

Les écoles, espaces intentionnels pour l'enfance

Le cas de Reggio Emilia en Italie

Schools as intentional spaces for childhood. The Reggio Emilia case in Italy

Las escuelas, espacios intencionales para la infancia. El enfoque de Reggio Emilia en Italia

Rebecca S. New

Traducteur : Robert Elbaz



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ries/3601>

DOI : 10.4000/ries.3601

ISSN : 2261-4265

Éditeur

Centre international d'études pédagogiques

Édition imprimée

Date de publication : 1 décembre 2013

Pagination : 41-52

ISBN : 978-2-85420-601-2

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Rebecca S. New, « Les écoles, espaces intentionnels pour l'enfance », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 64 | décembre 2013, mis en ligne le 01 décembre 2015, consulté le 14 novembre 2019. URL : <http://journals.openedition.org/ries/3601> ; DOI : 10.4000/ries.3601

Les écoles, espaces intentionnels pour l'enfance¹

Le cas de Reggio Emilia en Italie

Rebecca S. New

J'ai été intriguée par le thème de ce numéro spécial et sur l'accent mis sur les établissements scolaires comme sorte particulière d'espace. J'ai eu la chance de visiter des écoles dans le monde entier et j'ai pleinement conscience du rôle critique des lieux dans lesquels les expériences éducatives se déroulent. Les écoles ne sont pas seulement des espaces où se construit la connaissance. Les écoles elles-mêmes sont des constructions – de briques et de mortier mais aussi des interprétations sociales de ce que les enfants devraient apprendre, ainsi que du « quand ? » et du « comment ? » de cet apprentissage. Ainsi, l'un des défis à relever est de comprendre la relation entre ces deux constructions, concrète et abstraite. Je me propose d'explorer cette dualité des espaces scolaires en considérant la question de l'existence éventuelle de principes suffisamment souples pour guider la construction de ces écoles dédiées à la construction de la connaissance dans diverses sociétés. Une réponse affirmative semblerait contredire une hypothèse, qui repose sur plusieurs décennies de recherches, à savoir que les écoles sont inextricablement liées aux contextes socioculturels dans lesquels leur construction (de bâtiments et d'idées) se déroule. Je me suis appuyée sur ce travail, mené pour l'essentiel en Italie, pour examiner la légitimité des principes architecturaux susceptibles de régir les espaces scolaires dans des lieux inconnus.

Mais que recouvre vraiment un mot ? Les coordinateurs de ce numéro notent que l'éducation était historiquement parlant « une pratique avant d'être un lieu » mais que l'usage contemporain véhicule pourtant les deux significations. Dans différents dictionnaires de l'anglais, « l'éducation » est un acte ou un processus, un type d'instruction, ou encore une expérience « éclairante ». Les théoriciens critiques de la race distinguent la scolarisation (*schooling*) et l'éducation (*educating*), la première étant une socialisation oppressive qui prépare à un cadre institutionnel, la seconde une expérience d'apprentissage libératrice. L'italien fait apparaître d'autres sens. Les écoles (*scuole*) sont le lieu où les enseignants enseignent et/ou les élèves apprennent, mais le fait d'être considéré comme *ben educato* n'a rien à voir avec les performances scolaires. « *Educare* » fait référence à la façon dont l'enfant est élevé ; l'enfant ou l'adulte « bien éduqué » a été socialisé pour participer et contribuer à la communauté. Être

1. Article traduit par Robert Elbaz.

traité de « *maleducato* », une insulte, est un constat d'échec de cette socialisation, attribué à la famille et non aux enseignants.

Interpréter les écoles comme des contextes où les enfants sont socialisés afin de participer à des communautés socioculturelles particulières est cohérent avec le concept anthropologique de « niches développementales » jouant le rôle d'interface entre la culture et le développement de l'enfant (Super & Harkness, 1986). Visualiser les écoles comme des espaces intentionnels met en lumière leurs propriétés dynamiques comme lieux culturels – ou niches – soumis aux changements. Le concept d'intentionnalité servira de fondation à mon argumentation, selon laquelle la conception des écoles, en tant que contextes de développement, ne devrait pas être aléatoire, étant donné leur importance dans l'enfance des élèves. Les services municipaux de la petite enfance² de Reggio Emilia, en Italie, serviront à illustrer cette image d'écoles intentionnelles conçues pour de vrais enfants, qui reflètent les valeurs de la communauté dans laquelle ils vivent et à laquelle ils contribuent. Avant de décrire les espaces scolaires dévolus à la petite enfance à Reggio Emilia, les efforts de la ville doivent être situés dans le cadre occidental de l'éducation de la petite enfance. Particulièrement pertinents sont les échanges internationaux qui ont contribué à l'évolution de ce champ de recherche, à l'importance attribuée aux environnements dans lesquels les enfants sont pris en charge et éduqués, ainsi que le rôle de la recherche dans la définition des espaces scolaires dits « de qualité ».

CRÉER DES LIEUX DE VIE SPÉCIFIQUES POUR LES JEUNES ENFANTS

Aux États-Unis et en Europe occidentale, l'éducation de la petite enfance a commencé sous la forme d'un activisme social et d'efforts religieux et philanthropiques menés au profit d'enfants de familles qui vivaient aux marges de la société. Pestalozzi, Froebel et Montessori font partie des Européens les plus célèbres qui ont pensé que les enfants pouvaient apprendre mieux et plus si on leur donnait les matériaux et les environnements adéquats. Des deux côtés de l'Atlantique, des pionniers ont enseigné aux enfants comment jouer ensemble, respecter les textes religieux, parler ou se comporter de manière décente. Ces efforts étaient essentiellement compensatoires, fondés sur le déficit d'image des familles pauvres et minoritaires. Des enseignants progressistes ont exploré les mérites des dons de Froebel, des matériaux d'autocorrection de Montessori, de la croyance de Freinet dans les propriétés motivantes des activités

2. Comme c'est le cas dans la plupart des villes italiennes, Reggio Emilia dispose de trois types de services pour les enfants, de la naissance à 6 ans : des centres de PMI privés, des écoles maternelles d'État (ou pré-primaires), et des services municipaux à la petite enfance. Les centres municipaux pour les tout-petits et les écoles maternelles sont ceux qui sont connus dans le monde entier sous le nom de « Approche de Reggio Emilia ». (NdA)

authentiques, de l'usage systématique que les sœurs Aggazi ont fait de l'utilisation des matériaux quotidiens et du curriculum fondé sur le projet de Dewey.

Les débats concernant l'éducation de la petite enfance ont été mis de côté durant la Seconde Guerre mondiale, période où les parents européens cherchaient avant tout à mettre leur progéniture en lieu sûr. Les enfants américains, eux, étaient placés dans des crèches pour permettre à leur mère de travailler et de contribuer ainsi à l'effort de guerre. Les différences culturelles dans les politiques et les attitudes concernant la protection et l'éducation de la petite enfance se sont accentuées après la guerre, alors que les femmes américaines reprenaient leur rôle de femme au foyer et que celles des pays d'Europe occidentale exigeaient la mise en place de services à la petite enfance pour tous les jeunes enfants, et non pas seulement ceux des familles nécessiteuses.

Durant la seconde moitié du XX^e siècle, la protection de la petite enfance, qu'elle soit locale ou subventionnée par l'État, et les services éducatifs se sont développés dans les pays d'Europe occidentale. Aux États-Unis, au fur et à mesure que les mères se mettaient au travail, les théories relatives au développement infantile ont déclenché une vague de recherches sur l'environnement familial des enfants, puis sur l'étude des garderies privées et des maternelles. La recherche portant sur les relations hypothétiques entre les caractéristiques des lieux réservés à la petite enfance et les « conséquences » développementales ont alimenté – et ont été motivées par – les peurs typiquement américaines des conséquences négatives de l'absence de soins maternels durant les premières années, antérieurement à toute scolarisation formelle. Dans les dernières décennies du XX^e siècle, la plupart des pays européens disposaient de services à la petite enfance financés par le gouvernement. Aux États-Unis, aucun service de ce type n'existait, à l'exception du « *Head Start* » ciblant les enfants de foyers à faibles revenus (New, 2010). Les discours public et professionnel reflètent les tensions entre la prise en compte contemporaine des potentialités initiales d'apprentissage des enfants et les vieux débats portant sur le lieu de cet apprentissage. Le système américain de protection de l'enfance et les « centres » d'éducation de la petite enfance ont fait de plus en plus l'objet d'évaluations standardisées de leur environnement, dans une quête de prise en charge « de qualité ».

À l'époque où les pédagogues américains ont appris l'existence des services municipaux de Reggio Emilia pour la petite enfance, les cadres définissant l'évaluation standardisée des locaux privés dévolus à la petite enfance étaient bien établis. L'accent mis par Reggio Emilia sur le rôle essentiel de l'environnement entrainé en résonance avec les préoccupations américaines de sécurité et d'environnement scolaire « approprié au développement » ; cependant, le rejet par les Italiens des « indicateurs de qualité » mesurables était incompatible avec les valeurs américaines d'objectivité scientifique et avec le rôle de la recherche dans la définition des politiques socio-éducatives. Toutefois, les spécialistes américains de la petite enfance ont été captivés par ce qu'ils ont vu

à Reggio Emilia, soit personnellement, soit par l'intermédiaire de conférences. Inspiré par l'exemple de Reggio Emilia en matière de potentialités des espaces scolaires pour les jeunes enfants, l'enthousiasme n'a cessé de croître pour le mouvement en faveur du pré-jardin d'enfants « universel » – la première étape, aux États-Unis, vers les écoles publiques ouvertes aux enfants de quatre ans.

Reggio Emilia a déjà gagné l'attention et l'admiration des pédagogues des pays d'Europe occidentale comme l'Allemagne, le Portugal et la Suède. D'autres pays ont rapidement suivi, le Japon, l'Australie, Brésil, Singapour et, plus récemment, la Chine – chacun avec sa propre interprétation de ce qui constitue une bonne école et une éducation initiale pour les très jeunes enfants (Tobin, Wu et Davidson, 1987). Qu'a donc de particulier cette ville d'Italie du Nord pour avoir attiré l'attention du monde entier et fait l'objet de si nombreuses tentatives d'imitation ?

REGGIO EMILIA : UNE VILLE ET SES ÉCOLES CONÇUES COMME DES ESPACES INTENTIONNELS

Aucune autre tentative éducative n'illustre mieux la relation entre utopie politique, philosophie de l'éducation et organisation des espaces scolaires que les *servizi dell'infanzia* municipaux de Reggio Emilia. L'une des villes les plus riches d'Italie, Reggio Emilia partage son histoire politique avec la région d'Émilie-Romagne. Il n'est pas simple de résumer cette histoire, et je conseille aux lecteurs de rechercher des sources originales³. En bref, on peut faire remonter cette assise idéologique aux travaux d'Antonio Gramsci et aux efforts antifascistes de la ville durant la Seconde Guerre mondiale. Les fondations plus visibles de « l'approche de Reggio Emilia » ont été établies dans les années cinquante parce que des parents qui travaillaient avaient demandé et obtenu de nouvelles écoles pour leurs enfants. La force de cette motivation a décidé Loris Malaguzzi à se joindre à cet effort communal et, finalement, à en prendre la tête. L'influence de Reggio Emilia est évidente durant un demi-siècle de législation progressive italienne en faveur des services à la petite enfance, incluant la *Legge 1044* de 1968, établissant les droits des enfants de trois à cinq ans à une *scuola materna* (école maternelle). Depuis, la législation relative aux soins à la petite enfance a inclus deux principes italiens défendus de façon convaincante par Malaguzzi et ses collègues : les exigences des familles et l'engagement de la communauté dans la *gestione sociale* (gestion sociale) des *asili nido* (crèche pour les tout-petits) comme faisant partie d'une tradition plus large de *partecipazione* (engagement civique) aux affaires de la communauté.

3. Voir les chapitres d'introduction de *The Hundred Languages of Children* (Edwards, Forman & Gandini, 1993), et le numéro spécial sur Reggio Emilia dans *Theory to Practice* (Strong-Wilson, 2007). (NdA)

Dès le début, les services municipaux de Reggio Emilia se sont distingués de ceux des autres municipalités. Reggio Emilia a ouvert sa première pré-école municipale en 1963, très en avance par rapport au système national italien, et l'éventail des services incluait les *asili nido* dans le système prenant en charge les enfants de la naissance à six ans. D'autres caractéristiques, illustrées dans la première des nombreuses expositions itinérantes, ont capté l'attention internationale précédemment mentionnée, conférant à Reggio Emilia la réputation d'une petite ville aux grandes idées. La philosophie de l'éducation de Malaguzzi, inspirée par ses critiques sévères de la protection infantile italienne traditionnelle et mise en forme par les pédagogues, les universitaires et les philosophes occidentaux, a contribué à créer une pédagogie fondée sur des projets structurés par des questionnements préliminaires et par les multiples langages symboliques des enfants. Dans chaque école, des responsables d'ateliers (*atelieristi*) encourageaient l'exploration par les enfants de matériaux supports de représentation, et un atelier offrait un espace dédié à l'étude et à la promotion de ces multiples langages symboliques. Les stratégies de documentation, mises au point en collaboration avec des collègues de Milan, de Pistoia et de San Miniato, ont attiré l'attention sur les compétences représentationnelles, intellectuelles et sociales des enfants et ont apporté la preuve irréfutable des capacités qu'ils ont à s'engager dans des *progettazioni* complexes sur le long terme.

Reggio Emilia n'était (et n'est) pas seule dans ses efforts pour re-conceptualiser la protection et l'éducation infantiles italiennes (Gandini & Edwards, 2001). Néanmoins, aucun autre effort communal n'est allé aussi loin dans sa portée et sa réussite, y compris en ce qui concerne l'intégration de la conception architecturale et de la planification municipale des écoles comme espaces, non seulement pour les enfants mais également pour renforcer le tissu social de la communauté toute entière. Ce qui suit est une analyse de l'espace scolaire de Reggio Emilia comme « troisième enseignant » : une niche développementale pour les enfants, les enseignants et les autres parties prenantes investies dans les enfants et dans l'enfance.

Depuis que j'ai visité la ville pour la première fois en 1986, Reggio Emilia est passée d'une petite ville homogène de 130 000 habitants à une cité multiculturelle fourmillante et prospère, dans laquelle un tiers des enfants de moins de six ans ont au moins un parent qui n'est pas italien. Alors que le nombre de *nidi* et de *scuole* a augmenté, leurs caractéristiques fondamentales n'ont pas changé et toutes sont différentes. Par exemple, une *scuola* se trouve dans une villa à plusieurs étages qui fut en son temps une propriété privée. Un *nido* occupe un bâtiment construit par Mussolini pour des mères célibataires. D'autres se trouvent dans des voisinages à faible densité de population à la périphérie de la ville, alors que la *Scuola Diana*, de réputation mondiale, se trouve dans un parc en plein centre-ville. L'*International Malaguzzi Center*, construit à dessein à proximité d'appartements destinés à la population immigrée de Reggio

Emilia, en forte augmentation, comprend deux classes primaires qui partagent les espaces communaux avec une école pré-primaire. Les structures externes ne sont nullement la seule façon de faire varier les locaux mis à la disposition de la petite enfance. Chaque espace scolaire contient des spécificités qui contribuent à l'identité de chaque école : un paon dans une cour, un squelette humain dans un foyer, un atelier équipé d'un four, un autre avec des ordinateurs et un projecteur de lumières colorées.

Les *nidi* et *scuole* municipaux de Reggio Emilia partagent également des caractéristiques communes qui reflètent la conscience politique de la ville, son imagination collective et la volonté de Malaguzzi de projeter une « nouvelle culture de l'enfance ». L'une de ces caractéristiques est l'organisation de ces écoles comme lieux d'apprentissage des enfants, du développement professionnel, et de l'engagement familial et communautaire. La suite de l'article décrit ces espaces intentionnels, mettant en lumière des qualités qui fonctionnent comme catalyseurs, afin que les adultes se confrontent aux questions qui se nourrissent des valeurs, des croyances et des objectifs de la communauté élargie.

Une vision des enfants, un espace pour l'enfance

Les éducateurs de Reggio Emilia font souvent référence à leur vision des enfants comme « riches de potentiel » et comme protagonistes de leur propre développement. Dans la ville, les espaces alloués à la petite enfance sont planifiés de manière à ce que les enfants puissent agir sur ce potentiel et le développer plus tard, dans des contextes ancrés dans la réalité locale et riches d'opportunités d'explorer, de créer et de construire. La socialisation politique des enfants commence de bonne heure, puisque les *nidi* et les *scuole* de Reggio Emilia portent le nom de défenseurs de la justice sociale au service des enfants et des adultes. Ces écoles portent une attention particulière aux choses qui importent à la plupart des enfants, telles que la cuisine, où les enfants observent des cuisiniers au travail, leur demandent des recettes spéciales et découvrent quel agriculteur a fait pousser les légumes d'aujourd'hui. Aucune de ces écoles n'est grande au point qu'un enfant et sa famille ne soient pas rapidement reconnus par l'ensemble des adultes et par la plupart des autres enfants. L'organisation de l'espace physique inclut toujours des espaces de taille variable à l'intérieur et à l'extérieur des salles de classe, de façon à ce que les enfants puissent jouer avec de nombreux amis comme avec de plus petits groupes, et puissent concevoir des constructions plus ou moins grandes qui seront mises en lieu sûr pour plus tard. Ces espaces scolaires semblent disposer de beaucoup plus d'outils que de jouets, avec de grands espaces de rangement ouverts pour y disposer des matériaux d'art traditionnels et moins traditionnels, ainsi que des endroits faciles à nettoyer, à l'intérieur comme à l'extérieur, dans lesquels des matériaux salissants, de l'eau et des matériaux recyclés peuvent être utilisés pour des projets de

construction générant du désordre et ouverts dans le temps. Les pédagogues de Reggio Emilia ont également compris que les enfants, qui passent la plus grande partie de leur journée dans leur école, ont besoin d'occasions de se confronter à des défis plus physiques, comme grimper à la corde ou se balancer ou sauter depuis des espaliers. Sans doute plus importante encore dans l'organisation spatiale destinée à l'enfance, la conception intentionnelle des espaces scolaires permet de s'assurer que les enfants se connaissent les uns les autres, ont des amis, de fréquentes occasions de dire « *Ciao !* » et des tas d'autres raisons de s'entraider. Ces objectifs sont atteints grâce à la présence d'une *piazza* dans chaque école, où les enfants peuvent se rencontrer au cours de la journée, mais aussi de panneaux transparents entre les plafonds et les murs des salles de classe, et d'espaces communs permettant de jouer, de partager et d'entreposer des matériaux.

Des enseignants perçus comme des chercheurs spécialistes de la petite enfance

Les écoles de Reggio Emilia contestent les interprétations étroites qui consistent à placer l'enfant au centre et partent du principe que les environnements destinés aux enfants doivent servir de laboratoire pour leurs enseignants. Ces écoles municipales comprennent des espaces où les enseignants peuvent prendre un café ensemble, faire des projets et développer des relations – toutes activités essentielles pour relever les défis intellectuels et interpersonnels de leur « pédagogie de questionnement collaboratif ». Dans les écoles de Reggio Emilia, ces qualités centrées sur les enseignants comprennent bien plus que la simple désignation de l'espace dévolu aux seuls enseignants. Le développement personnel de ceux-ci est également tout à la fois fondé et encouragé par des décisions concernant l'apprentissage des élèves. La pédagogie est fondée sur la mise en valeur des problèmes réels considérés comme des catalyseurs et des contextes pour l'apprentissage des enfants : « Qu'est-il arrivé aux oiseaux dans notre cour ? » Des projets se développent en réponse à des problèmes sociaux déroutants, comme par exemple « Un ennemi peut-il devenir un ami ? » Dans ces deux cas, les enfants « articulent » leurs idées sur la façon dont le monde fonctionne, en utilisant différents dispositifs de représentation, comme l'argile, la peinture et les dessins au crayon. Cette approche pédagogique promeut les capacités de représentation des enfants et la compréhension en retour sophistiquée qui résulte de ces efforts. Cette pédagogie sert également de fondation pour le développement professionnel des enseignants, en partie parce que les espaces scolaires sont conçus de façon que les enfants génèrent leurs propres théories et en débattent au vu et au su des adultes qui enseignent. Contrairement aux limitations de la recherche pédagogique au sein de classes bondées et bruyantes, l'atelier fonctionne également comme un « poste d'observation » et un « centre

de documentation » pour les enseignants. Dans ces espaces bien équipés, le responsable d'atelier (*atelierista*) enregistre les conversations des enfants et rassemble leurs représentations pour en faire des données que les enseignants examineront bien après le mouvement créatif lui-même. En créant de tels espaces intentionnels, dans lesquels les enfants explorent et comparent leurs propres idées, on donne ainsi aux enseignants un accès privilégié à leur vie sociale, émotionnelle et intellectuelle. Ces coups de projecteur donnent forme à l'enseignement et, grâce au partage sélectif de cette documentation, invitent les enfants à revisiter leurs idées. Les enseignants convient également les autres parties prenantes à participer à des discussions dans lequel ils font apparaître cette plongée dans l'apprentissage des enfants et les spécificités de leur enfance.

Des écoles communautaires pour la communauté

Dans les écoles de Reggio Emilia, les familles et les membres de la communauté sont bien représentés, que ce soit par des expositions photographiques (le premier cuisinier de l'école, un déplacement sur le terrain à la mairie), l'inclusion de recettes traditionnelles dans la palette culinaire du chef, ou encore par la présence de jouets fabriqués par les grands-parents des enfants. L'histoire collective de la communauté est exposée sous forme d'artefacts et d'œuvres d'art locaux dans les réfectoires. Les adultes sont également physiquement présents, certains engagés dans la gestion sociale de l'école, planifiant des activités, prenant des décisions concernant le personnel et servant de liaison avec le conseil municipal. Un mobilier destiné aux adultes est distribué dans les *nidi* et les *scuole*, afin d'encourager les familles des enfants à s'asseoir et à jeter un coup d'œil aux cahiers individuels des enfants (voire à les annoter), ou simplement à parler avec d'autres parents. La place des membres de la famille et de la communauté dans l'école est particulièrement visible lors de soirées durant lesquelles les enseignants rencontrent des « sections » entières de parents qui partagent des projets et émettent des commentaires et des suggestions permettant de nouvelles approches de l'apprentissage. Les enseignants peuvent également partager les données qu'ils ont compilées sur la vie quotidienne dans la classe, y compris les conversations des enfants à propos de sujets auxquels les parents ne s'attendaient peut-être pas. Ces réunions régulières comprennent des rafraîchissements pris en commun tout autant que des idées, et contribuent à créer un éthos collectif, dans lequel chacun participe à la qualité globale des services à la petite enfance. D'autres réunions ont lieu durant l'année parce que des problèmes se sont posés, qui semblent dignes de délibérations plus avancées et plus inclusives. Les *piazze* ouvertes dans les écoles sont l'endroit idéal pour ces discussions. Tapissés de photographies d'amitiés nouées entre les enfants et de documents liés à leurs projets, ces espaces rappellent aux adultes la responsabilité éthique que la communauté a envers ses résidents les plus jeunes.

POUR UNE NOUVELLE ARCHITECTURE DES ÉCOLES CONSIDÉRÉES COMME ESPACES

Cinquante ans après l'ouverture de sa première école maternelle, des millions de pédagogues du monde entier ont été inspirés par ce qu'ils appellent « l'approche de Reggio Emilia » et tentent de l'imiter, en dépit de nombreuses différences entre les idéologies politiques, les conditions économiques et les modèles culturels relatifs à l'apprentissage et au développement des tout-petits. Les contrastes marqués entre l'interprétation que Reggio Emilia fait des écoles pour enfants et celle d'autres approches culturelles de la petite enfance font qu'il est très difficile de déterminer jusqu'à quel point les idées de la ville pourraient s'adapter avant de devenir méconnaissables. En dépit de ce dilemme conceptuel et des défis pratiques implicites, on ne peut ignorer le niveau soutenu de l'intérêt international porté aux écoles municipales de Reggio Emilia. En effet, cet intérêt a toutes les chances de représenter bien plus qu'une simple curiosité ; bien plutôt, il est la marque d'un sentiment croissant de l'urgence qu'il y a à mettre au point une façon d'éduquer les jeunes enfants qui soit plus efficace, plus respectueuse et plus éthique. Alors que les écoles dans le monde entier cherchent de nouvelles manières de s'adapter à la diversité culturelle et linguistique des enfants, les mesures standardisées définissant l'apprentissage et l'environnement « de qualité » ne sont plus suffisantes aux yeux de nombreux parents et enseignants.

Cet article se clôt par cinq principes tirés de l'histoire de Reggio Emilia, des principes qui pourraient en vérité faire beaucoup pour que les écoles soient plus adaptées aux enfants et aux familles, peu importe le lieu où ils vivent.

1) Le premier principe est apparu lorsque j'ai demandé à Loris Malaguzzi comment il avait commencé à concevoir un nouveau système destiné à la protection et à l'enseignement de la petite enfance. « Commencez par les enfants », a-t-il répondu. Cela signifie que la planification d'une nouvelle école doit commencer non pas par des plans mais par la prise en compte des enfants qui habiteront ces espaces. Qui sont-ils ? Qu'avons-nous besoin de savoir de leurs besoins et leur potentiel d'apprentissage ? Quelles sont les espérances de leur famille à leur endroit et comment pouvons-nous nous en assurer ? On ne peut répondre à ces questions si ceux qui connaissent et qui aiment ces enfants sont exclus du processus.

2) Le second principe est le reflet même de l'éthique et du pragmatisme de Reggio Emilia : « Si les écoles sont l'avenir, alors tout le monde est concerné. » Ce principe signifie que les enseignants, les familles et les membres de la communauté devraient participer à la création de nouvelles écoles – un processus inclusif qui met en valeur la fierté et la participation de la communauté, tout spécialement lorsqu'il est suivi d'une question qui promeut l'engagement scolaire et les relations entre adulte. De quelle sorte d'espaces avons-nous besoin pour

faire en sorte que les parents puissent se rencontrer régulièrement, faire la connaissance des enseignants comme des autres parents, et être partie prenante de l'apprentissage des enfants ?

3) Le troisième principe en faveur d'une nouvelle architecture des écoles est fondé sur une compréhension accrue de l'importance de l'appartenance à une culture scolaire. Ce besoin très humain d'appartenance se révèle particulièrement aigu pour les populations minoritaires mais il s'applique aussi aux enseignants, aux enfants et aux familles qui appartiennent depuis longtemps à la communauté. Ce principe se traduit de nombreuses façons mais ses implications architecturales sont simples et directes : « faites de la place pour moi et pour mes idées ». Agir selon ce principe signifie que de nouvelles constructions ne manqueront pas de comprendre des espaces ouverts, « inachevés », qui attendent des données ultérieures pour en déterminer l'usage. Certains éléments resteront souples afin que les enseignants et les enfants puissent se réapproprier l'espace scolaire en réaction à de nouvelles propositions. Ce principe souligne l'importance des espaces dans la possibilité qu'ont les enseignants de générer des hypothèses et d'afficher la documentation relative à la culture des enfants et de leurs pairs, et à la vie de l'école. Cela suggère quelques embellissements architecturaux destinés aux enfants de familles d'immigrés, qui ne manqueront pas d'inciter ces familles à fournir des matériaux et des touches esthétiques qui entrent en résonance avec leur propre identité culturelle.

4) Le principe final est apparu au cours de cet article. Les architectes sont attirés par les écoles municipales de Reggio Emilia pour de nombreuses raisons, qui se trouvent être les mêmes que celles qui m'ont séduite, ainsi que pour d'autres : ces écoles et leurs différents espaces sont belles, stimulantes et offrent une ambiance chaleureuse . Ce principe exige des architectes qu'ils modèrent leur désir de créer quelque chose qui puisse susciter l'admiration et le respect, au profit d'un but plus courageux : *prendre des décisions intentionnelles* qui iront bien au-delà de la simple mise en valeur d'un site d'architecture. Il se peut que les décisions intentionnelles ne soient pas immédiatement visibles, mais elles sont cependant essentielles pour s'assurer que les espaces scolaires atteindront effectivement leur objectif : favoriser le sentiment d'appartenance des enfants, les nouvelles amitiés et l'exploration des idées et des matériaux. Les décisions intentionnelles sont également essentielles à la création d'espaces en adéquation avec la promotion des relations entre adultes et le questionnement collaboratif des enseignants. Le fait que la plupart des changements éducatifs ne font l'objet d'aucune planification ou d'aucune évaluation rend cette intentionnalité caractéristique de Reggio Emilia d'autant plus importante (New, 1998).



Ces quatre principes sont cohérents avec la vision d'écoles considérées comme sites de pratiques éthiques fondées sur des choix faits en faveur des enfants, des familles et des communautés qu'ils servent (Vasconcelos, 2006). Ils peuvent contribuer à réformer les écoles pour en faire des « niches développementales » plus intentionnelles adaptées à des contextes socioculturels divers. Toutefois, agir sur ces principes exige une nouvelle norme architecturale, dans laquelle les architectes jouent non seulement un rôle de chercheurs mais deviennent des médiateurs culturels, rôle qui s'appuie sur la vision grecque de l'architecte comme tisserand et comme accoucheur de nouvelles possibilités. En donnant la priorité aux enfants, à leurs familles et à leurs enseignants, cette nouvelle architecture scolaire peut contribuer à créer des communautés d'apprentissage plus éthiques et plus inclusives, qualités qui ne manqueront pas de conduire à des expériences éducatives « éclairantes ». En incluant la communauté plus large dans ces délibérations, ces nouvelles écoles peuvent rappeler aux autres les droits des enfants comme citoyens du monde, leur potentiel d'apprentissage extraordinaire et le rôle critique des écoles intentionnelles dans l'enfance du XXI^e siècle. Loris Malaguzzi a rêvé de changer la culture de l'enfance. Cette nouvelle approche collaborative des constructions architecturales a le pouvoir de changer de nombreuses cultures de l'enfance grâce à la construction collaborative d'écoles intentionnelles au sein de différentes communautés.

BIBLIOGRAPHIE

GANDINI L. & EDWARDS C. P. (Eds.), (2001) : *Bambini: Infant-toddler centers in Italy*. New York: Teachers College Press, Columbia University.

MOSS P. & PETRIE P. (2002) : *From children's services to children's spaces*. London: Routledge.

NEW R. (1998) : Theory and praxis in Reggio Emilia: They know what they are doing, and why. In C. Edwards, L. Gandini & G. Forman (Eds.), *The hundred languages of children: The Reggio Emilia approach – Advanced reflections* (2nd ed., pp. 261-284). Greenwich, CT: Ablex.

NEW R. (2010) : *D'une affaire privée à une politique publique : L'éducation préscolaire aux États-Unis* [21st Century U.S. Early Care and Education: From a private problem to a national agenda.] *Revue internationale d'éducation de Sèvres*, (53), 129-140. Special issue on Qualité, équité et diversité dans le préscolaire. [“Quality, equity and diversity in preschool education”], S. Rayna (guest editor).

NEW R. & KANTOR R. (2013) : Reggio Emilia in the 21st Century: Enduring Commitments Amid New Challenges. In J. Roopnarine and J. Johnson (Eds.), *Approaches to Early Childhood Education*, 6th Edition, p. 331-354. Boston: Pearson.

PROJECT Zero & REGGIO Children (2001) : *Making learning visible: Children as individual and group learners*. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children.

RINALDI C. (1998) : The space of childhood. In G. Ceppi & M. Zini (eds.), *Children, spaces, relations: Metaproject for an environment for young children*, p. 114-135. Reggio Emilia, Italy: Reggio Children and Domus Academy Research Center.

STRONG-WILSON T. (Ed.) (2007) : Reggio Emilia [Special issue]. *Theory into Practice*, 46 (1).

SUPER C. & HARKNESS S. (1986) : The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545-569.

VASCONCELOS T. (2006) : Children's spaces as sites for ethical practices: A "school-as-a-tree" in an economically impoverished neighbourhood. *International Journal of Early Years Education*, 14 (2), 169-182.