Habiter l'école

Amorim Lima, une école alternative à São Paulo

Pascal Clerc

Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/cdg/5918>

DOI : 10.4000/cdg.5918

ISSN : 2107-7266

Éditeur

UMR 245 - CESSMA

Référence électronique

Pascal Clerc, « Habiter l'école », *Carnets de géographes* [En ligne], 14 | 2020, mis en ligne le 01 décembre 2020, consulté le 20 mai 2021. URL : <http://journals.openedition.org/cdg/5918> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cdg.5918>

Ce document a été généré automatiquement le 20 mai 2021.

La revue *Carnets de géographes* est mise à disposition selon les termes de la Licence Creative Commons Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International.

Habiter l'école

Amorim Lima, une école alternative à São Paulo

Pascal Clerc

INTRODUCTION

- 1 « Il y a une école, pas très loin d'ici, qui pourrait t'intéresser ». C'est en ces termes que j'ai entendu parler, pour la première fois, de l'EMEF Desembargador Amorim Lima¹. Je n'ai compris qu'un peu plus tard le sens de cette remarque : on s'adressait au géographe. En effet, l'organisation spatiale de l'école Amorim Lima est singulière. Il n'y a presque pas de salles de classe. Elles ont été rassemblées pour la plupart en de vastes plateaux appelés *saloes*. Pour autant, ce n'est qu'un aspect de ce qui fait l'originalité de cet espace et de la manière dont le pratiquent les membres de la communauté scolaire (direction, professeurs, personnel de service, élèves, parents). Ma première visite m'avait surpris. Je ne retrouvais rien de ce qui fait l'ordinaire de la plupart des établissements scolaires. Les élèves m'apparaissaient dans la singularité de leurs pratiques spatiales. Seuls ou par petits groupes, ils vquaient à des occupations diverses, travaillaient en des lieux improbables, circulaient en toute liberté d'un espace à l'autre, les portes étaient ouvertes, j'entendais des rires, j'avais l'impression que nul lieu n'était interdit et que les fonctions attribuées à ceux-ci étaient mouvantes. Je cherchais un ordre, des cases, des emplacements délimités, des mouvements d'ensemble rythmés, des lieux et des temps d'enseignement/apprentissage identifiés, mais je ne voyais rien de tout cela. Pourquoi cet espace scolaire est-il radicalement différent de ce qui l'emporte dans la plupart des écoles ? De quels choix pédagogiques cela relève-t-il ? Comment se déroulent les apprentissages dans ces *saloes* ? Ces questions renvoient aux relations entre des matérialités spatiales², des pratiques pédagogiques et une communauté scolaire. Cette étude de cas a pour objectif de mieux comprendre ces relations au-delà de la focalisation sur les seuls *saloes* : d'une part l'influence des espaces sur les pratiques spatiales (ou spatialités), sur les relations sociales et sur les pédagogies, d'autre part la transformation des espaces dans le cadre de projets et/ou par les pratiques des acteurs³.

- 2 Mais au-delà de la question des relations, cette recherche tente d'approcher l'« être au monde » des membres d'une communauté scolaire pour reprendre les mots d'Heidegger dans sa conférence de Darmstadt (Heidegger, 1980). Cette orientation de la recherche vise à dépasser la séparation du social et du spatial pour tenter de les penser ensemble comme manière d'habiter l'école (Besse, 2013). Après avoir présenté les grandes orientations pédagogiques et le fonctionnement d'Amorim Lima, j'aborderai les principaux aspects de la relation entre les matérialités spatiales et les pratiques de la communauté scolaire⁴.

J'ai passé de longs moments à Amorim Lima entre octobre 2018 et avril 2019 avec mon carnet et mon appareil photo. J'y ai réalisé des entretiens, principalement avec des enseignants et des membres de la direction, et des observations qui ont conduit à des descriptions très factuelles puis, lors de la saisie de mes notes sur l'ordinateur, aux premières analyses. J'ai aussi tenté de me rendre mentalement disponible, convaincu que c'est dans les moments de latence et d'attente, ces moments d'entre-deux où rien ne semble se passer, ces moments informels à discuter autour d'un café... que l'on peut se saisir d'informations auxquelles les méthodes traditionnelles ne permettent pas d'accéder. Dans son étude ethnologique du cimetière du Père-Lachaise, Colette Pétonnet parle d'« observation flottante » (1982) pour définir sa démarche. C'est peu ou prou ce que j'ai tenté de mettre en œuvre. Par chance, j'ai souvent pu passer à peu près inaperçu dans l'école tant les élèves comme les adultes sont habitués à la présence de personnes extérieures. J'ai pu aller un peu partout, entrer et sortir des salles à ma guise, observer des séances de travail sans trop avoir l'impression de déranger. Pour autant, la fréquentation régulière de l'école m'a permis de développer des relations avec de petits groupes d'élèves que j'ai parfois suivis tout au long d'une demi-journée dans leurs diverses activités. Un regret : celui ne pas avoir pu participer à un des moments festifs qui rythment la vie de l'école et mobilisent les familles ; cela m'aurait permis d'entrer vraiment en relation avec des parents d'élèves, ce que je n'ai pu faire que de manière superficielle.

DEUX PRINCIPES PÉDAGOGIQUES

- 3 La pédagogie peut être envisagée de deux points de vue principaux : celui de l'enseignement et celui de l'apprentissage. Le premier est dominant dans la plupart des systèmes éducatifs contemporains. En découle un modèle organisé autour de pratiques de transmission qui structurent le temps et l'espace scolaire. Mais, au moins depuis la fin du xix^e siècle, des pédagogues souvent proches du mouvement de l'Éducation Nouvelle, ont pensé la relation pédagogique à partir des apprentissages. Certains allant jusqu'à adopter des postures radicales, postulant qu'on ne peut pas enseigner mais seulement mettre l'élève en situation d'apprendre. Telle est la pratique du « maître ignorant » de Jacques Rancière (1987) qui ne sachant pas, n'enseigne donc pas, ne donne pas d'explications et doit alors adopter une posture autre face aux élèves, une posture qui relève de l'accompagnement dans les apprentissages dont Rancière tire une leçon politique sur l'émancipation.
- 4 Ana Elisa Siqueira, directrice de l'école Amorim Lima, était sensible à ce type d'approche dès sa prise de fonction. Mais, elle dit aussi que c'est sa découverte des

principes pédagogiques développés à l'*Escola da Ponte* au Portugal qui a concrétisé cette concentration sur les apprentissages. En 2003, lors d'une réunion de l'équipe administrative, des enseignants et de parents d'élèves, Rosely Savão, une psychologue, présente une vidéo de l'*Escola Da Ponte*. C'est un moment essentiel et Ana Elisa Siqueira, accompagnée de quelques enseignants, traverse l'Atlantique pour visiter l'école. Les acteurs du projet de transformation d'Amorim Lima se retrouvent dans les principes développés par le pédagogue portugais José Pacheco qui a créé l'*Escola Da Ponte* en 1976 près de Porto. Convaincu que les cours traditionnels ne permettent pas d'apprendre, Pacheco met en place une organisation pédagogique centrée sur les apprentissages des élèves, apprentissages qu'ils réalisent de manière autonome selon un plan personnel et avec l'aide des enseignants. Pour cela, il propose un dispositif spatial spécifique dans lequel les salles de classes sont remplacées par ce qu'il nomme des « espaces de travail »⁵. Sur ce point, comme sur d'autres, Ana Elisa Siqueira et son équipe vont mettre en place une organisation très proche de celle proposée par José Pacheco.

- 5 Un autre principe pédagogique est développé à Amorim Lima : l'éducation intégrale. L'expression fait sens dès mes premières observations : des élèves qui apprennent, font leur « métier d'élève », mais aussi des enfants et des adolescents qui inventent, fabriquent, échangent, expérimentent, bougent, jouent...⁶ Le concept d'éducation intégrale prend son origine dans les écrits du socialiste Charles Fourier (1772-1837) au cours du premier tiers du xix^e siècle mais c'est surtout aux travaux et pratiques de Paul Robin (1837-1912) que son développement est associé. Au xx^e siècle, l'éducation intégrale est reprise au sein du mouvement de l'Éducation Nouvelle et de ses principaux acteurs : John Dewey, Maria Montessori, Ovide Decroly, Célestin Freinet... On en retrouve aussi les préceptes tant chez les disciples de Sri Aurobindo (1872-1950), philosophe, militant indépendantiste indien et yogi, que dans les milieux de l'éducation catholique à partir du concile Vatican II (1962-1965)⁷. Au-delà des variantes, ou même des divergences profondes pouvant exister entre ces courants, l'éducation intégrale peut être définie comme une éducation qui prend en compte l'individu dans sa globalité : le corps et l'esprit, les émotions, les sens et la raison, la vie intérieure et la vie sociale, l'esthétique et l'éthique⁸. Enseigner, c'est alors « enseigner à vivre » selon la belle formule d'Edgar Morin (2014).
- 6 Mais revenons à Paul Robin. Ce pédagogue engagé, proche des milieux libertaires, a fait de l'éducation intégrale le cœur de son projet éducatif. Il la met en œuvre dans l'école qu'il dirige à partir de 1880 à Cempuis dans l'Oise. Dans la perspective d'une éducation à la fois intellectuelle, physique et morale, il propose diverses activités nécessitant des espaces très originaux relativement à l'architecture scolaire dominante de la III^e République naissante (Châtelet, 1999 ; Le Cœur, 2011) : un jardin botanique, un jardin potager, une petite ferme, des ateliers pour des activités de physique, de chimie ou d'astronomie... Arrêtons-nous quelques instants sur l'un de ces lieux : la station météorologique. L'intérêt pédagogique des relevés, de la mesure, des calculs, les prolongements vers l'étude de la climatologie et de ses relations avec les activités humaines apparaissent, au premier abord, comme la finalité d'un tel lieu. Mais la station de Cempuis fait aussi partie du réseau de postes de mesure qui couvre la totalité du territoire national et qui est coordonné par le bureau central de météorologie (Ferretti, 2016). Par ce biais l'école dirigée par Paul Robin est en contact avec l'extérieur, ouverte sur le monde, participant de manière utile à la compilation de données météorologiques et à la prévision indispensable aux agriculteurs et aux marins notamment. Les apprentissages liés à la station météorologique échappent aux logiques

autocentrées de la plupart des lieux d'éducation : apprendre à l'école pour réussir à l'école en mobilisant pour cela des savoirs, des objets, des activités qui n'ont pas de raison d'être en dehors des établissements scolaires. C'est dans la société que se fait l'éducation intégrale. L'école de Cempuis est dans le monde et le monde entre dans l'école. Ainsi, comme le note Peter Kraftl (2013), par le biais d'intercesseurs matériels que ce sont ces objets spatialisés (la ferme, le jardin, et, lors des sorties, le ruisseau ou l'usine), le processus éducatif sort du face à face entre l'enseignant et l'élève pour une situation de côte à côte, dans le monde.

UNE ÉCOLE PUBLIQUE ET ALTERNATIVE

- 7 Les deux à la fois ; ce n'est pas si fréquent au Brésil. En effet, la plupart des écoles dites « alternatives » y sont privées et les écoles publiques adoptent en général une structure pédagogique assez classique. À Amorim Lima, on tente de tenir les deux bouts : accueillir tous les élèves et garder le cap de principes pédagogiques forts autour de l'autonomie et de l'éducation intégrale.
- 8 En 1956, l'école est créée dans le quartier de Vila Indiana à São Paulo. Vila Indiana est un quartier péricentral situé à l'ouest de la ville, un quartier résidentiel assez tranquille où aujourd'hui encore « les enfants peuvent jouer dans la rue » me dit-on, un quartier de maisons plus que de grands immeubles, habité essentiellement par des membres de la classe moyenne. Vila Indiana se situe dans le *distrito* de Butantã, ensemble mixte avec, au sein d'un habitat sans caractéristiques remarquables, à la fois des enclaves luxueuses – souvent des communautés fermées – et quelques favelas. En 1968, l'école déménage de quelques centaines de mètres vers le sud et rejoint son site actuel.
- 9 Le premier tournant dans l'histoire de l'école est l'arrivée en 1996 de celle qui la dirige toujours, Ana Elisa Siqueira. La situation est alors très dégradée : absentéisme élevé des enseignants, médiocrité des résultats, fuite des élèves vers d'autres établissements, notamment privés. Comme de nombreuses écoles publiques, Amorim Lima accueille alors surtout des élèves de catégories défavorisées, entre autres ceux qui vivent dans les favelas environnantes. C'est une école fréquentée par obligation – ce n'est pas original pour une école publique ; ceux qui ont les moyens du choix sont ailleurs, dans des établissements privés – et Ana Elisa Siqueira dit volontiers que son premier objectif fut que les élèves restent au sein de l'école tout au long de la journée. Mais pour cela, elle se démarque d'une logique qui consisterait à fermer le plus hermétiquement possible l'espace scolaire. Elle fait le pari inverse : rendre l'école attractive, et donc ne pas avoir besoin de l'enclore.
- 10 Les journées à l'école sont structurées en deux temps avec deux vagues de 400 élèves environ : un groupe le matin (de 7h à 12h) et un l'après-midi (de 13h à 18h). Cela permet de gérer le manque d'espace, ce qui est fréquent dans les écoles publiques brésiliennes. L'organisation d'ensemble repose sur une autonomisation progressive qui se répercute sur les types d'espaces d'apprentissages : aux plus jeunes, de petites salles dédiées et deux grandes salles de travail pour les élèves plus âgés.

Tableau 1. Organisation spatiale des enseignements

Niveau		Âge	Lieux de travail
1		5/6 ans	Une salle spéciale, située au rez-de-chaussée est affectée aux plus jeunes.
2		6/7 ans	Les élèves de 2 ^{ème} année ont eux aussi un lieu dédié : le <i>salão de Alfabetização</i> situé au premier étage.
3	Cycle 1	7/8 ans	Outre les diverses salles de cours (<i>officina</i>), les élèves du cycle 1 fréquentent principalement le <i>salão</i> du premier étage pour les débats, le tutorat et leurs travaux de recherche.
4		8/9 ans	
5		9/10 ans	
6	Cycle 2	10/11 ans	Outre les diverses salles de cours (<i>officina</i>), les élèves du cycle 2 fréquentent principalement le <i>salão</i> du deuxième étage pour les débats, le tutorat et leurs travaux de recherche.
7		11/12 ans	
8		12/13 ans	
9		13/14 ans	

« TOUT EST ÉCOLE »

- 11 Dans *Scrabble*, le récit de son enfance au Tchad, l'écrivain Michaël Ferrier (2019) se remémore sa formation auprès des animaux. Il a gardé en mémoire « la forme de certaines carapaces, le tracé des ailes et la forme des griffes » (p. 59) plus que le visage et les mots de ses premiers maîtres d'école. Il dit avoir appris dehors, par les sens et les sensations, avoir appris avec Saleh, l'homme à tout faire de la maison. « Aller s'amuser, c'est aller à l'école. Aller puiser de l'eau, c'est aller à l'école. Tout est enseignement » (p. 75) explique Saleh. Ferrier dit aussi les savoirs pratiques que ses amis Abdelkader et Youssef lui enseignent pendant les récréations : « préparer le fourrage des bêtes, choisir les jeunes rameaux, broyer les feuilles et préparer les gousses pilées, les pétrir avec du lait caillé » (p. 87). Il dit à quel point tous les moments et les lieux de cette présence au monde sont des sources auxquelles il s'est abreuvé, si bien qu'il en est venu à interroger la nécessité d'aller à l'école, l'école des bâtiments scolaires, celle qui est dédiée aux apprentissages. Il dit que « tout est école » (p. 87).
- 12 Le *bildungsroman* (« roman de formation ») de Ferrier explore les apprentissages construits hors de la « forme scolaire » (Vincent *et al.*, 1994, 2012) dans des situations du quotidien et des lieux pluriels. Au sein de l'école Amorim Lima, c'est bien dans un cadre scolaire, mais réinventé ou simplement disponible, que se déploie une forme d'éducation intégrale qui déborde la transmission de connaissances et le cadre de la salle de classe. Dans ce contexte, comment est mis en œuvre, à travers les espaces et les spatialités, l'idée que « tout est école » ?

Figure 1. Au jardin

Source/crédit : Adèle Clerc

- 13 Partons de l'exemple du jardin d'Amorim Lima. Il est au centre des attentions d'une des neuf « commissions » thématiques animées par les parents et parfois aussi par des enseignants⁹. Lorsque je m'y rends pour la première fois, des parents travaillent, entourés de quelques élèves qui profitent d'une pause pour discuter avec eux. Le jardin est un espace de valorisation de la culture brésilienne et de défense des communautés indigènes avec l'introduction depuis 2015 de plantes alimentaires non conventionnelles (PANC), c'est-à-dire de plantes autochtones, rustiques et très adaptées aux conditions biophysiques, dont la culture parfois très ancienne a quelque peu été oubliée. La connaissance de ces plantes comme des autres fait partie des apprentissages formels ; cette activité se déroule en partie sur le « terrain » et en lien avec la bibliothèque où des ouvrages sur le sujet sont disponibles. Les problématiques environnementales sont abordées dans la relation entre les productions du jardin et la cuisine de l'école : d'une part avec le compostage d'une partie des déchets alimentaires, d'autre part avec l'introduction dans les repas, deux fois par semaine, des PANC cultivées au jardin. Enfin, les élèves eux-mêmes sont associés à l'entretien du jardin et aux récoltes. En combinant des apprentissages formels à des activités manuelles, au travail collectif et aux échanges, à l'éveil des sens, le jardin apparaît comme un espace d'éducation intégrale.
- 14 Outre les lieux explicitement dédiés à des activités éducatives, qu'il s'agisse des salles de classes, des *saloes*, de la bibliothèque, des terrains de sport ou, comme on vient de le voir, du jardin, les possibles éducatifs concernent aussi des espaces sans affectation clairement définie, des entre-deux, des interstices, des coins... Ces espaces sont disponibles pour des pratiques spatiales et des manières d'habiter que les élèves choisissent. Ce sont des espaces non aménagés. Ils ne sont ni plats, ni goudronnés, il y a

des obstacles, des rugosités, de la terre et de l'herbe, des arbres, des buissons, des racines, des objets détournables... Ils offrent de multiples potentialités pour des interactions entre pairs, pour des mises en retrait, pour l'apprentissage de la prise de risque et pour des contacts directs avec l'environnement biophysique. On peut les rapprocher des espaces de l'éducation hors-les-murs, ceux des *Forest schools* notamment. Dans *L'enfant dans la nature*, Matthieu Chéreau et Moïna Fauchier-Delavigne (2009) citent de nombreux témoignages relatifs à l'intérêt des apprentissages en forêt, à la richesse des possibles, aux potentialités offertes pour le développement de la curiosité, de l'imaginaire et des aptitudes motrices. À Amorim Lima, ces espaces « autres » sont pleinement intégrés au projet éducatif contrairement à ce que leur apparence quelque peu négligée laisse imaginer. La « forme scolaire » définie par Guy Vincent comme « un univers séparé pour l'enfance » (*et al.*, 2012 : 39) a un effet puissant sur l'organisation du temps et la structuration des espaces. Cette forme délimite, de manière assez stricte, les temps et lieux d'apprentissage. En général, le reste ne compte pas ou guère. Ce sont des parenthèses temporelles et des lieux informels (Monnard, 2017) souvent méprisés, régulièrement perçus comme problématiques par les directions des établissements, les enseignants et parfois les architectes. Au sein d'Amorim Lima, ces intervalles et ces parenthèses (les couloirs, l'atrium, l'entrée de l'école, les espaces extérieurs, les temps de pause) ne sont pas *entre* les temps et les lieux de l'apprentissage. Ils en font partie comme entités de socialisation et d'éducation, et sont à ce titre investis, habités, expérimentés par les élèves dans le cadre du projet de l'école.

NE PAS FAIRE CLASSE AVEC UNE CLASSE DANS UNE CLASSE

- 15 Le mot est polysémique : une classe, c'est à la fois un lieu, un groupe et une pratique. Ces trois sens vont ensemble ; ils ne signifient que dans leur association. On fait la classe à une classe dans une classe (Clerc, 2020a). Le lieu, le groupe et la pratique sont combinés de manière complexe dans un cadre temporel qui règle l'ensemble du fonctionnement des établissements : les emplois du temps des élèves, le service des enseignants, le planning général. C'est aussi un moyen de contrôle car chaque groupe-classe, donc chaque élève et enseignant, peut être localisé à tout moment.
- 16 Ce triptyque structure le système éducatif français – et plus fortement le second degré – depuis les années 1860 (Le Cœur, 2011) comme, avec des temporalités différentes, celui de nombreux pays. Il organise les espaces scolaires et les spatialités des acteurs. Un établissement scolaire, c'est en général un alignement et un empilement de salles, le plus souvent rectangulaires et de dimensions normées par la taille moyenne des groupes d'élèves. Les spatialités sont largement conditionnées par ce modèle : les élèves (groupes-classe) se rendent, parfois sous la conduite du professeur, dans leurs salles de classes pour s'y voir dispensé un enseignement (la « classe » de français, de géographie ou d'anglais). Au sein de l'école Amorim Lima cohabitent deux modèles. Celui que je viens de décrire, autour du triptyque « classe », ne vaut ici que pour les enseignements de portugais, d'anglais et de mathématiques ; il se déroule dans des salles de classe traditionnelles. Toutes les autres activités relèvent d'organisations différentes qui font passer les apprentissages avant les enseignements et l'élève dans sa singularité avant son appartenance à un groupe.

- 17 Avant d'aller plus loin et d'en appréhender la dimension géographique, il me faut revenir brièvement sur cet aspect du projet pédagogique. Chaque élève reçoit pour chaque période de l'année un plan de travail composé d'un ensemble de problèmes à résoudre ou de tâches à effectuer dans diverses disciplines. Le travail personnel qui y est inhérent se déroule avec l'aide des enseignants. En outre, une fois par semaine, les élèves rencontrent leur tuteur, un enseignant responsable d'environ vingt élèves qui fait le point avec eux sur l'avancement de leur travail. Dans l'intervalle, la relation est fondée sur la confiance et la responsabilité de chacun : chaque élève gère ses temps de travail et choisit l'ordre dans lequel il tente d'atteindre les objectifs de la période.

Figure 2. Travail autonome dans un salão

Source/crédit : Adèle Clerc

- 18 Ces activités autonomes se déroulent principalement dans les *salões*. « Je me rends directement dans le salão du 2^{ème} étage. Il y a quatre profs, je compte 55 élèves. Ils sont par groupe de 2 à 6 par table, les profs circulent, chaque élève travaille de manière assez autonome à son plan de travail. Sensation d'une ruche tranquille où chacun se consacre à son activité. [...] Aujourd'hui, je suis avec les élèves de l'après-midi ; je vais dans le salão des élèves de 3^{ème}, 4^{ème} et 5^{ème} années. Je compte 90 élèves, une vingtaine d'îlots de 3 à 6. Ambiance toujours assez tranquille. » Au-delà de ces quelques notes de terrain, tentons de décrire ces espaces d'apprentissage. Le terme de *salão* est difficilement traduisible en français. Il désigne ici un grand espace de travail. Il y a deux *salões* dans l'école, ils sont situés à chacun des deux étages du bâtiment principal et procèdent du regroupement, au début des années 2000 et après la visite de l'*Escola da Ponte*, de quatre salles de classes de chacun des étages. Ces quatre salles mises bout à bout font des *salões* des rectangles très étirés. On y pénètre indifféremment par l'une des portes héritées de l'organisation spatiale antérieure. Ces espaces ne sont pas

orientés malgré la présence de tableaux (peu utilisés) aux deux extrémités. Le mobilier se réduit à des tables et des chaises aisément déplaçables, et, le long du mur latéral (côté portes), des casiers, des espaces de rangement et du matériel informatique. Ce qui frappe aussi, c'est la vastitude, loin de la sensation d'entassement qui domine souvent dans les locaux scolaires. Ces caractéristiques conjuguées – mobilité du mobilier et disponibilité spatiale – favorisent les configurations souples et adaptables aux différentes pratiques pédagogiques.

- 19 On suivra ici Leibnitz (1900) pour rappeler que les espaces n'existent pas en eux-mêmes, en tant que réalités absolues, mais que ce sont les arrangements des corps et du mobilier qui les font exister. Avec les moyens du bord, les enseignants et les élèves d'Amorim Lima produisent sans cesse des espaces au sein des *saloes* : ils transforment régulièrement ces matérialités spatiales en espaces pédagogiques pluriels à l'instar de ce que des écoles dotées de plus de moyens font avec des espaces dédiés. Par exemple, Vittra School Telefonplan¹⁰ à Stockholm où les salles de classe traditionnelles ont disparu au profit de cinq types d'espaces dédiés à cinq types d'activités : l'amphithéâtre (*show off*), le laboratoire (*laboratory*), des espaces dédiés au travail personnel (*cave*), au débat (*campfire*) et au travail de groupe (*watering hole*). À Amorim Lima, les changements d'activité passent par des reconfigurations spatiales modestes, fréquentes, et essentielles. Il est peu envisageable de conserver le même dispositif pour deux pratiques pédagogiques aussi différentes que le travail de groupe ou le débat. Cela traduit un souci micro-géographique que l'on retrouve dans l'ensemble des lieux de l'école : les espaces et les spatialités sont pris au sérieux. Ces données sont intégrées par les élèves qui prennent en charge les changements de dispositif d'une manière fluide, rapide et silencieuse.

HORS CONTRÔLES

- 20 Le 17 octobre 2018, j'avais rendez-vous avec Ana Elisa Siqueira pour organiser le travail de terrain : ce que je voulais faire, ce qui était possible, ce qui ne l'était pas... Mais ce jour-là, elle dut faire face à toute une série d'imprévus et pour la visite de l'école, elle me proposa d'être accompagné par un élève. Je m'attendais à voir arriver un(e) adolescent(e) mais c'est une enfant de neuf ans qui arriva. Cette première surprise fut suivie par une autre : son aisance avec les adultes, sa capacité à décrire précisément et simplement l'ensemble des lieux de l'école et leurs fonctions. Même si cette élève n'avait sûrement pas été choisie au hasard, son autonomie et sa maturité me semblaient quand même étonnantes. Je découvris alors la place centrale de l'autonomie dans le projet de l'école et la manière dont cet aspect du projet se décline spatialement.
- 21 Pour un chercheur familier du système éducatif français, ce qui frappe d'abord à Amorim Lima c'est la quasi-absence de cadrage spatio-temporel des activités. Ainsi, il n'y a pas de sonnerie ; ce fut une des premières modifications effectuées par l'équipe de direction à la fin des années 1990. Le travail est peu rythmé par des pratiques et des spatialités collectives. Les notions d'heure de cours, de temps scolaire, de récréation même, sont à géométrie/géographie variables. Chacun suit plus ou moins son propre parcours en intégrant au fil de la journée divers petits collectifs que ce soit pour les débats quotidiens, le travail personnel, les « groupes de responsabilités » ou le tutorat. Ces parcours sont soit librement choisis, soit déterminés par les enseignants en fonction de l'âge des élèves et leurs difficultés. On peut prendre le mot parcours au pied

de la lettre, jusque dans sa dimension spatiale : comme les mobilités sont en grande partie individualisées ou sont le fait de petits groupes, on ne voit pas dans les couloirs et les escaliers des groupes-classes en migration d'une salle à une autre. Ces moments, qualifiés en France d'« interclasses », provoquent des encombrements considérables, des cris, des bousculades, de l'agressivité, du stress parfois (Clerc, 2020b).

- 22 L'individualisation des pratiques et des rythmes favorise une diversité de spatialités et de formes de territorialisation des espaces par les individus ou les petits groupes qui se les approprient pour un moment. Lors d'une observation dans les espaces extérieurs, j'ai identifié les pratiques suivantes : jouer au football (une activité genrée, quasiment la seule dans l'école) ; jouer au basket ; jouer aux cartes sur le rebord bétonné du terrain de basket ; courir sur la rampe de skate-board pour atteindre la plate-forme puis se laisser glisser ; se balader seul ou en tout petit groupe du côté du jardin ou au milieu des arbres ; se retrouver autour de la table de ping-pong (détournée de sa fonction première) pour de petits groupes d'adolescents souvent en couples ; inventer des mondes en construisant une espèce d'abri sous le four à pizza avec des matériaux récupérés (une planche, une souche, une grosse pierre) ; grimper dans un arbre (quatre filles) pour bavarder tranquillement ; grimper dans un arbre, seul cette fois (un garçon) et expérimenter des pratiques « à risque » ; prendre son goûter (des petits) sur une des tables près de l'entrée de l'école ; monter sur le mur d'enceinte et le suivre en s'accrochant au grillage ; utiliser une corde accrochée à une branche pour jouer à Tarzan ; creuser la terre avec quelques outils de fortune.

- 23 Ces exemples montrent une désynchronisation partielle des pratiques et des espaces. Le fait d'associer une fonction à un espace relève d'une orientation de la géographie parfois qualifiée de « spatialisme » (Depraz, 2018 ; Lussault, 2003). Les bâtiments scolaires, d'hier comme d'aujourd'hui, sont pensés à travers cette association étroite entre formes spatiales et fonctions. Cela n'exclut pas les détournements mais ils restent marginaux. Nombre d'espaces d'Amorim Lima peuvent faire l'objet d'affectations fonctionnelles variables, parfois concurrentielles. Mais ces détournements concernent aussi des objets et des espaces dont les fonctions semblent clairement identifiées : une table de ping-pong peut devenir un lieu de rendez-vous tandis que la rampe de skate-board sera réaffectée à des jeux divers. Ces relations souples, ouvertes entre les formes et les pratiques relèvent aussi d'une approche politique – à la manière des situationnistes – en donnant une liberté et une autonomie d'action. C'est aussi la vision de l'architecte Serge Renaudie (2015) qui dit refuser de faire des jeux pour enfants, afin d'éviter une détermination des pratiques par les espaces et les matérialités, de laisser place à l'imaginaire.

- 24 L'autonomie se construit aussi à travers la possibilité de se soustraire à la présence et au regard des adultes. Les organisations spatiales jouent sur ce plan un rôle décisif et agissent sur les spatialités : hétérogénéité fonctionnelle et matérielle des espaces, multitude de coins dérobés aux regards panoptiques, présence d'arbres et de buissons, possibilité pour les élèves d'aller pratiquement partout... Julie Delalande (2005), dans ses travaux sur les cours de récréation en France, rappelle que ces espaces sont appréhendés par les enseignants prioritairement en termes de surveillance, de sécurité et d'hygiène et donc organisés dans ces perspectives. Traduit en termes foucauldien, cela signifie une inclination pour les rangs et les quadrillages, les organisations sérielles, les droites, la mise en visibilité permanente, le contrôle des corps et les « multiplicités ordonnées » (Foucault, 1975 : 174). En découle des relations

conflictuelles entre enseignants qui veulent voir pour contrôler, et élèves qui eux cherchent l'isolement et les coins tranquilles leur permettant – c'est légitime et même nécessaire – de se soustraire au regard adulte. Julie Delalande cite Ulyssa (9 ans) qui s'indigne : « On voit tout ce que tu fais. C'est énervant ! » (2005 : 28) Cet « énervement » est susceptible de provoquer une réaction de défense et une tentative de soustraction à ce qui le cause : fuir le champ de vision de l'adulte et éventuellement en profiter pour faire ce qui n'est pas possible habituellement. Je constate que la transgression ne fait guère sens à Amorim Lima dans la mesure où rien n'est vraiment « transgressable ».

- 25 La surveillance permanente est une violence faite aux individus. Elle interdit l'intimité. Les établissements scolaires ne sont pas pensés pour cela, au contraire. L'intimité implique un espace psychique et un espace physique (Neuburger, 2000). Ce dernier vient se heurter à la densité de « population » dans les écoles, au projet de surveillance et à la prédominance de la vie collective. Michel Foucault (1975) précise ce dernier point : il ne s'agit pas du collectif des foules – au sein duquel d'ailleurs des formes d'intimité peuvent se développer –, mais du collectif comme ensemble d'individus inscrits dans des quadrillages, identifiés par des coordonnées, distribués de la manière la plus régulière possible dans des espaces. Chacun sa place.

Figure 3. En quête d'intimité

Source/crédit : Adèle Clerc

- 26 Les configurations spatiales d'Amorim Lima ménagent des possibilités de mise en retrait et d'intimité au sein de l'enceinte scolaire d'abord parce que la densité est assez faible. Dans les saloes, l'espace disponible par élève varie en général entre 3 et 4 m², ce qui est souvent supérieur à ce que l'on trouve dans d'autres pays (mais les enquêtes manquent en ce domaine), en France notamment où la « norme » varie plutôt entre 2 et 3 m² (Clerc, 2020b). Cela concerne plus encore les espaces extérieurs. Le terrain, hors les

bâtiments, a une surface d'environ 8 000 m² pour un peu plus de 400 élèves par demi-journée, soit environ 20 m² par élève. Si l'on se livre de nouveau à quelques comparaisons chiffrées, l'espace disponible pour chaque élève est beaucoup plus important que dans une école française où les préconisations ne permettent d'atteindre ce chiffre que dans des situations très particulières. En général, il y a au mieux 10 m² par élève, le plus souvent beaucoup moins. Les faibles densités d'Amorim Lima sont renforcées par la configuration particulière de l'espace extérieur et l'impossibilité consentie d'un contrôle visuel.

- 27 Le choix de l'autonomie, de la responsabilisation et de la confiance développée dans l'école Amorim Lima relève-t-il d'un dispositif spatial ? Si l'on s'en tient à l'approche foucauldienne du dispositif, assez peu, au sens où pour lui un dispositif s'inscrit dans une relation de domination. Même un regard plus large sur la question, celui qui fait de tout agencement spatial élaboré avec une intentionnalité et une stratégie, un dispositif (Agamben, 2006), n'est pas pertinent. Les espaces, extérieurs en particulier, d'Amorim Lima sont en quelque sorte des « non-dispositifs ». Ils laissent advenir, ils sont disponibles pour des possibles que les acteurs inventent en permanence. Ce sont des espaces accueillants, offerts, dans leur pauvreté même, où chacun peut choisir sa manière d'habiter.

DES CORPS EN MOUVEMENT

- 28 Première scène : pour lui emprunter son stylo, un élève prend la main de l'enseignante qui lui explique un problème de mathématiques. Deuxième scène : un élève grimpe dans un arbre, il s'étire pour saisir une branche et assurer ses prises puis reprend son équilibre. Ces deux moments de vie scolaires, plutôt anodins, nous parlent du corps, de ses mouvements et de ses relations aux autres corps. Ces scènes interrogent des corps scolaires, des corps d'élèves et d'enseignants. La première pose la question de la relation humaine entre un enseignant et un élève, ses modalités physiques, ses effets pédagogiques et peut-être ce qu'elle nous dit d'une spécificité culturelle brésilienne. La seconde renvoie à la considération accordée au corps dans un projet éducatif ; elle permet aussi d'interroger la question du risque, de la prise de risque et de son acceptation comme composante de ce projet éducatif.
- 29 Chaque matin, élèves et enseignants d'Amorim Lima se saluent chaleureusement avec un *abraço* – geste qui se traduit littéralement par « étreinte » et consiste à serrer dans ses bras, assez énergiquement, l'autre personne en lui tapotant les épaules. C'est une pratique très commune au Brésil. Dans un contexte scolaire, elle questionne, aux côtés d'autres pratiques corporelles qui passent par le toucher et donc l'effacement de la distance, la relation entre enseignants et élèves ainsi que son efficacité pédagogique. Selon Edward Hall (1971), les relations humaines se caractérisent par l'établissement de quatre types de distance : de l'intime (du contact jusqu'à une quarantaine de centimètres) à la distance publique (à partir de 3,60 mètres) en passant par les distances personnelle et sociale. Ce sont des valeurs théoriques qu'il faut adapter aux spécificités culturelles et aux époques. Mais, au-delà du quantitatif, ces quatre types de distance peuvent être utilisées pour analyser des relations humaines. La distance de la relation pédagogique peut être considérée une distance sociale. C'est la distance du travail et des relations professionnelles ; elle organise la plupart des espaces scolaires avec notamment une « mise à distance » des bureaux des élèves par rapport à celui de

l'enseignant. Dans un travail de terrain réalisé en France avec une classe de cours préparatoire, Dominique Forest (2006) nuance cela en montrant que la « distance didactique » (p. 78) peut varier selon les situations. L'enseignant peut ainsi se rapprocher ou s'éloigner des élèves, voire se rapprocher d'un élève en particulier. Forest montre que la réduction de la distance avec un élève est un moyen de contrôle et d'aide. Pour autant, la distance intime, la distance à laquelle on parle à voix basse, celle qui peut passer par le contact physique, celle avec laquelle « on réconforte et on protège » (Hall, 1971 : 147), n'est jamais mobilisée dans les situations observées par Forest. Cela corrobore le constat de Bernard Andrieu (2004) qui parle d'une culture française « haptophobique », une culture de la peur du toucher pour ce qui concerne le champ scolaire.

- 30 À Amorim Lima, ce sont à l'inverse les distances intime et personnelle qui, d'après mes observations, semblent les plus mobilisées notamment dans les *saloes* où le mode de relation pédagogique est celui de l'aide et de l'accompagnement plus que de la transmission. Cela se traduit par la configuration des espaces d'apprentissages et la spatialité de la relation. Le face à face traditionnel, en œuvre dans le cours magistral en particulier, avec des dispositifs en « autobus » (Clerc, 2020a) est remplacé ici par un côte à côte qui favorise la proximité, voire le contact. Ces proximités doivent être rapportées à une forte interconnaissance entre enseignants et élèves, liée d'une part aux relations individualisées que requiert la réalisation du plan de travail, d'autre part à la proximité de l'équipe éducative avec les familles des élèves, familles qui participent de diverses manières au fonctionnement de l'école.
- 31 Les distances intime et personnelle sont définies par Edward Hall (1971) comme celles des relations privées entre individus. La relation pédagogique n'est pas, *a priori*, une relation privée ; elle n'est ni personnelle, ni intime. Et c'est en ce sens que les relations entre enseignants et élèves à Amorim Lima peuvent surprendre et exiger d'autres grilles d'analyse, et pas seulement culturelles. Autre scène, observée dans le *salão* du premier étage : une enseignante s'approche d'une élève qui bute sur un exercice de mathématiques, lui passe le bras sur les épaules et lui dit : « tu as fait une erreur, tout le monde fait des erreurs mon amour » (traduction libre). On peut y voir une prise de risques, une confusion des genres. Mais, d'un autre point de vue, on peut évaluer les avantages d'une plus grande proximité : un affaiblissement du rapport de force ou de pouvoir entre individus et une possibilité d'échange renforcée. Jérôme Visioli et Oriane Petiot (2018) mettent en relation la proximité physique entre enseignants et élèves avec la concentration et la motivation de ces derniers : plus la proximité est grande, plus les élèves seraient concentrés et motivés. Selon Marie Gaussel « l'accompagnement, l'aide et le soutien dans l'espace scolaire relèvent de la métaphore d'expérience tactile » (2018 : 11).
- 32 Amorim Lima est le théâtre de multiples mobilités groupales mais surtout individuelles. Les portes des *saloes* et des salles de classe sont ouvertes, des élèves entrent et sortent pour aller aux toilettes, boire ou simplement pour se dégourdir les jambes. Si les plus jeunes doivent en général demander la permission, les autres circulent quasiment sans contraintes, ni limites. Il en est de même au sein des salles de travail. Les élèves se déplacent pour un renseignement, pour échanger avec un autre. Il faut encore y ajouter tous les déplacements liés aux changements fréquents de dispositifs en fonction des activités ainsi que les temps, assez conséquents parfois, passés hors de la classe. Bref, il est bien rare qu'un élève d'Amorim Lima reste vissé à sa chaise pour un temps long.

- 33 Historiquement, les mobilités étaient associées à la déconcentration et au désordre. Michel Foucault (1975) nous rappelle que le corps docile, le corps contrôlé et soumis, est un corps immobile, fixé en un emplacement. Les mobilités au sein de l'école Amorim Lima et la motilité de chaque élève font écho au choix de l'autonomie et de la responsabilisation des élèves. Mais les relations entre mobilités et apprentissages sont aussi un enjeu physiologique et psychologique qui relève de préconisations médicales. Une étude du *University College* de Londres publiée en février 2020 dans *The Lancet Psychiatry* montre un lien entre l'immobilité et les symptômes dépressifs et conseille plus de mobilité dans les écoles, des cours debout ou permettant des déplacements.

Figure 4. Postures

Source/crédit : Adèle Clerc

- 34 Ce sont des débats similaires que met en lumière l'observation des postures des élèves. La rectitude du corps (Vigarelli, 2018 ; Clerc, 2020a) n'a pas cours dans les différents lieux de travail d'Amorim Lima. Dans mes notes de terrain relativement à un temps de débat, je lis : « une élève passe une partie de la séance couchée sur deux chaises et la tête sur les genoux de sa copine. Au bout d'un moment, elle se redresse et se met à participer à la discussion ». Outre la possibilité de se déplacer, chaque élève choisit ses postures sans contrainte mais dans les limites offertes par un mobilier traditionnel et normé. Sans en avoir les moyens matériels (tapis, coussin, canapés, tabourets oscillants, chaises de hauteur diverses, gros ballons...), l'équipe pédagogique a développé une pratique qui relève du *flexible seating*, c'est-à-dire de l'ensemble des alternatives à la position assise, dos redressé, pendant les heures de classe. L'efficacité pédagogique du *flexible seating* est assez peu documentée sur le plan scientifique. De la même manière, les effets physiologiques de cette liberté posturale sont débattus. L'alternative est aussi

politique entre la contrainte sociale et une certaine conception de la vie en société d'une part, le bien-être et la liberté individuelle d'autre part.

- 35 La scène décrite dans l'introduction de cette partie, celle de l'enfant qui grimpe dans un arbre, pose une autre question relative au corps : celle du risque physique et de sa gestion dans un processus pédagogique. Dans beaucoup d'établissements scolaires, le risque est assimilé à un danger. Il importe de le réduire, si possible d'arriver au risque zéro. Pour cela, les institutions en charge de l'éducation et de la jeunesse multiplient les normes et les règlementations¹¹ oubliant les enjeux éducatifs. On peut alors se demander avec Matthieu Chéreau et Moïna Fauchier-Delavigne : « [...] de quoi prive-t-on les enfants à chaque nouvelle norme ? » (2019, p.75). L'espace d'Amorim Lima n'est pas sécurisé avec des jeux d'extérieur spécifiés et normés en fonction de l'âge des enfants : capacité amortissante des sols, protections latérales des toboggans, espacement des pièces fixes et mobiles pour éviter les risques de coincement... D'ailleurs, hormis quelques jeux, plutôt vétustes, dans le coin où se tiennent généralement les plus jeunes, il n'existe pas dans l'école de matérialités spécifiquement dédiées aux activités de l'enfance et de l'adolescence. L'éducation au risque (Goirand, 2005), associée à l'autonomie de chacun, semble faire partie du projet de l'école. S'opère ainsi un renversement de valeur : d'un danger potentiel, les matérialités présentes dans l'école deviennent des ressources éducatives. Une étude conduite par deux chercheurs du département de psychologie de l'Université de Floride du Nord (Alloway, Alloway, 2015) a montré que les activités proprioceptives, comme celle qui consiste à grimper dans les arbres, ont des effets positifs importants sur la mémorisation. La même année des chercheurs de l'Université de Colombie Britannique ont analysé 21 études qui toutes mettent en évidence les effets positifs de ce type d'activité sur la créativité, les relations sociales et la capacité à surmonter les difficultés (Brussoni *et al.*, 2015).

Figure 5. Expérimenter le risque

Source/crédit : Adèle Clerc

- 36 Hors l'enseignement spécifique de l'éducation physique, le corps est souvent tenu en marge des processus d'apprentissage. À travers l'acceptation du risque physique, de mobilités élargies et de postures non contraintes, l'équipe pédagogique d'Amorim Lima tente, sinon de sortir d'une pensée historiquement dualiste de la formation de l'être humain, une pensée « mettant l'esprit en valeur et rejetant le corps » (Gaussel, 2018 : 2), d'accorder une attention aux besoins des corps enfantins et adolescents au sein des apprentissages.

LA PORTE OUVERTE

- 37 Les portes, les portails, les grilles, les portillons sont des objets d'apparence anodine mais qui cristallisent nombre de débats autour des établissements scolaires. Souvent, c'est le cas en France, les arguments sécuritaires dominant et, dans les médias comme dans l'arène politique, semblent interdire toute discussion sur la dimension pédagogique de l'ouverture ou de la fermeture des lieux d'éducation¹². La question n'est pas moins importante au Brésil, pays où l'insécurité et plus encore sa construction médiatique¹³, règlent l'organisation des espaces et les circulations : les communautés fermées sont légion, la plupart des immeubles sont gardés, les caméras sont omniprésentes, les murs des propriétés sont surmontés de barbelés-rasoirs et celles-ci sont en communication permanente avec des sociétés privées de surveillance. Les écoles n'y échappent pas, les écoles privées en particulier. Pour me rendre à Amorim Lima, je passe régulièrement devant l'un de ces établissements, haut de gamme : il est fermé et gardé par un service de sécurité privé, il y a toujours au moins deux personnes qui assurent la surveillance, elles communiquent par des oreillettes. Deux fois par jour,

Figure 6. Préserver les communications

38 À Amorim Lima, la porte est ouverte. C'est un choix fort d'autant qu'à l'origine, lorsque la directrice actuelle est arrivée, le problème majeur était de faire rester les élèves toute la journée dans l'enceinte scolaire. Mais, plutôt que de les y enfermer, la direction s'est interrogée sur les moyens de faire de l'école un lieu de vie attractif et c'est ainsi qu'elle pris la décision d'ouvrir la porte. Aujourd'hui, c'est toujours un combat : à chaque début d'année, Ana Élisa Siqueira doit argumenter avec les parents d'élèves pour tenir le cap sur ce point.

39 La porte sépare physiquement et symboliquement (Dibié, 2016) deux mondes dans lesquels les règles, les cultures, les pratiques, les finalités sont différentes. La franchir, c'est accepter ces différences et devenir autre : ouvrier quand on entre dans l'usine, élève quand on entre dans l'école. Comme le rappelle Gustave-Nicolas Fischer (2011) à la suite d'Erving Goffman, c'est d'autant plus vrai pour un espace institutionnel que son existence même est liée aux règles spécifiques qui s'y exercent. La séparation entre deux mondes est au cœur de la notion de forme scolaire (Vincent *et al.*, 1994, 2012). Mais la porte peut aussi, selon son degré d'ouverture ou de fermeture, faire communiquer ces deux mondes, établir des circulations de personnes, d'objets, d'idées et finalement développer des formes de métissage. Ces choix renvoient à la question fondamentale, aussi vieille que l'existence de l'école, de la place de celle-ci dans la société. L'école doit-elle protéger du monde et en être séparée (Arendt, 1972) ? Doit-elle être ouverte pour préparer au monde ? Cette question relève initialement de la philosophie politique de l'éducation (Derouet-Besson, 1994, 2004) mais elle a aussi une

dimension éminemment géographique : ouverture/fermeture, barrières et frontières, limites, contacts, circulations, gestion de la distance, coprésence, télécommunications...

- 40 La porte ouverte d'Amorim Lima permet aux élèves de sortir de leur propre initiative (mais ils ne s'enfuient pas, me dit la directrice) ou de manière réglée dans le cadre de sorties scolaires. Ce mouvement circulaire de l'intérieur vers l'extérieur est peu développé et je n'ai jamais entendu parler durant mon travail de terrain – ce qui ne signifie pas qu'il n'en existe pas – d'activités hors-les-murs pour les élèves. Il y a sans doute plusieurs explications à cela : un environnement urbain proche qui peut paraître banal, la taille de la ville qui nécessiterait de longs déplacements pour accéder à certains centres d'intérêt, les finances de l'école, et peut-être l'existence au sein même de l'établissement de petits coins de nature et de lieux formalisés (le terrain de football) ou non (les arbres) pour des activités physiques.
- 41 Par contre, de l'extérieur vers l'intérieur, les mouvements sont nombreux et contribuent à insérer l'école dans son environnement plutôt qu'en faire un monde à part. Cette circulation concerne l'ouverture de l'école à des acteurs traditionnellement jugés comme étant « d'un autre monde » ou pour le dire de manière plus géographique, n'étant pas pensés comme à leur *place* dans les enceintes scolaires. On songe en premier lieu aux parents dont, en France notamment, les compétences sont rarement sollicitées dans le cadre scolaire, mais aussi aux intervenants extérieurs. Dans les discussions avec la direction de l'école, comme dans les textes d'orientation de sa politique éducative, un mot revient souvent : *comunidade*. Sa traduction paraît simple : la communauté. Mais la *comunidade* – et je vais donc continuer à utiliser le mot portugais – c'est un groupe social, un ensemble géographiquement situé, celui des habitants du quartier, des parents d'élèves en premier lieu, un groupe dans lequel l'école (la direction, les enseignants, le personnel de cantine et d'entretien, les élèves) est intégrée, un groupe dont les membres sont en situation d'interconnaissance, et plus encore peut-être un groupe de savoirs et de compétences dont la participation à la vie et aux activités de l'école est pensée comme une ressource. Par ce terme de *comunidade*, c'est l'intégration forte d'un établissement scolaire dans son environnement proche qui est signifié. Sur ce plan, la référence à Paulo Freire (1921-1997) s'impose. Ce pédagogue, célébré à Amorim Lima comme dans toutes les écoles brésiliennes aux pédagogies innovantes, s'est précocement intéressé à la relation entre les écoles et leurs environnements comme à la nécessité de contextualiser socialement et politiquement les apprentissages.
- 42 Cette ouverture et cette intégration prennent plusieurs formes. Les parents participent activement à la vie de l'école et y sont les bienvenus par l'aide qu'ils apportent, que ce soit au jardin, pour la gestion de la bibliothèque, pour des animations ou pour distribuer des goûters « faits maison ». Ils s'investissent aussi dans la conduite de l'école et participent à toutes les instances qui assurent son fonctionnement¹⁴. Des activités proposées à la *comunidade*, comme les cours de capoeira, prennent place au sein de l'établissement. Les fêtes sont aussi l'occasion d'ouverture aux parents et aux habitants du quartier. Elles permettent aux élèves de présenter leurs travaux et aux parents de mieux connaître l'école. Avec son jardin, sa bibliothèque, son four où sont confectionnées tartes et pizzas, l'école n'est pas seulement une école mais un lieu de vie et de rencontre marqué par la fluidité des circulations.
- 43 Le flux qui va de l'extérieur vers l'intérieur de l'école Amorim Lima concerne aussi des idées, des informations, des valeurs. « *Je discute avec un petit groupe de filles. Ce sont quatre*

amies de 4^{ème} année (elles ont 10 ans). Après m'avoir parlé un peu de l'école, elles enchaînent sur des questions plus graves et critiquent la possible autorisation du port d'armes par le Président Bolsonaro. On discute ainsi pendant toute la récréation » (carnet de terrain, 25 avril 2019). Un autre jour, lors d'une *roda de conversa* (littéralement une « roue de conversation », une activité inscrite à l'emploi du temps quotidien), des élèves de 7^{ème} année engagent la discussion sur la dépression et les problèmes psychologiques ; les prises de parole sont longues, beaucoup participent et globalement ils s'écoutent. Ces deux situations disent l'ouverture de l'école aux préoccupations et aux expériences personnelles des élèves comme aux questions d'actualité. C'est de nouveau un choix fort et la volonté de ne pas transformer complètement en élève (celui qui dans le cadre scolaire est élevé par un maître) l'enfant ou l'adolescent.

- 44 Ces ouvertures, les transparences, l'autonomie, les libertés de mouvements et les porosités qu'elles supposent disent une confiance dans les individus et la confrontation aux autres. Mais les équilibres sont fragiles : lors de ma dernière visite à l'automne 2019, la porte était, provisoirement peut-être, fermée.

CONCLUSION : HABITER L'ÉCOLE

- 45 Amorim Lima n'est pas une école idéale. Le chercheur que je suis, formé dans le système éducatif français, y fut souvent dérouté par le manque de règles et de contrôle du travail, par la médiocrité de certains apprentissages formels ou par la possibilité offerte aux élèves de différer une tâche. J'ai pourtant conscience d'être passé un peu vite sur ces aspects, de les avoir occultés et peut-être d'avoir construit une représentation quelque peu idéalisée de l'école. Sans doute parce que j'y ai identifié ce qui fait défaut dans nombre d'écoles de par le monde, ce qui m'a manqué aussi en tant qu'élève puis enseignant du secondaire, ce qui me manque aujourd'hui lors de mes interventions dans les écoles primaires, les collèges et les lycées, ou à l'université comme professeur : si Amorim Lima est certes une école, c'est aussi un lieu de vie¹⁵.
- 46 Toute éducation est politique. Elle peut privilégier la transmission de connaissances formelles, une formation (un formatage ?) des individus et leur adaptation à la société dans laquelle ils vivent, ou bien leur émancipation à travers le développement de l'intellect, des aptitudes corporelles, des émotions, des capacités créatives et des relations sociales. Ces choix ramènent aux questions spatiales : tout espace est politique. En caricaturant un peu, un système éducatif qui repose fortement sur la transmission de savoirs formels produit des espaces et des spatialités adaptés à cette finalité. À la manière du *zoning* en urbanisme, les lieux sont affectés à la fonction dominante. Les salles de classe – organisée en rangées – et le tryptique « classe » plus généralement, représentent le cœur de l'organisation spatiale. Le reste est négligé, réduit, effacé et/ou mis au service du projet éducatif dominant. Ce faisant, les spatialités des enfants ou des adolescents, les « usagers » de ces lieux, sont cadrées par ce projet, ou en tout cas pensées pour l'être, celui de l'école comme « machine à étudier ».
- 47 Le projet politique d'Amorim Lima relève d'une autre conception de l'éducation, celle d'une éducation intégrale et émancipatrice. Il est étroitement lié à la possibilité d'habiter l'école, c'est-à-dire d'y « être », pleinement, comme individu au sein de collectifs. Ce que j'ai entrevu, à travers ce travail de terrain, c'est une forme de déploiement possible de l'être au sein de lieux pluriels, variés, non dédiés, offrant tous

la possibilité d'être habités. L'espace d'Amorim Lima ouvre des possibles, est rendu disponible à l'imaginaire par sa pauvreté même, à des investissements divers et à des activités gratuites (Besse, 2015).

- 48 Lors de mes échanges informels avec les élèves ou les autres membres de la communauté de l'école, j'ai perçu une forme de fierté, celle de l'appartenance à un collectif au sein d'un territoire. Ils habitent l'école et ce n'est pas rien. Elle devient l'espace possible de leur émancipation.

Figure 7. Espaces d'apprentissages

Source/crédit : Adèle Clerc

BIBLIOGRAPHIE

AGAMBEN, G., (2006), « Théorie des dispositifs », *Po&sie*, no. 115, vol. 1, pp. 25-33.

ALLOWAY R., ALLOWAY T. P. (2015), « The working memory benefits of proprioceptively demanding training : a pilot study », *Perceptual and Motor Skills*, no. 120, vol. 3, pp. 1-10.

ANDRIEU B. (2004), « Du corps intouchable au corps virtuel : vers une relation enseignant-élève désincarnée », *Le Télémaque*, no. 25, pp. 113-124.

ARENDT H. (1972), *La crise de la culture*, Paris, Gallimard.

- BESSE J.-M. (2013), *Habiter. Un monde à mon image*, Paris, Flammarion.
- BESSE J.-M. (2015), « Voisinages », *Annales de Géographie*, no. 704, vol. 4, pp. 385-390.
- BRUSSONI M. (et al.) (2015), « What is the Relationship between Risky Outdoor Play and Health in Children ? A Systematic Review », *International Journal of Environmental Research and Public Health*, no. 12, vol. 6, pp. 6423-6454.
- CHÂTELET A.-M. (1999), *La naissance de l'architecture scolaire. Les écoles élémentaires parisiennes de 1870 à 1914*, Paris, Honoré Champion.
- CHÉREAU M., FAUCHIER-DELAUVIGNE M. (2019), *L'enfant dans la nature. Pour une révolution verte de l'éducation*, Paris, Fayard.
- CLERC P. (2020a), « La salle de classe : un objet géographique », *Géocarrefour*, no. 94, vol. 1. [En ligne : <https://journals.openedition.org/geocarrefour/14426>]
- CLERC P. (2020b), « 2 à 3 m2 par élève : est-ce bien raisonnable de rouvrir les écoles ? », *Libération*, 15 avril 2020.
- DELALANDE J. (2005), « La cour d'école : un lieu commun remarquable », *Recherches familiales*, no. 2, vol. 1, pp. 25-36.
- DEPRAZ, S. (2018), « De la France périphérique à la France des marges : comment rendre leur juste place aux territoires urbains marginalisés ? », *Carnet des études urbaines*. [En ligne : <https://urbs.hypotheses.org/411#more-411>]
- DEROUEY-BESSON M.-C. (1994), *Les lieux d'école depuis trente ans : politiques, conceptions, gestion, recherches, usages... Éléments pour une analyse de conjoncture*, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université Paris 5.
- DEROUEY-BESSON M.-C. (2004), « Les cent fruits d'un marronnier. Éléments pour l'histoire d'un lieu commun : l'ouverture de l'école », *Éducation et sociétés*, no. 13, vol. 1, pp. 141-159.
- DIBIÉ P. (2016), *Ethnologie de la porte*, Paris, Métailié.
- FERRETTI F. (2016), « The spatiality of geography teaching and cultures of alternative education : the 'intuitive geographies' of the anarchist school in Cempuis (1880-1894) », *Cultural geographies*, no. 23, vol. 4, pp. 615-633.
- FERRIER M. (2019), *Scrabble*, Paris, Mercure de France.
- FISCHER G.-N. (2011), *Psychologie sociale de l'environnement*, Paris, Dunod.
- FOREST D. (2006), « Analyse proxémique d'interactions didactiques », *Carrefours de l'éducation*, no. 21, pp. 73-94.
- FOUCAULT M. (1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.
- GAUSSEL M. (2018), « Que fait le corps à l'école ? », *Dossier de veille de l'IFÉ*, no. 126.
- GOIRAND P. (2005), « Gymnastique, risque, peur et apprentissage », *Contrepied*, no. 16, pp. 64-65. [en ligne : <http://www.epsetsociete.fr/IMG/pdf/-18.pdf>]
- HALL E. T. (1971), *La dimension cachée*, Paris, Le Seuil.
- HEIDEGGER M. (1980), *Essais et conférences*, Paris, Gallimard.
- JULLIEN F. (2012), *L'écart et l'entre. Leçon inaugurale de la Chaire sur l'altérité*, Paris, Galilée.
- KRAFTL P. (2013), *Geographies of Alternative Education: Diverse Learning Spaces for Children and Young People*, Bristol, Policy Press.

- LE CŒUR M. (2011), « La chaire et les gradins. De la salle de classe à la salle de cours dans les lycées au xix^e siècle », *Histoire de l'éducation*, no. 130, pp. 85-109
- LAPIERRE N. (2004), *Pensons ailleurs*, Paris, Stock.
- LEIBNIZ G. W. (1900), *Œuvres philosophiques de Leibniz*, texte établi par Paul Janet [2 vol.], Paris, Félix Alcan.
- LUSSAULT M. (2003), « Spatialisme », in Lévy J., Lussault M. (dir.), *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Paris, Belin, pp. 864-866.
- MONNARD M. (2017), *Lutte des places dans la société des pairs. Une ethnographie scolaire dans trois cycles d'orientation genevois*, Thèse de doctorat en géographie, Université de Genève.
- MOOG F. (2017), « La notion d'éducation intégrale, pivot anthropologique de l'éducation catholique », *Transversalités*, no. 141, vol. 2, pp. 35-51.
- MORIN E. (2014), *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*, Arles, Actes Sud.
- NEUBURGER R. (2000), *Les territoires de l'intime : l'individu, le couple, la famille*, Paris, Odile Jacob.
- PÉTONNET C. (1982), « L'Observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien », *L'Homme*, no. 22, vol. 4, pp. 37-47.
- RANCIÈRE J. (1987), *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*, Paris, Fayard.
- RENAUDIE S. (2015), « ... un ensemble d'espaces continus où s'organisent des appropriations libres », *Diversité*, no. 179, pp. 11-17.
- VIGARELLO G. (2018) (2e éd.), *Le corps redressé*, Paris, Les éditions du félin.
- VINCENT G., LAHIRE B., THIN D. (1994), « Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire », in Vincent G. (dir.) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Lyon, PUL, pp. 11-48.
- VINCENT G., COURTEBRAS B., REUTER Y. (2012), « La forme scolaire : débats et mises en point (entretien de Guy Vincent avec Bernard Courtebras et Yves Reuter) », *Recherches en didactique*, no. 13, vol. 1, pp. 109-135.
- VISIOLI J., PETIOT O. (2018), « Les connaissances actuelles sur la communication corporelle des enseignants en situation de classe : quelle place accordée à la complexité au sein des recherches ? » *Carrefours de l'éducation*, no. 45, pp. 223-244

NOTES

1. EMEF signifie *Escola Municipal de Ensino Fundamental*. C'est un niveau d'enseignement qui concerne les élèves âgés de 6 à 14 ans. Il est obligatoire et correspond à l'école élémentaire et au collège français. Le nom de l'école, Amorim Lima, est celui d'un juge et président de la cour de justice de São Paulo né en 1896 et mort en 1966.
2. Utiliser régulièrement cette expression permet de rappeler, qu'au-delà des fréquents usages métaphoriques du mot « espace », les espaces relèvent aussi du monde matériel.
3. Ce travail de terrain bénéficie des échanges que j'ai pu avoir avec mes collègues du groupe *ApprEs* (Apprentissages / Espaces) au sein du laboratoire EMA (École - Mutations - Apprentissages) de CY Cergy Paris Université. Qu'ils en soient ici remerciés.
4. Les dessins associés à ce texte ont été réalisés par Adèle Clerc (<https://adeleclerc0.wixsite.com/graphisme> et https://www.instagram.com/adi_clr/).

5. « Não existem salas de aula, no sentido tradicional, mas sim espaços de trabalho. » [*Il n'existe pas de salles de classe, au sens traditionnel, mais des espaces de travail*], (extrait du projet de l'Escola Da Ponte sur le site officiel de celle-ci, <http://www.escoladaponte.pt/novo/projetos/>, page consultée le 24 février 2020).
6. Les savoirs sont néanmoins l'un des marqueurs de la réussite de l'école. Si elle a du succès, si elle est devenue aujourd'hui attractive, c'est aussi parce que les élèves réussissent plutôt bien aux examens : les résultats aux évaluations officielles sont généralement supérieurs à la moyenne de la municipalité de São Paulo (par exemple en 2013, 4,9/10 contre 4,3/10 pour l'ensemble de la municipalité).
7. Une perspective assez complète de la conception catholique de l'éducation intégrale (même si le propos occulte totalement les racines libertaires de celle-ci) est développée par François Moog (2017).
8. Pour une présentation simple des différents axes de l'éducation intégrale aujourd'hui, on peut se référer au site de l'enseignant et consultant Fabrice Dini : <https://www.fabricedini.com/qui-suis-je/>.
9. Le nom officiel de la commission est « Comissão de Horta, Alimentação e Sustentabilidade » [*Commission des plantes, de l'alimentation et du développement durable*].
10. Cette école primaire privée de Stockholm a été conçue par le cabinet d'architectes Rosan Bosch et livrée en 2011.
11. Pour ce qui concerne la France, les réglementations sont souvent surinterprétées, ce qui répondrait, selon les équipes éducatives des établissements, à une exigence, réelle ou supposée, des parents d'élèves : par exemple aucun texte officiel n'interdit de grimper dans les arbres des cours d'écoles.
12. On peut citer les exemples récents d'installation de portiques à l'entrée des lycées de la région Rhône-Alpes-Auvergne (plus de la moitié des lycées seraient équipés à la rentrée 2019) ou le projet, rejeté par la CNIL (Commission Nationale Informatique et Libertés) en octobre 2019, d'installation de dispositifs de reconnaissance faciale dans deux établissements scolaires à Nice et à Marseille. Dans ces deux cas, que ce soit dans les médias ou sur les sites institutionnels, les enjeux pédagogiques ne sont jamais évoqués.
13. Les chaînes télévisées brésiliennes les plus populaires ne prennent plus la peine de traiter l'information mais livrent des images brutes, des images de caméras de surveillance, sans filtres, sans contextes, laissant le téléspectateur seul face à des vidéos qui se répètent tout au long de la journée : accidents, vols, agressions, meurtres même. C'est ainsi que certains médias ont préparé le Brésil à la présidence de Jair Bolsonaro.
14. La plus importante est le conseil d'école. Il définit le projet pédagogique et peut modifier le règlement intérieur ; il est composé de sept représentants des élèves, sept représentants des professeurs, sept représentants des parents et sept membres de la direction. Les parents participent aussi à la gestion financière et au conseil pédagogique (mais sans droit de vote pour ce dernier). Ils prennent part aux différentes commissions qui font la vie de l'école, souvent les animent : commission de la communication, commission des droits humains, commission « des plantes, de l'alimentation et du développement durable » ...
15. Il n'est pas anecdotique d'effectuer un travail de terrain sur un objet familier, un établissement scolaire, dans un autre environnement spatial et culturel. La fréquentation longue d'un système éducatif génère des formes de naturalisation dont il n'est pas simple de se débarrasser. Les premiers pas sur le terrain d'une école brésilienne, développant qui plus est des pratiques alternatives, incitent à la comparaison ; elle a parfois ses vertus. Mais pour « penser ailleurs » comme le propose Nicole Lapierre (2004), pour dépayser ses idées, changer de point de vue au sens littéral du terme, il faut parvenir à dépasser le classement et la hiérarchisation des objets et des situations afin de comprendre pour elles-mêmes, dans leur « écart » (Jullien, 2012), d'autres structures de pensée. Je ne suis pas sûr d'y être pleinement parvenu mais pour le moins,

ce travail de terrain m'a permis de réexaminer mes propres références relativement aux espaces d'apprentissages

RÉSUMÉS

Cet article part d'un travail de terrain réalisé dans un établissement scolaire de São Paulo. Il tente de valider l'hypothèse selon laquelle, dans les écoles, les questions sociales, pédagogiques et politiques sont intimement liées aux espaces et aux spatialités à travers le concept d'habiter. Il montre d'une part que l'étude des espaces scolaires et des pratiques spatiales permet d'analyser les choix pédagogiques et les relations au sein de la communauté éducative ; et d'autre part, en quoi l'aménagement des espaces réalisé par cette communauté éducative est un levier majeur du changement éducatif.

This paper is based on a fieldwork carried out in a school of São Paulo. It attempts to validate the hypothesis according to which, in schools, social, educational and political questions are intimately linked to spaces and spatial practices through the concept of inhabiting. On the one hand, it shows that the study of school spaces and spatial practices makes it possible to analyze pedagogical choices and relations within the educational community; and, on the other hand, how the spatial planning carried out by this educational community is a major lever of educational change.

INDEX

Thèmes : Carnets de recherches

Keywords : Microgeography, Learning spaces, Spatial Practices, Body, Inhabiting

Mots-clés : micro-géographie, espaces d'apprentissages, spatialités, corps, habiter

AUTEUR

PASCAL CLERC

Professeur des Universités en géographie.

Laboratoire ÉMA (École, Mutations, Apprentissages), Chercheur associé équipe EHGO

(Épistémologie et Histoire de la Géographie) - Géographie-Cités, Cergy Paris Université.

pascal.clerc[at]cyu.fr