Belgeo

Revue belge de géographie

2-3 | 2017

**Une géographie sociale de l'enseignement/A social
geography of education**

La ville et les enfants dans un processus éducatif

Learning the city with the children in an educational process

Irène Micha

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/belgeo/19531>

DOI : 10.4000/belgeo.19531

ISSN : 2294-9135

Éditeur :

National Committee of Geography of Belgium, Société Royale Belge de Géographie

Référence électronique

Irène Micha, « La ville et les enfants dans un processus éducatif », *Belgeo* [En ligne], 2-3 | 2017, mis en ligne le 31 décembre 2016, consulté le 30 avril 2019. URL : <http://journals.openedition.org/belgeo/19531> ; DOI : 10.4000/belgeo.19531

Ce document a été généré automatiquement le 30 avril 2019.

Belgeo est mis à disposition selon les termes de la licence Creative Commons Attribution 4.0 International.

La ville et les enfants dans un processus éducatif

Learning the city with the children in an educational process

Irène Micha

- 1 La crise actuelle, en Grèce et en Europe – qui est peut-être la plus grave depuis la Seconde Guerre mondiale – touche toutes les couches sociales, toutes les institutions et surtout tous les aspects de notre vie quotidienne. À Athènes, les mutations socio-spatiales de la crise sont désormais visibles, sous l'aspect des magasins fermés, des bâtiments abandonnés et des infrastructures négligées, des SDF dans les rues. Certaines sont moins visibles mais vécues de façon interne, comme le chômage, la criminalité (surtout intra-familiale), les retranchements dans les prestations sociales, dans la Santé et l'Éducation nationale. La crise semble avoir frappé la plupart des quartiers de la ville et met à l'épreuve les capacités de résistance, les idéologies et les politiques.
- 2 Ces conditions urbaines instables sont venues bouleverser les significations et les valeurs socio-spatiales. Ainsi, depuis le début de la crise, les idéologies régressives ont pris une place croissante dans le discours politique et médiatique sur la ville. Ce discours tend en particulier à construire un récit d'Athènes en termes de ghetto ou de paysage d'insécurité. Il encourage les bipolarisations sociales, et stigmatise certains quartiers au nom d'une normalité préétablie, andro-centrée, xénophobe et socialement hiérarchisée.
- 3 Cependant, les évolutions récentes ne se réduisent pas à ces replis conflictuels et excluants. De multiples pratiques dynamiques de reconfiguration des attachements socio-spatiaux se sont également développées – sûrement plus complexes que ne l'exposent leurs images médiatiques (Micha et Vaiou, 2015). Dans les quartiers en mutation, en particulier, divers groupes d'habitants cherchent de nouveaux repères et développent des pratiques quotidiennes et des rencontres informelles qui mobilisent des mécanismes d'inclusion et des sentiments d'attachement.
- 4 Cependant, malgré l'importance des enjeux dans ce contexte de crise, le programme éducatif des écoles primaires du pays se montre incapable d'intégrer les questions cruciales de l'espace urbain. Différées ou interrompues au gré des troubles politiques du

xx^e siècle, les réformes qui cherchaient à débarrasser les manuels scolaires des dogmatismes nationalistes, des hiérarchisations du genre, du didactisme et du patriotisme¹ sont restées inabouties. Et, même si certaines options sur les notions préliminaires de sociologie, de culture et d'environnement y ont été intégrées, il n'existe toujours pas de cours consacrés à l'espace urbain dans le programme d'études de la Section Pédagogique de l'Enseignement Primaire.

- 5 Dans ce contexte tendu, la pratique éducative évolue aussi et s'enrichit grâce aux efforts constants d'instituteur(trice)s qui suivent la réflexion théorique sur la pédagogie et qui n'hésitent pas à tenter des expérimentations.
- 6 Nous présentons ici l'exemple d'une expérience de recherche menée à l'école, qui implique les enfants en tant que participants à la construction de leurs identités territorialisées. Nous suggérons que « l'espace » doit s'intégrer dans le programme d'enseignement officiel pour mettre en relief l'ensemble de facteurs qui s'impliquent et se croisent dans leurs mode de vie. L'hypothèse examinée est que le récit dominant sur la ville, simpliste et normatif, pourrait être remis en cause sur la base d'une plus grande attention accordée aux réalités quotidiennes vécues et aux dynamiques de reconstruction des attachements socio-spatiaux.
- 7 Pour un certain nombre de raisons qui sont évoquées dans ce texte, nous devons discuter avec les enfants en ayant conscience (et c'est peut-être cela, le défi majeur) que ce qu'ils ont à dire ne s'accorde pas forcément à une normalité enfantine prédéterminée (Holloway, 2014, p. 381). Dans les quartiers athéniens, la discussion avec les élèves de l'école primaire a mis en évidence des insécurités, des conceptions stéréotypées bien ancrées, et les réticences des enfants à parler des aspects brutaux de la crise. Mais elle nous a aussi dévoilé des pratiques quotidiennes d'appropriation de l'espace, des modes d'« habitation » furtifs et des significations spatiales alternes. Les enfants nous ont ainsi renseignés² sur les façons de penser la ville (Gayet-Viaud *et al.*, 2015, p. 2).

A propos du cadre théorique

- 8 La problématique du texte s'inscrit notamment dans le cadre théorique des *géographies des enfants*, qu'on a cherché à enrichir à partir de perspectives d'approches urbaines universitaires. Ces dernières ont été intégrées sur la base de contacts quotidiens organisés dans le cadre de cours universitaires sur *l'étude de la ville*.
- 9 Notre intention était aussi de relier cette problématique aux approches de la pédagogie critique, étant donné que notre but commun est d'envisager les privilèges, les inégalités et les multiples hiérarchies sociales non pas comme des données figées, mais comme des oppositions négociables.
- 10 Le champ scientifique des *géographies des enfants* s'est formé, dès 1990, grâce à des tentatives d'approches multiples de l'enfance effectuées à la fois à partir de la géographie, des sciences sociales, des études politiques, féministes, et autres. C'est dans ce cadre que l'accent est mis sur la construction sociale de l'identité enfantine et sur son croisement avec les multiples axes de genre, d'origine ethnique etc., qui façonnent des différenciations encore plus complexes. Dans le même cadre, plusieurs travaux se concentrent sur les pratiques et les parcours quotidiens, les espaces de l'école, les espaces d'habitation et de jeu, et entreprennent surtout de dialoguer avec les enfants en les envisageant comme des sujets sociaux actifs, comme d'« autres » adultes qui ne

traversent pas de période transitoire de maturation, mais qui perçoivent, conçoivent, assimilent les espaces quotidiens et les *con*-forment (voir entre autres Holloway et Valentine, 2000 ; Christensen et James, 2000 ; Ramsey, 2004 ; Dudek, 2005).

- 11 De nouvelles approches élargissent et enrichissent ce cadre de pensée pluri-disciplinaire par l'élaboration d'exemples précis, mettant en relief la multiplicité socio-spatiale dans des conjonctures politiques et culturelles particulières (voir à titre indicatif Lehman-Frisch *et al.*, 2012 ; Van den Berg, 2013 ; Weller et Bruegel, 2009). D'autres études insistent sur la relation entre éducation-apprentissage et cohésion socio-spatiale (André *et al.*, 2012), et sur l'intérêt qu'il y a à accorder une importance centrale à la notion d'espace dans les recherches et les pratiques d'éducation (Preston, 2015). Elles soulignent aussi la nécessité de dépasser les oppositions bipolaires concernant les facteurs biologiques et sociaux qui influent sur le développement de l'enfant, ainsi que la division dualiste entre les modes de pensée global ou local (Holloway, 2014). Or, parce que viennent s'y croiser et y interférer des multiples acteurs, de multiples héritages, de multiples usages et de multiples échelles temporelles ou spatiales, l'espace vécu peut offrir un point de vue privilégié pour dépasser les conceptions réductrices et normatives, et pour envisager la société dans sa complexité.
- 12 Par conséquent, tout à fait actuelle demeure la remarque qu'il existe beaucoup à explorer à partir du « ici et maintenant » des expériences enfantines de leur environnement local (Pike, 2011) – expériences qui, comme Doreen Massey avait l'habitude de le souligner, concernent des intrications de relations qui vont de l'échelle du lieu à celle du monde.

Quelques remarques sur la recherche

- 13 Les réflexions exprimées dans ce texte découlent de deux processus de recherche distincts. Le premier concerne la collaboration entre l'éducation primaire et supérieure dans le cadre du projet « Notre quartier » (2012-2014). Ce projet, qui s'inspire de la recherche-action, a permis le développement de dialogues entre plusieurs groupes d'élèves et d'étudiant(e)s : des élèves de deuxième et troisième année (7 et 8 ans) de la 51^e École primaire de la ville d'Athènes, située dans un endroit parmi les plus défavorisés de la ville (Haghios Pavlos-Platia Vathis) ; des élèves de l'école primaire à journée continue³ dans une région périurbaine (Magoula en Attique), et les étudiant(e)s de l'École d'Architecture de l'Université Technique Nationale d'Athènes qui, lors du cours de planification urbaine, étudiaient les problèmes de logement dans le centre d'Athènes – croissants avec la crise. Dans le cadre de ce programme, nous avons visité les écoles, partagé des expériences et échangé du matériel (dessins, photographies, textes, etc.). Les résultats de ces dialogues ont pris la forme de deux expositions ; lors de la première ont également eu lieu deux ateliers éducatifs auxquels participaient des enfants de divers quartiers de la ville (Akyla *et al.*, 2017).
- 14 Le second processus concerne l'introduction d'une étude de cas impliquant une année scolaire de travail sur le terrain (2015-2016) avec la cinquième classe (10 ans) de la section à journée continue de la 64^e École primaire dans le quartier du centre de Metaxourgio-Kéramikos. Il s'agit d'une partie de la vieille ville d'Athènes, dont le caractère industriel changea radicalement au début du XXI^e siècle. Aujourd'hui sont visibles tant les symptômes de la crise actuelle que les traces des processus précédents de gentrification et de développement touristique. Notre objectif était d'étudier avec les enfants le quartier

de l'école, de relier des cours élémentaires (grec, mathématiques, géographie, histoire) avec l'espace quotidien de l'école, d'explorer les modes suivant lesquels ils perçoivent, associent, transforment ou rejettent les réactions variées que la ville exerce sur leur quotidien et de les inciter à reconnaître et à évaluer leurs pratiques et leurs environnements quotidiens. Le quartier de l'école est alors devenu le lieu d'élaboration de la recherche et les élèves de véritables acteurs de son processus (Lehman-Frisch et Vivet, 2011). Mon propre rôle dans ce projet était celui de tutrice travaillant avec les institutrices mais en distance par rapport à l'enseignement formel (voir aussi Pyry, 2014, p. 105). D'ailleurs, il n'y avait pas un cadre formel de collaboration : j'ai rencontré les enfants une vingtaine de fois, seule ou en compagnie d'étudiants de l'École d'Architecture. Nous avons commencé par un jeu de rencontre afin de faire connaissance. Par la suite nous avons consacré du temps à des discussions plus détendues, plus personnelles, apparemment dénuées de tout rapport avec notre objet, comme par exemple sur le football, les jeux Minecraft ou notre famille. De surcroît, nous n'avions pas d'emploi du temps lié à des objectifs stricts. Les hypothèses initiales ont été reformulées en collaboration avec les enfants, et l'emploi du temps a été adapté en fonction de questions pratiques (fêtes de l'école, autres engagements de notre part), mais aussi de défis, tels que celui proposé par la Direction de l'Éducation Primaire du Premier District d'Athènes de participer à la collecte de témoignages oraux sur l'Usine de Gaz d'Athènes (et actuellement musée industriel) qui se trouve juste aux limites de notre quartier. Avec les élèves, nous avons organisé aussi bien le matériel de cette exposition que la présentation finale du projet – son titre, bien trouvé, était de leur cru : « Quelque chose d'ailleurs, quelque chose de partout ».

- 15 Dans ces deux processus de recherche, nous avons utilisé des outils communs, comme le *photowalking*, les cartes heuristiques, la lecture de cartes, le travail sur les photographies, les collages et les maquettes. Dans le second nous avons introduit de brèves présentations (effectuées par moi-même ou par les étudiants) et des projections de petits films – par exemple sur le chemin de l'école autour du globe –, de documents audiovisuels issus de l'action éducative « *L'Europe : d'une rue... à l'Autre* » (Conseil de l'Europe, 2001), ou encore d'images des *Villes invisibles* d'Italo Calvino. Nous avons consacré également du temps à l'histoire orale. Notre intention initiale était de collecter des souvenirs familiaux pour encourager le processus d'enquête historique ainsi que la création de liens intergénérationnels et communautaires (Brockmann, 2016, p. 150). L'intégration du projet au programme de recherche de témoignages sur l'Usine de Gaz a permis d'enrichir cette action d'interviews avec des personnes âgées du Club de l'Amitié de la région, ainsi qu'avec deux préposées à la garde de l'école qui habitaient le quartier depuis longtemps. Les enfants ont composé le questionnaire et ils ont réalisé les interviews.
- 16 Les expériences de ces deux processus éducatifs, ainsi que la passerelle entre la pratique pédagogique à l'école primaire et celle de l'université, nous conduisent à deux remarques interdépendantes autour desquelles s'articule cet article : la première concerne la *signification décisive de l'espace* en tant que facteur d'implication mutuelle de la vie quotidienne (et éducative) des élèves, et la seconde *l'importance de la conception urbaine des enfants* dans les différentes approches de l'étude de la ville. En apprenant la ville avec les enfants, nous faisons ressortir les multiples perceptions qu'ils ont de l'espace urbain, l'impact du contexte socio-spatial et les bénéfices réciproques de l'interaction éducative.

Apprendre l'espace et sa signification

- 17 Les domaines scientifiques qui travaillent sur les questions de la ville peuvent contribuer à l'étude de l'enfance en soulignant la signification de l'espace, non en tant que contenant stérile et statique, mais, ainsi que l'explique Doreen Massey (1995, pp. 60-62), comme point de rencontre et d'accumulation d'éléments particuliers. L'espace, de ce point de vue, contient son histoire, mais il est aussi en procès permanent. Il est compris comme le produit d'interrelations, comme une sphère de possibilités et de multiplicité dans laquelle coexistent des trajectoires humaines distinctes (Massey, 2001, p. 10).
- 18 L'œuvre d'Henri Lefebvre nous a appris que le spatial est tout autant socialement produit que le social l'est spatialement. Il en va de même des représentations. Des significations, des règles et des limites qui sont souvent considérées comme données, « naturelles » et indubitables, apparaissent sous ce prisme ouverts et en constante construction – et l'espace est le point de départ potentiel de la quête et de l'exploration d'autres lieux (Soja, 1999, pp. 269-270).

L'espace quotidien

- 19 Dans cette perspective, la ville est l'espace du quotidien – ce qu'Henri Lefebvre (1981, 131-132) appelle « le spectre de la ville ». Ce quotidien rassemble dans de nombreux réseaux des éléments matériels, des personnes, des œuvres, des conceptions, des représentations, des symboles et des expériences vécues. Ceci veut dire que dans l'espace de la ville à chaque instant peuvent se dérouler de multiples histoires – peut-être insignifiantes, visibles ou invisibles, réitérées ou subversives, tout à fait réelles mais aussi peut-être imaginaires. Pour les enfants, les choses les plus ordinaires (aller à l'école, jouer au foot, avoir quelque chose à manger à la récréation, avoir et conserver des camarades d'école, discuter avec les voisins) sont autant d'objets d'une conquête incertaine et précaire (Gayet-Viaud *et al.*, 2015, p. 3). En reliant leur quotidien à la sphère de l'école, nous leur donnons les moyens de questionner et de penser ces pratiques (Pyyry, 2014, p. 103).
- 20 Les premiers récits des enfants ont fait apparaître une familiarisation particulière avec le quartier. La plupart des enfants ignorent ce qu'abritent les grands bâtiments publics, ils connaissent en revanche de nombreux magasins (ainsi que leurs propriétaires), ils peuvent décrire et situer sur une carte des parcelles vacantes ainsi que des espaces qui sont des points de repère pour eux, tels que les places (lieux de jeu), l'école de langues et le supermarché. Certains garçons traversent seuls de petites distances, tandis que les filles distinguent les endroits où elles ont fait la connaissance de leurs amies. Une écolière de Métaxourgio nous a décrit maison par maison une rue centrale afin de repérer sur la carte le « cirque » où elle apprend l'acrobatie (image 1).

Image 1. Maquette d'étude de chemins à l'école : les élèves marquent leurs parcours quotidiens (Metaxourgio-Kéramikos, hiver 2016).

- 21 Le quotidien n'est pas simpliste et prévisible. Au contraire, la ville est remplie d'improvisations inattendues. Les images du *photowalking* dans le quartier de l'école (la saleté sur les trottoirs négligés, les odeurs provenant des îlots où ont trouvé refuge drogués et sans-abris), ont montré la nécessité de parler de sujets que les enfants considéraient comme tabous. Ils nous ont raconté la dispute qui a eu lieu au café (où un homme a sorti un couteau), nous avons parlé des graffiti sur les murs et de leur désir de tracer les leurs (image 2) ; ils nous ont même indiqué quels sont les habitants « antipathiques » du quartier. Ainsi que le note Doreen Massey (2005, p. 154), la négociation quotidienne autour d'un lieu ne présuppose pas la contestation collective consciente de son identité. Des mécanismes produisant cette contestation se forment à long terme à travers une myriade de pratiques quotidiennes – à travers le fait de *pratiquer* un lieu.

Image 2. Travail sur les graffitis (Metaxourgio-Kéramikos, hiver 2016).

La dialectique entre local et global

Marco Polo décrit un pont, pierre après pierre.

- Mais laquelle est la pierre qui soutient le pont ? demande Kublai Khan.

- Le pont n'est pas soutenu par telle ou telle pierre, répond Marco, mais par la ligne de l'arc qu'à elles toutes elles forment.

Kublai Khan reste silencieux, il réfléchit. Puis il ajoute :

- Pourquoi me parles-tu des pierres ? C'est l'arc seul qui m'intéresse.

Polo répond :

- Sans pierres il n'y a pas d'arc (Calvino, 1996 [1972], p. 99).

- 22 Ce regard nous conduit à comprendre chaque lieu en tant que point d'intrication dans un système de mises en relation qui dépasse les limites locales et peut impliquer d'autres quartiers comme d'autres histoires dans des temps et des lieux différents (Chombart de Lauwe, p. 35). Depuis l'époque où Georges Perec explorait des Espèces d'espaces (1985) de la page du livre jusqu'aux immensités de l'océan, la complexité des interconnexions qui relient les lieux entre eux a terriblement augmenté. Il est sans doute vrai que personne ne vit sa vie quotidienne complètement localement, ou détaché des événements qui se déroulent ailleurs. Cela ne veut pas dire que l'importance du lieu a nécessairement décliné. Mais cela signifie que chaque individu, ou groupe, est placé dans une position différente vis-à-vis du phénomène de mondialisation (Massey, 1995, pp. 58-62). Il est par conséquent important de rechercher avec les enfants quelle relation ils entretiennent avec ces différentes échelles.
- 23 Les petits élèves de l'école d'Haghios Pavlos étaient, dans leur majorité, issus de familles d'immigrés. Mais à Métaxourgio il a fallu quinze rencontres pour que je comprenne que dans notre groupe tous ces enfants appartenaient à une seconde ou une troisième génération venue d'Égypte, de Pologne, de Turquie, de Roumanie, de Russie et surtout d'Albanie. Lorsque les origines firent surface, une élève nous révéla son « autre » nom – son nom albanais, avant qu'il soit « hellénisé » pour cacher son appartenance ethnique.
- 24 Les enfants ne sont pas des victimes passives des processus de mondialisation, ils exercent un contrôle sur leur vie (Holloway et Valentine, 2000, p. 9). D'ailleurs notre recherche fait ressortir qu'ils sont tellement familiarisés avec les pressions mondiales qu'ils les travaillent « localement » à leur façon (image 3). Nous avons fait des photographies de la rue de l'école qui témoignent d'échanges internationaux (enseignes

de magasins, produits, usages). Un élève a choisi une photographie de la « Corporation des chiffonniers d'Athènes-Le Pirée Hermès ». Lorsque je lui ai fait remarquer que cet établissement n'appartenait pas à « l'ailleurs » mais à « l'autrefois », il a insisté en disant que « dedans il y a des Turcs ». Cette incorporation de fragments venant de partout, si marquants dans leur quotidien, souligne l'idée de « penser le lieu comme un “lieu de rencontres” » (Massey, 1995, 62).

Image 3. Entre local et global : enseignes de magasins à Kéramikos (printemps 2016).

Les traces de mémoire

Cette vague qui reflue avec les souvenirs, la ville s'en imprègne comme une éponge, et grossit ; mais la ville ne dit pas son passé, elle le possède (Calvino, 1996 [1972], pp. 17-18).

- 25 En parlant de l'espace avec les enfants, on peut évoquer des histoires variées afin de les aider à développer diverses compétences : chercher des sources de documentation, évaluer des informations, concevoir la géographie en tant qu'instrument de compréhension de ce qui se passe autour d'eux. Cela peut les aider aussi à concevoir le récit historique en tant qu'outil pour situer leur parcours et leur quotidien actuel dans l'espace, à repérer des fils de l'histoire mais aussi à questionner et à défier les croyances et les pratiques qui leur sont enseignées.
- 26 À l'école de Haghios Pavlos on a utilisé les noms des rues pour montrer certains pans de l'histoire des personnes et du lieu qui a adopté leur nom pour se désigner (rue Victor Hugo, Henri de Rigny, etc.). À Métaxourgio, le récit d'histoires familiales a porté à la surface les origines des enfants, tout en les aidant à valider les liens familiaux et à leur permettant d'explorer l'expérience vécue de leur famille, du passé le plus récent comme du plus éloigné (Brockmann, 2016, pp. 151-152). Les interviews d'anciens habitants du quartier ont fonctionné encore plus efficacement, dans la mesure où l'élaboration du questionnaire et les récits oraux nous ont aidés à relier des événements et des lieux – car l'histoire orale clarifiait cette relation que sa version officielle scolaire rend confuse et fragmentaire (voir aussi G. Dilek et D. Dilek, 2015, p. 241).
- 27 Les traces de la mémoire ont été recherchées à l'aide du quotidien et de ses empreintes spatiales. Les élèves de l'école de Haghios Pavlos et de Magoula ont étudié l'histoire de la région grâce aux brefs textes des étudiants qui expliquaient leurs choix et soulignaient la construction effrénée qui a déterminé le processus d'urbanisation à Athènes. À Metaxourgio j'ai présenté l'histoire de la région en partant de son développement aux limites de la ville au milieu du XIX^e siècle, lorsque s'y concentraient les services des

transports (magasins de foin, carrossiers au départ, garages automobiles par la suite) et le rôle majeur des deux usines de filature de soie (en grec *metaxourgio*) et de gaz qui fonctionnèrent respectivement dans la période 1855-1875 et 1857-1984 (image 4). Les élèves ont associé les bâtiments avec leur usage actuel et ont parlé des traces d'activités de production qui ont survécu dans le quartier⁴. Ils ont été impressionnés par l'évolution des aires de jeux, par le fait que le jeu était libre dans les champs de la région des années 1830 (quand la capitale du pays a été transférée à Athènes), tandis qu'il y avait dans les années 1930 des places organisées comportant même des « bains enfantins » (de petites piscines). Ils ont conservé aussi des interviews les références à la fumée de l'usine de gaz, aux « lessives étendues le matin qui le soir étaient pointillées et il fallait les laver de nouveau ». Nous avons acheté du charbon et ils se sont barbouillés en dessinant sur leurs photographies des bâtiments.

Image 4. Dessin de l'Usine de Gaz (Metaxourgio-Kéramikos, printemps 2016).

- 28 À l'occasion de certaines réponses lors des interviews, nous avons parlé du caractère sélectif de la mémoire et des souvenirs idéalisés. Un élève, le regard perçant et plein d'affliction, récemment émigré à Athènes avec sa famille, s'est approché de moi et m'a dit à voix basse : « C'est comme moi avec l'Allemagne ! ».

Flux et réseaux du quotidien des enfants

- 29 La visite au Club de l'Amitié de personnes âgées a laissé des impressions positives aux grands comme aux petits. La signification de l'espace dans le quotidien des enfants accentue aussi le rôle important que ces derniers jouent dans l'organisation des mondes sociaux au sein desquels ils vivent (Gayet-Viaud *et al.*, 2015). Les enfants constituent un pourcentage important des habitants de chaque quartier, et en plus (comme peut-être aussi la plupart des personnes âgées) ils vivent davantage « localement ». En nous concentrant sur leurs habitudes, les routines et leurs réseaux socio-spatiaux, nous repérons des relations de confiance et d'entraide qui se développent autour des flux quotidiens et des espaces des enfants (espaces de jeu, de divertissement et d'autres activités, l'entrée de l'école ou bien encore la salle d'attente d'un cabinet médical). Nous soulignons aussi le rôle capital des enfants (révélé aussi par Weller et Bruegel, 2009), dans l'intégration des parents au nouveau lieu, particulièrement ceux qui proviennent de quartiers ou de pays différents. Les expositions finales des deux projets ont renforcé encore davantage la notion d'appartenance mais aussi les divers attachements socio-spatiaux qui se développent autour de l'école (image 5).

Image 5. L'exposition finale du projet à la 64^e École primaire (juin 2016).

- 30 Les expositions ont aussi donné aux petits élèves ainsi qu'aux étudiants la possibilité de sentir qu'ils communiquent leurs travaux. D'ailleurs, ainsi que l'a proposé une élève de Metaxourgio, « si on veut que notre quartier soit plus propre et transformer le lotissement vide à côté du supermarché en terrain de sport, il faut faire une affiche et l'exposer au mur de la Mairie ».

L'importance de la conception urbaine des enfants

- 31 Les enfants grandissent dans un monde plein de contradictions et ils sont autant déterminés par les opinions des parents ou le cadre éducatif imposé par leur école que par leurs multiples identités (culturelles, de genre, de classe ou ethniques). Leurs regards alors ne sont ni innocents ni purs, ils ont pourtant quelque chose d'important à apporter. Afin que les enfants se sentent des sujets sociaux actifs et qu'ils soient, selon leurs propres histoires et expériences, encouragés à réexaminer leurs hypothèses initiales sur la signification et la fonction de l'espace qu'ils vivent (Christensen et James, 2000, p. 4), nous devons de notre côté rejeter l'habitude de corriger chaque « vue déplacée » ou « erreur » en imposant des modes cognitifs. Nous devons nous défaire aussi de la lecture linéaire de la « différence » qui évalue tantôt en situant dans une ligne (temporelle) de développement (et de sous-développement) toute chose et tout être qui diffère d'un modèle culturel dominant (Massey, 2001, p. 28), et tantôt classifie selon le critère de l'âge les capacités des enfants (Ramsey, 2004, p. 29). Lors de notre première rencontre à l'école de Haghios Pavlos, nous avons été touchés par l'inventivité des techniques des enfants pour reproduire des cartes (image 6). À Metaxourgio, nous avons constaté qu'ils sont capables de « lire » le plan d'un bâtiment, mais aussi qu'ils comprennent la fluidité des limites de l'espace, car les histoires de leurs récits s'étendent aux quartiers avoisinants –

tandis qu'ils avaient des difficultés face à des calculs mathématiques simples et ne comprenaient que très vaguement l'enchaînement historique d'événements.

Image 6. Extrait d'une carte-collage du quartier Haghios Pavlos-Platia Vathis (printemps 2013).

- 32 Au cours de l'une des rencontres à l'école primaire d'Haghios Pavlos (un des quartiers sévèrement touchés par la crise), pendant la projection d'une vidéo réalisée par des étudiants, dans lequel ils avaient réuni leurs impressions sur la région, les élèves de la deuxième classe (7 ans) ont protesté vivement en disant « Notre quartier n'est pas si terne que ça ! ». Le dialogue qui s'ensuivit entre les petits et les grands a montré l'existence de représentations différentes, de manières variées d'approprier l'espace. De l'autre côté, à Metaxourgio (quartier assez touristique), nous avons entendu un élève dire qu'il avait peur de circuler seul le matin : « Le soir, il y a beaucoup plus de monde et je ne rencontre pas de drogués ». Dans cette région il n'y a plus de grand parc ni d'aire de jeux pour les enfants, seulement quelques rares places. Nous avons beaucoup discuté la notion d'espace public et un élève nous a fourni une définition bien représentative de son quartier : « la place est le lieu où, quand on joue au foot, on nous crie "Rentrez chez vous !" ».

Quelques observations en conclusion

- 33 La collaboration entre enseignement primaire et université, dans ces projets, a pu être réalisée surtout grâce à une vision et une disposition commune aux deux groupes d'enseignants. Le processus a débuté comme une expérimentation et plus l'intérêt des enfants augmentait, plus régulières devenaient nos rencontres. Cette implication informelle offre en effet un certain degré de liberté à la recherche. Mais elle a aussi ses limites. Le développement obligatoire du projet en dehors des heures de classe paralysait l'emploi du temps. L'incapacité des enfants à assister à la séance entière ou bien à nous suivre dans nos activités hors de l'école sont des exemples des pressions extérieures sur

les choix des enfants (voir aussi Elwood et Mitchell, 2012, p. 797). De surcroît, notre but initial était que l'exposition finale soit réalisée à l'Université Technique, mais l'impossibilité de déplacement des enfants (difficultés à nous assurer l'assentiment des parents, cadres temporels et surtout financiers restreints) a abouti à une promesse ouverte sur l'avenir.

- 34 Néanmoins, ces mêmes difficultés ont aidés à reconnaître ce que propose Noora Pyyry (2014, p. 12), à savoir, « peut-être que ce serait une bonne recherche de la part de l'éducation de viser aussi à une problématique qui restituerait la complexité du monde au lieu de tenter de faire entrer la vie dans des catégories “propres” destinées à un “individu” apprenant ». Pour notre cas il s'agissait en plus d'un processus de familiarisation avec la différence et l'altérité. Un processus qui nous a aidés à mieux comprendre ce qui est aujourd'hui en jeu dans les quartiers du centre d'Athènes, à éclairer les différents aspects de la crise et à sortir de l'ombre les pratiques qui, quotidiennement, viennent remettent en question les dichotomies normatives du récit dominant.
- 35 Par le biais des projets, les enfants se sont familiarisés avec le quartier de l'école, ils ont appris des informations sur son histoire et ils ont renforcé leurs liens avec lui. Mais ce qui est le plus important peut-être, c'est la façon dont les élèves ont appris à penser ces faits (Brockmann, 2016, p. 157). Avec le groupe de Metaxourgio, nous avons fabriqué une carte en indiquant avec des punaises les stations qui marquent les parcours familiaux de tous les participants dans l'espace et le temps (image 7). Les couleurs ont foisonné sur l'Albanie et j'ai souhaité qu'elles « foisonnent » également dans leur cœur. Ils ont proposé que l'on place une deuxième carte dans l'exposition afin que les « visiteurs puissent y indiquer leur lieu d'origine ».

Image 7. La carte des parcours familiaux de tous les participants au projet « Quelque chose d'ailleurs, quelque chose de partout » (Metaxourgio-Kéramikos, mai - juin 2016).

- 36 Les réalités quotidiennes vécues dans la ville sont plus compliquées (et plus intéressantes) que leurs images médiatiques. À travers les yeux des enfants, j'ai fait connaissance de façon différente avec leur quartier. J'ai appris à lire ce qui se cache derrière les pourcentages du service des statistiques au sujet des populations immigrées d'Athènes, et à reconnaître leurs parcours et leurs histoires particulières. Mais surtout, j'ai vu se confirmer l'idée que « l'espace » doit être intégré dans le programme d'enseignement officiel de l'école afin de renforcer la confiance des enfants en tant que participants à la construction de leurs identités territorialisées. Leur droit à la ville dépend de notre disposition à leur conférer assez d'espace et de temps afin qu'ils racontent leurs propres expériences. Les enfants eux-mêmes l'ont souligné sur le panneau final de l'exposition « Nous vous remercions de nous avoir aidés à dire ce que nous pensons » – nous les remercions à notre tour de nous avoir aidés à penser différemment.

BIBLIOGRAPHIE

- AKYLA E., LEBESI M., MICHA I. & ZACHOU E. (éd.) (2017), *Notre quartier. Approches pédagogiques à travers quatre dialogues*, Athènes, Archives Historiques de la Banque Nationale Grecque [en grec].
- ANDRÉ I., CARNO A., ABREU A., ESTEVENS A. & MALHEIROS J. (2012), « Learning for and from the city: the role of education in urban social cohesion », *Belgeo [en ligne]*, 4, <http://belgeo.revues.org/8587>.
- BROCKMANN B. (2016), « The story is only the start », *Our Schools/Our Selves*, special section « Oral history education », *The Canadian Center for Policy Alternatives*, 25, 2, pp. 150-159.
- CALVINO I. (1996 [1972]), *Les villes invisibles*, Paris, Seuil.
- CHIRSTENSEN P., JAMES A. (eds.) (2000), *Research with Children : Perspectives and Practices*, London & New York, Falmer Press.
- CHOMBART DE LAUWE P.H. (1990), « Penser le local pour comprendre le global », *Espaces Temps*, 43-44, pp. 35-37.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001), *L'Europe : d'une rue... à l'Autre*, Lyon, Le moutard.
- DILEK G., DILEK D. (2015), « Le point de vue de l'histoire orale dans l'enseignement de l'histoire en Turquie », in NAKOU I., GAZI A. (éd.) (2015), *L'histoire orale dans les musées et l'éducation*, Athènes, Nissos, pp. 241-251 [en grec].
- DUDEK M. (2005), *Children's Spaces*, Oxford, Architectural Press Elsevier.
- ELWOOD S., MITCHELL K. (2012), « Mapping children's politics : the promise of articulation and the limits of nonrepresentational theory », *Environment and Planning D : Society and Space*, 30, pp. 788-804.
- FORSELL H. (2014), « The city as instructor » in BURKE C., JONES K. (eds.) (2014), *Education, Childhood and Anarchism : Talking Colin Ward*, London, Routledge, pp. 3-18.
- GAYET-VIAUD C., RIVIÈRE C. & SIMAY P. (2015), « Les enfants dans la ville », *Métropolitiques*, 13 mai.

- GOULI C., KAFKOULA E. (2011), *L'éducation au cours de la période d'Éleuthérios Vénizélos*, 6^e colloque scientifique sur l'histoire de l'éducation « Langue grecque et éducation », Université de Patras [en grec].
- HOLLOWAY S.L. (2014), « Changing children's geographies », *Children's Geographies*, 12, 4, pp. 377-392.
- HOLLOWAY S.L., VALENTINE G. (eds.) (2000), *Children's Geographies : Playing, living, learning*, London & New York, Routledge.
- LEHMAN-FRISCH S., AUTHIER J.Y. & DUFAUX F. (2012), « "Draw me your neighbourhood" : a gentrified Paris neighbourhood through its children's eyes », *Children's Geographies*, 10, 1, pp. 17-34.
- LEHMAN-FRISCH S., VIVET J. (2011), « Géographies des enfants et des jeunes », *Carnets de géographes*, 3, décembre.
- MASSEY D. (1995), « The conceptualization of place » in JESS P.M., MASSEY D. (eds.) (1995), *A Place in the World ? Places, Cultures and Globalization*, Oxford, The Open University, pp. 45-63.
- MASSEY D. (1999), « Spaces of Politics », in ALLEN J., MASSEY D. & SARRE Ph. (eds.) (1999), *Human Geography Today*, Cambridge, Polity Press, pp. 279-293.
- MASSEY D. (2001), *Philosophy and politics of spatiality*, Athènes, École d'Architecture NTUA – Editions A. Papasotiriou et Cie.
- MASSEY D. (2005), *For space*, London, Sage Publications Ltd.
- MICHA I., VAIIOU D. (2015), « Entre attachements ordinaires et constructions médiatiques dans les quartiers du centre d'Athènes durant la crise », *Parcours anthropologiques*, 10, Lyon, Centre de recherche et d'études anthropologiques, pp. 166-185.
- PEREC G. (1985), *Espèces d'espaces*, Paris, Galilée.
- PIKE S. (2011), « "If you went out it would stick" : Irish children's learning in their local environments », *International Research in Geographical and Environmental Education*, 20, 2, pp. 139-159.
- PRESTON L. (2015), « The Place of Place-Based Education in the Australian Primary Geography Curriculum », *Geographical Education*, 28, pp. 41-49.
- PYYRY N. (2014), « Learning with the city via enchantment photo-walks as creative encounters », *Discourse : Studies in the Cultural Politics of Education*, 37, 1, London, Routledge, pp. 102-115.
- RAMSEY P.G. (2004), *Teaching and Learning in a Diverse World. Multicultural Education for Young Children*, London & New York, Teachers College Press.
- SOJA E.W. (1999), « Thirdspace : Expanding the Scope of the Geographical Imagination », in ALLEN J., MASSEY D. & SARRE Ph. (eds.), *Human Geography Today*, Cambridge, Polity Press, pp. 260-278.
- VAN DEN BERG M. (2013), « City Children and Genderified Neighbourhoods : The New Generation as Urban Regeneration Strategy », *International Journal of Urban and Regional Research*, 37, 2, pp. 523-536.
- WELLER S., BRUEGEL I. (2009), « Children's "Place" in the Development of Neighbourhood Social Capital », *Urban Studies*, 46, 3, pp. 629-643.

NOTES

1. La première tentative de réforme par Éleuthérios Vénizélos en 1917 a été vue comme un sujet politique et le Comité consultatif national, jugeant les manuels nationalement répréhensibles, proposa de les brûler (Gouli et Kafkoulas, 2011). Depuis, bien des choses ont changé, mais la réflexion de l'entre-deux-guerres, qui conduisit par exemple en Allemagne, au cours de la république de Weimar et dans le cadre de la pédagogie métropolitaine (*Großstadtpädagogik*), à l'insertion de la ville dans le processus éducatif (Forsell, 2014), s'est limitée en Grèce jusqu'à aujourd'hui à des questions de conscience environnementale.
2. Les réflexions émises dans ce texte proviennent de ma collaboration avec l'institutrice Eléni Zahou, la plasticienne Elena Akyla et les enfants qui participaient aux programmes. Je les remercie très chaudement. Elles proviennent aussi de l'œuvre précieuse de Doreen Massey, qui constitue une constante source d'inspirations.
3. A l'école primaire, la journée continue, dont les horaires s'étalent le matin et l'après-midi, a largement remplacé les horaires traditionnels, d'une demi-journée seulement. Les enseignements scolaires obligatoires restent dispensés le matin. Les horaires de l'après-midi, dans lesquels a pris place notre projet, s'inscrivent dans le cadre du programme officiel mais sont suivis volontairement – en principe par les élèves dont les parents travaillent.
4. Lors de la Journée mondiale de la Femme, j'avais apporté des images de démonstrations revendicatives de femmes dans la filature à New York en 1857 afin de les relier aux ouvrières de Métaxourgio. Lors de notre visite guidée du musée de l'Usine de Gaz, l'une des premières questions des enfants a été de savoir si des ouvrières y avaient travaillé.

RÉSUMÉS

L'étude de la ville peut jouer un rôle essentiel dans le processus éducatif en faisant ressortir les divers aspects de la socialisation enfantine qui façonnent aussi leurs identités territorialisées. La problématique développée dans cet article découle d'une collaboration entre enseignement primaire et université en Grèce, dans le cadre de projets ayant pour thème l'école et son quartier, et pour objectif d'établir le dialogue entre petits élèves et étudiants d'urbanisme. La passerelle entre les deux pratiques pédagogiques nous conduit à envisager les enfants comme acteurs sociaux et producteurs de connaissances ; à examiner leur espace quotidien et sa dialectique entre local et global, les traits socio-spatiaux de mémoire, les flux et les réseaux des enfants ; et surtout à signaler l'importance de leur perception urbaine. Tout en mettant en relief les ruptures que l'apprentissage de la ville avec les enfants peut opérer à certaines certitudes théoriques pour la ville/Athènes, l'article développe notre effort de penser différemment l'espace – à une époque de changements sociopolitiques brusques et profonds.

Urban studies can play a vital role in the educational process by highlighting multiple aspects of children's socialization which shape also their spatial identities. The discussion in this article is based on a particular collaboration between primary and higher education in Greece, in the framework of projects focusing on the neighbourhoods of three primary schools and aiming at establishing a fruitful dialogue between pupils and university students. The bridge between two

teaching practices led us to consider children as social actors and producers of knowledge; to examine their everyday space/s in a framework of local/global dialectics, seeking to identify the socio-spatial traces of memory, children's flows and networks, and especially to mention the importance of their urban perception. This article is part of a continuing effort to develop alternative approaches drawing from children's processes of urban learning, which contribute to create fissures in several theoretical certainties about the city/Athens and particular areas in it.

INDEX

Keywords : urban studies, children's geographies, primary school, spatial perceptions, everyday space, childhood

Mots-clés : étude de la ville, géographies des enfants, école primaire, perceptions spatiales, espace quotidien, enfance

AUTEUR

IRÈNE MICHA

Université Technique Nationale d'Athènes, Département d'Urbanisme et Aménagement du Territoire, imicha@arch.ntua.gr