du paysage
10000 Paris
01 42 42 42 42
www.astrolabe.com - contact@astrolabe.com

Projet de l'École de l'Architecture et du paysage
10000 Paris
01 42 42 42 42
www.astrolabe.com - contact@astrolabe.com

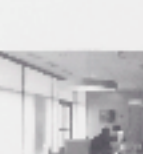
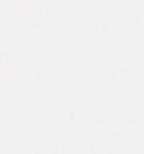
Projet de l'École de l'Architecture et du paysage
10000 Paris
01 42 42 42 42
www.astrolabe.com - contact@astrolabe.com

Projet de l'École de l'Architecture et du paysage
10000 Paris
01 42 42 42 42
www.astrolabe.com - contact@astrolabe.com

Projet de l'École de l'Architecture et du paysage
10000 Paris
01 42 42 42 42
www.astrolabe.com - contact@astrolabe.com



Développer une esthétique de l'hospitalité pour induire :
organisation, déplacements, repérages, liberté du regard et du corps



Vendredi 24 novembre

Petit essai sur la pudeur

Lydie Salvayre | Pédopsychiatre, écrivain, Paris



La pudeur est mal vue

Battue en brèche par les ténors de la transparence, réfutée par les hédonistes qui postulent l'impudeur comme naturelle (ce qui autorise le tout dire et le tout montrer), méprisée par une société marchande qui fait de l'exhibition le ressort du spectacle, la pudeur est mal vue quand elle n'est pas moquée.

Et qu'il y ait chez tout homme un désir de voilement, que l'angoisse devant le désir amène à quelques précautions, qu'un secret intangible demeure au cœur de l'être, voilà qui est dénié par ceux-là qui, pour se démarquer d'une morale répressive et bien-pensante, rejettent la pudeur qu'ils lui croient associée. Or la pudeur, je me fais fort de vous le montrer, n'est en rien la prudence, ni la pudibonderie, ni la bienséance, encore moins la répression ou la censure. La pudeur non seulement protège l'espace intérieur de chaque sujet, mais elle garantit le désir.

En extrayant la pudeur du champ moral pour l'insérer dans celui de la psychanalyse, je vais essayer de démontrer en quoi la pudeur est structurante dans le développement de l'enfant, en quoi elle joue le rôle d'une autoprotection de l'espace intérieur indispensable, et en quoi elle peut servir de point de réflexion sur la façon dont la sexualité infantile est prise en compte par les parents et par les différents intervenants du champ social.

Histoire du mot

Le mot «pudeur» vient du latin «pudeo» qui signifie «avoir honte». Il est intéressant de constater que le mot apparaît dans la langue française au 16^{ème} siècle, c'est-à-dire au moment où se fait la conquête d'une intimité individuelle, au moment où se fait une restructuration de la famille qui, d'espace purement économique, va devenir un refuge pour l'affectivité. Le 16^{ème} est l'époque où la vie privée et l'intimité prennent leur essor. Et il est intéressant de constater

que l'usage du mot pudeur est en quelque sorte contemporain d'un droit à l'intimité.

Avec la révolution va s'opérer une rupture qui va avoir pour effet de porter le soupçon sur tout ce qui est intérêt privé. Et c'est seulement dans un second temps que se réenclenchera le mouvement de séparation du privé et du public, et la reconnaissance, par exemple, de l'inviolabilité du domaine privé.

Le 19^{ème} va se montrer beaucoup plus pudibond, je n'ai pas dit le plus pudique, avec le respect le plus absolu des apparences comme règle organisatrice des relations sociales. Avec Freud, une formidable avancée va se faire par l'affirmation, qui est toujours aussi subversive, qu'il existe une sexualité infantile. Comment la pudeur prend-elle part dans cette élaboration de la sexualité par Freud? La pudeur est formulée dans les *Trois Essais sur la théorie sexuelle* comme étant une digue qui vient s'opposer à la pulsion scopique. La pudeur, donc, selon Freud, est une force qui est essentiellement une force de résistance aux perversions de la pulsion scopique (l'exhibitionnisme et le voyeurisme), une force qui s'oppose à la satisfaction sexuelle, permettant à la sexualité de se rendre compatible avec les exigences d'une société désireuse de rendre la sexualité non incestueuse, monogame et reproductrice.

Si l'on reprend la métaphore de la digue pour définir la pudeur, deux idées s'en dégagent: l'idée d'une retenue des eaux, d'une inhibition de quelque chose qui s'opposerait ou détournerait le sexuel. Mais l'idée que la digue aussi protège du débordement, c'est sur ce point que je vais surtout insister. Cette conception de Freud de la pudeur désignée comme contre force plutôt que véritablement structurante ne sera pas sans effet sur le devenir de la pudeur dans la pensée psychanalytique et explique qu'elle ait été longtemps reléguée aux oubliettes.

Après la 2^{ème} guerre mondiale, on va voir se lever une violente contestation de la pudeur que l'on met en lien avec une éducation inutilement répressive et qu'on associe à un moralisme puritain. Parallèlement, la dénonciation politique des dictatures fondées sur l'opacité du pouvoir va faire de la transparence une vertu démocratique. En outre, la critique de la pudeur se radicalise sous l'effet de ce que le philosophe Charles Taylor appelle l'idéologie de «l'épanouissement de soi», qui se caractérise par un désir d'authenticité et prétend que rien de ce qui est montré avec sincérité n'est immoral.

Qu'en est-il aujourd'hui de la pudeur? Assiste-t-on à la mort de l'intime? La pudeur serait-elle devenue illégitime dans un monde dédié à la transparence et au naturel? Pour Milan Kundera, dans son livre *Les Testaments Trahis*, la question de la pudeur est essentielle à la survie du sujet. Pour lui, refuser la transparence constitue un enjeu majeur pour sauvegarder la culture et la civilisation. C'est un peu dans ce sens que je vais aller.

Comment la pudeur prend naissance chez l'enfant

L'observation des petits enfants fait apparaître des manifestations qui évoquent la pudeur dès l'âge le plus tendre. On voit des enfants qui répugnent à entrer nus dans les piscines des crèches, ou qui se refusent à utiliser des WC ouverts au regard de tous. Ce qui signifie que ces enfants ont déjà une sexualité, et qu'ils ont souvent une demande de pudeur à laquelle parfois les adultes sont sourds, la sexualité infantile restant, malgré les travaux psychanalytiques, une chose difficilement concevable. On persiste à entretenir le mythe d'une innocence infantile.

Françoise Dolto a été l'une des premières à attirer l'attention sur la nécessité de tenir compte de la pudeur des enfants dans l'organisation des soins et de l'espace. Elle a montré que l'enfant, dans son éla-

boration de la pudeur, est entièrement tributaire de ses premières expériences sexuelles avec l'adulte. Selon en effet qu'il aura à faire à un adulte respectueux de son corps et de son intimité psychique, ou qu'il sera soumis aux caprices plus ou moins violents d'un adulte pervers, il pourra ou non construire son espace intime, et sa dynamique pulsionnelle l'amener ou non à se protéger du regard de l'autre ou au contraire à souhaiter être vu et exhibé.

Il semble évident que l'enfant dont le corps aura été chosifié ou instrumentalisé par un pervers aura le plus grand mal à construire ses propres seuils, ainsi qu'à entamer le processus de séparation que requiert la pudeur. La pudeur va donc jouer un rôle déterminant dans les premières expériences sexuelles de l'enfant, selon que l'adulte saura ménager son espace intime, ou au contraire y fera effraction. Il est apparu décisif dans le développement de l'enfant que la mère puisse jouer pour l'enfant son rôle de pare-excitation, c'est-à-dire qu'elle puisse protéger l'enfant dont tout le corps est excitable, des excitations externes et internes. Pour Jean Laplanche, une première étape est l'instauration de ce qu'il appelle le «quant-à-soi», qui témoigne de ce que l'enfant, à travers ses expériences motrices, sensorielles et fonctionnelles, a commencé à dessiner les contours d'un espace intérieur.

Chacun a connu de ces enfants qui demeuraient résolument impassibles devant les pitièreries d'un adulte s'évertuant à les séduire. Cette capacité qu'ont certains enfants à faire respecter leur *quant-à-soi* tient à la qualité du lien avec la mère, qui a su maintenir son enfant comme distinct et séparé du monde par une enveloppe protectrice, enveloppe que Didier Anzieu a appelé le «Moi-peau». Didier Anzieu se demande d'ailleurs si les maladies du nourrisson telles que l'eczéma ne sont pas à relier avec des atteintes de ce *Moi-peau*.

Mais il arrive que la mère ne puisse pas jouer son rôle de protection du *Moi-peau*, son rôle de pare-excitation, de filtre, en raison soit des représentations trop violentes que l'enfant fait surgir en elle, soit parce qu'elle est dans une période de grande dépression. Quand la mère perd sa fonction de pare-excitation, quand ses contacts avec l'enfant sont trop brutaux, trop nombreux, trop intrusifs, ou au contraire quand ses contacts sont trop rares, non seulement elle fabrique du déplaisir pour son enfant, mais elle met en danger la construction de son enveloppe psychique, qui, de protectrice, devient excitante.

S'il n'est pas besoin d'insister sur les effets d'une carence d'investissement maternel, tout le monde aujourd'hui étant convaincu de ses ravages, il est beaucoup plus difficile de faire admettre l'idée qu'une séduction maternelle excessive, bien que socialement admise, puisse être tout aussi destructurante. La question sur laquelle butent les mères et les éducateurs est celle-ci: au nom de quoi faudrait-il renoncer aux privautés et aux plaisirs qui constituent les privilèges du lien d'une mère à son enfant? C'est ici que la psychanalyse vient dire que le lien maternel peut être tout à fait vitalisant ou toxique.

Selon en effet qu'un enfant aura une mère s'abandonnant avec lui à tous ses émois, même sexuels, ou selon qu'il aura une mère aimante mais contenue dans ses gestes et émois, il se construira différemment. Même chose pour les gestes: approcher le sein ou la tétine des lèvres pourra être perçu par l'enfant comme intrusif ou agréable et retentir sur son développement psychique.

A la lumière de ces éléments, il me semble que deux excès, qui parfois apparaissent dans le champ de la puériculture et la petite enfance, pourront être évités: d'une part, la méfiance trop grande devant les contacts, pouvant aller jusqu'à la phobie, et le

recours surinvesti à la parole consolante au détriment des simples gestes de réconfort. D'autre part, et symétriquement, la dénégation du caractère nocif du soin maternel, sous prétexte qu'il est naturel et qu'un câlin ne se refuse jamais. Or, il arrive qu'un adulte intrusif puisse faire primer sa satisfaction sur celle de l'enfant. Qu'on pense à cette phrase si banale, et pourtant révélatrice d'une dynamique familiale incestueuse: je fais ce que je veux, c'est mon enfant; ou à ces situations, rencontrées couramment, dans lesquelles la mère trouve ses satisfactions sexuelles auprès de son enfant mis à la place du mari. Ferenczy a écrit qu'une forme d'amour passionnelle pour répondre à la demande de tendresse des enfants pouvait entraîner les mêmes conséquences pathogènes que la privation d'amour.

Le regard

Si la pudeur se lie à la construction du moi par le biais du pare-excitation, sa formation dépend aussi de la façon dont a joué la pulsion scopique, dont le regard de l'autre aura autorisé, ou pas, le sujet à se constituer en objet aimable. La pulsion scopique, c'est, d'après Freud, «la tendance à regarder et être regardé». Comme dans la mythologie grecque, voir est un acte ambigu qui peut aussi bien donner la vie que la mort. C'est pourquoi, sur la scène psychique, regarder signifie tantôt faire exister, tantôt détruire: «Je l'ai cloué du regard», «fusillé du regard».

Si on considère le modèle pulsionnel légué par Freud, on dira qu'au début de la vie, l'œil existe sans le regard, sans être animé par la pulsion. Voir se réduit à un phénomène physiologique de surveillance et d'adaptation au monde extérieur. C'est à partir du moment où l'enfant va découvrir qu'il peut manquer de la mère que va se faire la mise en jeu de la pulsion scopique, les jeux du regard: vouloir voir, ne pas voir, être vu. Dans ces jeux du regard, l'enfant découvre que le premier voile dont il dispose est

celui des paupières. C'est alors que la pudeur intervient comme un désir de pas de regard, comme tentative d'échapper à la toute puissance du regard maternel, comme un désir de voile.

Quelques mots sur la fonction du voile, qui est la fonction de la pudeur

Chez Sartre, le regard de l'autre me fait devenir objet. Chez Lacan, *Séminaire livre IV, La relation d'objet*, la pudeur constitue ce point d'arrêt qui empêche le regard de l'autre de me réduire en objet. C'est le désir de voile qui va endiguer la pulsion scopique et permettre les jeux de la séduction et du désir, et permettre à la rencontre sexuelle de devenir rencontre amoureuse en parant à l'angoisse qu'inspire la vision du corps sexué dans la rencontre amoureuse.

La pudeur inhibe la pulsion scopique, le désir de voir, afin que son avidité ne fasse pas obstacle à l'amour dont la rencontre peut être l'amorce, et que l'après amour puisse s'ouvrir sur autre chose que la haine et le dégoût. La pudeur est, disait Lacan «un désir de voile propre au sujet seul». Nul ne peut donc décider pour un autre de ce qui l'affecte ou non dans sa pudeur. Et l'injonction «tu n'as rien à cacher car c'est moi qui t'ai fait» que le parent oppose à la volonté d'un enfant qui refuse de raconter sa journée, traduit un climat familial placé sous le signe d'une intrusion qui pourrait s'avérer nocive à plus ou moins long terme.

Usage de la pudeur dans la prévention des maltraitances

Ceci me conduit à aborder l'apport de la question de la pudeur dans la prévention des maltraitances sexuelles chez l'enfant, d'autant que la question de la pédophilie, du tourisme sexuel et des relations incestueuses sont portées aujourd'hui au devant de la scène. Quelles actions pourrait-on imaginer qui

assureraient, en amont, la prévention des violences sexuelles chez les enfants, et en quoi la question de la pudeur peut-elle nous faire avancer dans ce domaine?

On a cru longtemps que la menace ou les dangers qui planaient sur les enfants venaient de l'extérieur de la famille. Puis, lorsqu'il apparut que l'agresseur sexuel était le proche, le familial ou l'apparenté, les parents se sont retrouvés en position d'accusés. Des textes de loi ont été décrétés. On a donc assisté à une judiciarisation de l'agression sexuelle, sur laquelle autrefois on fermait les yeux.

Mais il est apparu rapidement que cette judiciarisation des violences sexuelles, si elle était absolument indispensable, ne constituait pas à elle seule une réponse satisfaisante: les éducateurs étaient surchargés, les enfants se vivaient comme coupables de l'éclatement familial, les injonctions faites aux parents de se soigner pouvaient être prescrites et non imposées, et les parents étaient parfois injustement soupçonnés.

Parallèlement, nombre de situations de climats incestueux n'entraient pas dans le cadre législatif et n'étaient pas pénalisables. Or, ne pas être en situation d'illégalité par rapport à la loi ne signifie pas du tout que la fonction éducative des parents soit structurante et protectrice. Pour palier aux limites de la judiciarisation, on a vu alors se déployer une information sexuelle débordante. A l'ignorance d'hier a succédé la surinformation d'aujourd'hui. Je crois qu'il nous faut réfléchir très sérieusement aux effets de cette surinformation. Celle-ci, en effet, s'appuie sur la croyance des bienfaits d'un tout dire sur le sexe. Or, il est clair qu'on ne peut tout dire sur le sexe qui demeure une énigme pour l'homme. Et de plus, réduire la sexualité à une suite de faits et de données objectives peut aisément se transformer pour

l'enfant en une répression de ce qu'il éprouve, et qui ne coïncide pas avec le savoir objectif qu'on lui assène. On risque ainsi d'accroître la résistance de l'enfant face au savoir sexuel, puisqu'au lieu d'ouvrir pour lui le champ de la parole, il le fait taire.

Contrairement à ce que prétend l'approche positiviste de l'information sexuelle, les théories sexuelles infantiles ne résultent pas d'une ignorance ou d'une désinformation, mais elles répondent à une nécessité psychique. Voir n'est pas comprendre. Et les enfants qui regardent des films X ne sont pas forcément plus avertis. Pour éviter les écueils d'un savoir forcé sur le sexe, il faudrait que l'information sexuelle invente une façon de dire que je qualifierais de pudique, c'est-à-dire qui fasse la lumière sur le sexe, sans excéder les capacités de l'enfant à penser et à éprouver.

La véritable transmission est celle donc qui procède très progressivement, par étapes, et qui donne des mots à l'enfant pour qu'il interroge le monde et le sexe. Elle s'appuie sur un désir de savoir qui naît d'une énigme et non d'un savoir déjà plein. La véritable transmission est celle qui respecte la pudeur de l'enfant. La réticence ou la résistance des parents à prendre en compte cette pudeur est souvent redoublée par leur refus de préserver l'enfant des territoires d'intimité psychique. Et l'on est souvent amené à constater que l'intrusion dans l'espace privé d'un enfant (conversations téléphoniques, journaux intimes...) est rarement reconnue pour ce qu'elle est: une violence. Cette transmission, on le constate, a du mal à se faire. Qu'il faille s'interdire certains plaisirs sensuels avec son enfant est accueilli souvent comme une lubie de psy par ceux qui croient que l'amour parental protège de toutes les dérives et que l'enfant est dépourvu de toute sexualité, déni qui autorise la poursuite tranquille d'un érotisme familial.

Une autre prévention a été envisagée pour les violences sexuelles sur l'enfant: celle qui consiste à dire le tabou de l'inceste. Là encore, l'effet d'une formulation explicite de l'inceste dans le cadre d'une campagne de prévention peut s'avérer paradoxal. Enoncer l'interdit de l'inceste pour que l'enfant refuse les propositions d'un adulte pervers revient à rendre l'enfant responsable de sa transgression. A accentuer le droit de l'enfant à dire non, on peut suggérer qu'il est responsable de ce qui lui arrive s'il dit oui. De plus, vouloir transmettre le tabou de l'inceste par des voies pédagogiques ne peut qu'introduire une confusion entre scène psychique et scène juridique. Que l'enfant soit soumis au tabou de l'inceste et renonce à prendre ses parents comme objet d'amour relève d'une loi que nulle école au monde ne peut imposer.

La meilleure façon de transmettre cet interdit c'est, et je reviens à la question de la pudeur, de transmettre à l'enfant des paroles et des gestes qui reconnaissent son droit à la pudeur, son droit à un espace intérieur, et qui viennent lui confirmer la différence qui sépare la sexualité entre adultes d'avec les gestes tendres qui le lient aux parents.

L'interdit se transmet. Et les campagnes de prévention qui s'acharnent à l'inoculer au lieu de lentement le transmettre peuvent être, dans leur bon vouloir, triplement violentes. Violentes parce que leur insistance à expliciter les abus sexuels constitue en elle-même une forme d'atteinte à la pudeur des enfants, enjoins collectivement à penser l'impensable. Violentes parce qu'en incitant les enfants à refuser les propositions d'un adulte pervers, elles les rendent responsables de la transgression, lors même qu'ils ne peuvent faire autrement que de s'y soumettre. Violentes enfin parce qu'elles se déroulent à l'école dont la fonction n'est en rien de prescrire les lois du développement psychique.

Pour ce qui concerne le suivi des enfants victimes d'abus sexuels, je crois qu'il n'est pas inutile de répéter qu'il est capital de ne pas ajouter aux violences subies, la violence du traitement, je crois qu'il ne faut pas enfermer les enfants dans une identité, d'enfant violé, d'enfant maltraité; je crois qu'il ne faut pas révéler au grand jour ce que les enfants disent en confidence. Je crois enfin qu'il ne faut jamais contraindre un enfant à parler, mais à lui faire simplement l'offre d'un espace où le secret, le silence et la réserve, pour ne pas dire la pudeur, ont leur droit le plus absolu. Il y a en tout homme, disait Breton, «un infracassable noyau de nuit». ■

.....

Bibliographie de Lydie Salvayre

La déclaration

Seuil, février 1999

La conférence de Cintegabelle

Seuil, mars 2000

Les belles âmes

Points, août 2001

Contre

Verticales, octobre 2002

La Médaille

Seuil, janvier 2004

Passage à l'ennemie

Seuil, septembre 2004

La méthode Mila

Seuil, août 2005

Dis pas ça

Verticales-Phase Deux, mars 2006







Concours de photos *architecture et petite enfance*

Le mot du directeur de l'ECAL

Pierre Keller | Directeur de l'Ecole cantonale d'art de Lausanne

Mesdames, Messieurs bonjour, je tiens tout d'abord à remercier les autorités de la Ville de Genève et de la Ville de Lausanne d'avoir associé l'ECAL à cette manifestation et d'avoir eu l'excellente idée de faire participer nos étudiants de la section photographie à cette expérience étonnante d'un regard sur l'architecture et la petite enfance. Il est bien clair que ce n'est pas toujours très facile pour des jeunes de 20-22 ans qui sont quand même assez loin de la crèche mais n'y amènent pas encore leurs enfants, de se mettre dans cette ambiance et dans cette atmosphère. Il faut le dire aussi que c'est un sujet qui est assez difficile au départ, mais qui a permis des résultats étonnants.

coup plus contestataires, nos étudiants savent aussi répondre à un mandat simple.

Même si le métier de photographe est devenu un métier facile, comme vous le savez, il est néanmoins clair qu'avant tout c'est un oeil qu'il faut avoir, la technique suit maintenant extrêmement bien. Et je suis très heureux de voir que les étudiants ont un oeil. Et merci encore aux autorités des Villes de Genève et de Lausanne d'avoir associé l'ECAL à ce colloque, car comme vous le savez, l'ECAL est toujours très heureuse de venir à Genève. ■

48

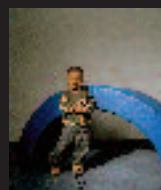
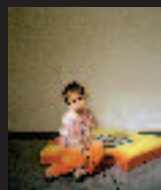
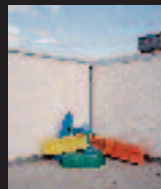
Ce qui m'a surtout surpris, moi, en tant que directeur, et je tiens surtout à remercier Pierre Fantys, le professeur qui a suivi tout le travail, et qui a réussi à secouer ses étudiants pour travailler rapidement et avec efficacité et se mettre dans ce dossier qui était assez dur au départ, ce qui m'a surtout plu c'est de voir la différence des travaux, des travaux parfois d'une banalité assez attendue, et d'autres choses assez époustouflantes. Si bien que les jeunes de 20 à 25 ans, puisqu'il y a ces 12 étudiants qui ont travaillé sur ce projet, on pu donc apporter un regard assez étonnant là-dessus. Certains l'ont fait d'une manière très poétique, comme un événement, une espèce de performance, d'autres l'ont fait d'une manière plus ironique, d'autres l'ont fait d'une manière plus tranquille, un peu des fois laconique, dirais-je.

Mais je dois dire, que pour moi qui n'ai pas connu les crèches, parce qu'à l'époque il n'y avait pas de crèches, je suis surpris par ces travaux, et j'ai été touché par le regard de nos étudiants sur ces jeunes enfants. Et ça m'a réconforté, ça m'a fait très plaisir de voir qu'à l'ECAL, même si on aborde très souvent des sujets qui sont plus pointus, plus piquants, beau-

Architecture et petite enfance

Concours de photos de l'ECAL

Jérémie Bierer | Lauréat 2006

















Architecture et petite enfance

Concours de photos de l'ECAL

Jacques Duboux | Lauréat 2006









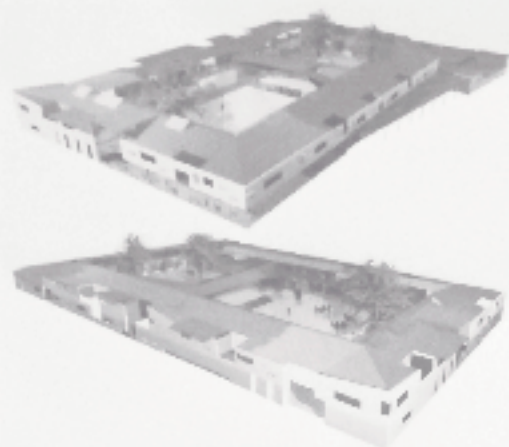








ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE ARISTIDE BRIAND À PESSAC LE PÔLE ENFANT



UN PAYSAGE POUR LA COUR

L'école Aristide Briand à Pessac est conçue comme un paysage ouvert à une école publique.

Nous y avons conçu un espace extérieur ouvert, libre de formes et d'usages, qui accueille les enfants et les adultes. Il s'agit d'un espace ouvert, libre de formes et d'usages, qui accueille les enfants et les adultes.

L'espace de la cour est conçu pour accueillir les enfants et les adultes, qui y jouent, se reposent, se rencontrent, se rencontrent, se rencontrent.

Enfin, les espaces de la cour sont conçus pour accueillir les enfants et les adultes, qui y jouent, se reposent, se rencontrent, se rencontrent, se rencontrent.



Samedi 25 novembre

Les espaces à vivre

Dominique Raimbault | Programmiste, Montigny le Bretonneux



Participer à ce colloque «Tout petit je vois grand» est une véritable fierté pour moi, puisque c'est l'occasion qui m'est offerte de vous présenter un métier relativement nouveau, mais que je considère comme essentiel pour qu'on puisse trouver toute la place pour le petit enfant, dans notre ville, dans nos cités, et c'est un petit peu de ce sujet dont je vais parler. Un sujet qui mérite d'abord de faire un constat que tout le monde connaît, mais qu'il est utile de rappeler, un constat d'ailleurs que nos politiques ont dressé il y a quelques années, et je voudrais citer notamment une intervention du rapporteur de la commission de la sécurité sociale et de la santé publique du conseil national du 22 février 2002, où il nous était dit que la pénurie en matière de places d'accueil extra familiales pour enfants est un fait avéré et décrié par tous: «Les parents ont aujourd'hui toutes les difficultés à trouver une place d'accueil pour leurs enfants. Alors que l'évolution des structures familiales permet de moins en moins la garde par les grands-parents, le nombre de femmes exerçant une activité lucrative a décuplé les besoins. Faute de financement, le développement actuel des structures n'arrive de loin pas à répondre à la demande. Cette pénurie a de multiples conséquences négatives. Elle pénalise les familles, et surtout les femmes, en rendant beaucoup plus difficile la conciliation des obligations professionnelles et familiales. Nombreuses sont les mères qui renoncent à exercer une activité professionnelle faute de solutions satisfaisantes pour la garde de leurs enfants. Si bien que la maternité constitue un obstacle de taille à la poursuite de leurs objectifs professionnels.»

Je tenais à vous lire ce constat, parce qu'au-delà de la qualité de l'accueil qu'il faut réserver à la petite enfance, c'est un véritable problème de société, d'égalité des chances, donc profondément politique qui nous, qui vous occupe dans vos activités professionnelles quotidiennes. Ce constat a été fait en Suisse,

il a été également fait en France. Le manque de places d'accueil de la petite enfance est un manque crucial que connaissent toutes nos collectivités, et auquel aujourd'hui il faut répondre. Il nous faut construire de plus en plus de places pour nos petits enfants. Les gouvernements ont fait d'ailleurs en la matière un certain nombre de choix et ont pris un certain nombre de décisions. Suite au rapport de la commission, une loi a été effectivement votée au niveau national, et aujourd'hui, en Suisse, il y a une véritable démarche d'impulsion et d'aide au développement des crèches, dont la responsabilité de construction impute ensuite bien sûr aux communes, comme c'est le cas en France. En France également, les gouvernements, notamment depuis la fin des années 1990, ont décidé, et on a eu encore un exemple récemment, de débloquer de plus en plus de moyens pour aider, inciter les collectivités, avec les organismes institutionnels, tels que la caisse d'allocations familiales, à construire de plus en plus de crèches pour nos enfants. Ça veut dire que si le problème quantitatif a été clairement identifié, et les moyens petit à petit débloqués, il nous faut faire parallèlement un autre constat, celui qui a été fait par les professionnels, mais aussi par les parents, que la crèche est en définitive devenue un autre lieu de l'éducation de l'enfant, et qu'effectivement, au-delà de la garde qu'il faut assurer, qui a plus une dimension sociale, il faut que les espaces que nous offrons à nos enfants soient des espaces éducatifs, des espaces de qualité, et le mot «garde» est devenu petit à petit le mot «accueil».

Ça veut dire que le quantitatif a été remplacé ou a été complété par une exigence qualitative. Et ce n'est pas le moindre des progrès qui a été fait ces dernières années. Et, effectivement, on sait aujourd'hui qu'il faut offrir de la quantité pour répondre au plus grand nombre possible, mais aussi de la qualité, car la garde de l'enfant, de l'accueil du petit

enfant, joue un rôle essentiel dans la construction de sa personnalité et sa socialisation, et donc dans la réduction des inégalités également.

L'éducation est devenue un concept global. Le petit enfant est éduqué dans sa famille et dans tous les lieux qu'il fréquente, avant l'âge de 6 ans et à l'école. Il était essentiel que cet aspect qualitatif soit aussi donné. On s'aperçoit donc que si sur le quantitatif, ce sont essentiellement les élus, d'une part, les usagers et les techniciens qui ont quelque chose à faire, on s'aperçoit aussi que dans le domaine du qualitatif il nous faut associer à ce travail les professionnels, prendre en compte les besoins de l'enfant, et bien sûr associer les parents.

Toute une série d'acteurs qui ont rôle à jouer, dans la définition, dans la conception, dans la construction, dans la gestion, dans l'animation, dans le financement de ces équipements essentiels que sont les structures d'accueil de la petite enfance. A partir de là, il est aussi intéressant de constater qu'au-delà du quantitatif et du qualitatif de cette nécessité d'associer l'ensemble des acteurs qui jouent un rôle dans ce débat, il fallait peut-être se poser d'abord la question de la diversité des formules d'accueil. On s'est aperçu, notamment dans les collectivités, qu'aujourd'hui les besoins des familles étaient complètement différents. On parle de garde occasionnelle, on parle de garde régulière, on parle de situation d'animation, toute une série de solutions qui ont fait que les structures ont été différenciées, entre la crèche collective, la halte-garderie, les assistantes maternelles, on s'aperçoit que c'est dans la diversité des réponses qu'on va réussir à élargir le champ des publics qui vont être touchés, et, là également, réussir à répondre largement aux besoins.

Cette diversité des accueils, ce sont les communes, notamment en France, qui les initient, qui les met-

tent en place, et qui leur permettent ainsi de bâtir des véritables projets petite enfance dans leur commune, lesquels projets petite enfance trouvent ensuite une résonance dans chacun des équipements mis à disposition, et trouvent leur résonance par la mise en œuvre de véritables projets éducatifs bâtis à l'initiative des professionnels et parfois des parents. Car il ne s'agit pas simplement de construire des espaces, et c'est le thème de mon intervention, il faut construire des espaces à vivre. Donc la question est de savoir vivre par qui? Alors prioritairement, certes, à vivre par les enfants, mais lesquels enfants ne sont pas en âge de d'exprimer leurs désirs, leurs attentes, leurs besoins.

Il convient donc qu'ils délèguent la définition de ces attentes, de ces exigences, de ces besoins à des professionnels que vous êtes, que nous sommes, et qui doivent effectivement, au nom de l'enfant, essayer d'inventer les formes les plus adaptées pour que la qualité de vie à l'intérieur des espaces que nous allons proposer soit le plus adaptée possible, prenne le mieux en compte les contraintes, les bases solides et validées par tous, donc, ce fameux cahier des charges, mais aussi permettre, et j'ai même envie de dire garantir la liberté d'expression du concepteur dans son approche du projet. Car en définitive, aussi importants que soient les intervenants, celui qui va avoir la mission la plus concrète, la plus visible, la plus évidente, c'est effectivement l'architecte. Un bon programme doit laisser au concepteur, au maître d'œuvre, à l'architecte, son rôle intact et entier de créateur d'espaces. Et vous avez vu hier dans ce film combien la création des espaces, l'invention des espaces, l'imagination de nouveaux espaces est un facteur essentiel d'émancipation, de développement et de réduction d'un certain nombre de déficits que peuvent avoir l'ensemble des gens qui fréquentent l'équipement; donc créateurs d'espaces, d'espaces de vie, d'espaces à vivre.

Il faut également que le cadre qu'on va fixer à ce concepteur lui permette d'orienter. A la fois nous orienterons et nous devons stimuler la création de ce concepteur. Il faut à la fois garantir, pour la collectivité, la qualité et la correspondance du futur équipement au programme, mais il faut aussi laisser libre cours à l'imagination du concepteur pour que lui aussi fasse valoir, au-delà de ses compétences, son ambition, sa façon de voir les choses, et qu'il puisse proposer des espaces sans cesse nouveaux.

A partir de là, il faut bien sûr identifier les besoins, savoir les analyser, savoir les traduire en termes d'espaces à réaliser, mais également de relation fonctionnelle à établir entre ces différents espaces, et enfin de prestations techniques à exiger et à garantir. Il faut dans nos métiers avant toute chose savoir écouter. Et après avoir bien écouté, savoir traduire l'expression des attentes des utilisateurs, l'inventaire des besoins qu'il nous faut recueillir. Il faut recueillir, filtrer, évaluer, ordonner, clarifier et rendre sensibles les attentes, pour que l'imagination des architectes s'exerce avec un minimum de zones d'ombre, pour que le choix du meilleur projet demeure toujours un choix de qualité architecturale.

Mais dans le même temps de cette capacité d'écoute et de traduction, il faut aussi savoir faire la différence entre ce qui relève du véritable besoin et ce qui relève parfois du désir. Nous ne sommes pas là pour faire plaisir aux gens qui s'expriment dans la définition d'un projet, nous sommes là pour faire plaisir, à terme, aux utilisateurs du projet. Il faut donc savoir faire la différence entre la nécessaire réponse aux besoins, et évacuer ce qui relève davantage du désir individuel, de la conception personnelle de la qualité ou de l'organisation d'un espace. Et c'est là où effectivement, quand j'insiste sur l'importance du dialogue, de l'échange, de l'expérimentation, il faut aussi à un moment être en capacité d'arbitrer, pren-

dre suffisamment de recul pour aider les autres à mieux formuler, à mieux faire la différence entre l'essentiel et le superflu, et c'est aussi là le rôle de ce personnage extérieur qui assoit son autorité notamment parce qu'il vient de l'extérieur, parce qu'il est, a priori, doté d'expérience et de compétences, mais il a besoin de cette autorité pour qu'à aucun moment ne soit perdu de vue l'objectif essentiel du travail que nous sommes en train de faire ensemble. A partir de là, j'ai dit toute l'importance de la programmation en général. Je vais le dire encore plus sur le domaine de la petite enfance, parce que l'enfant, l'utilisateur ultime de l'équipement que nous allons programmer, définir, construire, puis ensuite animer et gérer, les enfants ne peuvent pas encore exprimer leur désir. Mais aussi parce que les équipements de la petite enfance sont les premiers espaces d'expérimentation et de socialisation de l'enfant. Parce qu'il s'agit de créer des lieux d'évolution pour les générations de demain, de poser les jalons de la société à venir, parce que les espaces de vie sont avant tout un terrain d'expériences fondamentales pour le développement harmonieux et structurant des enfants, y compris pour leur insertion dans la société; parce que la demande est de plus en plus forte et que la démographie nous commande de réaliser de nombreux équipements, parce que la société évolue, nous l'avons dit, il nous faut nous doter d'un maximum d'outils pour réussir cet enjeu essentiel.

Je l'ai dit: beaucoup d'écoute, parce que c'est la chose essentielle, mais aussi de l'expérience sur le sujet, et aussi une conscience profonde qu'à chaque fois nous abordons un sujet neuf, qu'à chaque fois nous sommes devant une page blanche. Il n'y a aucun équipement qui ressemble à un autre équipement, parce qu'il n'y a aucun équipement qui est géré de la même façon; parce qu'il n'y a aucun enfant qui ressemble à un autre enfant, il nous faut à chaque fois reprendre le processus dans toutes

ses étapes pour qu'effectivement on soit en situation de créer à un endroit «T» l'équipement «T» qu'il nous faut au moment «T».

Il nous faut donc à la fois un regard précis et large, voir chaque détail, mais aussi voir loin. J'ai envie de dire que lorsque la puéricultrice à son poste de change a un regard tout à fait privilégié avec l'enfant tout nu qu'elle en train de nettoyer, si elle doit établir avec lui ce regard très direct qui va le sécuriser, qui va le favoriser l'espace d'un instant, elle doit aussi regarder au loin, dans sa salle d'éveil, son unité de vie, comment se comportent les autres enfants, et c'est cette relation permanente entre le précis et le lointain qu'il nous faut effectivement maîtriser, y compris dans notre façon d'approcher la définition des espaces.

Il nous faut dans notre métier beaucoup de curiosité. Il nous faut connaître, visiter, interroger, comprendre ce qui fait l'agrément et la pertinence de certains lieux, pour pouvoir ensuite le traduire en des termes précis afin de garantir leur prise en compte véritable; des termes précis donc, mais également ouverts pour favoriser des défenses autres que normatives. Il nous faut également beaucoup d'humilité, réviser ces données sans cesse, évoluer, toujours en quête de nouvelles expériences, de nouvelles perceptions. Et puis je le dis tranquillement devant cette salle, il nous faut une certaine féminité, car dans ce travail les femmes sont souvent beaucoup plus agiles sur ces sujets qui touchent au vécu et rapport au petit enfant. Il nous faut mettre en œuvre un travail d'équipe, en interne, entre architectes, psychologues, quand on a la chance d'en avoir, ingénieurs, économistes, spécialistes en développement durable, pour éviter que ces notions de haute qualité environnementale ne soient pas simplement des notions où l'on trouve à boire et à manger, mais soient bien effectivement inscrits dans une démarche de long

terme et ne s'appuient pas simplement sur une bonne utilisation d'un vocabulaire, mais prennent effectivement en compte le vécu dans un équipement et les conséquences de nos choix en matière de matériaux, en matière énergétique et en matière comportementale. Il nous faut donc une concertation à toutes les étapes de nos travaux. Nous avons des partenaires pour cela: bien sûr, la collectivité en charge du projet, ou son représentant, qui est souvent le médiateur de la petite enfance, mais aussi les spécialistes de la petite enfance, que ce soit dans le domaine des élus, les responsables d'équipement, du personnel, et si l'on peut, comme on a la chance d'en avoir au cours de ces deux journées, des philosophes, des psychologues, des sociologues, il est intéressant de les intégrer au groupe de suivi, au comité de pilotage que j'évoquais tout à l'heure, car il nous faut élargir le débat. Il nous faut prendre en compte, notamment dans notre pays en France, les partenaires qui sont les protections maternelles et infantiles, les financeurs, mais il nous faut aussi prendre en compte ces partenariats: à la fois parce qu'ils sont bien au fait des dernières réalisations, mais aussi parce qu'ils permettent de rester vigilants face à ceux qui sont parfois un peu trop sûrs de détenir le savoir, car détenant le financement.

Donc là aussi le dialogue est quelque chose d'important, l'information, l'explication, il nous faut savoir convaincre aux différentes étapes. A partir de là, j'ai évoqué les partenaires, j'ai évoqué un petit peu notre rôle, j'ai évoqué un peu les qualités qu'il nous faudrait avoir pour entretenir ce travail et exercer cette mission, quelle méthode utiliser? Il nous faut bien sûr regarder, analyser, il nous faut savoir dimensionner un espace: pour quel usage, quelle surface, pour quel espace? Il nous faut surtout organiser, structurer les parcours. C'est tout d'abord tenir compte de tous les types de parcours qu'on a dans un équipement pour tous les publics, d'abord

le parcours du papa ou de la maman qui vient amener son enfant à la crèche le matin, déjà soucieux de l'abandonner toute une journée, il faut qu'il puisse trouver, dès l'endroit où il va pouvoir garer sa voiture pour descendre son enfant en toute sécurité jusqu'à l'endroit où il va pouvoir poser la poussette en étant sûr de retrouver le soir même ladite poussette, pour ensuite trouver l'espace où il va pouvoir déshabiller l'enfant, le préparer à se séparer de son père ou de sa mère, il nous faut effectivement envisager ce parcours. Il faut bâtir un équipement en analysant les comportements des parents, pour que l'espace apporte les réponses les plus adaptées, en terme de proximité, en terme de qualité d'accueil et d'écoute, il nous faut avoir cette même démarche pour l'ensemble du personnel, qu'il soit d'encadrement ou de service, il faut aussi réfléchir à la qualité des espaces pour que les conditions de travail de notre personnel soient le plus agréables et le plus adaptées possible, pour les rendre le plus disponibles possible à leur métier, à leur mission. Donc structurer les parcours, c'est également favoriser les liaisons.

Certes, il doit y avoir des espaces pour les enfants qui sont partagés entre enfants et adultes, des espaces qui sont spécialisés pour les adultes, des espaces qui sont interdits aux enfants, mais il faut savoir organiser tous ces espaces les uns par rapport aux autres pour que la fluidité dans l'équipement soit la plus évidente possible, pour que les déplacements soient le plus aisés possible et pour que toutes ces activités de découverte, qui sont des activités essentielles pour le petit enfant, se fassent en toute sécurité, en toute quiétude, car n'oublions pas que nous avons aussi dans ces équipements la responsabilité d'assurer la sécurité, pas seulement affective de l'enfant mais également la sécurité physique de ce dernier. C'est donc là aussi quelque chose d'essentiel.

Il nous faut bien sûr déterminer les ensembles fonctionnels, je viens de les évoquer, il nous faut qualifier les ambiances, c'est-à-dire des espaces apaisants, stimulants, permissifs, structurants, jusqu'aux espaces perdus qui ont leur importance, ou des espaces où tout est possible qui ont aussi leur rôle à jouer. Mais il faut également, dans toute démarche de programmation et de construction d'un équipement, permettre l'évolution. On parle souvent de l'évolution d'un projet éducatif dans une structure d'accueil de la petite enfance, en disant que ce projet éducatif évolue sans cesse, qu'il faut sans cesse le faire évoluer pour répondre toujours de mieux en mieux à l'ensemble des besoins. Il faut aussi inventer des équipements qui vont être capables de prendre en compte les évolutions, une évolution quantitative de la demande, mais aussi une évolution qualitative de nouveaux espaces à créer, parce que les besoins auront été différents, parce que des idées nouvelles d'animation et de structuration de l'espace seront nées de l'imagination des personnels ou des parents. Permettre l'évolution est quelque chose d'essentiel. Il faut conjuguer histoire et devenir. Puier dans les exemples des pratiques connues et reconnues, même les plus modestes exemples, en restant à l'écoute des projets, à l'écoute des critiques, mais aussi à l'écoute des aspirations et de la nouveauté.

Il faut donc être un précurseur éclairé, il faut éviter de se cloisonner, de s'enfermer dans un débat de spécialistes, il faut donc se préoccuper du fondamental. Il faut prendre en compte les thèmes propres à chaque situation. J'ai parlé du contexte social, en particulier quand on est en zone sensible, ou dans une zone où il y a beaucoup de familles mono parentales, où il y a des mères et des pères isolés, en difficulté, la réponse à apporter n'est pas la même. Il faut prendre en compte le contexte urbain, l'histoire et l'évolution du quartier, l'accroche à la ville, la

question des transports, le rôle fédérateur que peut jouer ce nouvel équipement. Il faut réfléchir à l'interférence qu'il peut y avoir avec d'autres projets. Un projet est parfois l'occasion de valoriser l'image d'un pôle petite enfance, quand on l'implante à proximité d'une école ou d'un centre de loisirs. Et quand effectivement on réfléchit à cette complémentarité de l'action éducative, à cette globalité qu'est la construction progressive de l'enfant pour qu'il devienne un adulte responsable et pleinement conscient de ses actions et de sa place dans la société, il faut rechercher quels sont les projets dans un quartier en gestation, pour savoir quelles sont les articulations qu'il nous faut permettre, qu'il nous faut éventuellement enrichir et qui vont contribuer fortement à améliorer la vie du quartier. Il faut presque être utopiques, parfois, dans notre démarche, pour effectivement inventer des choses dont on imagine qu'elles se réaliseront un jour, mais dont on doit effectivement penser immédiatement les difficultés éventuelles de fonctionnement.

Je voudrais terminer en disant que dans les autres fonctions qu'il nous faut prendre en compte, il y a bien sûr les fonctions d'accueil, mais il y a aussi toutes les fonctions d'ergonomie, les notions de confort, de sécurité, d'hygiène, d'éveil, d'image.

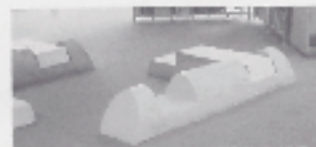
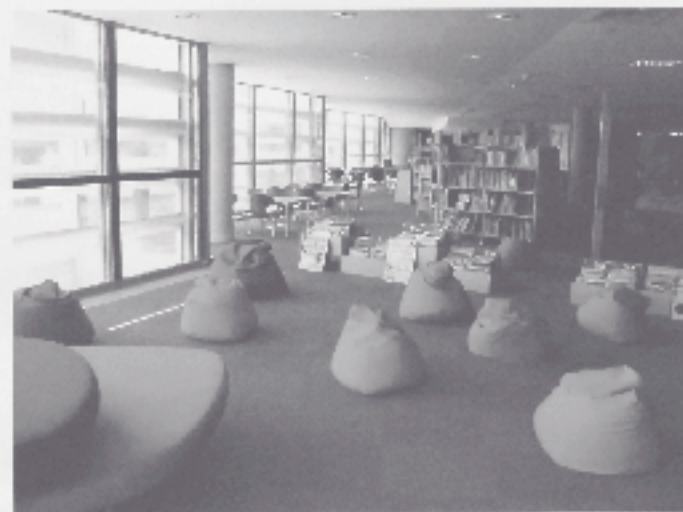
Ce que je voudrais dire en conclusion, c'est que, certes, il nous faut, dans nos missions, construire des espaces qui vont sécuriser et qui vont rassurer, il nous faut construire des espaces que les enfants vont découvrir, il nous faut construire des espaces que les enfants vont s'approprier, il nous faut construire des espaces que les enfants vont modifier, et il nous faut construire des espaces où l'on va pouvoir se rencontrer. Il nous faut construire des espaces qui vont favoriser la rencontre, l'échange entre les familles, entre le dehors et le dedans. Il faut, par exemple, insister sur le franchissement d'une porte,

dans un équipement, parce que ce simple franchissement nous fait changer d'univers, donc nous fait changer de comportement. Mais quelles que soient la qualité et la richesse de la programmation, des équipements que nous allons construire, les qualités esthétiques et fonctionnelles de l'ouvrage que l'on va réaliser, la qualité des matériaux utilisés, il n'en demeure pas moins que nous ne sommes là que pour construire un outil, et que le meilleur outil qui soit ne pourra bien fonctionner que si celui qui tient le manche de l'outil a la compétence de le faire fonctionner. Construire le meilleur outil, mais sans vous qui tenez les manches, ce meilleur outil ne servira à rien. ■

PLATEAU JEUNESSE



Prendre un parti esthétique qui résonne sur l'ensemble des territoires.
Mettre en place des dispositifs spécifiques pour tous et particulièrement pour la jeunesse.



Samedi 25 novembre

Point de vue architectural du petit enfant face à son environnement

Didier Heintz | Architecte, designer, fondateur NAVIR, Paris



Introduction

NAVIR, *Enfants-Adultes-Environnement*, est une association loi 1901, créée au début des années 1980, basée à Paris, et qui mène depuis cette époque une réflexion sur la relation de l'enfant à l'espace, à travers des pratiques d'aménagement de lieux d'accueil qui associent en permanence les enfants, les adultes et l'environnement, et c'est à travers le jeu et la vie quotidienne que se pratiquent ces relations.

C'est ainsi que NAVIR a été liée et confrontée, depuis 25 ans, à l'histoire des lieux. Les collaborateurs qui participèrent, sporadiquement ou longtemps, à l'association, les nombreux lieux d'accueil avec lesquels nous avons travaillé, les enfants et le personnel, les instances administratives, telles que CAF, PMI ou Ministères, nous ont permis de développer, petit à petit, une réflexion sur les relations des enfants aux adultes et à leur environnement, que ce soit à l'intérieur d'un lieu, ses relations à l'extérieur, au niveau d'un quartier, d'une ville, d'une culture ou du monde du travail.

Nous présenterons ici un rapide survol de l'histoire de l'accueil du jeune enfant, qui se complète grâce à des photos, par des exemples d'aménagements et de jeux, faits par NAVIR durant cette période. La question de l'accueil des jeunes enfants est liée à la liberté de travail des femmes, au monde du travail en général, tout autant qu'au développement et à l'éveil du jeune enfant; à preuve notre politique petite enfance qui met l'accent, de plus en plus, et ceci depuis quelques années déjà, sur les besoins en place d'accueil toujours croissants, à preuve aussi ces crèches d'entreprises et ces entreprises de crèches qui se développent un peu partout en France.

Les instances européennes et les groupes de recherche veulent même ériger en droit pour tous, cet accueil du jeune enfant.

Les premiers lieux d'accueil

Mais on ne sait que rarement, qu'en 1844, Firmin Marbeau, un conseiller de la Ville de Paris, originaire de Brives, avait déjà voulu mettre en œuvre de telles pratiques en proposant même des lois pour cela. Il créa la première crèche parisienne dans le quartier de Chaillot. Dans son manuel de crèche, il écrit: «La crèche est une institution philanthropique, destinée à permettre aux mères qui ont besoin de travailler de faire soigner, pendant le jour, leurs enfants au-dessous de trois ans. C'est un établissement de prévoyance qui fait, dans le présent et dans l'avenir, du bien aux enfants qu'il reçoit, à leurs mères et à leurs familles, qui se contente d'une rétribution inférieure à ses dépenses, et donne aux enfants l'hygiène nécessaire au premier âge. Les enfants y trouvent un air pur, une alimentation et une température convenable, des soins continus et intelligents, le voisinage de leurs pareils et un commencement de l'éducation... La sollicitude, pour l'enfant, est l'un des signes de civilisation.»

«La culture humaine», disait-il, «ne doit pas commencer à 7 ans seulement, lorsque l'enfant est admis à l'école, ni même à 3 ans lorsqu'il est reçu dans les salles d'asile; c'est aux premiers mois de sa vie, dès que l'enfant, par le regard, devient sensible aux influences du milieu où il est placé, qu'il faut veiller à son éducation.»

En 1875, Firmin Marbeau adresse à l'assemblée Nationale une pétition afin d'établir une loi en trois points: «Article 1: Toute commune où plus de 100 femmes travaillent habituellement hors du domicile pourra être tenue de fournir un local pour l'établissement d'une crèche. Article 2: Toute usine occupant plus de 100 femmes pourra être tenue d'avoir une crèche. Article 3: Dans l'un ou l'autre cas, la nécessité de la crèche sera constatée par un arrêté du préfet pris après avis du conseil général.» Cette pétition

n'est pas prise en compte, et jusqu'à ce jour, il n'y a pas de loi ou d'obligation pour les communes et les pouvoirs publics de créer des lieux d'accueil, et ce système généreux ne put s'appliquer. Les crèches et les salles d'asile vivotèrent, restant éléments isolés dans une société où les salles d'asile, puis les écoles maternelles et primaires se développèrent.

Le temps des grandes crèches collectives

Ce n'est qu'en 1945, lorsque la PMI fut créée en France, et qu'on lui confia la garde et la surveillance des établissements de la petite enfance, qu'un modèle fonctionnel, et au-delà, un modèle architectural vit le jour, modèles qui perdureront jusque dans les années 80, voire 90. En France, comme d'ailleurs dans la plupart des pays de l'Europe, nous pouvons distinguer quatre grandes périodes: c'est tout d'abord la période de 1945 à 1960, où fut institué le modèle des grandes crèches collectives que nous connaissons tous, qui s'exprime par des plans fonctionnels où ne dominent qu'hygiène et santé - ce sont pratiquement les seuls établissements qui existaient durant cette période. C'est dans ce contexte social et économique, mais aussi culturel de l'après guerre que s'est donc modélisé l'espace des lieux d'accueil de la petite enfance. C'était l'ère de la division du travail et de l'architecture fonctionnelle. Séparation par tranches d'âge pour systématiser le travail à la chaîne, mais aussi déshabiller avec guichet sur la rue, où l'on passait les bébés nus pour les laver et les désinfecter. Séparation des enfants en groupes d'âges identiques et séparation entre parents et enfants. Dans chaque section, deux grandes pièces, l'une pour dormir, l'autre pour jouer, une immense salle de bain communiquant avec un vestiaire tout aussi grand, seul endroit où les parents pouvaient pénétrer.

Les années 70

C'est durant ces années, en réaction à cet état de

fait, et par manque de place aussi que de nouvelles structures, marginales et petites, voient le jour. Ici ne devait plus dominer hygiène et séparation, mais d'autres valeurs, souvent plus familiales et plus réfléchies, concernant l'éveil de l'enfant et la place des parents, engendrant des espaces plus ludiques et plus intimes. Parallèlement à cette «culture des crèches collectives», des parents et des professionnels motivés créent ce qu'on a appelé des lieux alternatifs: petits ateliers pour les enfants, espaces de jeu, crèches parentales, crèches familiales et Maisons Vertes, qui n'ont guère la possibilité de proposer de nouvelles réalisations architecturales, mais qui, bien souvent, créent des espaces intérieurs riches et innovants.

Même si les projets de vie ne sont pas toujours clairement dits, souvent, comme dans les crèches parentales, ces projets s'expriment par un consensus de l'ensemble des parents, ce qui se manifestera par des auto-constructions, souvent riches en imagination. Ces créations ont mis l'accent sur le rôle primordial des parents. En effet, créés par eux, ces lieux veulent être à leur image, d'où aussi leur diversité: certaines font dominer l'aspect familial, d'autres au contraire recherchent la diversité et l'aspect social d'un groupe. Les parents se connaissent entre eux, les enfants vont les uns chez les autres, des vacances collectives sont organisées, mais en tous les cas, *le lien entre famille et lieu d'accueil est trouvé.*

Les années 80 et 90

Ici, ce sont au contraire des années où peu à peu les deux tendances se rejoignent: les crèches collectives développent des projets éducatifs, alors que les crèches parentales, de marginales, deviennent des structures reconnues. Ce lien petit à petit fait son chemin. Si, dans les crèches collectives, l'interdiction d'accès aux parents s'est relâchée, ce n'est en fait qu'au début des années 80 qu'on leur ouvre officiel-

lement les portes, qu'il leur est même demandé d'entrer, pour un temps d'adaptation, pour créer ce lien entre vie familiale et vie du lieu collectif. Cet accueil des parents est pourtant difficile à mettre en place, car le personnel est mal formé à cela. La présence d'éducatrices, dont le diplôme est reconnu depuis 1973, facilite les choses et entraîne les crèches vers une toute nouvelle réflexion. Les projets pédagogiques se multiplient, la place des parents, l'évolution et le développement des enfants, le rythme de la journée, les activités libres ou dirigées, tout cela est pris en compte de plus en plus souvent. Comme on ne peut pas déplacer les murs, on déplace les meubles, on crée des coins, on les change au fur et à mesure des besoins, on expérimente. Les grandes salles de bain sont envahies par des activités de jeux d'eau ou autre. Mais en réalité on se sent mal à l'aise, car les grandes pièces, la disposition des lieux ne correspondent plus au mode de fonctionnement souhaité.

En France, grâce à la décentralisation, la création et la gestion des lieux d'accueil deviennent maintenant le fait des municipalités avec le soutien des Caisses d'Allocations Familiales à travers les «contrats enfance». Devant les besoins de plus en plus pressants, de nouveaux lieux voient le jour. Ici, le modèle est rarement la grande crèche collective, jugée avec raison trop chère et mal adaptée. Ce sont plutôt des haltes garderies, qui accueillent autant en journées continues que pour quelques heures. Malheureusement, les locaux sont souvent trop petits et créent d'énormes problèmes de fonctionnement. Et les désirs du personnel de travailler avec un projet de vie sont souvent contrecarrés par cette promiscuité et l'impossibilité de mettre en œuvre leurs projets.

Début des années 2000

L'ensemble de cette évolution, les nombreuses expériences faites durant les années précédentes, de

même que l'évolution des familles et du monde du travail aboutissent non sans mal au [décret du 1^{er} août 2000](#). Il y est clairement dit que le fonctionnement de toute structure petite enfance doit s'appuyer sur un projet d'éducation, et que ce projet devra nécessairement être en relation avec un projet d'espace. Cette nouvelle manière de définir l'espace, accompagnée aussi d'un projet social et d'une volonté politique et financière, a engendré, depuis quelques années, la création de toutes nouvelles structures d'accueil, tant publiques que privées, permettant une architecture à chaque fois renouvelée. Ce texte de loi a pu ainsi faire la synthèse de l'ensemble des recherches et des expériences précédentes. Si des reproches de rigidité lui ont été faits, avec raison, cette nouvelle réglementation a pourtant le grand mérite d'ouvrir l'accueil de la petite enfance à des formes nouvelles qui sont encore à venir, et ne sont qu'à leur début.

Nous l'avons vu, dans ce texte, il est dit: «les locaux et leur aménagement permettent la mise en œuvre du projet éducatif». Chaque établissement devra avoir un projet d'établissement comprenant un projet éducatif pour l'accueil, le soin, le développement, l'éveil et le bien-être des enfants, et aussi un projet social. Cette toute nouvelle manière de définir la relation entre pédagogie, besoins sociaux et espace, accompagnée d'une volonté politique et financière très forte, a permis la création de nombreuses structures d'accueil, tant publiques que privées, représentées par une architecture à chaque fois renouvelée, qui n'a plus rien à voir avec celle des anciennes crèches collectives, ni même celle des petites haltes garderies ou des lieux alternatifs des années 80 et 90.

Dire que chaque lieu a son projet pédagogique, son projet éducatif et son projet social, c'est rappeler que chacun, dans son fonctionnement et dans son architecture, est unique: l'architecte devra travailler à par-

tir d'un programme intégrant toutes ces données. Il faut aussi prévoir d'autres fonctionnements possibles, à travers des espaces très souples et modulables, tout en y intégrant des repères pour les enfants, des éléments plus complexes, comme des équipements pour l'éveil, les rythmes journaliers, les rythmes liés à l'âge des enfants, des qualités d'espace autres que ceux qu'on étudie habituellement dans un projet d'architecture: aspects sensoriels et relationnels, mais aussi psychomoteurs et symboliques.

La place des parents, la place et l'ergonomie du personnel, l'expression municipale ou communautaires de son architecture, la notion d'échelle également, où la taille des tout-petits côtoie celle des grands, enfants, parents ou personnel, sont petit à petit pris en compte. NAVIR, de par les buts mêmes que l'association s'était fixée, a suivi, et bien souvent précédé cette évolution, non seulement par son apport d'idées, son travail avec les personnels des lieux d'accueil mais aussi par ses réalisations. C'est ainsi que nous montrerons quelques exemples de ces réalisations, tout en les plaçant dans leur contexte historique et idéologique. ■

.....

Bibliographie

Les temps de l'enfance et leurs espaces,
NAVIR, 1992
Les normes en question,
NAVIR, 2001
Un espace multi-accueil,
NAVIR, en préparation



Stains, (1985)

Ici, c'est la programmation, c'est le travail en amont de tout projet, études en dessin, en maquettes créées par le personnel d'une crèche en vue d'une future réalisation. Ce type de travail est le fondement même du travail de NAVIR.

Cabanasong, NAVIR, Didier Heintz avec David



Nouïrit et la compagnie l'Oliphan (1986)

Ces boîtes ont été conçues pour un spectacle de marionnettes, où de petits bonhommes construisent, avec les éléments de quatre boîtes comme celle-ci, des cabanes ayant différentes textures et différents sons. Après le spectacle, à l'aide des mêmes éléments les enfants reconstruiront, soit les mêmes cabanes, soit d'autres constructions en retrouvant les mêmes sons, les mêmes gestes, et les mêmes formes que celles produites par les marionnettes. C'est avant tout un jeu de constructions symboliques et sensorielles où les enfants pourront réinterpréter et s'approprier un monde vécu pour ailleurs.

La cour des noues, lieu alternatif d'accueil d'en-



fants et d'atelier pour les adultes, à Paris (1978)

Ce mobilier a été conçu de telle manière qu'il puisse servir autant aux adultes qu'aux enfants, par simple retournement, et devenir table basse ou haute par adjonction d'un plateau. On voit ici que l'enfant, pour s'asseoir autour d'une table, peut prendre toutes sortes de poses qu'un mobilier traditionnel ne permet pas. La cabane en bois et la grotte en plâtre permettent des jeux moteurs, mais provoquent aussi des jeux symboliques par cette cabane perchée là-haut, ou cette grotte dans laquelle on peut se cacher, jeu du «je suis là, pas là», éléments de la vie quotidienne que l'enfant peut pratiquer à chaque instant.

Le grand labyrinthe de verre, espace démontable

d'exposition itinérante NAVIR, avec Didier Heintz et Rémi Varoutzicos (1985)

Cet espace touchera l'ensemble des sens, et à travers eux, l'ensemble du corps. Il est à la fois jeux psychomoteur, avec ses entrées par des chicanes, ses sorties par un toboggan ou un tunnel, ses éléments sensoriels au sol, symbolique par cette bulle qu'il forme, et enfin relationnel des enfants entre eux, mais surtout cette relation qui est établie entre intérieur et extérieur.

Crèche associative à Saint-Elois-de-Gy, NAVIR,



Didier Heintz, architecte, avec Alain Crenon et Patrick Lacour, architectes (2004)

Construire un espace avec une charpente dont la forme en V permettra, dans un bâtiment tout en longueur, de créer des espaces de jeu moteur, des plates-formes, des observatoires tout en haut: c'est utiliser l'espace dans toute sa hauteur et tout son volume.

Crèche hospitalière à Bondy NAVIR, Didier Heintz

Heintz avec Jacques Sarut, Architectes (2000)

Respecter l'échelle des enfants, petit cube devenant grand obstacle, petites fenêtres à la hauteur des enfants, volumes de même; c'est le grand du petit, le petit du grand, forme et hauteur des pièces.

Maison de l'enfance à Verneuil sur Avre, NAVIR et



et Thomas Jaunet Architectes (2000).

Apporter la couleur, apporter la lumière. Ces éléments peuvent devenir élément de jeu et de structuration de l'espace.

Maison de l'enfance à Vernouillet, NAVIR, Didier



R. Casals, architecte.

Que ce soit à l'intérieur ou à l'extérieur, la couleur peut amener des repères aux enfants, être un signe fort pour signifier un bâtiment dédié à la petite enfance.

Halte des Neiges, aménagement d'une halte gar-



derie dans une ancienne école maternelle. NAVIR, Didier Heintz, Margo Draux et les équipes petite enfance de la ville (1984)

Dans un grand espace unique, créer des coins, une cabane de sommeil avec des lits, une cuisine banque d'accueil, des coins moteurs, des jeux d'eau et des espaces pour les adultes.

Crèche La Maison Bleue à Montrouge, NAVIR,

Didier Heintz, architecte, avec Jean-Philippe Nirmans, maîtrise d'œuvre (2006)

Ici, un effort tout particulier a été fait sur les cheminements d'entrée dans la crèche. Les enfants, accompagnés de leurs parents, entrent progressivement dans le lieu, comme s'ils entraient dans une ville avec ses rues et ses places. Après un premier passage, on arrive ainsi sur la «place publique», avec ses bancs, sa colonne Morris pour les informations, quelques jeux, notamment une sorte de tunnel, de passage, puis une nouvelle «rue» avec un décor de maisons, pour arriver sur une nouvelle «place»: la place des enfants et ses espaces de jeux, son coin tranquille d'estrades, son vestiaire: «l'atrium» de la crèche. De là, on pourra aller dans les différents lieux de vie, y pénétrer comme dans une maison. Durant tout ce parcours, la séparation enfant/parent se fera progressivement, et les enfants pourront faire «Coucou, au revoir» à travers une vitre aménagée pour cela.



120 de l'égout des baïes calcaires sur la façade principale

Niveau 3
Néonatalogie
Pédiatrie



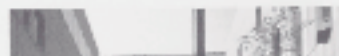
Nonotologie



intérieur



extérieur



Vendredi 24 novembre

« Point de vue d'une cite »

Paola Toni | Directrice Service petite enfance, Ville de Gênes



Notre pédagogie ressemble à notre *ville*, où l'accueil est l'impératif principal; avant tout, l'accueil au niveau des pensées, l'accueil par les choix, par la valorisation de ce qui existe, car rien ne doit être perdu ou oublié. La finalité de ce *parcours* est de stimuler l'apprentissage, à travers la découverte des éléments naturels et artistiques qui nous sont offerts par les espaces de notre ville.



Le fait d'avoir placé différentes Écoles Maternelles et plusieurs Crèches de la Commune de Gênes à l'intérieur des palais historiques du centre ville et des villas qui autrefois étaient la résidence d'été des seigneurs de l'époque - qui se trouvent dans certains quartiers périphériques de la ville - représente la conviction que cette situation peut attirer l'attention des enfants et leur fournir les éléments nécessaires à leur croissance.



Les enfants qui fréquentent ces contextes sont continuellement en contact avec des environnements caractéristiques du point de vue architectural et panoramique, qui influencent sans aucun doute leur parcours de formation.



L'espace se transforme ainsi en *dispositif* pédagogique.



Cette transformation est issue d'une orientation écologique qui se base sur l'explication de la structuration des espaces en tant que processus d'attribution de significations au contexte éducatif.



L'espace devient par conséquent un *espace social*, un *espace familial*, c'est-à-dire un *espace vécu*.



L'espace social est issu de la conjugaison des rapports entre l'environnement, les façons de vivre, l'architecture et le développement urbain.



L'espace familial peut être considéré en tant que territoire de la quotidienneté, et l'espace vécu comme la capacité, de la part des personnes, de lire les aspects cognitifs et émotifs sous-jacents.



Par conséquent, l'éducateur doit décoder, pour les enfants, l'espace dans lequel vivent ces derniers. Afin que cela puisse se produire, il faut que l'éducateur soit conscient du fait que l'espace communique des valeurs et des significations, et cela parfois en forme autonome et indépendante par rapport à ses propres intentions.



Par conséquent, à ce propos, il est nécessaire de développer chez les enseignants un projet conscient, clairement explicité, qui puisse conjuguer l'action didactique et une réflexion systématique concernant les espaces.



Cette formation est affinée par un travail d'équipe d'ouverture à l'égard des autres points de vue et de vérification des fondements théoriques impliqués.



C'est ainsi que la salle de réception, les pièces décorées de fresques, les chambres de bonne (pièces aux étages intermédiaires) se sont transformées, suite à une programmation appropriée de l'organisation des espaces:



- en salle polyvalente utilisée en tant que hall, vestiaire, espace de jeux, où l'on peut se déplacer de façon aisée, permettant ainsi de développer l'activité physique;



- en un lieu de rencontre destiné aux moments de l'accueil et du congé;



- en secteurs avec des coins personnalisés, destinés à devenir le coin doux, le coin de la narration, le coin du jeu symbolique;



- en laboratoires dans lesquels, grâce à la présence d'équipements appropriés, on peut mettre en œuvre une méthodologie particulière;



- en réfectoire, pour le moment du repas.



- en lieu de repos pour le moment du dodo, où l'objectif principal est de créer un environnement intime permettant de vivre de façon appropriée des moments très importants pour les enfants;



- en espaces réservés aux adultes, où la pensée pédagogique puisse trouver sa propre place.



Outre une réflexion concernant les espaces, une attention particulière au choix de la décoration, considérée également en tant que possibilité de séparation, s'est révélée fondamentale.



La modalité de gestion des espaces scolaires reflète, par conséquent, des orientations et des valeurs pédagogiques précises, selon une intentionnalité bien précise.



L'espace devient ainsi formateur et dynamique: pour venir en aide aux exigences des enfants, il devient flexible, pour faciliter ainsi leurs apprentissages et la production autonome de leurs actions/découvertes, dans une sorte de négociation entre la demande de la part des enfants et la réponse des adultes.



Reproduire graphiquement le milieu où vivent les enfants permet à ces derniers de mieux le comprendre et le narrer, étant donné que la peinture et le dessin leur offrent une base pour la représentation symbolique.



Les enfants ont ainsi l'opportunité d'organiser les signes sur papier, de se placer dans l'espace, de représenter avec créativité ce qui les frappe.



L'art des enfants, comme celui des adultes, exprime des émotions, des idées et des caractéristiques individuelles; il souligne certains détails alors qu'il en néglige d'autres: la rigueur formelle est donc souvent insignifiante dans le cadre de l'expérimentation que les enfants sont en train d'effectuer.



L'art devient ainsi un langage qui permet aux enfants et aux adultes de reconstituer leur propre identité historique, de renouer les liaisons entre les générations et de s'engager sur des parcours de croissance et d'apprentissage liés au territoire et à sa mémoire.



Mais de quelle façon les enfants perçoivent-ils la ville? Ils en saisissent des panoramas imprévus, des significations à la hauteur de leurs yeux, qui échappent à la quotidienneté des adultes : chaque enfant fait ressortir différentes conceptions de la société et des rôles.



Par conséquent, pour les enfants la ville se dévoile en tant qu'ensemble d'images séparées, dont l'unité est donnée par la trame narrative sous-jacente qui conjugue l'espace, le temps et la relation.



Cette représentation mentale est issue des exigences et des besoins de chacun; il est donc implicite que la perception de l'espace se configure d'une façon différente par rapport à la réalité.





Dans le cadre scolaire, on peut saisir immédiatement les différentes significations et opportunités offertes par une classe dont les plafonds sont décorés par des fresques; ou bien percevoir la sonorité différente des voix qui se propagent dans une grande salle ou dans un espace avec plafonds voûtés, ou encore dans une grande salle aux plafonds qui arrivent à cinq mètres de hauteur.



Tout cela pose les fondements pour une éducation qui est également vouée au goût du beau, de l'harmonie et de l'écoute. Et c'est justement au sujet de l'écoute et de l'usage de la voix que les enseignants se sont continuellement formés, pour découvrir l'importance d'éduquer leur voix de façon consciente et responsable; en focalisant la relation entre le geste et le son, entre l'émotion et le son, entre le son et la communication; en saisissant un usage différent de la voix lorsqu'on parle, on chante, on interprète et on



On peut donc affirmer que, vu la variété de panoramas à l'intérieur de la ville de Gênes, chacun des 84 ensembles scolaires des services aux enfants 06 exprime des caractéristiques particulières, qui mérite-



raient d'être analysées en fonction du contexte socio-urbain de la zone dans laquelle ils se trouvent.



Nous avons ainsi des structures qui se déploient horizontalement, d'autres qui se développent verticalement, certaines posent leurs fondations sur l'architecture historique et d'autres reflètent l'architecture moderne... Certaines sont au rez-de-chaussée et d'autres au cinquième étage d'un ancien palais sans ascenseur.



Des lieux accueillants mais qu'il faut conquérir en empruntant des escaliers à monter et descendre chaque jour, si ce n'est plusieurs fois par jour.



Le fait d'avoir joué dans des salles décorées de fresques, d'avoir échangé des câlins et d'avoir fait dodo dans un lieu avec voûtes en berceau a certainement influencé, influence et influencera tous ceux qui ont bénéficié de cette expérience ; des marques indélébiles dans la mémoire de chaque enfant et de chaque adulte ayant vécu ces émotions... ■





Bibliothèque, Pôle Enfance et Restaurant Scolaire à Riaillé.

Livraison septembre 2005, SHON 750 m², 1.15 Millions d'euros



Plan de Masse



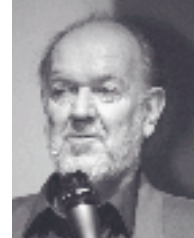
Vue en plan de l'étage 1/200



Samedi 25 novembre

Mini-midi-maxi: Jeux d'espaces pour l'enfance

Rodolphe Luscher | Architecte urbaniste, Lausanne



La conceptualisation d'un espace pour l'enfance tel un dépliant magique au rôle d'Arlequin.
L'exemple du Projet «Rhodanie Campus Childcare», Lausanne (projet 2006).



L'enfant comme point de départ. En jouant, bricolant, peignant, dessinant ou se déguisant, il nous inspire un ensemble pensé à partir de lui... et pour lui. Du jeu au jouet, ici l'enfant entre dans le jeu. Un centre de vie enfantine, deux typologies de prise en charge, deux thèmes: **le Dépliant Magique et l'Arlecchino**

Le Dépliant Magique



L'enfant découpe et plie. L'architecte découpe, plie...



Une spatialité continue sur trois niveaux. Répartis en demi-niveau à l'échelle de l'enfant

L'Arlecchino



L'enfant joue avec du tissu, se déguise, dans un jeu de rôle,



un périmètre urbain dévolu précédemment à l'habitation se mute en nursery

Le Dépliant Magique & l'Arlecchino



Cette dualité enrichit le centre de vie enfantine



un lieu intermédiaire entre «chez soi» et le monde, un îlot urbain à la mesure de l'enfant

C'est une nécessité (et notre responsabilité) de repenser sans cesse les espaces de la petite enfance, supports tangibles de socialisation, considérant que les enfants investissent de plus en plus tôt les espaces virtuels... de communication, un enjeu de taille *maxi*... C'est l'espoir aussi de voir se réaliser des impulsions ludiques en Architecture à vivre. ■

Un pavillon pour l'enfance dans un parc public.

L'exemple du Centre de vie enfantine de Valency à Lausanne (projet 1983 - inauguration 1989).



La composition du plan était née par le jeu de plots, éléments géométriques de formes purs, basés sur le carré (cube), le triangle, le cercle permettant une approche ludique des pleins et des vides par la construction de maquettes volumiques.

90

Au début des années 80, après une longue absence de la place publique, l'architecture, l'urbanisme, la construction des espaces étaient à nouveau d'actualité. Les nouveaux musées, une éducation post-graduée pour les plus grands, sont pris d'assaut. Les écoles provoquent des discussions enflammées. Le logement lui-même est en profonde mutation, test de nouvelles formes de groupement, recherche d'espaces intérieurs ouverts, transparents, lumineux, dont l'usage peut évoluer et se modifier suivant l'évolution de la famille.

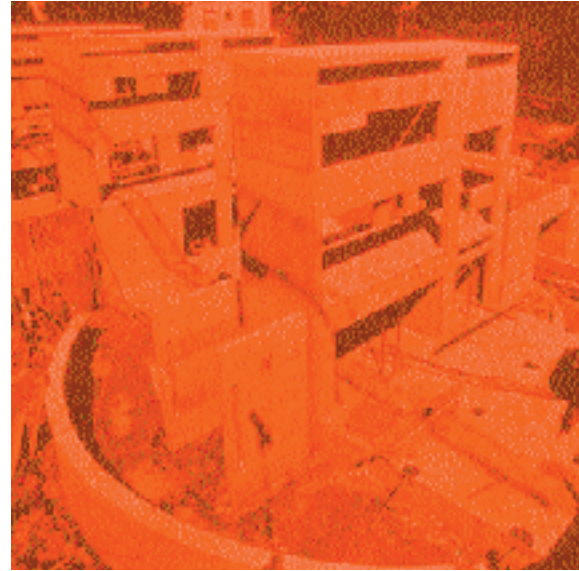
Et pourtant, l'univers de la petite enfance n'était que rarement évoqué, à plus forte raison les constructions qui lui sont spécifiquement destinées. Les références construites étaient rares. Il semblait que le modèle traditionnel des crèches et garderies, extension du programme scolaire, soit encore largement utilisé, mono fonctionnalité et fragmentation des volumes de classe, couloirs, locaux administratifs et de services.

Le Centre de vie enfantine de Valency à Lausanne, conçu sur la base du projet de concours gagné en 1983 et mis en service en 1989, bénéficie du luxe

extraordinaire d'une implantation au milieu d'un parc urbain, avec lequel les enfants sont en contact direct.

Il est passionnant d'imaginer un centre d'accueil pour la petite enfance tel un grand espace de vie familiale, une maison de rêve, avec les activités de chacun apparentes, les portes abolies, le jeu stimulé par le déplacement et le regard entre les espaces, avec un pilier au milieu de la chambre pour développer une nouvelle activité et un recoin entre les lames de béton comme refuge. Pourquoi ne pas voir fonctionner les machines de la buanderie depuis le palier de l'escalier, pourquoi en entrant ne pas déboucher sur les odeurs de la cuisine et de l'homme de la maison aux fourneaux? Et pourquoi ne pas pouvoir apercevoir dès le premier pas dans la maison les poupons dans leur large royaume d'espace aux dimensions à leur échelle?

Les petits, fiers de la toute nouvelle maîtrise du caca et de l'hygiène corporelle, ne peuvent-ils se stimuler l'un l'autre par le jeu dans un espace sanitaire ouvert mais protégé? L'escalier, dur apprentissage de l'espace, n'est-ce pas l'expérience nécessaire pour rejoindre le royaume des grands? Ces grands,



«Le dessin du bâtiment échappe aux stéréotypes qui forment l'imagerie destinée aux enfants. Sobriété, rigueur et discrétion commandent l'ensemble. Les matériaux sont nobles et lisses: béton, acier poli, bois et verre. Pour les éclairer, l'architecture convoque lumière et couleur.» *Isabelle Rüf*

au sommet de la hiérarchie familiale, n'ont-ils pas besoin de greniers pour échanger leurs secrets et dominer le monde?

Le tuyau qui amène l'eau au robinet, au radiateur, la gaine de ventilation, le canal à câbles qui conduit l'électricité aux luminaires, la lecture du petit univers de la technique domestique est une leçon des choses, comme l'est aussi le repaire dans le monde des couleurs, le toucher du matériau béton, bois, métal, céramique ou plastique.

Enfin, l'homme, à plus forte raison l'enfant, ne peut se passer du réglage à son échelle des dimensions d'un bâtiment. Le rapport proportionné et précis des

hauteurs comme des largeurs donne la mesure d'un univers.

La construction se règle par un système de mesures proportionnées à l'échelle de l'enfant. Ni fermé, ni ouvert, ce regroupement d'univers différents provoque la découverte et la communication. Chaque pièce du puzzle des espaces est traitée comme un élément essentiel intégré à l'ensemble, y compris les fonctions de service, de circulation, de sanitaire. La capacité d'accueil a ainsi pu être augmentée, passant de 66 à 82 enfants.

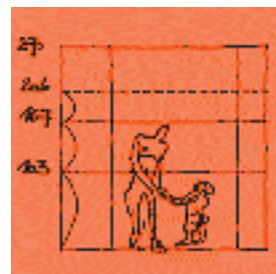
Avec sa phrase «une maison est une machine à habiter», Le Corbusier formula jadis l'exigence de



Des espaces à mesure de l'enfant



La règle de l'échelle de construction



fonctionnalité en architecture d'une manière aussi marquante que polémique.

tion de sens entre machine à habiter et machine habitable.

Dans les années 40, Le Corbusier cherchait une nouvelle règle pour les mesures de construction, qui ne soit plus métrique mais adaptée aux proportions de l'homme. Une grille (les fameuses échelles Rouge et Bleu) a ainsi été établie, qui lie géométriquement par le principe du nombre Grecs les dimensions d'un homme de 183 cm à un cube de 226 cm de côté: Le Modulor. Le Centre de vie enfantine de Valency correspond à des exigences sensiblement différentes: un groupe d'éducateurs essentiellement féminin, qui n'ont pas 183 cm de haut et une société d'enfants dont la moitié a entre 2 et 4 ans. Un autre réglage de la grille a été développé pour ce cas particulier, qui met en relation un adulte de 163 cm de hauteur et un enfant de taille moyenne de 103 cm (les structures, ouvertures et aménagements intérieurs de l'ensemble du bâtiment sont ainsi réglés par un système de proportions verticales qui met en relation harmonieuse l'adulte et l'enfant).

Entre-temps aussi, le concept d'un projet innovateur, conçu il y a 20 ans, est entièrement pris en considération quant à sa potentialité d'utilisation. ■

Entre-temps, les maisons sont effectivement devenues des machines (pour le moins par les appareils techniques qu'elles renferment). La garderie résume d'une manière plaisante mais non maniérée, l'évolu-



Vue façade devant

Métamorphose d'une fabrique de chocolat.**L'exemple du Service Médico-pédagogique Vaudois, la « Passerelle » à Chavannes-près-Renens.**

(projet 1984 - inauguration 1985)



Le Service médico-pédagogique – aide et soutien aux enfants en difficulté – cherche de nouveaux locaux pour y établir son antenne de l'Ouest lausannois. La Société chocolatière Villars-Perrier ferme son usine de Chavannes-près-Renens et se met en quête de nouveaux locataires. Ainsi, les enfants, aux côtés d'un peintre, d'une courtépoinetière, d'un serrurier, de divers dépôts et du troisième âge, prendront possession du lieu-même où est née la célèbre « tête au chocolat ».

«Chaque forme est l'image-moment figée d'un processus. Ainsi, l'œuvre est arrêt du devenir et non but figée». El Lissitzky

93

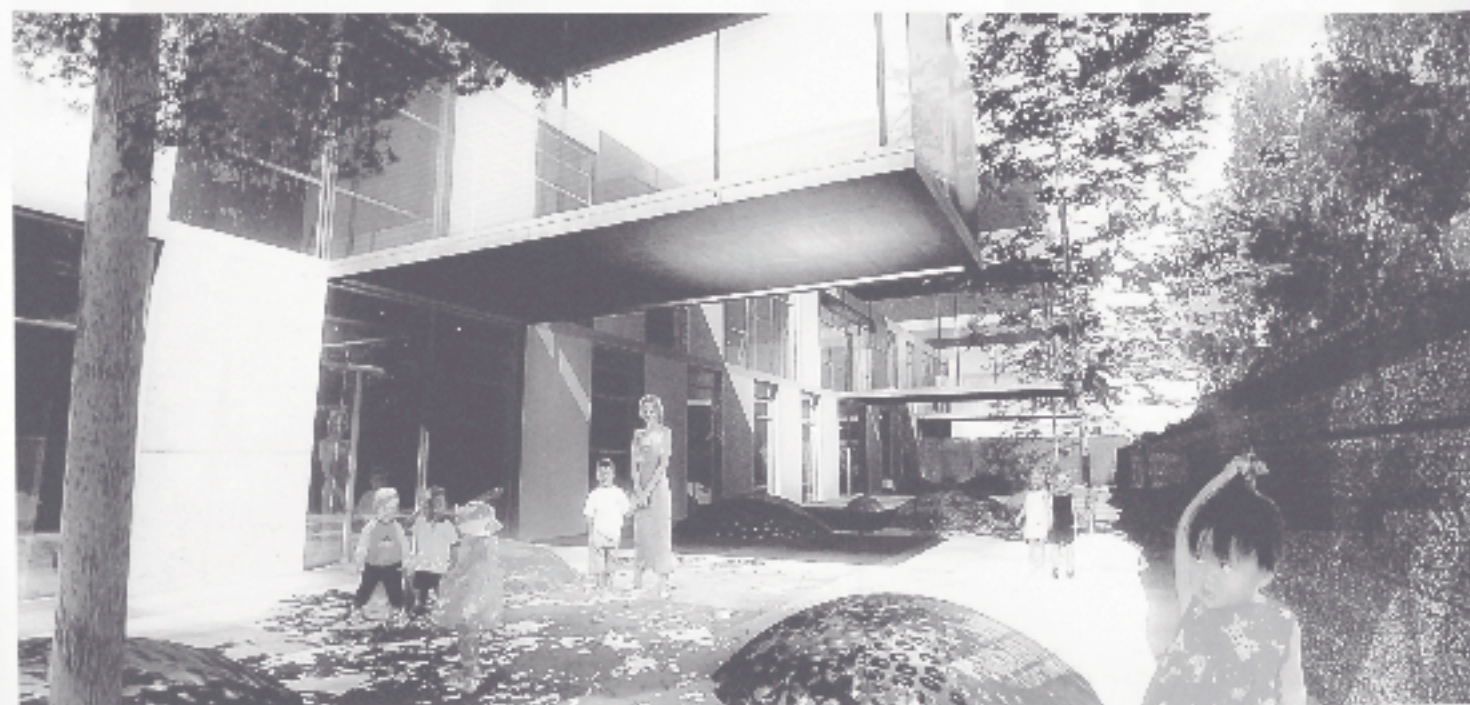
L'usine ne présente comme morphologie que celle, évolutive, de son histoire. A la villa du premier patron sont venus s'additionner de nouveaux bâtiments, qui seront transformés puis fondus dans l'ensemble hétérogène du complexe. Les murs gardent l'empreinte de la vie de la fabrique, marqués par le four à caramels ou le secteur jus de fruits. Au fur et à mesure que tombent les galandages se révèle le contraste des différentes couches usées de peinture à l'huile: gris, bleu, jaune, moutarde, orangé.

Motivé par les sévères restrictions du budget, se développe au cours des études la volonté de conserver le caractère des lieux. Les bureaux, accueil des enfants, sont conçus comme un village de maisonnettes avec, chacun, une façade ancienne donnant sur la cour où se trouvent les dépendances de l'usine et une façade, des murs et un plafond neufs, lisses et blancs, rattachés au centre du bâtiment. Ils sont comme de petites boîtes inscrites dans la vieille structure. Une ampoule sur chaque porte indique si le logis est occupé.

A l'image du complexe Villars-Perrier réuni autour d'une cour, les bureaux du Service médico-pédagogique sont alignés le long d'une rue intérieure au sol d'asphalte noir, qui prend sa lumière en toiture après la démolition partielle du plancher des combles. Ce volume intérieur est ponctué d'une suite de stations: l'entrée publique, le stand-réception, l'attente, le cube qui détourne l'accès aux toilettes, l'escalier et sa passerelle diagonale.

Le chemin entre stations révèle les transparences de la construction en une série de séquences.

Surpris au premier abord par l'aspect insolite des lieux, les enfants développent spontanément une imagination associative, propice au psychodrame, et s'approprient leur rue, leurs maisons et les fragments colorés des murs tout en respectant les symboles et traces au sol qui marquent le passage du «public» (accessible sans limite) au privé (octroi de permission). ■



Les coins de jeux, espace d'interaction

Ginette Hébert | Pédagogue, Université de Montréal



Pourquoi, pour qui ce bâti? Pour le jeu des enfants, bien sûr, ces grands explorateurs du quotidien...

La présentation permettra de parler des enfants; leur stade de développement, leurs intérêts pour les jouets et leur façon d'habiter l'espace. On abordera le thème de l'aménagement des locaux pour offrir aux enfants des possibilités de jouer, selon les intérêts et les besoins d'exploration et d'invention de chacun. L'organisation de coins distincts permet aux enfants de s'adonner à leurs jeux; seuls, côte à côte ou ensemble, en utilisant des jouets variés. Nous aurons l'occasion de définir certains coins de jeux et quelques caractéristiques du matériel à proposer aux enfants. Cette présentation s'intéresse à transmettre des aspects de la pratique éducative inspirée du programme éducatif des centres de la petite enfance en vigueur au Québec. Ce sont des observations et des pratiques professionnelles qui inspirent cet exposé.

Le développement de l'enfant est processus global et intégré.

Loin de broser un tableau exhaustif du développement de l'enfant, rappelons que plusieurs spécialistes se sont penchés sur le développement progressif de celui-ci marquant des stades successifs. Jean Piaget nous parle des stades de développement intellectuel qui peuvent nous servir de guide quant aux intérêts de jeux des enfants en fonction de leur progression et leur adaptation à l'environnement.

Le premier stade sensori-moteur s'exerce entre 0 et 2 ans environ. L'attachement avec des figures stables et chaleureuses est fondamental en permettant l'autonomie des tout-petits de ce stade. Ceux-ci utilisent leurs sens et leur capacité motrice pour explorer leur environnement. Leurs explorations sont caractérisées par la répartition des

gestes pour le plaisir. Retenons que les tout-petits du stade sensori-moteur aiment entre autres:

- s'attacher à des adultes chaleureux sachant décoder et répondre à leurs besoins,
- se blottir, dans des bras connus ou de petits espaces,
- explorer sans se faire bousculer,
- avoir des contacts choisis avec d'autres bébés,
- explorer les objets avec ses sens,
- expérimenter ses gestes sur des objets variés par leur texture, par leur réaction cause à effet, par leurs qualités de poids, de volume, de température, etc.
- répéter pour le plaisir du geste,
- exercer des capacités motrices variées,
- etc.

Entre 2 et 6 ou 7, ans l'enfant se trouve dans le stade préopératoire, caractérisé par l'explosion de la fonction symbolique et le développement du langage. Le raisonnement s'exerce à travers la manipulation du matériel concret, par l'interaction avec ses pairs et par la présence d'adultes connus, soutenant ses intérêts et ses initiatives. Retenons que les enfants du stade préopératoire aiment entre autres:

- inventer des personnages et faire des jeux de rôle avec leurs amis,
- dessiner, bricoler, coller, peindre,
- construire et assembler des blocs et des accessoires pour inventer des univers,
- questionner pour comprendre,
- discuter, raconter, écouter des histoires, répéter des sons et des rimes,
- jouer dans l'eau, le sable et autres matières,
- classer, regrouper, sérier, compter des objets,
- jouer avec ses amis,
- seul ou avec d'autres, faire des plans et des projets de jeu,
- etc.

Les différents types de jeux influencent aussi l'organisation de l'espace.

Les jeux d'exercice fonctionnels

Dès leurs premiers mois, les tout-petits s'adonnent à des mouvements ludiques comme attraper des objets, les frapper, secouer des jouets sonores, les retourner, goûter et explorer des «bouteilles visuelles». Ces jeux portent des contenus sensoriels et moteurs répétés pour le plaisir du geste et de l'effet ressenti. Ces types de jeux se diversifient. L'enfant peut tirer des objets, mettre dedans, remplir et vider, marcher sur des sols différents, faire tourner une toupie, etc. Ces types de jeux se prolongeront même si leur intensité diminuera au profit de l'arrivée d'autres types de jeux.

Les jeux symboliques

Ceux-ci impliquent la capacité de représentation mentale où l'enfant peut *faire semblant*, comme reproduire des gestes vus, se déguiser, faire parler des figurines ou des marionnettes, inventer des constructions, dessiner des représentations, jouer des personnages, vivre des jeux d'imitation et développer des scénarios avec leurs amis, etc.

Les jeux d'assemblages

Ils permettent de combiner des éléments souvent motivés par un but. Par exemple, attacher des perles, faire des casse-têtes, construire une maison, une ville, des châteaux avec des blocs variés, faire des cabanes avec des couvertures, des planches et des épingles à linge. Certains enfants se plongent dans l'invention d'engrenages ou de montages mécaniques de plus en plus complexes, comme construire un vaisseau spatial ou inventer une machine.

Les jeux des règles

Il s'agit de jeux où les règles sont simples comme

les jeux d'associations, de mémoire, de loto, le jeu de l'oie ou de serpents et échelles. Dans ce type de jeux, il faut compter les cases, attendre son tour, respecter des règles stables. Les jeux de table ont des consignes comme repérer l'image d'un objet par son ombrage, ou refaire une série en classant des figurines ou des images selon le déroulement d'une séquence d'action. Aussi, dans cette catégorie, on trouve des jeux de motricité où les règles soutiennent le temps de jeux plus que la simple répétition du geste comme le jeu de cache-cache, où chacun a un rôle à jouer pour le déroulement du jeu. Les jeux de tags et autres jeux de poursuites, et certains jeux de ballon, s'organisent aussi autour de règles à respecter.

Niveau d'interaction sociale dans le jeu

Le niveau d'interaction sociale dans le jeu des enfants est un signe de santé et de plein développement. Pour l'enfant, toutes les dimensions de sa personne sont suscitées lorsqu'il joue avec les autres. Selon Weininger (1979), les compétences sociales et la maturité émotive évoluent selon des stades successifs qui, au fur à mesure de son évolution, offrent la possibilité à l'enfant d'avoir le choix de ses interactions sociales dans ses jeux. Le degré d'interaction influencera l'environnement dans la mesure où l'espace devra pouvoir s'ajuster selon la grandeur des coins de jeux. Par exemple, il faudra permettre aux enfants du stade coopératif de modifier l'espace et l'utilisation des jouets d'après les besoins des jeux en cours.

Le jeu solitaire

Dès le début de sa vie, l'enfant joue de façon égo-centrique, où satisfaire ses besoins est prédominant. Certains enfants, de par leur tempérament, auront des désirs de jeu solitaire tout au long de leur enfance, alors que pour d'autres le jeu solitaire sera moins fréquent.

Le jeu d'observation

Plus ou moins à l'écart, l'enfant s'intéresse aux jeux des autres. Observateur, il pourra le rester ou s'approcher, puis se laisser prendre au jeu. Pour certains enfants, il est une manière d'apprendre en regardant avant de transposer certains gestes dans ses propres jeux.

Le jeu parallèle

Vers trente ou trente-six mois, on verra les enfants jouer côte à côte parfois au même jeu que leur copain sans toutefois avoir des échanges d'idées ou de matériel. Pendant la période de jeux, malgré qu'ils s'adonnent à des jeux semblables, il n'y a pas d'interaction véritable entre les enfants.

Le jeu associatif

Encore isolés dans leurs interactions sociales lors de leurs jeux spontanés, les enfants peuvent parfois échanger du matériel ou des idées. Il y a de courtes associations pendant le jeu, où s'alternent aussi des périodes de jeu parallèle.

Le jeu coopératif

Vers 4 ans, l'enfant entre de plein pied dans le jeu coopératif, où les interactions sociales influencent le déroulement des jeux. Ils construisent ensemble le jeu au fur et à mesure qu'il se déroule. Ils ont besoin de collaborer pour que le jeu évolue. À ce stade, le groupe est source d'apprentissage, chacun apporte une contribution qui influe activement sur le plan de la participation ou sur les plans émotifs et sociaux. Le sous-groupe est organisé et partage les buts du jeu.

Le jeu compétitif

Le dernier stade à émerger des interactions sociales est le jeu compétitif, où l'enfant veut mesurer ses compétences seul ou en équipe. Il est important que ce stade de jeu soit introduit par les

enfants eux-mêmes plutôt que par l'adulte, afin de ne pas outrepasser le besoin et l'intérêt des enfants.

Caractéristiques du matériel de jeu

Pour tous les groupes d'âge, des poupons jusqu'aux enfants, les jouets, et plus largement le matériel de jeu, doivent posséder des qualités variées.

Puisqu'ils font consensus, je n'insisterai pas sur les caractères de solidité, de sécurité et d'entretien facile du matériel de jeu offert aux enfants. La diversité du matériel de jeu est au cœur de l'acte éducatif. Certains seront choisis pour leur polyvalence (la pâte à modeler, les foulards, la poupée...) et d'autres pour leur caractère spécifique (le jeu de loto, le vêtement de poupée, le casse-tête, le disque musical).

Les enfants apprécient beaucoup d'utiliser dans leurs jeux du matériel réel détourné du quotidien, de la spatule de cuisine à l'horloge que l'on peut démonter pour voir à l'intérieur, ou un clavier d'ordinateur pour faire semblant d'écrire et de jouer au travail de papa ou de maman.

Le matériel représentatif de l'identité culturelle et sociale de l'enfant s'inscrit dans le développement de son appartenance. Des paniers d'osier tressés, des tissus imprimés en batik, des images aux saveurs orientales sont quelques-uns des objets qui reflètent différentes cultures dans lesquelles l'enfant peut se reconnaître.

La complémentarité des jouets dans un même coin de jeu permettra aux enfants de multiplier les associations de jeu. Ainsi, des planches et des blocs pour y faire circuler les véhicules, des figurines, des animaux, de petits arbres et de la pâte à

modeller permettent aux enfants d'y faire tenir le décor qu'ils inventent. Rendre accessible du matériel de jeu créé par des enfants plus vieux ou des adultes connus permet aux enfants d'inscrire leurs jeux au cœur d'un attachement social et dans une continuité humaine. La présence de matériaux naturels lui permet de vivre des expériences sensorielles et créatives, et de découvrir les propriétés de ce qui l'entoure. Il peut ainsi mieux connaître son univers. Des roches, des branches préparées, des écorces, des cônes de pin, du sable ou de la terre intriguent et intéressent les enfants. Le matériel de récupération permet à l'enfant d'explorer à bon compte des matériaux, et de les détourner de leur usage premier en les réutilisant ou en les combinant. Son raisonnement, ses capacités à inventer et résoudre des problèmes lui font vivre des expériences riches. Sans être exhaustif, rappelons-nous que les objets et les jouets sont essentiels aux jeux, donc au développement des enfants. Selon Odile Périno (2006), «Les découvertes, les raisonnements, les expériences, les inventions de scénarii ou de rôles doivent être soutenus par l'utilisation d'objets concrets, générateurs d'images mentales qui se succèdent et s'enchaînent, jusqu'à la logique du langage et la capacité à se comprendre et à comprendre l'environnement.»

Caractéristiques de l'aménagement

Certes, cet exposé sur les stades de développement et la progression des types de jeu nous invite à réfléchir à l'organisation de l'espace ludique des enfants en milieu éducatif. Les centres de la petite enfance doivent proposer des aménagements distincts pour répondre aux besoins affectifs, sociaux et ludiques des poupons et trottineurs (de la naissance jusqu'à 30 mois) et des enfants (entre 2 ans et demi et 5 ans, âge qui marque au Québec le passage vers l'école maternelle).

Organiser des coins de jeux

Dans un même local de groupe, installer des espaces variés pour permettre des jeux différents et simultanés, selon les besoins et intérêts des enfants, favorise leur plein développement. Aménager des coins permet aux enfants de se plonger pleinement dans leur jeu et, par ricochet, d'être des apprenants actifs. La disponibilité du matériel de jeu et le mobilier sélectionné doivent être pensés pour accueillir des types de jeux spécifiques, dans des espaces aux dimensions susceptibles de permettre à quelques enfants de jouer ensemble. L'éducatrice qui circule, s'intéresse, s'arrête peut alors établir des contacts personnalisés avec un ou quelques enfants.

Caractéristiques de l'aménagement ludique pour les poupons et les trottineurs

D'abord, mentionnons que l'espace de jeu se veut être au service d'expériences variées et stimulantes pour le poupon et le trottineur. Donc, pensons à des murs, des plafonds et des planchers qui intéressent le tout-petit. Ses réalisations seront accrochées dans son local, signe d'appartenance et écho à son identité en construction (je laisse ma trace). L'aménagement de l'espace destiné aux enfants devrait permettre à ceux-ci de se retrouver avec d'autres ou leur offrir la possibilité de se placer volontairement en retrait pour regarder d'un peu plus «loin». Les enfants ont aussi besoin d'exercer leur motricité, de pouvoir être au sol pour ramper, se tourner, s'asseoir, ramper, escalader des coussins ou des marches solides, expérimenter des pentes, embarquer et débarquer d'une caisse. Les trottineurs sont de grands déménageurs. L'organisation de l'espace ne doit pas les empêcher de circuler. Ils aiment se mouvoir avec des objets, tirer, déplacer, trimballer, pousser. Les poupons et trottineurs sont friands de stimuli sensoriels. Une aire de jeux doit leur

permettre d'explorer des objets aux textures et aux usages variés. Ils ont besoin d'un coin doux où se retrouvent des caractéristiques maternelles englobantes, molles, dodues ou souples. Ils découvrent leur environnement. L'exploration des objets accapare la curiosité et fascine les enfants. Leurs sens sont suscités, leur raisonnement est éveillé, leur mémoire capte et classe une variété d'informations qui foisonnent à la vitesse de leur développement. Il faut rendre accessible un coin de jeu qui propose des jouets aux réactions causales, du matériel aux usages variés, des objets usuels qui offrent à l'enfant des rappels réconfortants de sa réalité familiale. Comme les poupons et les trottineurs s'adonnent à des jeux solitaires et d'observation, il est important qu'ils aient accès aux regards vers l'extérieur. Des fenêtres sur la nature, sur l'environnement urbain ou sur les autres locaux favorisent cette condition.

Caractéristiques de l'aménagement ludique pour les enfants

Les enfants sont les premiers acteurs de leur développement, le jeu apparaît comme leur mode privilégié d'apprentissage. Un local aux espaces polyvalents, se prêtant aux multiples utilisations, permet aux enfants de vivre des expériences variées. Les coins de jeux apparaissent comme une formule privilégiée pour offrir, en simultanée, diverses possibilités de jeux, des possibilités d'interactions variables, selon que les enfants veulent jouer seul ou en petits groupes. Il est nécessaire d'avoir des coins d'activités délimités, où l'enfant retrouve du matériel varié et accessible en quantité suffisante. Cette organisation de l'espace permet aux enfants de s'engager pleinement dans leurs jeux. Lorsque chaque enfant est plongé dans son projet ludique, les éducatrices peuvent mieux personnaliser le soutien, mieux comprendre leurs intentions et partager avec eux les raisonnements qui animent leurs jeux.

Voici quelques coins de jeux qui constituent la base de l'organisation de l'espace.

Le coin imitation

L'univers du jeu symbolique de l'enfant explose en multiples réalités imaginées. Qu'il soit solitaire, associatif ou coopératif dans son jeu, l'enfant se déguise, interagit avec des accessoires du quotidien et des jouets qui lui permet de développer des histoires, des scénarii.

Le coin des blocs

Les enfants prennent plaisir d'abord à manipuler les blocs et les empiler, très vite ils auront intérêt à assembler, combiner, construire toutes sortes de structures qui s'élèvent et s'enchevêtrent. Des garages, maisons, figurines, animaux et toutes sortes d'accessoires permettent aux enfants de concevoir et animer leurs représentations.

Le coin arts plastiques

Le coin des arts, meublé d'une grande table protégée des éclaboussures de colle ou de peinture, permet aux enfants de dessiner et de bricoler sur des supports variés. L'enfant pourra explorer des matériaux, s'exprimer, faire des représentations.

Le coin des jeux de table

Assis ou debout autour d'une table, seul ou avec d'autres, ici on s'adonne à des jeux de classement, d'associations, d'observation ou jeux de règles.

Le coin de lecture et écriture

L'univers infini des histoires, des personnages qui vivent des péripéties est à la portée de leurs mains et de leur cœur. Les jeux de mots, les chansons et comptines permettent aux enfants de prendre contact avec la poésie des sons et une richesse de vocabulaire. Ils lisent les images,

repèrent des lettres et des chiffres. Ils tracent et écrivent de différentes façons.

Le coin des jeux d'eau ou de sable

Des matériaux naturels offrent aux enfants des possibilités d'explorations sensorielles variées. Dénués de résultats à obtenir, les enfants vident et remplissent, font tourner le moulin, mesurent la matière, comparent, soupèsent, expérimentent la pompe à eau, touchent la différence entre le sec et le mouillé. Tout cela et plus encore leur permet d'aborder le monde concret des sciences.

Un espace de rassemblement

Chaque local comprendra aussi un coin de groupe. Cet espace polyvalent servira aux moments de causerie en groupe, aux jeux collectifs ou aux moments de fête. Cette courte liste des coins de jeux à installer dans chaque local de jeu n'est pas exhaustive. Les éducatrices inventives et les enfants nous entraînent vers toutes sortes d'autres possibilités, qui deviennent des pistes à suivre...

Conclusion

Ce texte de conférence nous a permis d'explorer quelques questions essentielles, dont: pourquoi, pour qui ce bâti? Les éléments de réponse apportés ici sont le fruit de scientifiques, d'auteurs mais surtout de l'expérience d'éducatrices qui ont su observer les intérêts des tout-petits. À quoi jouent ces poupons, ces trottineurs, ces enfants qui fréquentent nos milieux? Quel est leur stade de développement, leur niveau d'interactions sociales, en quoi cela influence-t-il leurs intérêts de jeux? Quels jouets leur proposer? Comment organiser les espaces de jeux pour répondre à leurs besoins d'exploration et d'initiative? Si les connaissances énoncées ici ne sont pas nouvelles, elles ont probablement le mérite de rafraîchir le sens du travail éducatif. Celui aussi de donner un caractère conc-

ret qui favorise le rapprochement de notre mission éducative auprès des enfants. L'architecture des espaces de vie enfantine veut être au service des enfants, ces grands joueurs du quotidien et des adultes qui les accompagnent. ■

.....

Bibliographie

- Epstein, J. et Radiguet, C.
L'explorateur nu
Hurtubise HMH, Belgique, 1982
- Baulu-Mac-Willie, M. et Samson, R.
Apprendre... c'est un beau jeu
La Chenelière, Montréal, Canada
- Gariépy, L.
Jouer, c'est magique
Tomes 1 et 2 Publications Québec, Montréal, Canada, 1998
- Garon, D. (1985)
La classification des jeux et des jouets
Documentor, La Pocatière, Canada
- Hohmann, M. et al,
Partager le plaisir d'apprendre
Gaëtan-Morin, Montréal, Canada, 2000
- Martin, J.
Le bébé en garderie
Presses de l'Université du Québec, Québec, Canada, 1992
- Périno, O.
Des espaces pour jouer
Èrès, Ramonville St-Ange, France, 2006
- Post, J.
Prendre plaisir à découvrir
Gaëtan-Morin, Montréal, Canada, 2004

MÉDIATHÈQUE DE NARBONNE LE PÔLE ENFANT



Photo: Jean-Pierre Le Goff



Plan 1/50



Photo

UNE ÎLE POUR LA LECTURE

C'est la médiathèque de Narbonne le quartier des enfants à l'usage des enfants et des adultes.

A l'entrée, une place d'accueil et d'attente avec des sièges de lecture et des tables de lecture pour les enfants et les adultes.

En un seul lieu, on peut trouver tout ce qu'il faut pour lire et apprendre. Les enfants peuvent lire et apprendre. Les adultes peuvent lire et apprendre. Les enfants et les adultes peuvent lire et apprendre.

Les enfants peuvent aller à la bibliothèque et à la bibliothèque et à la bibliothèque et à la bibliothèque.

Adresser les demandes à la médiathèque de Narbonne, 100 rue de la République, 11100 Narbonne.



Plan 1/50



Photo: Jean-Pierre Le Goff



Photo: Jean-Pierre Le Goff



Photo: Jean-Pierre Le Goff



Photo: Jean-Pierre Le Goff



Samedi 25 novembre

Tout petit je vois de plus en plus grand et de plus en plus loin grâce aux adultes

Michèle Lewonczuk | Directrice en maternelle, Strasbourg



Je vais évoquer une expérience concrète, menée dans une école maternelle de Strasbourg, l'école maternelle Jacques Sturm, avec une équipe heureuse de travailler ensemble dans des locaux classiques, anciens, mal «pensés» et avec beaucoup d'enfants de 2 ans ½ à 6 ans (300 inscrits).

Cette contrainte, nous l'avons prise en compte et nous avons cherché comment aborder la notion d'espace avec nos «élèves» en temps qu'adultes responsables dans un projet d'école intitulé «Apprendre son école pour apprendre à l'école», c'est-à-dire apprendre à connaître les lieux, leurs fonctions, les fonctionnements pour bien grandir.

En France, l'accueil des jeunes enfants se fait dans des écoles maternelles, mais les activités menées dans ces lieux sont du même ordre que celles que vous engagez dans vos structures. Nos préoccupations, nos interrogations, nos actions méritent d'être partagées, confrontées et enrichies mutuellement. Les programmes sont définis dans des «Instructions Officielles» et donnent des informations sur les 5 domaines que nous devons aborder dans des activités quotidiennes: le langage / vivre ensemble / agir dans le monde / découvrir le monde / imaginer, sentir, créer.

Notre réflexion globale à propos de cette notion d'espace s'articule autour de 4 axes pour le pédagogique, qui va:

- accompagner les enfants dans l'appréhension de leur nouveau «quotidien»,
- prévoir les espaces, les aménager, les rendre «lisibles»,
- prévoir des activités, les planifier, les organiser,
- et évaluer les actions des enfants pour proposer de nouvelles activités plus complexes.

Une rupture à accompagner

Aider un enfant à passer des bras de ses parents, de l'univers familial vers le lieu collectif nécessite une forte implication des personnes chargées de cet accueil. Ce lieu d'accueil collectif est chargé de sens très différents selon les familles, selon les souvenirs qu'ont les parents de leur vécu. Ce peut être:

- un lieu porteur d'espoirs...
- un lieu d'un autre pouvoir... où il faudra obéir mais à quelle loi?
- un éden, un paradis... où tout sera possible, lieu de bombance qui peut décevoir,
- un lieu de tous les sortilèges... lieu qui fait peur,
- un lieu «dépôt» d'enfants... où l'enfant ressent l'absence, le manque, la perte, la solitude.

En plus, l'enfant ne connaît pas les locaux. Aussi, avons-nous décidé:

- d'accueillir les parents pour répondre à leurs questions, pour leur expliquer «la philosophie» du projet, leur faire visiter les lieux et envisager une coopération afin de réussir une coéducation,
- d'inviter les enfants, avec leurs parents, à prendre une collation et à jouer, lors de journées «portes-ouvertes», pour les apaiser, leur permettre de connaître les locaux et d'avoir une idée des activités qui s'y déroulent en temps «normal».

La notion d'espace ne s'enseigne pas. Elle se construit en fonction de *l'organisation* que l'enfant trouve autour de lui. Dans un premier temps, nous préparons l'espace pour donner aux enfants *l'envie d'y entrer*. Pour qu'un enfant ait envie de pénétrer dans ce nouveau lieu, il faut que l'endroit soit attrayant, reconnaissable, pas trop encombré.

La décoration est particulièrement soignée. Du matériel, installé à divers endroits de la salle, va attirer le regard et éveiller le désir de jouer. Souvent, l'enfant a envie d'entrer mais n'arrive pas à quitter ses parents. Nous allons l'aider, par des paroles, des gestes, des postures, lui proposer un refuge temporaire peut être dans les bras ou sur les genoux de l'adulte présent, une proximité rassurante avant de passer dans le lieu collectif. Les paroles qui accompagnent ce moment nous semblent importantes. Il faudra aussi accompagner le départ, «l'au revoir», et aider l'enfant à quitter temporairement cet endroit où il reviendra...

Ensuite, nous préparons l'espace pour que l'enfant s'approprie ce lieu. Le mobilier est à sa taille, ce qui lui plaît beaucoup. Cela lui donne une nouvelle autonomie et l'aidera à être plus à l'aise dans l'espace des «grands». Son nom, son prénom sont connus et se trouvent sous forme d'étiquettes à divers endroits de la salle. Nous lui montrons qu'il est attendu et que sa photo figure au lieu de regroupement avec celles des autres enfants et des adultes du groupe. Ces actions vont lui permettre de comprendre et de sentir que ce lieu va être **sa** «classe» et qu'il y aura **une place** et qu'il la **partagera avec d'autres**. Et nous aménageons l'espace pour que l'enfant comprenne que ce qu'on y fait est important et reconnu.

Le jeu est la principale activité du jeune enfant. Il va être un moyen de découvrir l'espace environnant. Pourtant, nous avons constaté que cette activité est parfois dévalorisée dans certaines familles (activités de «bébé») ou que certains enfants ne jouent qu'à des jeux virtuels. Aussi, jouons-nous dans les coins de jeux... *Ce moment d'accueil est un moment crucial qui doit ouvrir l'espace mental de l'enfant vers un autre fonctionnement, vers une autre façon de vivre, qui s'appuie sur son vécu familial et le complète en toute confiance.*

Enfin, nous aménageons l'espace pour répondre aux besoins des enfants.

Le besoin de «vivre ensemble». Dans cet espace collectif, chaque individu doit avoir une place et doit pouvoir ranger ses affaires et les retrouver (son manteau, son sac, ses chaussures, son doudou...). Il doit aussi pouvoir se reposer, se détendre, s'isoler dans un coin prévu à cet effet. Enfin, il doit pouvoir accéder à plus d'autonomie, grâce au rangement pertinent et lisible du matériel. Nous avons tous côtoyé des enfants qui ont des approches très différentes de l'espace:

- les uns occupent beaucoup de place, déplacent du matériel, entrent en contact avec les enfants du groupe parfois brutalement,
- d'autres ont une certaine autonomie et s'approchent d'un ou deux amis qu'ils privilégient pour toutes les activités,
- d'autres observent un long moment avant de s'engager,
- d'autres enfin sont «présents/absents» et ne voient pas les autres...

De plus, culturellement, l'espace intime de chacun varie beaucoup selon les habitudes de sa famille. Il est donc nécessaire de varier les situations ludiques qui amèneront à un consensus pour accepter la présence de l'autre dans son espace proche et permettre la rencontre:

- par exemple, pour se déplacer en groupe: le petit train n'est pas toujours drôle et se ranger avec quelqu'un n'est pas facile au début. Nous proposons donc des jeux de regroupement des enfants sur des critères drôles (trouver quelqu'un qui a les mêmes chaussures que soi, la même couleur des yeux...),
- pour se saluer grâce à des petits jeux de bonjour,

avec des instruments de musique ou avec d'autres accessoires,

- pour manger ensemble, on peut avoir son territoire avec sa serviette personnelle sur une table collective et pourtant partager certains aliments.

Pour que le groupe puisse fonctionner et faire des projets en commun, il faut de grandes tables, des bancs, des tapis de regroupement...

Le besoin de «découvrir le monde»: un espace pour explorer, expérimenter, construire, sentir, ressentir, exercer des gestes avec du matériel divers sur des plans différents dans de grands bacs, avec du mobilier modulable... et un espace à représenter et à déchiffrer, pour commencer à abstraire.

Le besoin d'«agir dans le monde»: un espace pour donner aux enfants une certaine aisance dans les apprentissages qui passent toujours par le corps, pour leur permettre de se mouvoir, de bouger. La salle d'activités doit être «aérée» pour aborder des notions spatiales au cours de manipulations ludiques. D'autres activités motrices sont menées dans la salle de motricité autour de verbes d'action: marcher, courir, sauter, traverser, contourner, éviter, longer, rejoindre, tirer, transporter, éloigner, rapprocher, aménager, organiser, se cacher, grimper, lancer, viser, danser, s'exprimer avec son corps...

Le besoin de se parler: pour que chaque enfant puisse s'exprimer, écouter, et être entendu tout en voyant les autres. La notion d'espace va servir de prétexte à des échanges langagiers en petit groupe. L'enrichissement du lexique est un souci constant et les mots relatifs à l'espace sont nombreux: dénomination des lieux, des éléments (fenêtres, portes, carrelages, plafond, etc..) des passages, des déplacements, des machines, verbes d'action, de position, adjectifs

(couleurs, formes, grandeurs...) adverbes de lieu (positions)... Le développement de la syntaxe se fera à d'autres moments: on pourra, faire des hypothèses, relater une expérience, raconter un voyage ou une sortie... Dans cet espace, nous affichons les textes des nombreuses comptines et chansons (beaucoup évoquent l'espace: *Sur le pont d'Avignon, Une poule sur un mur, À la claire fontaine...*). Cet espace sera complété par un coin bibliothèque avec des documents, des livres, des revues...

La notion d'espace est complexe

Pour un jeune enfant en âge de vivre en collectivité, elle passe d'abord par l'espace *de son corps*, puis par une zone proche *pour s'ouvrir vers le monde*. L'enfant va se décentrer, et s'ouvrir aux autres. Peu à peu, il va découvrir son environnement et être confronté à la réalité. Ses échecs et ses réussites lui permettront de prendre des repères, de comprendre de nouvelles notions et de chercher à en comprendre de plus complexes. Pour répondre à cette complexité, nous avons conçu des activités qui s'articulaient autour de projets variés.

Tout petit, le premier *espace que l'enfant occupe est son corps*. L'enfant doit être à l'aise, se construire son image corporelle, il doit se connaître et doit pouvoir mener des actions coordonnées. Nous lui proposons beaucoup de jeux à propos de son corps, jeux moteurs pour développer son aisance, jeux de regard sur lui-même avec les reflets (miroirs, ombres, fenêtres, flaques d'eau, photos...) jeux de transformations (déguisements, miroirs déformants, grimaces, projections de diapos sur soi...) jeux de postures et de positions avec des photos, des ombres, des silhouettes... Toutes ces activités mènent à des représentations très diverses du corps (sculptures, contours, silhouettes, peintures, vidéos...). Tout petits, les enfants ont observé leur salle de classe pour la décrire à des correspondants.

Nous avons observé les locaux (éléments, matériaux, formes, couleurs, mesures...). Pour observer avec pertinence, nous avons multiplié les situations: Avec les yeux, et avec des outils (lampes de poche, lunettes de couleur, viseurs, prismes, loupes...)

Avec les mains: toucher, caresser, palper des surfaces différentes (murs, sols, barrières, mobilier), prendre des empreintes par frottage, des photos pour garder des traces. On peut faire cette activité avec les yeux ouverts ou les yeux bandés.

Avec les pieds: proposer des parcours sensoriels (en chaussures ou pieds nus) sur des parcours habituels ou sur des chemins créés avec des éléments divers.

Avec le corps: ramper sur différentes surfaces, sur des obstacles... porter, transporter, déplacer, construire des cabanes

Avec le nez: rendre les enfants sensibles à des odeurs dans les locaux ou dehors, au moment des fêtes...

Avec les oreilles: écouter les bruits, les identifier, trouver d'où ils viennent à l'intérieur ou à l'extérieur (yeux ouverts ou avec un bandeau), trouver un objet sonore caché dans la salle, écouter des morceaux de musique qui sont des espaces sonores.

Puis, nous avons réalisé un livre objet avec des empreintes, des frottages, des inventaires, des objets « symboles » (matières, ruban montrant la longueur de la classe...), des devinettes, des photos de détail, des dessins et un texte dicté à l'adulte. Un autre groupe a fait une lettre inventaire : « dans notre salle il y a 3 fenêtres, 6 tables, 30 chaises... » en précisant les matériaux utilisés. Un groupe de plus grands a essayé de faire une maquette et a abouti à un plan. « Tout petits », enfants urbains, ils ont choisi

un coin de nature en bordure de forêt pour mieux le connaître. Nous avons pris des indices à trois moments de l'année (automne, hiver, fin du printemps...). Les enfants se sont imprégnés de cet endroit, et l'ont observé avec attention, y ont joué. Ils ont utilisé divers outils. Ils ont pris des indices, réuni des collections (fleurs, herbes, feuilles, cailloux, bâtons...), ils ont récolté des informations, rencontré des énigmes à résoudre au retour avec l'aide de documents, flores, livres documentaires, dictionnaires... où ils ont cherché des solutions.

Grâce aux photos de paysages et de détails, les enfants ont pu voir que cet espace était toujours le même et pourtant différent à chaque fois (les notions d'espace et de temps sont intimement liées). *Tout petit, il peut voir loin...*

Grâce aux enfants d'autres origines, il peut découvrir l'espace « d'en face, de là-bas... » Les familles apportent des témoignages, des documents, des recettes et sont associées à cette démarche. L'enfant peut aussi découvrir « ailleurs » avec des albums (Kirikou ou autre), avec certains jeux, certains films... Il peut aussi découvrir l'espace très lointain lors d'une visite au planétarium et rêver de la lune et des étoiles avec *Le Petit Prince*. Tout petits, les enfants ont découvert le Musée d'Art Moderne, un bâtiment contemporain. Depuis 1982, j'ai organisé tous les ans une visite de ce musée pour voir des œuvres contemporaines. Avec le groupe des plus jeunes, nous y programmions 2 séances... la première pour découvrir le bâtiment, la seconde pour voir des œuvres. Arriver dans la grande nef! Découvrir cette hauteur et se dire que c'est grand, mais comment? Pour y répondre, nous sommes montés sur une passerelle et avons déroulé une ficelle au bout de laquelle il y avait une réglette. Quand nous avons entendu l'impact, nous avons coupé la corde puis nous l'avons comparée à la taille des enfants, à la hauteur de l'é-

tage de l'école, à divers objets de notre environnement. Nous avons fait d'autres mesures, les escaliers (une perle sur chaque marche pour se souvenir du nombre de marches puis le comparer à d'autres endroits... nous avons fait une collection de colliers «escaliers»), nous avons mesuré la longueur de la nef avec la queue-leu-leu des enfants à refaire plusieurs fois pour arriver au bout... Nous avons touché les matériaux de construction, observé les vitrages, les escaliers... Nous avons comparé les entrées et les sorties avec celles de l'école ou de nos maisons, nous avons rencontré les gardiens, vu une salle avec trois œuvres et enfin, nous avons essayé de comprendre ce qu'était un musée et ce qu'on venait y faire. Très judicieusement les enfants ont dit que «c'était pour se souvenir». *Il est important que les enfants comprennent la fonction et le fonctionnement d'un nouveau lieu et qu'ils adaptent leur comportement à ce lieu.*

Tout petit et un peu plus grand, le groupe est parti à la découverte de son quartier. Sortir et trouver ensemble les réponses à des problèmes posés:

- Comment peut-on savoir le nom de notre école?
- Comment sait-on le nom de cette rue?
- Comment sait-on qui habite ici? Et comment rejoindre l'appartement du 7^{ème} étage? Ascenseur, escaliers?
- Comment sait-on où marcher? Où rouler? Frontières, territoires, signalisation?

Les réponses permettront d'observer puis de réfléchir aux déplacements à l'extérieur et dans les locaux. Comment rendre ces déplacements plus fluides... Comment les jalonner de repères connus de tous et respectés sans contrainte ? Il sera aussi possible de trouver de nouveaux itinéraires, de suivre des flèches, de préparer des jeux de pistes, et de

faire des plans (le goûter est caché et nous avons un plan à déchiffrer pour le retrouver).

Tout petit, l'enfant va *préparer Noël*. Même dans ce thème, la notion d'espace trouve sa place pour décorer, disposer des guirlandes, réaménager le lieu pour faire la fête. Découvrir un sapin, en chercher dans l'environnement proche, le comparer aux autres arbres, le toucher... Découvrir des images dans les magazines, les pubs et rêver... D'où vient le Père Noël et comment se déplace-t-il? Comment organiser la classe pour une grande collation de fête? Les enfants aiment déménager le mobilier et réorganiser la classe.

Tout petit, l'enfant va *explorer l'espace d'une feuille* avec de plus en plus de plaisir et en faisant des projets de réalisations... La richesse des productions va dépendre des expériences vécues, de la forme du support, de la variété des outils proposés, de la richesse des consignes, des échanges avec les autres, de l'observation et de la «lecture» des résultats... Il est très intéressant de donner de très longues feuilles (rouleaux de machines à calculer), des feuilles trouées, grande «piscine» au milieu de la feuille, trous «flaques d'eau» répartis sur la feuille, obstacles dessinés, gommettes diverses, feuilles dont les côtés sont largement crantés; de donner de petits formats comme des «post-it», de donner des feuilles transparentes ou en carton ondulé avec des outils variés. Chaque fois, les gestes vont changer et de nouvelles stratégies d'occupation de l'espace vont naître.

Notre expérience est incomplète, elle laisse de nombreuses possibilités à exploiter pour affiner le regard curieux des enfants, et pour nourrir leur désir d'apprendre. Cette éducation du regard, cette réflexion, nous espérons qu'elles contribueront à aider les enfants à ne pas devenir des «proies», comme Albert Jacquard le suggère.

«L'école a un rôle important à jouer (...). La première chose à faire, c'est de faire prendre conscience à l'enfant que nous vivons dans un espace qui a été bâti par des hommes, lui montrer ce qui existe d'autre, afin qu'il puisse appréhender l'espace dans lequel il se déplace... Ce serait pour moi la première étape de l'éducation du regard...» Roland Recht, *A quoi sert l'histoire de l'art?* ■



La crèche flottante

Nature d'intervention : association La Seine Verte
Lieu de l'intervention : 12400 Jumièges, Normandie
Date de l'opération : octobre 2004

Capacité d'accueil : 100 places
Surface habitable : 275 m²
Coût de l'opération : 500 000 €
Coût av. m² : 1818,18 €

1- TERRITOIRE D'INTERVENTION

La ville de Jumièges bénéficie d'un cadre remarquable de la rive gauche de la Seine, et sa tradition de construction en bois, qui permet de construire des habitations en bois.

Un projet de construction de crèche, qui devait répondre à un besoin de logements sociaux, a été lancé par la commune de Jumièges.

Cette crèche, qui doit accueillir 100 enfants, est construite en bois, ce qui permet de répondre à un besoin de logements sociaux, tout en respectant l'environnement.



2- UNE AUTRE MANIÈRE D'HABITER LA VILLE

La ville de Jumièges est une petite ville de 10 000 habitants, située sur la rive gauche de la Seine. La commune de Jumièges a lancé un projet de construction de logements sociaux, qui doit répondre à un besoin de logements sociaux, tout en respectant l'environnement.

Dans ce nouveau projet, les surfaces sont construites en bois, ce qui permet de répondre à un besoin de logements sociaux, tout en respectant l'environnement.



Vue depuis l'eau de la crèche

Plan 1 : plan de la crèche



La crèche est construite en bois, ce qui permet de répondre à un besoin de logements sociaux, tout en respectant l'environnement.



1 - L'habitat individuel
2 - L'habitat collectif
3 - L'habitat collectif
4 - L'habitat individuel
5 - L'habitat individuel
6 - L'habitat individuel
7 - L'habitat individuel
8 - L'habitat individuel
9 - L'habitat individuel
10 - L'habitat individuel

Samedi 25 novembre

Je reste là. Qui va là? Halte-là!

Pr Jean-Bernard Racine | Professeur de géographie, Université de Lausanne



L'espace social de l'enfant urbain: de l'espace vécu à l'espace conquis

Difficile, encore aujourd'hui, de parler de l'enfance sans évoquer Françoise Dolto. Certes, dans le petit livre réunissant les deux textes que la psychanalyste a consacré à la relation de l'enfant à la ville, *L'enfant dans la ville* pour le premier, *L'enfant et la ville* pour le second (1987, 1998) cette dernière n'est guère présente, tellement la créatrice des Maisons vertes était convaincue, et ce sont ses premiers mots, que «si nous parlons des enfants dans la ville, en fait il faut entendre que ça les concerne tous, et Dieu sait s'ils sont différents». Elle pose néanmoins la question: «Comment être humain sera ressenti par le jeune citadin, dans un environnement urbain tellement développé», dit-elle, «au seul profit des activités de l'adulte?»

Reconnaissons d'abord que c'est bien dans la ville, tout à la fois cadre matériel et unité de vie collective, territoire et population, et «dès son plus jeune âge», que se prépare l'enfant citoyen de ses rêves, c'est-à-dire, je cite, «autonome, confiant en lui-même, délié dans son corps et dans sa tête, disponible au jour le jour pour communiquer avec les autres de manière aussi créative que possible». Et c'est bien aux adultes qui l'entourent de veiller sur cette entrée de l'enfant dans le monde relationnel, des échanges et de ses lois, celui des valeurs subjectives et objectives qui introduisent l'enfant à la possibilité de son autonomie en société. Reconnaissons ensuite que si l'*«enfant dans la ville, ça se prépare»*, il appartient peut-être au géographe de contribuer à la «connaissance des connaissances» (Prieto, 1975) que nous pouvons avoir de la manière dont vit l'enfant, et de s'interroger sur la nature et le rôle de cet espace vécu dans le processus de découverte et de construction de la civilité de l'enfant, dans la manière

aussi dont se dévoile pour lui l'altérité environnementale et sociale, les fissures et les gratifications, les menaces aussi, qui l'accompagnent. De s'interroger en fait sur ce qui tisse et trame la territorialité enfantine, la territorialité étant entendue, selon la belle définition de Claude Raffestin (1992), comme *«l'ensemble des relations, tant symboliques que matérielles, ajouterai-je, qu'un individu ou un groupe humain entretient avec l'extériorité et l'altérité, à l'aide de médiateurs (instruments, techniques, idées, etc.) en vue d'assurer son autonomie, compte tenu des ressources à disposition dans le milieu où il vit»*. Si, par définition, toute territorialité évolue, se modifie, se détruit et se recrée à travers le temps, c'est bien le cas de la territorialité enfantine dans le cadre de son espace social.

Je commencerai donc par définir d'un peu plus près ce concept d'espace social de l'enfant, et ses contours possibles, avant d'essayer de voir l'enfant à l'œuvre en son sein, d'évaluer, dans les trois situations clés que j'ai cru identifier, certes parmi d'autres, et qui ont donné mon titre - un clin d'œil en fait à cette idée-force voulant que tout commence par le langage, que «petit être promis à la parole, c'est par elle, tout en usant des mots d'autrui, qu'il se distingue»: «Je reste là. Qui va là? Halte-là!»; ce qui favorisera ou nuira à sa capacité de s'approprier cet espace, et donc, d'une certaine manière, à conquérir son autonomie. Qu'est-ce qui permettra les expériences qui, plutôt que d'être réduites aux seuls «voir et entendre», lui offriront la possibilité de manipuler et de verbaliser ses actes, d'accroître ainsi sa confiance en la société et en ses désirs, et d'accroître sa capacité de communiquer de la manière la plus créative possible? Il me restera alors à essayer, in fine, de tirer quelques leçons prospectives quant à la gestion de nos villes, les villes si possibles de

l'enfance heureuse; à définir, en d'autres termes, ce que l'on pourrait appeler, avec Kyriaki Tsoukala (2001) «les qualités socio-psychologiques de l'espace», qualités considérées comme «condition nécessaire pour la création d'un environnement dans lequel l'enfant peut s'activer et communiquer en interagissant avec lui et non en simple récepteur passif de ses stimulations codifiées». Un «enfant sujet qui peu à peu s'autonomise et prend en charge lui et les lieux où il vit» insisterait Françoise Dolto.

Ces conditions sont-elles prises en compte, dans le développement et la programmation de ce que l'on appelle aujourd'hui les «projets de ville»? Que sait-on vraiment des besoins des enfants et des espaces qui mériteraient d'être prévus pour eux? Mais faut-il vraiment les prévoir de manière aussi spécifique que cela? Et déjà, comment les définir avec suffisamment de pertinence? Réponse de certains scientifiques: à partir de la saisie des représentations qu'ils se donnent de l'espace qu'ils vivent et pratiquent, et dont, peut-être ils rêvent plus ou moins confusément. Plus précisément encore, quelles sont les images qui traduisent chez l'enfant la nature de son rapport à l'espace et, singulièrement, de cet espace social dont la connaissance pourrait influencer la manière dont il apprendra à gérer son rapport à l'altérité, à gérer sa liberté, et nous notre manière de penser l'aménagement de cet espace urbain?

1. L'enfant et la ville: une problématique de l'espace vécu

Première observation que l'on peut tirer des conférences de Françoise Dolto: sa vision de la ville et du système de relations qu'elle offre à l'enfant est apparemment fort négative. Une citation

parmi d'autres à propos des réactions habituelles des familles en regard des troubles de comportement liés aux souffrances psychiques que connaissent certains enfants et visant carrément à les «empêcher de crier, de toucher à tout, de bouger, en bref, de vivre». «Or cela est fatal étant donné l'exiguïté des logements et la détresse dans laquelle vivent parfois les gens, en ville, où la famille est réduite aux deux parents, harassés de fatigue, sans personne pour les aider, et dans ce manque presque absolu de solidarité qui caractérise la vie urbaine». Au-delà des conditions de l'espace bâti, c'est bien l'espace social, l'espace tel qu'il est vécu par l'enfant et ceux qui l'entourent qui est ici visé. Ne serait-il pas un peu réducteur de penser en termes spatiaux alors qu'il y a tant d'autres dimensions, historiques, sociales, économiques, culturelles, politiques peut-être aussi, psychologiques voire psychanalytiques sans aucun doute, à ce problème? Pensons également à l'évolution des normes sociales, à leur instabilité croissante en regard de la nécessaire construction de ce «nous» cher à Albert Jacquard. Mais aussi et parallèlement, au désir de l'autre, à la place que ces enfants occuperont dans le désir de leurs parents. Quand parents il y a vraiment. *Père manquant, fils manqué*, on connaît ce titre, ou encore à la réalité de la violence inconsciente des parents à l'égard de leurs enfants. Ou certaines formes d'indifférence. Le champ à étudier est manifestement vaste et complexe.

Qu'est-ce que l'espace vécu?

Qu'est-ce donc cet «espace vécu» dont le concept a été forgé par le géographe normand Armand Frémont en 1976 et plus ou moins développé depuis dans la foulée d'une géographie se voulant sociale et humaniste? Les géographes s'occupent d'espace, de l'espace terrestre, et de tout ce qui vit à sa surface, l'anime, se l'approprie, le parcourt en

tous sens, le transforme et l'enrichit chaque jour de traits nouveaux. Ils s'interrogent sur sa différenciation, sur son organisation, mettant en évidence des configurations, des structures, des modes d'évolution, des inégalités le plus souvent, des ségrégations, des polarisations, des cheminements préférentiels, des lignes de force, des contradictions, des limites qui nous concernent tous.

Mais cet espace «exocentré», que le géographe regarde trop souvent uniquement de l'extérieur, l'espace de la carte, de l'ingénieur, de l'architecte, dans ses coordonnées cartésiennes, n'est évidemment pas l'unique espace auquel il a à faire. Il existe un autre espace bien sûr, celui de l'habitant, centré sur le moi, où ici et maintenant, je me considère comme centre du monde, espace égo-centré et subjectif, que je découvre dès l'enfance, en fonction de mon «effectance», dirait Jean Piaget, entretenant avec lui des relations toujours plus étroites et à portée plus vaste, depuis celle de ma chambre, de mon logement, de mon quartier, de ma ville, et ce jusqu'au vaste monde. Sur des distances de plus en plus grandes au fur et à mesure que je gagne l'âge adulte, de plus en plus courtes au moment où ma vie se rétrécit jusqu'à revenir à la chambre, au lit, sous la pendule «qui dit oui, qui dit non, je vous attends», dirait l'ami Brel. C'est l'espace vécu. Celui de notre expérience personnelle, l'espace tel que perçu par ceux qui le vivent, et ce, vous l'aurez compris, depuis la plus petite enfance. Les géographes ne s'occupent plus seulement de l'espace objectif de la carte représentant le monde, dès lors qu'ils ont compris, mais ils y ont mis du temps, que: «les êtres humains ne vivent pas dans le monde tel qu'il est mais dans le monde tel qu'ils le voient, et, en tant qu'acteurs géographiques, ils se comportent selon leur représentation de l'espace.» (Staszak, 2003).

N'y a-t-il pas autant d'espaces que de groupes qui y vivent, un espace qui n'est pas simplement *l'espace de vie*, comme ensemble des lieux fréquentés par une personne ou par un groupe, non plus que *l'espace social*, qui est l'espace de vie plus les inter-relations sociales qui le sous-tendent, mais *l'espace vécu*, qui est *l'espace social plus les valeurs psychologiques qui s'attachent aux lieux et qui unissent les hommes à ceux-ci par des liens matériels*. En d'autres termes, l'espace envisagé dans ses rapports avec la psychologie de ceux qui l'habitent, le parcourent, s'en servent d'une manière ou d'une autre, espace prenant pour eux une valeur, suscitant un attachement, des répulsions, des envies et des peurs; sans pour autant qu'il soit forcément différent pour chacun. Peut-être, mais il faudrait le montrer, suscite-il des phénomènes récurrents, communs à plusieurs groupes, quoique variables selon l'âge, le sexe, le contexte familial, la disposition des éléments qui l'animent, les distances à franchir, la nature des limites?

Une catégorisation sociale possible?

L'espace des *riches* est-il le même que celui des *pauvres*? Permet-il la rencontre, et avec qui, offre-t-il l'occasion aux enfants d'apprendre à choisir, à chercher et à expérimenter leur propre façon de travailler, de s'amuser, d'aimer, de souffrir, de réagir à la douleur et à la défaite, d'élaborer leur propre style de vie, pour devenir unique et pluriel, en se découvrant, tout à la fois, beaucoup de voix et beaucoup d'âme? Et tout ceci, les enfants devront-ils le faire tout seuls, ou à nos côtés, ce qu'ils demandent si volontiers? L'espace vécu des enfants est-il un espace dans lequel ils peuvent, et pourquoi pas avec nous, pour autant que l'on puisse les y rencontrer, apprendre à exister, inventer des modèles de vie, partager, entrer en interaction? Je rejoins ici les fortes paroles de Mario

Benozzo, professeur et municipal à Modène, nous présentant en 1999 sa conception sociale de l'éducation en proposant cette idée force d'une «ville comme espace pédagogique», où puissent se réaliser, puissent être vécues, pour cette frange la plus faible de l'enfance des faiblesses de notre société - les personnes âgées, les handicapés - de nouvelles relations, de nouvelles identités affectives, de la vie en commun, de la proximité, du voisinage. Et ce en lieu et place de laisser les enfants cachés, préservés, fût-ce dans des cages dorées, en d'autres termes, organiser la ville de manière à ce qu'il puisse s'y jouer un grand jeu, non pas tant celui que nous avons évoqué il y a deux ans dans notre colloque *La ville en jeux*, mais, et je cite encore Mario Benozzo, non plus les barrières, les murs, les séparations, mais le «grand défi de la vie collective à l'intérieur d'un espace commun aux enfants, aux jeunes, aux adultes, aux personnes âgées, que cet espace soit la famille, l'école, l'association, la place, la ville». Utopie? Voire dangereuse utopie? C'est bien pourtant ce qu'ont majoritairement réclamé les enfants que mes chercheurs ont pu interroger à propos de leurs préférences quant à la nature de leurs places de jeux.

Un apprentissage progressif à travers l'espace

Mon titre évoque certes le «rester là», le fait de pouvoir exister dans une identité que son rapport à l'espace lui permettra peut-être de découvrir, définir et exprimer, en réclamant son droit à la ville. Il interroge le «qui va là?» C'est-à-dire le rapport à l'altérité, qui peut être menaçant tout autant que fécond. J'ai même ajouté le «halte-là» pour marquer l'indispensable respect que l'on doit à l'enfant, sujet à ne pas confondre avec un objet, la distance à conserver, la protection à prévoir dans la ville. Autant de responsabilités qui nous incombent. Pour l'enfant, il est indispensable de penser tout le temps à sauver la ville des pollu-

tions, des violences, des abus, des précarisations, des égoïsmes disait encore Mario Benozzo. Oui, mais en même temps, veiller à ce que cet espace vécu, socialement, soit un espace de vie authentique, un espace social allant progressivement s'élargissant de la crèche au collège, un espace de découverte, de rencontre, et donc disposant de lieux et d'occasions de rencontre, entre parents en particulier, de liberté et d'autonomie, de socialisation de leurs anxiétés et de leurs difficultés, de leurs doutes, de leurs valeurs de référence, de construction partagée. Il convient, en d'autres termes, que l'espace social, tel que vécu et projeté sur l'espace des relations matérielles, soit un espace de gratification, où chacun, dans son rapport à son corps, dans son rapport à l'autre, puisse, d'une certaine manière, exercer ces actes gratifiants, ces petites parcelles de pouvoir qui seuls lui permettront de grandir en équilibre à l'occasion d'expériences dans des milieux plus vastes et socialement plus variés. Des expériences qui auraient en outre la vertu d'être l'occasion, pour les adultes que nous sommes, de leur donner confiance. Et à cette fin, de construire les ponts et parcours nécessaires.

Car tel est bien l'objectif fixé par Françoise Dolto dans son petit essai. Evoquant l'indispensable retour de la communication entre enfants et adultes, et après avoir précisé que rien ne changera absolument si les mœurs d'éducation des petits jusqu'à huit ans continuent d'être ce qu'elles sont, les adultes les calibrant comme des robots (Michel Serres dirait les «formatant»), et les soumettant à leur autoritarisme abstrait, elle dit ceci, que l'on peut prendre un peu comme parole d'Évangile: «mais si les enfants peuvent arriver à cet âge avec cette confiance en eux, cette autonomie, cette possibilité de communiquer les uns avec les autres, et d'être en sécurité partout, que

ce soit en famille, à l'école ou même tout seul, c'est gagné» (p. 86).

Mais voilà, lui rétorque-t-on alors: «vous ne semblez voir de devenir pour l'enfant qu'à la campagne, mais à la ville, que peut-on faire?». Il est vrai que Mme Dolto, quand elle évoque les conditions idéales pour l'enfant, semble toujours avoir en tête «la campagne ou la petite ville, où tout le monde se connaît, où l'enfant est partout en sécurité, est en contact avec une continuité vivante qui fait partie du territoire des parents, qui les représente» (p. 54), où «le bruit de la vie, les manifestations émotionnelles des animaux domestiques, tout cela remplace la vie des parents». Et d'évoquer encore d'autres attributs de la vie à la campagne: absence de sentiment de solitude, intensité de la communication qui empêche le risque d'entrer en autisme... Fleur ou cactus de macadam moi-même, comme Gavroche mourant tout naturellement sur le pavé de Paris, je ne suis pas sûr de la suivre sur ce terrain, et je ne doute pas que l'on puisse goûter en ville cette «force des liens faibles mais nombreux» (Ascher, 2002), en lieu et place des liens forts mais fort réduits en variété, tels qu'ils définissent peut-être la vie à la campagne. Mais il est bien vrai que dans une ville de plus en plus fragmentée, dans laquelle il est vite obligé de vivre une territorialité à la carte, l'enfant à toutes les chances ou malchances de subir un hiatus de la continuité des liens avec ceux qu'il connaît.

Françoise Dolto répondra néanmoins qu'en fait, ce à quoi elle aspire pour l'enfant, c'est bien qu'il soit capable de vivre partout, comme citoyen de plein droit, de se subvenir à lui-même en l'absence de la mère, en l'absence du père, de participer à un groupe social sans avoir besoin de tant de personnel pour le surveiller. Il reste que modifier

le climat psychique et donc la santé psychosomatique des enfants à la ville, exige l'effort de tous en commençant par réfléchir à ces problèmes et surtout d'y sensibiliser la population à tous les niveaux et former les jeunes à leur rôle futur de mère et de père. Mais plus profondément, précise-t-elle, après avoir rappelé que «s'il y a danger pour l'enfant, c'est parce qu'on ne l'a pas éduqué, depuis qu'il marche, à aller tout seul dans la rue à côté de sa mère sans lui donner la main, à comprendre le danger en lançant par exemple sous les roues d'une voiture une boule de papier pour lui montrer ce qui arrive à une masse quelle qu'elle soit, et que son corps est cette masse à qui il pourrait arriver la même chose.» «Ce sont les médiations imaginaires et langagières qu'il faut donner à l'enfant, lui expliquer les choses et non le menacer des dangers. C'est une éducation qui nécessite la médiation du langage et l'expérimentation progressive des capacités d'autonomie».

2. Les médiations imaginaires: les représentations de l'espace chez l'enfant

Les études sur les représentations de la ville chez l'enfant sont aujourd'hui de plus en plus nombreuses, tant chez les géographes que chez les architectes/urbanistes, que chez les psychologues de l'environnement ou les spécialistes des sciences de l'éducation, les groupes de recherche se multiplient autour de tout ce qui touche aux processus cognitifs et aux représentations. J'en ai dirigé plusieurs certes, à travers les mémoires de licence, en sollicitant les écoles et les centres de loisirs.

La carte mentale

Censées témoigner, entre autres choses, de la plus ou moins grande lisibilité d'un espace urbain

- et que l'on fait dessiner aux personnes que l'on interviewe, malgré leurs évidentes faiblesses - les cartes mentales dépendent en partie des aptitudes au dessin et aux représentations dans l'espace de ceux qui les dessinent et partant, elles peuvent néanmoins nous donner des indications précieuses (Lynch, 1969). On remarque d'ailleurs que les cartes enfantines sont plus naïves et spontanées, mais souvent plus riches et plus honnêtes que celles des adultes, et permettent aux enfants de s'exprimer et de révéler leur image de leur quartier ou de leur ville. Par exemple, un enfant surestimerait la largeur d'une route qui sépare son logement d'un grand ensemble de logements sociaux, où les résidents sont d'origines ethniques diverses. La rue reflète non seulement une barrière spatiale, mais aussi une barrière sociale. Il dessine son côté de la rue avec précision, mais désigne l'autre côté simplement par «the project» (Ley, 1983).

Un autre enfant habitant une tour dessine sa carte du quartier d'un point de vue vertical, illustrant son immeuble, ses aménagements paysagers et son parking. Cette carte révèle ainsi le monde restreint offert à un enfant habitant un grand immeuble. D'autres exemples montrent que la vision de la ville est à la fois fixe et éphémère. Un enfant en dessinant son quartier insère un hôpital où il n'y en a pas. À l'évidence, pour cet enfant qui avait suivi un traitement médical, l'hôpital est devenu un point de repère saillant dans son espace de vie et dans son expérience de la ville. Un autre enfant dans la même classe, qui venait de casser une fenêtre à l'école, événement suivi par des menaces de l'amener à la police, a introduit un poste de police dans son dessin. Des exemples simples mais qui font découvrir que l'image de la ville n'est pas figée, et parmi les éléments qui correspondent à des routines régulières viennent s'insérer

des éléments éphémères de l'expérience récente. On pourrait multiplier les exemples, passer de l'étude des représentations en surface du quartier de l'enfant, à l'étude des composantes de la qualité de la vie au sein de ce quartier, découvrir par exemple, dans l'interview ou dans les petits discours que les enfants savent nous remettre si on sait le leur demander, l'importance, le rôle clé de la taille et de la diversité du réseau des chemins piétonniers, la mise en valeur des difficultés ou des facilités des cheminements, de ce qui plaît ou ne plaît pas, de ce qui est inquiétant ou non, de l'admissibilité plus ou moins grande de la distance, à travers les perceptions qu'en ont tant les enfants que les parents, et auxquelles l'une de mes étudiantes a consacré il y a quelques années déjà, un excellent mémoire (Kaelin, 1992) dont j'ai rendu compte à l'occasion de la conférence de Lausanne (Racine, 1999).

Mais l'on doit en particulier à une architecte diplômée de l'Ecole d'Architecture de Genève, aujourd'hui professeure associée à l'Ecole d'architecture de l'Université Aristote de Thessalonique, Madame Kyriaki Tsoukala (2001), une superbe synthèse de nos connaissances, prolongée par une remarquable étude de cas qui nous permet de vous apporter quelques idées clés, qu'il vaut vraiment la peine de partager avant d'arriver à quelques conclusions quant aux leçons que l'on peut en tirer en matière d'aménagement du territoire certes, mais peut-être aussi, pour compléter les quelques idées-forces déjà évoquées.

La représentation: une contextualisation théorique nécessaire

Le terme de représentation véhicule un certain nombre de significations. La notion de représentation, en tant qu'évocation symbolique de réalités absentes, est reprise sous des appellations

variées par de nombreux chercheurs: c'est précisément le sens que Jean Piaget (1950) confère aux termes de « schéma » ou de « structure », et que S. Kaplan (1973), ainsi que R. Downs et D. Stea (1973) attribuent aux «cartes cognitives» humaines de l'environnement. Boulding et K. Lynch (1960) l'appellent pour leur part «image», et l'on rencontre souvent dans la littérature les termes de «schéma spatial», de «représentation topographique» ou «d'image environnementale». Dans un souci de clarté, A. Rapoport (1977) propose les termes «d'évaluation environnementale» ou de «préférence», comme alternative pour désigner ces processus. Dans le cadre de notre problématique, la ville peut être considérée comme un espace fondamental, un environnement culturel d'activités et d'éducation de l'enfant. En effet, l'espace urbain, en tant que produit d'un double processus de production, matériel et idéologique, ne fonctionne pas seulement comme récipient d'activités, mais constitue simultanément un champ de prestation (au sens de fourniture) d'information concentrée et codifiée sur la réalité sociale et culturelle. Il s'agit de la dimension sémiotique de la ville. Les valeurs et principes ajoutent ainsi à l'environnement bâti la possibilité de fonctionner comme champ d'éducation - d'acquisition d'expériences et de vécu - de l'enfant.

De fait, ce sur quoi les spécialistes ont surtout travaillé, dans une perspective dite interactionniste et constructiviste, transcendant grâce à Piaget le caractère un peu réducteur des modèles purement béhavioristes, c'est la carte mentale que l'on demande aux intéressés de dessiner, en leur demandant éventuellement de désigner par écrit les éléments au fur et à mesure qu'ils les dessinent, le chercheur notant leur ordre d'apparition, voire en engageant une discussion immédiatement après, de manière à bien comprendre ce qu'il

représentait dans son plan. Restait alors à s'intéresser au nombre, au genre, à la taille et à l'emplacement des découpages spatiaux représentés, à leur niveau d'organisation, à leur structure profonde et statique (cf. fig 2 et 3). L'idée étant que l'enfant exprime sa façon d'être dans le monde, et certains de ses conflits, dans l'organisation de son dessin et la symbolique des objets figurés. Dans les meilleures études, les résultats de l'analyse sont liés d'une part, à la variété des lieux de résidence des enfants (centre, périphérie par exemple), aux caractéristiques sociales de sa famille, en termes d'âge, de sexe, de revenu, de statut, et surtout à ses pratiques, à travers le recueil d'une information sur ses activités, la manière dont celles-ci sont matérialisées, c'est-à-dire le mode de déplacement, à pied ou en voiture, le lieu où elles se déroulent (dans le quartier, au centre, en périphérie), leur relation avec les autres activités, et bien entendu leur relation avec l'espace: l'activité a-t-elle pour but la découverte de l'espace, sa connaissance, son exploration, ou est-elle plutôt en relation avec des raisons spatiales?

Les résultats ne manquent pas d'intérêt et en règle générale viennent confirmer l'ensemble des intuitions proposées. L'analyse des activités révélera les découpages urbains qui constituent des espaces de déplacement et d'action de l'enfant. Elle révélera la ville connue et inconnue, le lieu et l'espace vide, l'espace familial et l'espace aliéné. En effet, les différentes formes de mode de vie des enfants dans la ville moderne se formeront au sein de l'analyse socio-spatiale. Des systèmes d'activités se constitueront et seront mis en relation avec les systèmes des espaces d'action. Ceci permettra de mettre en évidence différents systèmes de découpages urbains, liés aux caractéristiques de la vie sociale des enfants, permettant de faire ressortir une connaissance des relations d'appropriation

tion ou d'aliénation, d'exclusion ou d'insertion. La ville, en tant qu'environnement ayant des caractéristiques culturelles, sociales et architecturo-géographiques, influence le comportement de l'enfant, la façon dont il la conçoit et l'évalue. Le centre acquiert des valeurs symboliques qui sont liées à l'évolution historique de la ville. La centralité et l'activité intra-spatiale, trans-patiale et socio-spatiale de l'enfant forment les représentations de la ville. L'espace architecturo-géographique influence également ces représentations, en tant qu'environnement matériel qui, avec ses caractéristiques et ses qualités, pose des limitations à la construction de l'image. La distance entre l'habitation et le centre caractéristique de l'espace, peut, lorsqu'elle est grande, créer des espaces discontinus, des régions «vides».

Ceci dit, il est bien évident que l'on ne saurait conclure, des résultats obtenus dans les diverses études disponibles, que la forme spatiale va conditionner entièrement le contenu de la personnalité et la nature du développement de l'enfant. L'élément moteur réside sans doute plus généralement dans la pratique sociale de l'enfant, elle-même déterminée, dans une large mesure, par sa classe sociale et son environnement culturel, voire la localisation de sa résidence.

L'espace est imprimé dans le dessin avec plus d'information lorsqu'il constitue le but et l'objet de l'activité et a lieu dans un cadre d'interactions sociales. Ainsi l'espace ne constitue pas simplement un support matériel de développement du jeu, mais influence ses buts au sein d'un cadre de relations sociales qui rend l'enfant sujet de la relation qu'il développe avec son environnement. Le lieu de résidence, la place de l'enfant dans le tissu urbain et les facteurs sociaux auxquels il est lié (pratiques sociales, fréquence des activités, orien-

tation et état de l'activité) influencent non seulement la complexité de l'information, à savoir la richesse et la variété des éléments représentés, mais aussi le niveau de leur organisation, leurs relations et la façon dont ils restituent la structure de l'image.

L'étude de la structure profonde de l'espace nous donne d'autres informations, non pas sur la morphologie de la carte mentale, mais sur les principes de son organisation, lesquels correspondent à la façon dont l'enfant saisit et construit son environnement. Le type surfacique et le type ponctuel constituent les modèles dominants. Une fois les dessins classés par niveaux d'organisation, on découvre que le premier niveau (indifférencié-égocentrique), le plus faible en termes de connaissance de l'environnement et d'articulation compte pour 40.8%, alors que le second (différencié-partiellement coordonné) compte pour 49.3% et que le troisième (coordonné-hiérarchiquement intégré) ne regroupe que 9.9% des dessins. L'ennui c'est que ces dessins sont le fait de sous-groupes parfaitement identifiables. 63.2% des enfants qui habitent la périphérie appartiennent au premier niveau, 36.65 au second, et tout juste 5.3% au troisième niveau. A l'inverse, parmi les enfants qui habitent la partie centrale de la ville, 20% seulement appartiennent au premier niveau, 63.3% au second, et 16.7% au troisième. Les tests de signification de cette analyse de variance étant largement significatifs, ils montrent que cette véritable hiérarchisation spatiale des compétences ne doit rien au hasard. Autant dire que le lieu d'habitation est directement lié à la fréquence de contact, au mode de déplacement de l'enfant dans la ville et aux types d'activités socio-spatiales dans le centre ville, autant d'éléments qui confirment parmi bien d'autres tests (comme le fait que les enfants qui habitent dans le centre s'approprient davan-

tage cette partie de la ville et dessinent des cartes complexes, ceux qui habitent les régions éloignées dessinant des cartes plus simples), que le niveau d'organisation des représentations topographiques du centre semble lié au degré d'appropriation du centre. Tous ces tests témoignent à leur tour, à travers l'accroissement de l'étendue de l'espace considéré, la variété des codes utilisés par l'enfant pour l'élaboration de son espace subjectif, qu'il s'agisse de la complexité du dessin, des éléments représentés ou des relations qui les relie, des logiques spatiales qui les fondent, des structures, tant statiques que dynamiques qui les sous-tendent. A n'en pas douter, «l'emplacement du domicile de l'enfant dans le tissu urbain joue un rôle primordial dans la structure du dessin». La maison, l'espace social fondamental de l'enfant, mais aussi affectif, organise son orientation dans la ville et influence la taille de l'espace dans lequel il s'active de façon autonome par rapport aux adultes.

Comment dès lors ne pas regretter l'absence ou plutôt la pauvreté des représentations du centre pour bien des enfants et des espaces intermédiaires, entre centre et lieu de résidence, dans une majorité de dessins manifestant l'absence de l'enfant du tissu urbain? Comme si cet espace, constituant un fort environnement social et culturel, champ d'éducation et de socialisation de l'individu, semblait ne pas participer aux processus de développement de l'enfant; comme si, dans la ville fragmentée, organisée en zones, et dominée par la voiture, dans un mode de vie centré sur les formes de vie individuelles et non collectives, l'absence de cadres institutionnels, pour l'apprentissage et les loisirs de jeunes, qui prennent en considération la nature multidimensionnelle de l'espace urbain, l'enfant était tenu éloigné de l'espace et des activités de la ville. Ce qui n'est

évidemment pas sans conséquences sur la construction du sens de l'espace, et par extension, sur l'identité du moi. Relation lâche, voire inexistante, entre l'enfant et l'environnement urbain; paradoxalement, à l'heure du tout urbain, l'anti-ville qu'évoquait Philippe Aries, puisque seuls les enfants qui habitent le centre ou dans les quartiers avoisinants bénéficient quelque peu des stimulations qu'offre le centre.

Mais l'essentiel pour moi, et semble-t-il pour l'auteur de *L'image de la ville chez l'enfant*, c'est de souligner que les composantes du dessin urbain ne sont pas stables, mais influencées par les conditions socio-économiques et culturelles qui caractérisent la formation sociale en un espace géographique donné. Les éléments de l'espace sont investis de sens au sein de la pratique du sujet social par l'intermédiaire de ses caractéristiques sociales et culturelles. Les éléments de l'espace acquièrent des significations différentes selon les particularités des individus qui les lisent. Autant dire la difficulté d'en tirer parti en matière de projection urbaine. En tout cas, en termes de recettes passe-partout. En revanche, s'impose la conclusion - recoupée par bien d'autres types d'études reposant sur d'autres approches - voulant que tout doit être fait pour lutter contre la diminution, même au niveau du voisinage d'ailleurs, des possibilités d'intervention de l'enfant dans l'espace, de plus en plus rejeté qu'il est à des parties peu nombreuses et limitées, et isolées de l'espace urbain où il n'a guère de chance d'exercer des formes d'activités cognitives, sociales, cognitives-motrices, socio-cognitives, pourtant nécessaires à son développement global, mais absentes de cette catégorie spéciale d'espaces adressés aux enfants.

Que réclamer en définitive, à la lecture de ces

résultats, en se souvenant que si richesse et différenciation des stimulations se rencontrent dans les villes contemporaines, il s'agit de stimulations qui s'adressent essentiellement aux adultes? Comment faire passer les enfants, voire les adultes eux-mêmes, du fonctionnement de simples spectateurs à un statut d'acteurs, ceci étant particulièrement crucial mais difficile dans le cas de l'enfant dont les possibilités d'intervention dans l'espace ont sensiblement diminué même au niveau du voisinage. Dans ces conditions, quel mot d'ordre pour les urbanistes, sinon ceux qui renvoient à des recommandations ou principes se résumant à favoriser la complexité des stimulations, le renforcement de la dynamique des parcours, la création d'un réseau d'itinéraires et à veiller à l'adaptabilité de l'espace, mesures qui sont toutes en rapport avec la production matérielle de l'espace. Une conclusion qui rejoint celle que nous donnait déjà, en 1999, le psycho-sociologue Kaj Noguchi, à qui nous laissons le dernier mot: «L'enfant urbain est aujourd'hui une réalité numériquement imposante et sans cesse croissante. Les prévisions indiquent que d'ici 10 ans (on y sera dans trois ans) plus de la moitié de la population du globe vivra dans des grandes villes. L'environnement urbain est toujours plus inéluctablement l'environnement naturel et souvent le seul milieu de croissance de nos enfants. Et pourtant, dans le sillage de Rousseau, nous persistons curieusement à associer l'enfant à la nature. Dans la mesure où l'enfant est associé à la nature, il est en opposition avec la ville. D'où l'idée que l'enfant n'a pas sa place dans la ville ou, par exemple, qu'il faut créer des aires naturelles dans la ville - notamment pour les enfants. C'est une réponse très partielle à la question dont nous débattons. Rendre par compte toute la ville accessible à l'enfant serait par contre reconnaître une place positive à l'enfant, et par là, manifester notre foi dans

notre propre avenir. Car si la ville devient un lieu positivement reconnu pour les enfants, elle le devient, également, de façon paradigmatique pour l'adulte. L'enfant intérieur de l'adulte se remet alors à vivre. La ville ne serait plus vue comme Babylone, un lieu de danger et de perdition, mais comme un lieu de développement et de construction pour l'enfant, et, pour l'adulte, comme un lieu de confrontation avec l'ensemble de ses facettes, dont l'enfant est l'une des plus importantes dans la mesure où elle recouvre son potentiel de développement, et l'espoir d'un devenir. La ville revêtirait alors un sens susceptible de contribuer à notre équilibre». En d'autres termes, ce que nous allons penser pour l'enfant nous concerne vraiment tous». ■

.....

Bibliographie

Benozzo, M.

Une conception sociale de l'éducation, in Skrivan M. 1999

Benozzo, M.

L'espace vital de l'enfant, ou La ville et l'enfant, Comportements, Lausanne, pp73-80, 1999.

Comblin, J.

Théologie de la ville

Paris, Editions universitaires, 1968

De Fombelle, L.

L'enfant dans la ville

Cahiers de l'institut d'aménagement et d'urbanisme de la région Ile de France, vol. 50, mars 1978

Dolto, F. (1998)

L'enfant dans la ville

Paris, Gallimard, Mercure de France

Downs, R, Stea, D.
Image and Environment: Cognitive Mapping and Spatial Behavior
Aldine, Chicago, pp.8-26, 1973

Germanos, D.
Espace et processus éducatif
Gutenberg, Athènes, 1993

Kaelin, B.
Le chemin de l'école à la ville: un espace perçu.
Mémoire de licence en géographie, Institut de Géographie, Université de Lausanne, 1992

Kaplan, S.
«Cognitive maps, human needs and the designed environment», in *Environment Design Research* W.F. Preiser (ed.), vol.I, Dowden, Hutchinson & Ross, Stroudsburg, pp.275-83, 1973

Ley, D.
A Social Geography of the City
Harper & Row, New York, 1983

Michelson, W. and Roberts, E.
«New York Children and the Urban Physical Environment» in *The Child in the City, Changes and challenges*
Toronto, University of Toronto Press, pp.410-47, 1979

Moles, A et Rhomer, E.
Psychologie de l'espace
2^{ème} éd. Tournai, Casterman, 1978

Noschis, K.
«L'enfant et la ville», in *L'espace vital de l'enfant, ou La ville et l'enfant, Comportements*, Lausanne, pp.42-51, 1999

Piaget, J.
The Psychology of Intelligence
Harcourt Brace, New York,. 1950

Piaget, J.
Plays, Dreams and Imitation in Childhood
w.w. Norton, New York, 1951

Priéto, L.
Pertinence et pratique
Paris, Minuit, 1975

Racine, J.B
«La ville et ses visages, Pour un autre regard sur l'enfant dans la ville» in *L'espace vital de l'enfant, ou La ville et l'enfant*, Skrivan Comportements, Lausanne, pp.15-41, 2004

Rapoport, A.
Human Aspects of Urban Form
Pergamon Press, New York, 1977

Sansot, P.
Poétique de la ville
Paris, Méridiens, Klincksieck, 1995

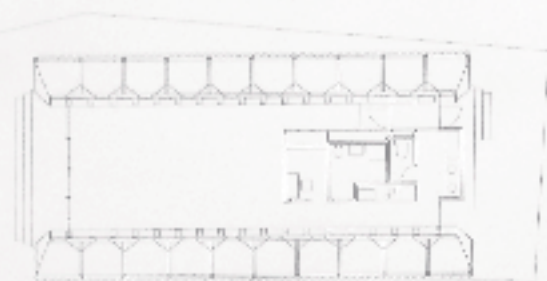
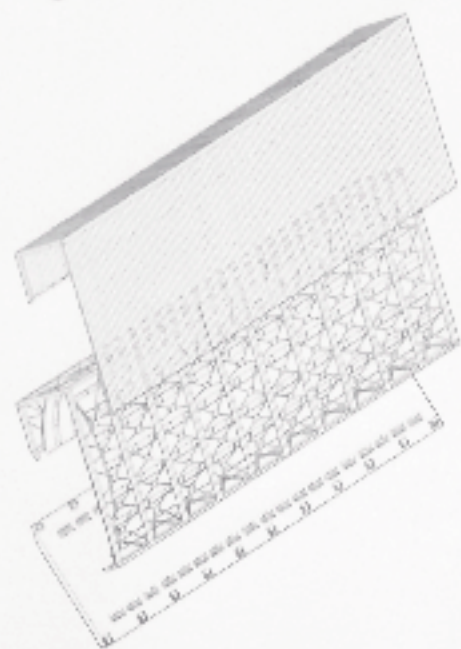
Staszack, J.F.
Géographies de Gauguin
Rosny sous Bois, Editions Breal, 1993

Simpson, B.
«Towards the Participation of Children and Young people in Urban Planning and Design»
Urban Studies, vol. 34, n°5-6, pp. 907-925, 1997

Sueur, J. P.
Demain, la ville
Rapport présenté au ministre de l'emploi et de la solidarité, Tomes 1 et 2, La documentation française, Paris, 1998

Tsoukala, K.
L'image de la ville chez l'enfant
Paris, Anthropos, 2001

*CRECHE DE L'HOPITAL IMAI, Japon
Mai 2001
Shigeru BAN



(1)





Dans un premier temps, je souhaite remercier vivement Messieurs Oscar Tosato, conseiller municipal de la Ville de Lausanne et Manuel Tornare, conseiller administratif de la Ville de Genève, qui nous ont permis de réaliser notre rêve en vous réunissant tous autour d'un sujet qui nous tenait à cœur: l'espace et le jeune enfant. Ce sujet nous a toujours paru complexe et il nous semblait pertinent d'en faire le thème central d'une de nos rencontres.

Ces deux journées passées ensemble ont montré qu'il restait encore un grand chemin à parcourir dans ce secteur et ont confirmé la déclaration qu'avait faite dans ce sens Monsieur Jean-Claude Seiler. Nos échanges ont permis de rendre encore plus visibles les manques en la matière et de définir pour le futur nos axes de travail.

Je tiens à remercier ici ceux et celles qui nous ont entouré pour préparer et réaliser ce colloque, et tout spécialement, Madame Alisa Monney, que je vous demande d'applaudir.

Dolto nous a toujours dit que ce n'est pas seulement l'espace qui est important, mais ce que l'on vit dans l'espace. Mais aujourd'hui, malgré toute la sensibilité pédagogique dont nous faisons preuve dans l'accueil du jeune enfant, nous avons aussi mesuré toute l'importance du bâti, et compris que pour bien vivre dans un espace, il faut que celui-ci soit pensé et adapté. Nos réflexions ont montré toute l'importance d'associer les professionnels du bâtiment et de la petite enfance dans la conception d'un projet petite enfance, et ce, dès la première minute.

Mais c'est un véritable défi de créer une équipe pluridisciplinaire, car, actuellement, les concours d'architecture laissent les professionnels de la petite enfance au bord du chemin pour la réflexion et la réalisation d'espaces de vie enfantine. Il va falloir

obtenir que le règlement des concours qui régit les choix d'architectes soit adapté pour qu'enfin nous, professionnels du jeune enfant et premiers utilisateurs des espaces créés, puissions faire entendre nos voix et insister pour placer en premier l'enfant et l'usager avant l'architecte et son œuvre!

Mieux penser l'ergonomie, intégrer un modèle d'espace familial, obliger l'architecte à présenter un programme rigoureux tout en lui demandant de ne pas «faire un simple cube» mais de concevoir un espace qui permet aux enfants de rêver!

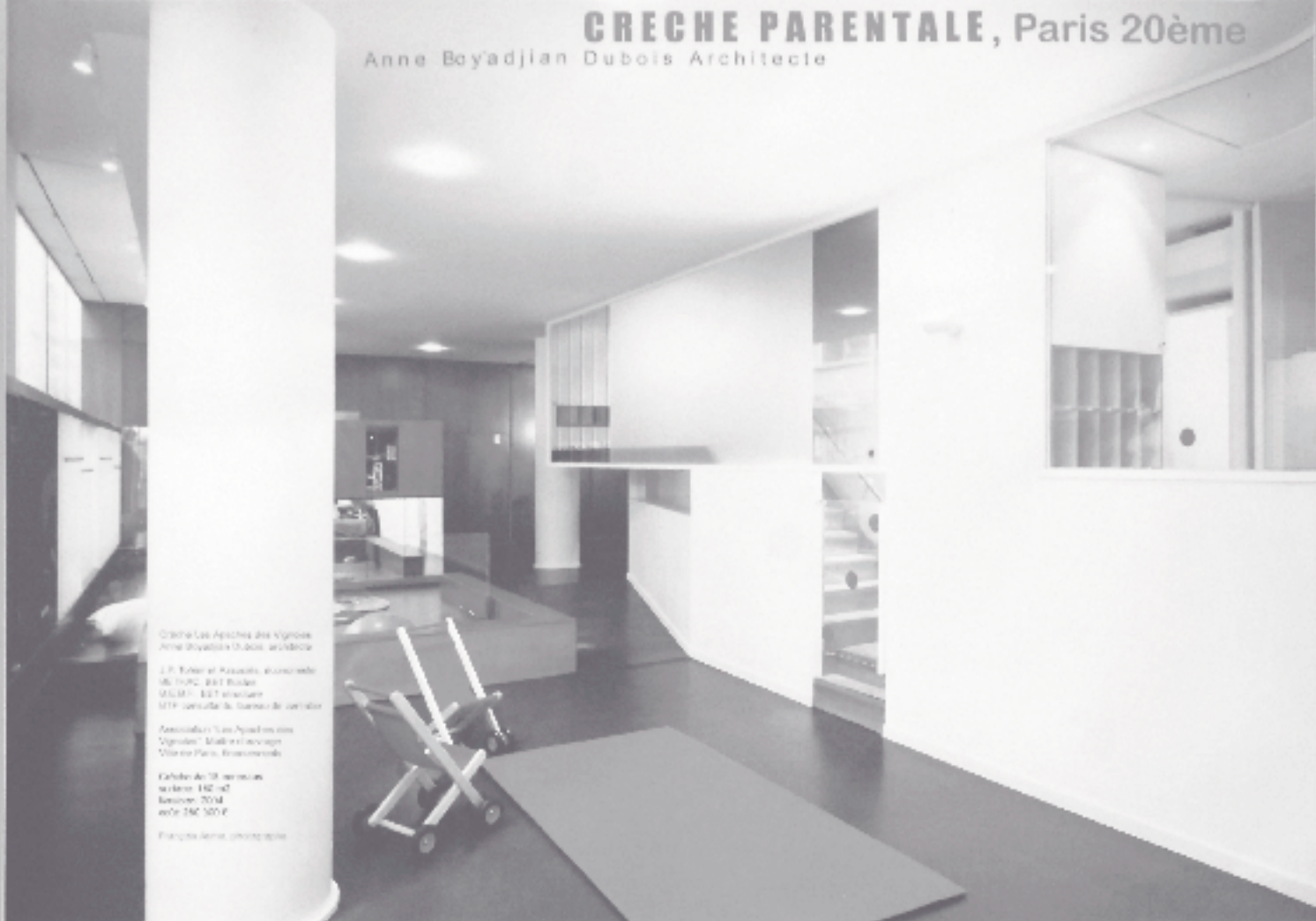
Prévoir des matériaux simples et pratiques, mais aussi intégrer l'art et respecter le patrimoine! Enfin, ne pas dépenser la totalité du budget de construction afin de pouvoir finaliser la conception du lieu d'accueil dès son entrée en fonction! Bref, définir une nouvelle vision de l'espace destiné au jeune enfant!

Nicolas Bouvier, auteur bien connu, disait: il faut entrer dans le cadre et en sortir pour trouver la liberté!

Je vous remercie. ■

CRECHE PARENTALE, Paris 20ème

Anne Boyadjian Dubois Architecte



Crèche Les Anges des Vignes
Anne Bouviera 13.400, architecte

J.P. Valenzuela, *Pharmacokinetics*
M.D. Thompson, *Pharmacokinetics*
M.D. Thompson, *Pharmacokinetics*
M.D. Thompson, *Pharmacokinetics*

Ammonia (Linn.) Spind. var. *ovata*
Vigorsii (Mull.) H. & M.
Urtica (Linn.) H. & M.

Carbides des TiB, mit einem
sachlichen 1.62 m²
kann man, 70/10
von 1.62 100 P

Francis James, *University of Illinois*

1997-1998

What do the two attributes tell us about the frequency of exposure to a particular stimulus? We can find out by looking at the pattern of the response. If the response is proportional to the stimulus, then the frequency of exposure is proportional to the stimulus. If the response is not proportional, then the frequency of exposure is not proportional to the stimulus.

[illegible]

Lactuca scariola var.

colleges, a perspective that is often missing in a centralized institutional approach to research in science and technology. I offer a somewhat different view of the complex interrelationships between science, technology, and society, and argue that research in science, technology, and society is a necessary part of a broader, more holistic, approach to research in science and technology. I argue that research in science, technology, and society is a necessary part of a broader, more holistic, approach to research in science and technology. I argue that research in science, technology, and society is a necessary part of a broader, more holistic, approach to research in science and technology.

246





Il nous appartient – à Marie-Françoise de Tassigny – et à moi-même de tenir quelques propos conclusifs. Si une synthèse ne s'avère guère facile, quelques pistes peuvent tout de même être avancées, dont l'intitulé pourrait être: «L'arroseur arrosé». Depuis maintenant une petite année, nous avons organisé, pensé ce colloque. Aujourd'hui, je peux vous assurer que notre sentiment d'arroseur arrosé est fort, car tout est à faire. Que reste-t-il devant la richesse et la pertinence, voire parfois l'impertinence des propos? Nous, les «metteurs en œuvre», restons pantois: «on en a pris plein les mirettes»!

Selon François Ansermet, «Il faut tout oublier». Bon, d'accord, c'est une possibilité... «Il faut être un ruminant», autre possibilité... Je crois, en effet, que ces deux aspects sont importants. Oui, il faut digérer ce qui s'est passé durant ces deux jours, afin que nous puissions le vivre et qu'effectivement, à partir de demain, nous puissions y réfléchir pour amener la quintessence de ces éléments.

Les actes produits vont probablement nous permettre de progresser ; de son côté, le film propose une synthèse intéressante. Je tiens à remercier sincèrement toutes les personnes ici présentes, en particulier les intervenants qui nous ont fait vivre ces moments.

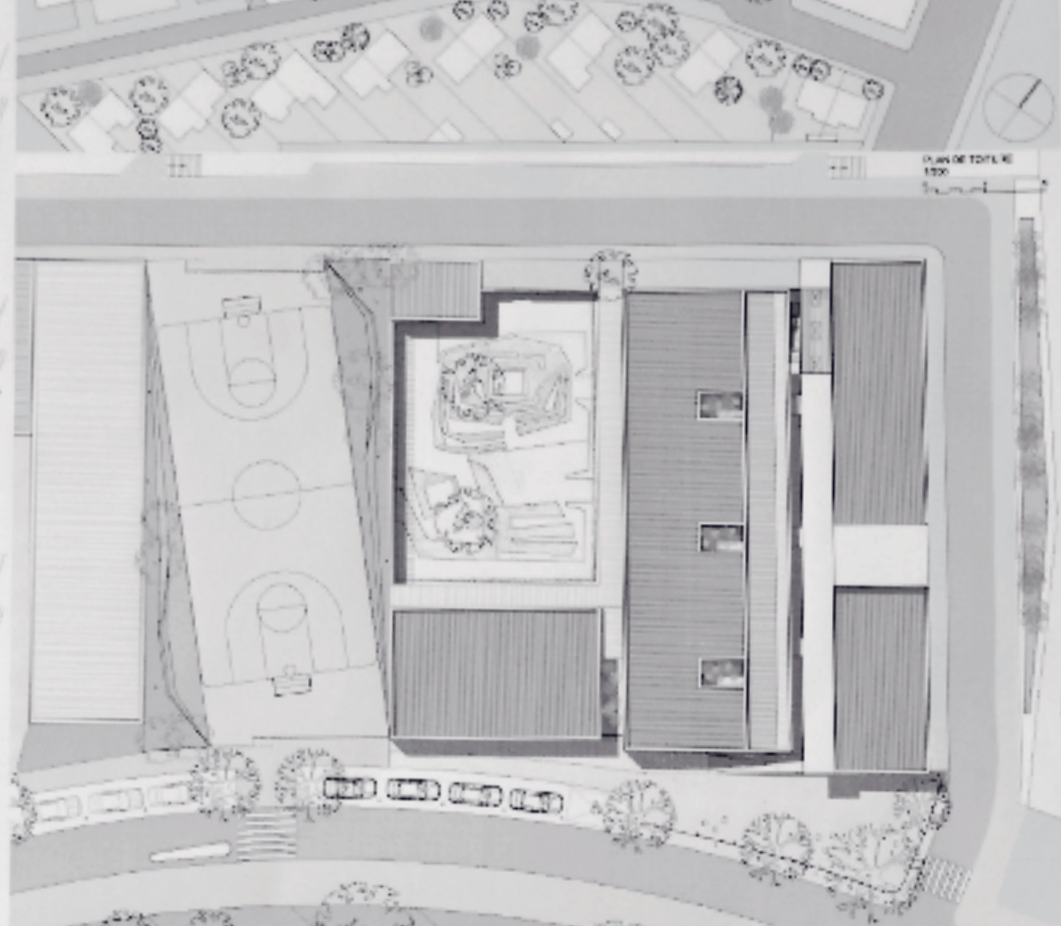
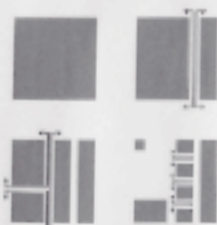
Pour conclure, permettez-moi d'apporter une image symbolique: vu d'un satellite, Lausanne et Genève ne forment-elles pas une seule cité autour de l'Arc lémanique? Ce ne sont pas deux pôles d'excellence de la petite enfance qui se sont présentés à vous ces deux jours, mais bien un, avec un seul et même but: le bien-être et le mieux-vivre dans la cité. ■



CHAMPIER ET AGEE



WATERFORD ET DUBOIS



Architectes Michel Sadrac & Nadine Guardiola

CREATION DE LA CRECHE CARLE VERNET - CONCOURS DE MAITRISE D'OEUVRE



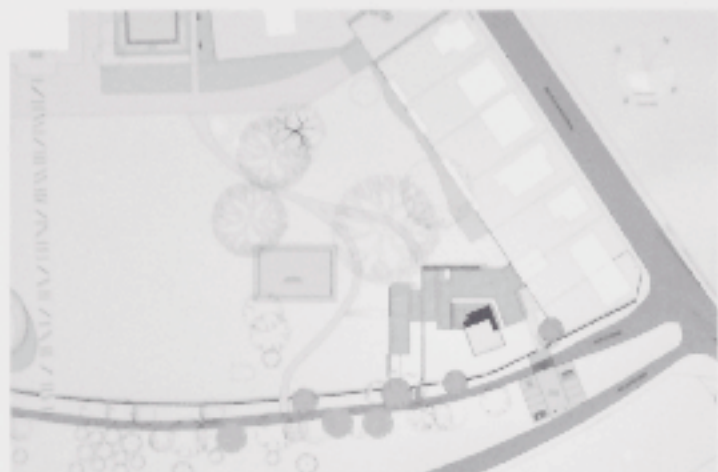
Mesdames et Messieurs, vous en conviendrez, après les orateurs et les oratrices que nous avons entendu pendant ces deux jours, après les *Bataclowns*, et après nos deux chefs de service, il n'est pas aisé, d'ailleurs à notre entière surprise, de faire encore une conclusion.

C'est en quelques mots vraiment rapides que j'aimerais donner des remerciements. Et celles et ceux que j'aimerais remercier en tout premier lieu aujourd'hui, ce sont toutes celles et tous ceux qui ont participé à ce colloque. J'aimerais vous remercier de l'attention avec laquelle vous avez écouté les oratrices et les orateurs. J'aimerais vous remercier pour les sourires, pour les « ah, oh » que vous avez manifesté pendant ces deux jours, parce qu'ils sont les signes de l'intérêt pour votre profession, ils sont le signe de l'intérêt que vous portez au professionnalisme dans l'activité que vous faites. Et pour l'homme politique, il est important de savoir quand il met en place quelque chose, lorsqu'il tranche sur une décision à prendre en matière d'espaces de vie, quel est l'avis du terrain.

Aujourd'hui, je tiens à vous confirmer que j'ai bien entendu ce qui avait été dit, qu'il y a des choses à changer, des choses à modifier, des choses à rêver, et que je vais m'y atteler, avec toutes celles et tous ceux qui forment mon équipe. Bien sûr, j'ai relevé qu'il y a parfois un certain nombre de difficultés pour vous, pour nous tous ensemble à mener des projets. J'aimerais illustrer cette difficulté par un exemple. Nous avons tous eu l'occasion de voir le film relatant la construction de la garderie de Valency, nous avons eu l'occasion d'entendre l'architecte, Monsieur Luscher, nous avons eu l'occasion d'entendre la directrice du centre de vie enfantine, les éducateurs et les éducatrices de cette garderie. Vous devez simplement imaginer, et ça n'a jamais été dit lors de ce colloque, que dans toute cette opération il a fallu d'abord convaincre les citoyennes et les citoyens de

Lausanne, les Monsieur, Madame tout le monde, de bien vouloir accepter qu'on construise simplement une garderie dans un parc, et je vous promets que là, on ne parlait ni d'architecture, ni de projet pédagogique, on parlait d'occupation du terrain. Les oppositions étaient très fortes et les élus politiques ont eu fort à faire pour convaincre de faire la garderie. Quand l'architecte Luscher disait « un ovni est arrivé dans le parc », je vous promets que dans tout le quartier, c'est bien un ovni qui est arrivé, et dans ce cas c'est bien le partenaire politique qui est allé devant la population pour imposer le projet.

Au terme de ce colloque, on se retrouve maintenant devant un autre grand défi: l'organisation du colloque de l'année prochaine. Au vu de cette expérience, il ne fait aucun doute que Lausanne va demander à Genève d'essayer de l'organiser une nouvelle fois ensemble. Si aujourd'hui déjà j'imagine qu'on va pouvoir mettre sur pied ensemble ce colloque c'est parce qu'on avait chacun, Manuel et moi, une grande équipe pour l'organiser, une équipe compétente, une équipe efficace, et là je dis merci à Madame de Tassigny, à Monsieur Seiler, à Madame Monney, à Madame Desarzens, et à toutes les équipes qui ont organisé ce colloque, merci, vous avez été géniaux! ■



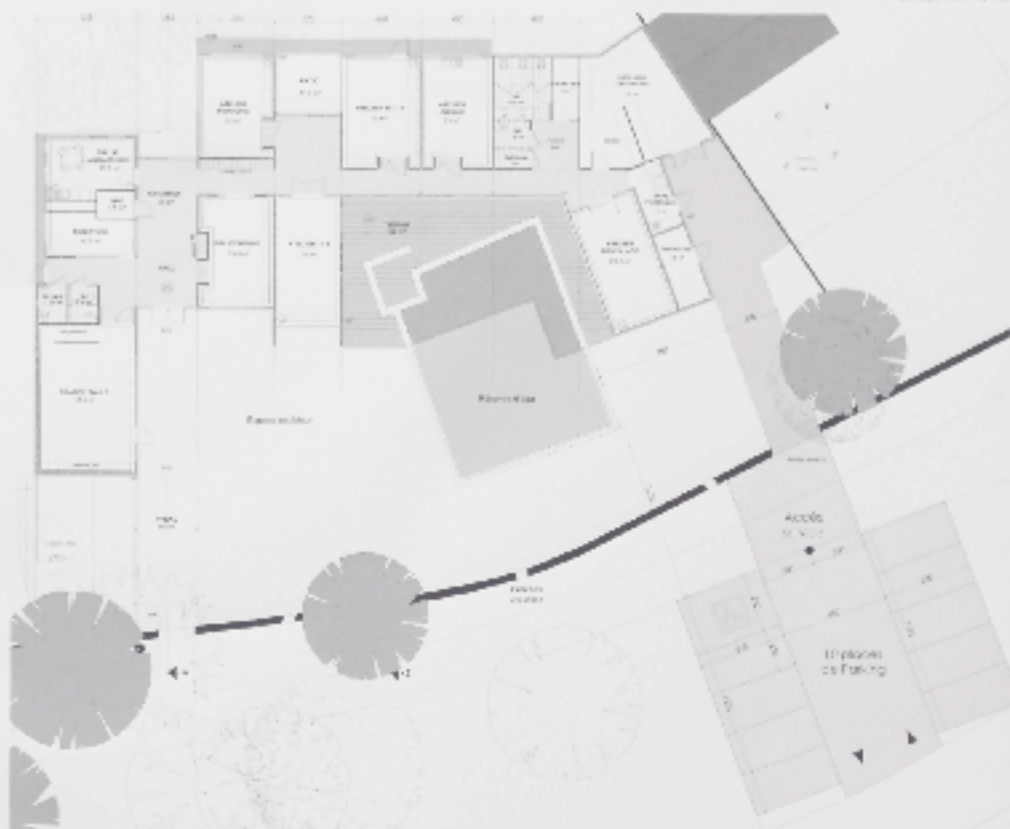
Plan de masse - 1/500



Coupe SE - 1/100



Coupe AA - 1/100



Plan de la 1^{re} et 2^{de} étages - 1/200



J'aimerais remercier bien évidemment mon excellente déléguée à la petite enfance, Madame de Tassigny. On lui connaît tous les talents, même celui de voler dans les airs au-dessus de nos têtes, comme hier, avec une souplesse qu'on n'imaginait pas. J'aimerais remercier aussi Jean-Claude Seiler, son homologue, qui s'occupe de la petite enfance pour la Ville de Lausanne. Il y a une entente cordiale entre Genève et Lausanne, pour l'organisation de ce magnifique colloque. Un grand merci à Oscar Tosato avec qui ce fut un réel plaisir de partager ces deux jours.

J'aimerais saluer aussi la qualité des intervenants, les *Bataclowns*, qui nous permettent de nous aérer un peu l'esprit, qui captent d'une manière un peu psychanalytique tout ce qui se dit, entre les lignes.

J'aimerais souligner l'importance de la fonction d'éducateur, d'éducatrice et de toutes les fonctions liées à la petite enfance. Je l'avais dit dans mon introduction hier, par les temps qui courent, alors que certains caricaturent votre profession, ou la sous-estiment, ou pensent qu'on peut engager des gens au rabais, soit au niveau des diplômes, soit au niveau pécuniaire, on voit que cette qualité-là, ces exigences-là sont vitales.

Je le dis sans démagogie, cette importance-là est un impératif catégorique incontournable. J'ai entendu tout à l'heure Monsieur Racine qui disait que les Municipalités doivent mettre le paquet. Je crois qu'on le fait. Je vous ai cité les chiffres. En 1999, 31 millions pour la petite enfance. En 2007, si tout va bien, 64 millions, c'est énorme. Dans le même temps, on est passé de 44 à 62 institutions en 8 ans.

La Suisse ferait mieux de réfléchir un peu plus à des objectifs plus clairs en matière politique et surtout dans le domaine de la petite enfance. Je pense qu'il

faut se battre pour que chaque commune, comme cela se passe en Valais, soit contrainte d'assumer ses responsabilités en matière de petite enfance, avec un fonds inter-communal et inter-cantonal qui aide les communes qui ne peuvent pas le faire sur le plan financier.

Je remercie aussi les services d'architecture de la Ville de Lausanne et de la Ville de Genève.

Pour terminer, je vais reprendre la phrase que j'avais prononcée, en tant qu'ancien professeur de philo, hier, dans mon petit discours introductif. Je disais que «l'infini de l'espace interpelle en nous l'infini de la liberté» et que «l'espace est une forme extérieure de ma liberté». Avec tout ce que j'ai entendu depuis deux jours, je crois que je peux mettre à l'intérieur de ces phrases plus de contenu, et plus de contenant aussi.

On a bien vu que pour construire des institutions de la petite enfance, il y avait une condition importante. On le savait, mais les conférenciers ont beaucoup insisté pour dire qu'il fallait y mettre d'abord beaucoup d'amour, et qu'il fallait aussi y mettre beaucoup plus de regards au pluriel, les regards de l'enfant, les regards des parents qui sont souvent oubliés, et bien évidemment les regards du personnel de la petite enfance, qui se dévouent et font un immense travail.

Cela m'a fait grand plaisir d'entendre un architecte qui, dans son bureau d'architecture, travaille avec une philosophe. Je pense que les philosophes, comme les artistes, ont aussi des réponses à beaucoup de problèmes d'aménagement. Il faudrait peut-être un peu plus les écouter, comme on le faisait du temps de Léonard.

Je vous remercie. ■





ARCHITECTURE *et* ESPACE DE VIE
Tout petit je vois grand

Ville de Genève

Délégation à la petite enfance
Avenue Dumas 24
Case postale 394
1211 Genève 12
T 022 418 81 00
F 022 418 81 01

Ville de Lausanne

Service de la petite enfance
Place Chauderon 9
Case postale 5032
1002 Lausanne
T 021 315 68 10
F 021 315 60 08