

Dimitris Germanos

Département des Sciences d'Éducation Préscolaire
Université Aristote de Thessalonique, Grèce

Le rapport enfant-espace à l'école¹

L'espace, champ de valeurs et d'interactions.

Le rapport de l'espace construit et aménagé avec le comportement et la création humains est connu depuis longtemps. L'espace construit et aménagé par l'homme contient un stock d'informations qu'il transmet de deux façons, par la symbolique de son architecture, ainsi que par les actions et les pratiques dont il privilégie le développement. Selon les caractéristiques de l'espace, ce processus « impose » (comme par exemple, dans le cas d'une salle de classe traditionnelle) ou « propose » au sujet l'adoption d'un certain nombre de comportements et d'attitudes (Chombart de Lauwe, 1982 ; Fischer, 1997)².

D'autre part, il n'est pas donné que le sujet (individu ou groupe) reproduit fidèlement les types de comportements et de pratiques qui sont compatibles avec les caractéristiques de l'espace. Au contraire, souvent il utilise l'espace comme il l'entend, de manière qui se différencie des modèles dominants. Surtout avec les changements qu'il apporte à l'espace, réels ou symboliques, il projette ses propres choix, qui constituent une réponse à l'influence de l'environnement social. L'espace bâti devient, alors, un champ d'interactions qui peuvent aboutir à la modification de l'espace lui-même.

Le « lieu », un espace dans l'espace, adapté au sujet

Ce processus aboutit souvent à la création d'un « lieu », à savoir d'un espace réel, mais recréé par le sujet, souvent revêtu de significations et de rapports qui renvoient au monde de l'imaginaire. La notion de lieu est utilisée pour étudier l'interaction entre *ce que nous sommes* et *l'endroit où nous sommes* et trouve son application surtout dans la psychologie sociale, la psychologie

¹ Ce texte est fondé sur des extraits de l'article : Germanos, D. (2009). Le réaménagement éducatif de l'espace scolaire, moyen de transition de la classe traditionnelle vers une classe coopérative et multiculturelle. *GERFLINT*. Paris: *Synergies/ Sud-est européen*, 2, 85-101.

² Pour des approches plus récentes, voir aussi les sites : <http://csiss.org/> et <http://base.d-p-h.info/fr/fiches/organisme/fiche-organisme-91.html>.

environnementale et la géographie. Ici, nous l'utilisons pour mettre l'accent sur le côté subjectif du rapport de l'enfant avec l'espace et ses relations avec le monde de l'imaginaire, qui constituent un outil pour le rapport entre l'enfant et le réel (Piaget, 1998 ; Fischer, 1997 ; Proshansky & Fabian, 1983 ; Hague & Jenkins, 2005). Le lieu constitue, donc, une version subjective de l'espace, liée aux envies, aux choix et aux possibilités du sujet (Proshansky & Fabian, 1987).

Intégré dans un cadre éducatif, le lieu est aussi important du point de vue pédagogique, pour deux raisons :

- La première est que le stock d'informations offert par l'espace de la vie quotidienne est associé au vécu et à l'expérience du sujet et peut faire partie d'un processus d'apprentissage. Dans la pratique, les stimuli venant de l'espace constituent pour l'enfant des stimuli d'apprentissage, parce qu'ils lui fournissent des informations sur les valeurs esthétiques, sociales et culturelles de son environnement social. D'autre part, ils peuvent l'inciter à adopter des formes de comportement liées à des processus d'apprentissage social (Fischer, Khine, 2006 ; Spencer et al, 1989).
- La seconde raison pour laquelle ce processus a de l'importance, sont les possibilités d'interaction avec l'environnement social, offertes par l'espace à l'enfant ; ceux-ci peuvent influencer sur le développement de ses capacités, ainsi que sur l'adoption par lui de formes de comportement.

L'espace, donc, constitue un champ d'activités, dans lequel l'enfant réfléchit, agit, joue, communique, interagit, en créant des lieux, surtout pendant son jeu (Weinstein, David, 1987).

La salle de classe, espace d'enfants

À l'école, le rapport de l'enfant à l'espace acquiert une dimension pédagogique³, qui fait que les caractéristiques de l'aménagement et de l'utilisation de l'espace s'associent au processus éducatif (Vayer, Duval, Roncin, 1997 ; Dudek, 2000 ; Germanos, 2006). Cette dimension pédagogique peut jouer un rôle positif dans un contexte scolaire coopératif. Un rapport épanoui de l'enfant à l'espace, intimement lié à son autonomie et liberté corporelles, facilite la communication et l'interaction en classe. La conception de l'aménagement et de l'utilisation de l'espace scolaire peuvent contribuer de façon décisive à une approche créatrice de l'apprentissage et du processus de développement de l'enfant, s'ils mènent à la création

- des lieux dans la salle de classe, associés au processus éducatif et
- des micromilieus d'interaction et de communication coopérative en classe.

La création des lieux éducatifs dans l'espace

Il s'avère très intéressant de favoriser la création des « lieux éducatifs » dans une salle de classe. Pour ce qui concerne l'organisation de l'espace, la flexibilité, ainsi que le recours aux stimuli et aux références liés à l'imaginaire de l'enfant

³ cf. dans notre site le texte « *Une approche anthropocentrique de l'espace* ».

facilitent des changements fréquents de l'espace ; ces derniers peuvent aboutir à la formation de micromilieus intéressants du point de vue éducatif et culturel. Du côté de l'utilisation de l'espace, la liberté des enfants d'intervenir dans leur espace immédiat et de l'adapter à leurs propres centres d'intérêt, complète les conditions offertes à la classe par l'espace.

L'enseignant, seul ou avec la collaboration des enfants, peut exploiter les voies qui s'ouvrent grâce à la liberté du rapport à l'espace, afin d'aménager des lieux éducatifs associés aux activités de la classe. Des recherches relatives à ce sujet, effectuées dans des écoles maternelles grecques, ont démontré les avantages que présente ce processus pour l'enseignement, surtout si les lieux éducatifs fonctionnent dans un contexte ludique. Les lieux éducatifs observés étaient constitués par une unité d'espaces et d'activités, qui comprenait

- un aménagement provisoire de l'espace fondé sur des changements surtout d'ordre symbolique et,
- une activité de jeu éducatif adaptée aux exigences de l'enseignement des notions nouvelles.

La contribution des rapports spatiaux au déroulement du processus éducatif a permis aux enfants d'acquérir une expérience spatiale, relative aux notions à apprendre. Le lieu éducatif est devenu un *champ matériel d'apprentissage*, associé à une participation très active de l'enfant et à son plaisir de participer à ce type de processus éducatif (Germanos, 1997 ; Germanos, Tzekaki, Ikononou, 1997 ; Germanos, Georgopoulos, et al, 2002).

L'aménagement de micromilieus de communication et d'interaction coopérative

Dans les exemples d'écoles présentés dans notre site, l'espace réaménagé vise à favoriser le développement des aspects pédagogiques et psychosociaux de la méthode coopérative. Dans la pratique, ceci aboutit à des modifications de l'organisation de l'espace (à savoir, de son aménagement, de son esthétique et de son équipement) par la création des structures qui contribuent au renforcement du dialogue et de la coopération. De plus, il faut cultiver une conception différente de l'utilisation de l'espace en classe, liée surtout à la participation active et au développement de l'initiative de l'enfant.

Les changements principaux au niveau de l'organisation et de l'utilisation de l'espace sont :

- Un nouvel agencement du mobilier, visant à créer des micromilieus de groupe adaptés à
 - la communication de type « face à face », qui favorise les échanges entre les membres du groupe
 - la double orientation du micromilieu, tant vers l'intérieur du groupe, que vers les autres groupes, afin de favoriser la communication et l'interaction en classe.
- L'aménagement d'un espace particulier
 - pour chaque groupe de la classe
 - pour chaque enfant, qui disposera, ainsi, d'un espace personnel.

- La conception d'un espace flexible, qui rend possible le développement de plusieurs schémas différents de communication et d'interaction éducative et culturelle ; ce fait favorise l'application, alternativement, de techniques d'enseignement différentes.
- L'association de l'esthétique de l'espace à la création d'un climat psychologique positif dans la classe
- La possibilité des enfants d'intervenir dans l'espace, seuls ou en groupe, l'aménager et le décorer et, finalement, l'associer à leurs propres centres d'intérêt et se l'approprier. Ce processus les aide à créer des lieux dans l'espace de la classe.

Évaluation

L'évaluation des réalisations pilotes faites dans le cadre du réaménagement pédagogique de l'espace scolaire a montré l'importance des changements aux niveaux de l'organisation et de l'utilisation de l'espace (Germanos, 2010). Même dans les cas d'interventions simples, réalisées uniquement avec les moyens disponibles sur place, le remodelage de l'aménagement et de l'esthétique des locaux scolaires a contribué largement à la restructuration du rapport de l'enfant à l'espace. Cette évolution a créé les conditions spatiales pour le développement des activités coopératives, pour l'adaptation de l'environnement éducatif aux centres d'intérêt des enfants et, plus généralement, pour l'harmonisation des échanges socioculturels en classe.

D'autre part, au niveau de l'utilisation de l'espace, l'adoption des pratiques de type coopératif en classe a renforcé le processus d'acquisition des capacités coopératives par les enfants et a revalorisé leur rapport à l'espace. Les changements observés sont associés à l'apparition du plaisir, en tant que facteur du fonctionnement de la classe, ainsi qu'à la création d'un climat psychologique positif en classe (Germanos et al, 2007^a). Ce dernier a contribué au rapprochement des élèves et à l'harmonisation de leurs rapports socioculturels et, par là, à l'établissement d'une cohésion socioculturelle, respectant les différences individuelles en classe.

La nouvelle situation concernant l'aménagement et l'utilisation de l'espace a renforcé le processus de création des lieux en classe. L'appropriation de l'espace par les enfants, de même que la libération de leur rapport à l'espace, ont été associées à leurs initiatives pour créer des lieux à eux. D'autre part, elles ont contribué à la formation des lieux éducatifs, intégrés dans le fonctionnement coopératif de la classe (Germanos, 1997^a & 1997^b ; Germanos, Georgopoulos, et al, 2002).

De plus, le réaménagement pédagogique est intervenu dans le processus d'évolution des facteurs psychosociaux de la classe. Avant les réalisations pilotes, les valeurs et les modèles de la classe traditionnelle étaient liés à la passivité, l'antagonisme (appelé « la saine émulation » !) et le comportement normatif des élèves. En revanche, dans les classes coopératives issues de ces expériences, ces facteurs ont laissé leur place à la participation active au processus éducatif, la

collaboration, le dialogue et la camaraderie, comme éléments essentiels de la vie quotidienne à l'école (Germanos et al, 2007^a et 2007^b).

Enfin, la formation des lieux éducatifs a donné une autre dimension au processus éducatif, parce qu'elle a « bâti » le processus d'apprentissage sur le plaisir et les centres d'intérêt de l'enfant.

Cependant, à notre avis, les effets du réaménagement pédagogique de l'espace ont dépassé l'effet de revalorisation du processus éducatif. L'association de l'espace avec ce qu'est réellement l'enfant et non avec ce qu'il aurait du être, a largement contribué à la création *d'une nouvelle culture de l'espace scolaire*. Celle-ci a soutenu l'enrichissement des échanges sociaux et culturels, fait qui a favorisé la mutation coopérative des rôles et des rapports en classe. De plus, elle a contribué à la démocratisation du fonctionnement de la classe ainsi qu'à la création d'un climat psychologique positif. Le réaménagement pédagogique a pris toute son importance, parce qu'il a constitué le « pont » par lequel est effectué le passage de la classe traditionnelle à la classe coopérative et multiculturelle.

Notice bibliographique

Chombart de Lauwe, P.-H. (1982). *La culture et le pouvoir*. Paris: Calmann-Lévy.

Dudek, M. (2000). *Architecture of Schools*. The New Learning Environments. Boston : Architectural Press.

Germanos, D. (2010). Le réaménagement pédagogique de l'espace scolaire. Une méthode de revalorisation de l'environnement éducatif au travers des changements de l'espace. In : Kanatsouli, M. & Germanos, D. (éd). *Approches pédagogiques contemporaines à l'éducation préscolaire et scolaire*. Thessalonique : University Studio Press (en grec).

Germanos, D. (2006). *Les murs du savoir*. Athènes : Gutenberg (en grec).

Germanos, D. (1997). Le champ matériel d'apprentissage : Une approche didactique fondée sur la qualité pédagogique du rapport de l'enfant à l'espace. In : Vamvoukas, M.I., Hourdakis, A.G. (éd). *Sciences de l'éducation en Grèce et en Europe*. Tendances et perspectives, 444-458. Athènes : Ellinika Grammata (en grec).

Germanos, et al. (2007^a). Les perceptions des élèves sur leur classe coopérative et leurs critères pour l'évaluer. In : Hatzidimou, D. et al. (ed). *La recherche pédagogique et éducative en Grèce*. Actes du 5^e Congrès Panhellenique de la Société Pédagogique de Grèce, tome II, 487-495. Thessalonique : Kyriakidis (en grec).

Germanos, et al. (2007^b). Les enseignants évaluent le processus et les résultats de la création d'un environnement coopératif à leur classe, dans le cadre d'une recherche-action. In : Kapsalis, G.D., Katsikis, A.N. (éd). *L'éducation primaire et les défis contemporains*. Congrès Panhellenique, Ioannina. Actes. Université d'Ioannina, Faculté des Sciences de l'Éducation, 294-302 (livre électronique, en grec).

Germanos, D., Georgopoulos, A. et al. (2002). L'espace en tant que champ matériel d'apprentissage : Application au travers d'un projet sur l'environnement à l'école maternelle. *Revue Pédagogique*, 33, 94-114 (en grec).

Germanos, D., Tzekaki, M., Ikonou, A. (1997). A spatio-pedagogical approach to the learning process at early childhood: an application on space-mathematical concepts. *European Early Childhood Research Journal, (EECRJ)*, 5, (1), 77-88.

Fischer, G.-N. (1997). *Psychologie de l'environnement social*. Paris : Dunod.

Hague, C., Jenkins, P. (ed) (2005). *Place identity, planning and participation*. New York: Routledge.

Spencer C et al. (1989). *The Child in the Physical Environment*. G. Britain: J. Wiley & Son.

Piaget J. (1998). *La formation du symbole chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé.

Proshansky, H.M., Fabian, A.K., Kaminoff, R. (1983). Place-identity: Physical world socialization of the self. *Journal of Environmental Psychology*, 3, 57-83.

Proshansky, H.M. & Fabian, A.K. (1987). The development of place identity in the child. In: Weinstein, C. S., David, T. G. *Spaces for children*. New York: Plenum Press, 21-40.

Vayer, P., Duval, A., Roncin, Ch. (1997). *Une écologie de l'école*. La dynamique des structures matérielles. Paris : Presses Universitaires de France, coll. L'éducateur.

Weinstein, C. S., David, T. G. (1987). *Spaces for children*. New York: Plenum Press.