

**Mettre en récit les espaces de l'école élémentaire pour rendre
les enfants acteurs de leur environnement proche**
Interroger les territoires scolaires au prisme des arts et des corps



Présentée et soutenue publiquement le 14 novembre 2025

Par Maylis Leuret

Shaw

Sous la direction de **Béatrice Collignon** (Professeure, Université Bordeaux Montaigne) et **Hocine Aliouane Shaw** (architecte, docteur en architecture, Maître de conférences, École nationale supérieure d'architecture et de paysage de Bordeaux)

Membres du jury

Pascal Clerc, géographe, Professeur émérite, Université Cergy Paris, rapporteur
Caroline Leininger-Frézal, géographe, Professeure, Université Paris Cité, examinatrice
Halimatou Mama Awal, architecte et docteur en architecture, Maitresse de conférences
École nationale supérieure d'architecture de Grenoble, examinatrice
Nadja Monnet, anthropologue, Maitresse de conférences, École nationale supérieure d'architecture de Marseille, examinatrice
Claire Parin, architecte-urbaniste, Professeure émérite, École nationale supérieure d'architecture et de paysage de Bordeaux, rapporteure

*À Malan,
À Zoé,
À Louise,*

Remerciements

D'abord il y a le désordre. Ce désordre, vaste et indocile, qui s'installe dès qu'on commence à chercher. Ce désordre de feuilles volantes, de notes griffonnées sur des carnets, de fichiers aux titres cryptiques, de sons et de vidéos capturés, d'idées qui s'échappent juste avant qu'on ne les saisisse. Mais au cœur de ce désordre, il y a aussi des présences. Des voix, des corps, des visages, des mains tendues. Et à toutes ces présences, je dois dire merci.

Merci à celles et ceux qui m'ont appris à nommer. Les géographes et les architectes : Sophie Gaujal, Jean-Pierre Chevalier, Caroline Léninger-Frézal, Pascal Clerc, Sylvie Joublot Ferré, Anne Sgard, Anne Laure Le Guern, Roberta Ghelli, Laure Sabine Bampi, Hélène Albert, Fanny Millard, Manon Besançon. Merci à vos outils, vos cartes, vos récits qui ont dessiné des chemins là où je ne voyais que des impasses.

Merci à celles qui m'ont aidé à voir que cela valait la peine de continuer : Fanny Millard, Claire Parin, Julie Picard, Nadja Monnet : vos retours riches et pertinents m'ont montré qu'habiter l'école pouvait être un geste, une question, un engagement.

Merci à celles et ceux qui m'ont appris à écouter et à prêter attention à ce qui est là. Merci à tous les enfants de la classe de CM2 du Pizou. Merci à tous les enfants des classes de GS-CP, CE1-CE2, CM1-CM2 de l'école de Bordeaux. Chaque classe, chaque cour

d'école, chaque instant passé à observer vos gestes et vos paroles m'a rappelé que l'espace, avant d'être une définition, est un vécu.

Merci aux enseignantes Julia au Pizou et Emmanuelle, Lise, Jean-Marie à Bordeaux. Merci de m'avoir fait confiance et d'avoir accepté de m'accueillir dans vos classes. Merci à Isabelle, qui m'a ouvert les portes de son école bordelaise et m'a permis de mener mon terrain avec une très grande liberté.

Merci à celles et ceux qui m'ont appris à douter et à recommencer. Mes directeurs de thèse Béatrice Collignon et Hocine Aliouane Shaw .

Un merci particulier à André Frédéric Hoyaux, à Emmanuelle Petit, à Julie Picard, pour le temps de relecture qu'ils m'ont accordé.

Merci à celles et ceux qui m'ont appris à ne pas lâcher. Mes amis, qui sont un morceau de ma famille : Agnès, Caroline, Damien, Pauline, Camille, Léa, Suzanne, Clémentine, Louis, César, Olivier, Marion, Gui, Antoine, Sophie, Mailyss, Elsa, Alexia, qui m'ont offert des moments de fête et de joie. Merci pour leurs oreilles attentives, leurs bras et leurs cœurs toujours immenses et disponibles.

Merci à mes compagnons de table et de fatigue : Chris, Amélie, Valentin, qui, dans la cacophonie de la salle des doctorants et les silences des nuits d'écriture, m'ont apporté des éclats de rire, des cafés brûlants et des certitudes vacillantes. Merci d'être vous.

Merci à mes acolytes de théâtre pour m'avoir permis de penser à autre chose qu'au travail le mardi soir.

Merci à cette précieuse rencontre qui m'a permis des moments d'évasion et qui a accueilli ma complexité avec beaucoup de patience et de bienveillance. Merci Matthieu, merci pour le soleil, la douceur et les rires.

Merci aux compagnons de mes sœurs, qui me donnent si souvent le sourire et me connaissent dans tous mes états. Merci à Guillaume de m'avoir fait courir jusqu'à Biarritz, Merci à Paul d'avoir illustré avec tant de talent certaines pages de ma thèse.

Merci à mes sœurs que j'aime plus que tout. Merci Bénédicte, Merci Anaëlle qui m'ont porté quand tout vacillait, merci pour leur humour, pour leur sensibilité et pour le regard fin qu'elles portent sur le monde. Merci à mes parents, Anne et François-Xavier pour leur douceur et leur sensibilité. Merci Papa pour tes relectures précieuses et Maman pour ton cœur toujours débordant. Merci pour votre rage de vivre.

Merci à mes nièces, Malau, Zoé et Louise qui m'ont remis les pieds et à la tête au présent dans les moments de doute. Merci à leur curiosité, leur vivacité et leur amour du vivant.

Cette recherche n'est pas un fil tiré, mais un tissage, un entrelacement de rencontres et d'apprentissages.

Enfin, il faudrait peut-être remercier l'absence. L'absence de réponses définitives, l'absence de sens tout fait. Ce vide-là, ce vide qui pousse à chercher, à recommencer, à recommencer encore.

Merci à tout cela.

Résumé

Mettre en récit les espaces de l'école élémentaire pour rendre les enfants acteurs de leur environnement proche – Interroger les territoires scolaires au prisme des arts et des corps.

Le processus par lequel l'espace devient une ressource d'apprentissage pour les enfants est questionné dans cette thèse. Ce questionnement se base sur une lecture des enjeux de la notion d'espace dans l'apprentissage et des enjeux des espaces d'apprentissage, qui permet de comprendre l'école élémentaire comme un territoire intégré à différentes échelles, à un système de lieux et de valeurs.

À partir d'une recherche-action menée dans deux écoles élémentaires en Dordogne (24) (avec une classe de CM2) et en Gironde (33) (avec les classes de GS/CP, CE1/CE2 et CM1/CM2), cette étude met en lumière le rôle de l'espace matériel et imaginé, vécu et ressenti, dans la fabrique d'une école plus inclusive. Les mises en récit de l'espace, les pratiques artistiques et sensibles sont des leviers afin de pouvoir faire s'exprimer plus librement, autrement que par la parole, les différentes formes d'habiter des enfants, souvent liées aux domaines de l'intime et du subjectif.

Le concept d'habiter, réactualisé en sciences humaines et sociales depuis le début des années 2000 est devenu central dans les programmes de cycle 3. Considérer un caractère d'habitabilité s'appuie sur la possibilité de se sentir chez soi à l'école en déployant d'autres formes d'appropriation de l'espace scolaire. Ces formes d'habiter passant par le corps, mobile et immobile, les expériences, les sens et les émotions, permettent de questionner les espaces quotidiens de l'école, leurs propriétés, leurs atouts, leurs limites, dans une perspective d'action et d'amélioration, non seulement des relations pédagogiques, mais aussi du bien-être des individus et de la qualité globale du vivre-ensemble scolaire. Par ailleurs, la sortie scolaire (la sortie dite « sensible ») et les espaces « hors les murs » de l'école font également partie des démarches et des leviers permettant d'interroger les territoires scolaires.

Les recherches d'Elsa Filâtre (2021), de Médéric Briand (2014) et de Roberta Ghelli (2017) ont permis d'enrichir chacune de ces notions autour d'enjeux communs qui mettent au centre l'enfant. Ces enjeux que sont l'ouverture à d'autres formes de pratiques de l'espace à l'école élémentaire autour du proche et l'expérience, de transmission de cette notion autour de temps de collaboration auprès des enseignantes et auprès des enfants, et d'ancrage de cette éducation à l'espace liant géographie et architecture, posent pleinement la question de son intégration dans le programme scolaire

J'ai identifié grâce à la conception d'une méthode de recherche participative, l'intérêt de remettre au centre le mouvement, de ne pas ignorer les enjeux liés aux corps et aux modes d'habiter des individus, dans les pratiques didactiques et pédagogiques en général du corps enseignant. Cette recherche montre l'importance d'une éducation à l'espace dès l'école élémentaire et ses apports interdisciplinaires au système éducatif dans son ensemble.

Mots clés : Habiter – Récits – Espace – Territoire – Expérience - Espace scolaire – Corps - Appropriation – Place - Environnement proche.

Liste des sigles et abréviations

AMI : appel à manifestation d'intérêt

ARDEPA : association régionale pour la diffusion et la pédagogie de l'architecture

CAUE : conseil d'architecture, d'urbanisme et de l'environnement

CPIE : centre permanent d'initiatives pour l'environnement

DAAC : délégation académique pour l'art et la culture

DPLG : diplômé par le gouvernement

DRAC : direction régionale des affaires culturelles

EAC : éducation artistique et culturelle

EDD : éducation au développement durable

EEDD : éducation à l'environnement et au développement durable

ENSAP : école nationale supérieure d'architecture

ENSAP Bx : école nationale supérieure d'architecture et de paysage de Bordeaux

ERA : établissement régional d'architecture

HMNOP : habilitation à la maîtrise d'œuvre en son nom propre

IMS : interventions en milieu scolaire

INSPE : institut national supérieur du professorat et de l'éducation

PFE : projet de fin d'études

PREAC : pôles des ressources pour l'éducation artistique et culturelle

RAJ : réseau architecture jeunesse

UEP : unité d'enseignements personnalisés

UPA : unités pédagogiques d'architecture

À propos de quelques choix d'écriture

Références bibliographiques

Les références bibliographiques font l'objet d'un appel dans le corps du texte, entre parenthèses, avec le nom de l'auteur suivi de la date de publication, ainsi que le numéro de page éventuel. Les citations d'auteur sont écrites entre guillemets et suivies de la référence entre parenthèses (auteur, date, page).

Citations

Les citations de propos des enquêtés sont écrites entre guillemets, et suivies pour les enfants du prénom, de l'âge, de la classe et de la date de l'entretien et pour les enseignantes du prénom de leur niveau de classe, de la date de l'entretien, dont chacune est issue. Le choix de la transcription vise à être au plus près des propos tels qu'ils ont été formulés au moment de l'entretien, ou de l'échange informel. Cependant, pour faciliter la lecture, les tics de langage et les onomatopées ont été supprimés. Le CH qui apparaît lorsqu'un échange est retranscrit correspond au chercheur.

Auteurs

Pour certains auteurs cités, une courte bibliographie est présentée en note de bas de page. Il s'agit de situer leur travail dans le contexte de cette thèse.

Usage

L'épicène enfant est utilisé lorsqu'il s'agit d'évoquer la relation des enquêtés à d'autres espaces que la salle de classe et en dehors du temps de classe, et le terme élève est utilisé lorsqu'il s'agit d'évoquer la relation à l'enseignant « mes élèves » et plus spécifiquement à la salle de classe qui y est associée.

Remarque préalable sur l'usage de l'écriture inclusive

Le propos concerne ici, pour les adultes, un secteur presque exclusivement féminin dans l'échantillon d'enquête concernant les enseignants et les acteurs adultes qui convergent autour des enfants. On trouvera de fréquentes occurrences d'un féminin pluriel : par exemple les enseignantes. Dans la thèse il concerne un groupe majoritairement féminin (sur l'ensemble des enseignantes, enquêtées, un homme seulement). Je récus donc l'emploi du masculin neutre qui contribue à invisibiliser la présence de minorités de genre lorsqu'il s'applique à des groupes mixtes. Il est important de rendre cette présence visible dans l'écriture quand les groupes sont mixtes dans les classes du CG/CP au CM2, même s'ils sont ou non majoritairement masculins. J'utilise au maximum des expressions épïcènes telles que « les personnes enquêtées », « les enfants ».

À propos des prénoms des enfants

J'ai fait le choix de conserver les prénoms des enfants rencontrés au cours de la recherche. En effet, l'anonymisation totale aurait conduit à effacer toute trace d'individualité, réduisant les enfants à de simples numéros. Ce choix s'inscrit dans le cadre strictement universitaire de ce manuscrit. En revanche, dans la perspective d'une diffusion plus large, l'ensemble des prénoms sera anonymisé. Les extraits seront alors retravaillés en ne conservant que le genre, la classe et l'âge des enfants.

Aux lectrices et lecteurs

Il y a dans nos premières expériences de recherche une révélation commune, presque universelle : la réalité du doctorat n'est jamais celle que nous avons projetée. On nous avait promis l'extase, on nous avait laissés nous griser à cette drogue qu'est le terrain, avec ses libertés et ses adaptations, cette exaltation de créer, de changer, de comprendre. Mais on aurait dû entendre ces murmures : la brisure guette toujours. Elle est là, tapie dans le moment où il faut tout poser, tout écrire, tout rendre tangible. La rédaction marque ainsi un moment charnière : celui du début de la fin. Ou peut-être, plus justement, le début de ce que le travail de thèse engage en profondeur : produire une proposition, donner à voir, à comprendre, à discuter.

Le manuscrit devient alors un objet : à la fois démonstration et légitimation, oscillant entre une écriture rigoureusement universitaire et une écriture plus visuelle, plus incarnée, porteuse d'un langage autre. Écrire, dans ce contexte, est un acte éminemment transformateur. Mais cet acte suppose une distance : avec son sujet, avec son terrain, et avec l'idéal de perfection qui nous hante. Cette distance, cette acceptation, ouvre la voie à une forme d'écriture qui conjugue sensibilité et norme.

Je défends ici une pratique de terrain enracinée dans l'imprévu : ce moment où un détail apparemment insignifiant : un mot échangé, un objet saisi au vol, prend soudain une importance capitale.

Mon outil précieux, avant même l'appareil photo ou la caméra, fut un carnet. Un carnet A5, avec une pochette où glisser ces fragments du terrain : un dessin, un caillou ramassé, un mot griffonné. Ce carnet, je l'ai partagé avec les enfants des écoles dans lesquelles je suis allée. Dans ce geste, je les plaçais d'emblée comme des acteurs à part entière de cette recherche.

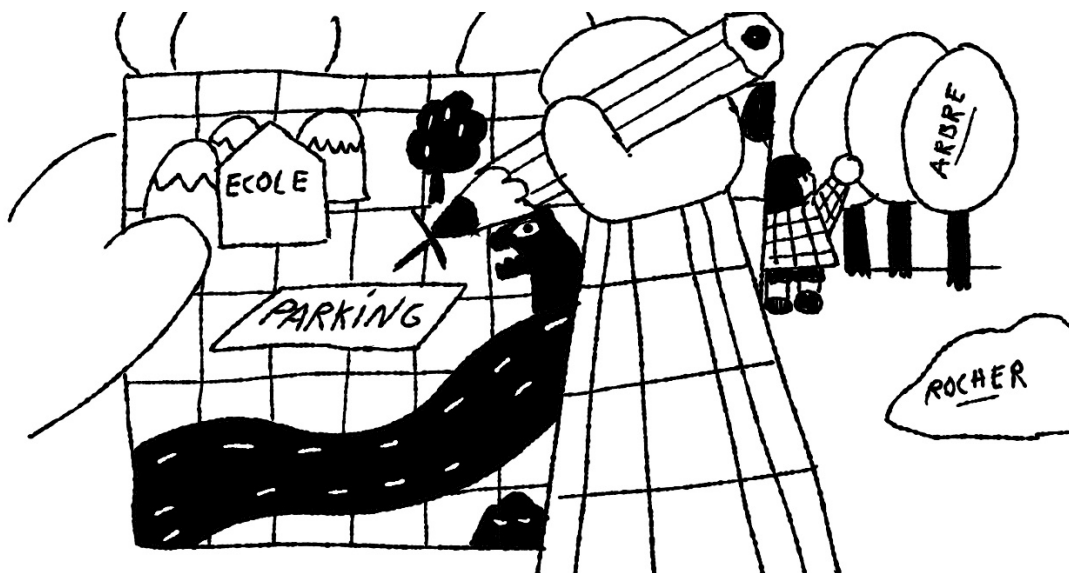


Table des matières

<i>Résumé.....</i>	6
<i>Liste des sigles et abréviations.....</i>	7
<i>Aux lectrices et lecteurs.....</i>	9
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	14
CHAPITRE 1. FORMER À L'ESPACE À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE : APPORTS CROISÉS DE LA GÉOGRAPHIE ET DE L'ARCHITECTURE.....	25
1. L'ÉVOLUTION DES CADRES THÉORIQUES POUR PENSER L'ESPACE.....	27
1.1 Des conceptualisations de l'espace selon diverses disciplines.....	27
1.2 L'espace et le corps.....	34
1.3 L'espace comme relation : la question des distances.....	37
1.4 La construction du rapport à l'espace chez les enfants.....	39
2. LA PLACE DES ARCHITECTES DANS L'ÉDUCATION À L'ESPACE.....	44
2.1 La place progressive des architectes à l'école.....	48
2.2 Une éthique des architectes médiateurs en contexte scolaire ?.....	68
CONCLUSION DU CHAPITRE 1.....	73
CHAPITRE 2. L'EXPÉRIENCE SENSIBLE ET L'INTERDISCIPLINARITÉ COMME LEVIERS D'EXPLORATION DU TERRITOIRE PROCHE.....	77
1. LE PROGRAMME ET L'INTERDISCIPLINARITÉ.....	78
1.1 L'espace dans la géographie scolaire.....	79
1.2 L'architecture à l'école élémentaire.....	82
1.3 Enjeux d'une interdisciplinarité entre géographie et architecture.....	85
2. LE POTENTIEL DE L'EXPÉRIENCE POUR INTÉGRER LES ENFANTS À LA LECTURE DE LEUR TERRITOIRE PROCHE.....	90
2.1 Définir le proche.....	90
2.2 L'action pour expérimenter l'espace proche.....	94
2.3. Les enjeux pédagogiques de l'exploration du proche.....	101
3. LE CONCEPT DE TERRITOIRE SCOLAIRE : ETAT DES RECHERCHES EN GÉOGRAPHIE ET EN ARCHITECTURE.....	107
3.1 Le concept de territoire de territoire scolaire.....	109
3.2 Interroger le territoire dans les programmes scolaires.....	111
CONCLUSION DU CHAPITRE 2.....	115

CHAPITRE 3. REDONNER LA PAROLE AUX ENFANTS SUR LEURS ESPACES SCOLAIRES.....	117
1. L'ÉMERGENCE D'UN NOUVEAU STATUT DE L'ENFANT DANS LA RECHERCHE.....	119
1.1 L'enfance, un statut spécifique dans la recherche.....	119
1.2 Des approches pour remettre l'enfant au centre des apprentissages.....	123
2. MISES EN SITUATION DE DEUX PRATIQUES DE TERRAIN DANS DEUX ÉCOLES ÉLÉMENTAIRES AUX RESSOURCES SOCIALES ET SPATIALES DIFFÉRENTES.....	125
2.1 Le choix des enquêtés.....	126
2.2 Informer les enfants sur leur consentement.....	132
2.3 Les écoles à l'épreuve du terrain : contextes et enjeux.....	137
3. FAIRE AVEC LES ENFANTS : QUELLES DÉMARCHES CONCRÈTES POUR LES INTÉGRER A LA RECHERCHE.....	146
3.1 Les enjeux de participation dans un contexte scolaire.....	148
3.2 Les outils et les conditions pour permettre d'accéder à la parole des enfants sur leurs espaces scolaires.....	152
3.3 Récolter la parole : outils d'enregistrement par la chercheuse et par les cherchés.....	158
3.4 Modalités de prise de parole : les entretiens.....	162
3.5 Les conditions du déroulement et les difficultés rencontrées.....	163
CONCLUSION DU CHAPITRE 3.....	165

CHAPITRE 4. LA RECHERCHE-ACTION COMME RÉVÉLATEUR DES USAGES ET DES APPROPRIATIONS DE L'ESPACE SCOLAIRE PAR LES ENFANTS.....	168
1. LA CONSTRUCTION D'UNE RECHERCHE ACTION.....	171
1.1 L'organisation de la recherche action.....	173
1.2 Les résistances observées sur les terrains.....	180
1.3 L'évolution des places et du degré de participation à différentes phases de la recherche action.....	187
2. QUITTER LE TERRAIN POUR INTERPRÉTER LES DONNÉES RÉCOLTÉES.....	201
2.1 Sortir des terrains : deux modalités	201
2.2 Lire et interpréter ses données.....	205
3. LECTURE GÉNÉRALE.....	216
4. LES APPROPRIATIONS.....	227
CONCLUSION DU CHAPITRE 4.....	234

CHAPITRE 5. FABRIQUER UN RÉCIT COMMUN : UN ENJEU DE VALORISATION DU TERRITOIRE PROCHE POUR ÉLARGIR L'HABITER DES ENFANTS.....	236
1. HABITER L'ÉCOLE.....	239
1.1 Le chez-soi.....	241
1.2 Habiter les espaces de l'école.....	257
2. ÉLARGIR LES HABITER DES ENFANTS.....	272
2.1 Partir des ressources matérielles et idéelles du territoire: retour d'expérience du terrain du Pizou.....	273
2.2 Construction d'un langage commun et relations au territoire proche : retour d'expérience du terrain de Bordeaux.....	285
CONCLUSION DU CHAPITRE 3.....	295
CHAPITRE 6. PROPOSITION D'UN OUTILLAGE MÉTHODOLOGIQUE ET PÉDAGOGIQUE POUR ENGAGER LES ENFANTS ET LES ENSEIGNANTS DANS L'ÉDUCATION A L'ESPACE.....	297
1. UN OUTILLAGE MÉTHODOLOGIQUE POUR APPRÉHENDER ET REPRÉSENTER L'ESPACE SCOLAIRE	300
1.1 Thème 1 : Révéler et valoriser le déjà-là.....	301
1.2 Thème 2 : Mesurer l'espace proche avec le corps et le représenter.....	314
2. UN OUTILLAGE MÉTHODOLOGIQUE POUR AGIR SUR L'ESPACE SCOLAIRE.....	326
2.1 Thème 3: S'installer dans les espaces de l'école.....	326
3. PROPOSITION D'UN OUTILLAGE PÉDAGOGIQUE.....	337
3.1 L'espace scolaire, une ressource et un outil pédagogique à explorer du dedans eu dehors.....	338
3.2 Engager les enseignants et les élèves dans un partenariat pédagogique.....	340
3.3 La nécessité d'une collaboration entre géographes et architectes dans la formation des enseignants.....	344
CONCLUSION DU CHAPITRE 6.....	349
CONCLUSION GÉNÉRALE.....	351
<i>Annexe 1.....</i>	<i>357</i>
<i>Annexe 2.....</i>	<i>359</i>
<i>Annexe 3.....</i>	<i>360</i>
<i>Annexe 4.....</i>	<i>361</i>
BIBLIOGRAPHIE.....	389
TABLES DES ILLUSTRATIONS.....	423

INTRODUCTION

GÉNÉRALE

Levez-vous, vous allez être en retard !¹

Imaginez retourner à l'école élémentaire. Il est 8h10, vos parents pressés vous jettent devant la haute grille dont vous ne percevez depuis le dehors que le simple couvert du préau. Depuis votre réveil vous n'avez fait qu'enjamber des seuils ou plutôt devrait-on les nommer : des frontières.

Votre lit qui vous fait basculer de votre monde intérieur à la quotidienneté de votre appartement. Cette porte que vous ouvrez nonchalamment avec votre pied gauche à 7h40 quand votre mère vous rappelle que si vous êtes en retard tous les regards de vos camarades de classe vont se jeter sur vous, à peine franchi le pas de porte. Ces quatre murs, ce toit et ce sol laineux sur lequel vos jambes glissent vers l'extérieur quand vous entendez les klaxons de la voiture retentir depuis le salon.

Ce passage du dehors à l'intérieur de la voiture ; un couloir sombre de rues, d'immeubles et de feu verts. Votre corps qui oscille sur le trottoir bitumé face au portail ferré où les inscriptions « liberté, égalité, fraternité » attirent tous les matins votre attention.

Tous les jours la même rengaine, vous arrivez au milieu de la cour goudronnée, perdu. Votre corps raide et cette impression d'être surveillé. Prisonnier dans l'espace, vous tentez de plonger votre tête dans votre cartable à la recherche d'un cahier invisible, sorte d'objet transitionnel entre votre intériorité et cet intérieur d'école. Rapidement vous apercevez quelques camarades, leurs pieds bien rangés sous le préau. Deux tapes dans les mains et cette phrase énoncée par votre enseignante : « en rang deux par deux et en silence, on n'est plus en récréation, on est en classe maintenant. »

¹ Texte rédigé pour le concours oratoire « ma thèse en 180 secondes » en 2022.

Cette mise en récit des parcours quotidiens des enfants de la maison à l'école dessine une première partie du contexte général de cette thèse. Ces déplacements donnent à voir la manière dont les enfants entrent dans des espaces normés, organisés, où les usages comme les places sont largement prédéfinis par les adultes. L'entrée dans l'école en constitue un moment-clé. Le matin, les enfants arrivent progressivement, souvent en passant par la cour de récréation. Pour ceux qui arrivent tôt et sont à la garderie, la cour peut d'abord être le lieu de jeux libres et spontanés, avec des usages peu contraints.

L'enfant est confronté à la difficulté de trouver une place, non seulement physique, mais aussi symbolique et relationnelle, qui ne soit pas uniquement celle que l'enseignant ou l'institution lui attribue.

Pour d'autres enfants qui arrivent plus tard, juste avant d'entrer en classe, l'atmosphère de la cour se transforme progressivement, marquée par les attentes de l'enseignant qui souhaite regrouper ses élèves. Certains enfants déstabilisés par cette transition, adoptent des gestes d'évitement (fouiller dans son cartable) pour se donner une contenance. L'enseignant intervient alors pour rappeler les règles, les invitant à se mettre en rang, reproduisant, ainsi les logiques d'organisation contrôlée propres à la salle de classe.

Cette dynamique se manifeste avec acuité dans la salle de classe, espace hautement régulé et symbolique (Monnard, 2017) où chaque enfant se voit assigner une place, qui souvent varie au fil de l'année. Pour autant, ces contraintes spatiales et corporelles, n'annulent pas toute capacité d'agir. Les enfants développent des pratiques d'ajustement souvent discrètes, parfois créatives, pour composer avec les règles et investir les lieux à leur manière (Levrard, 2021).

Transition : de nouveaux signes pour l'école² : un autre langage est-il possible ?

Imaginez maintenant que cette journée à l'école se pare d'une autre dimension. Imaginez que pour la commencer vous mesuriez avec votre corps, la taille de votre chambre, de votre rue, de votre cour : combien de pas est-il possible de faire ?

Imaginez que ce parcours maison-école soit ponctué d'étranges formes colorées qui vous incitent à regarder au-dessus, en dessous, sur

les côtés : quelles nouvelles sensations vous traversent ?

Imaginez enfin qu'une fois passé le haut portail, vous vous retrouviez dans un carré délimité par du scotch blanc.

Imaginez que pour commencer la journée vous jouiez avec cette ligne blanche posée au sol : passer dessus dessous, se faire petit, se faire grand. Imaginez que la classe se poursuive, au dehors, dans la cour puis dans le quartier pour apprendre à observer et nommer ce qui est proche.

Ce deuxième récit esquisse une autre manière d'être à l'école, où l'espace devient une matière à expérimenter. En explorant autrement le quotidien scolaire et en accordant au corps une place active dans l'apprentissage, la relation entre les enfants et leur environnement proche est requestionnée. La représentation et les limites du territoire de l'école ne se cantonne plus à la salle de classe, ni aux murs de l'établissement, mais à des espaces plus étendus, jusqu'à être imaginaires. Regarder l'école comme un « lieu de vie habité » (De Saint Martin, 2022) illustre cette idée, en soulignant que tous les espaces dans et autour de l'école, peuvent et doivent être mobilisés pour apprendre, agir, transmettre, se positionner au sein de l'institution, et, plus largement, dans la société. À ce titre, l'école comme espace social et symbolique, constitue un objet géographique à part entière, permettant d'explorer et de construire de nouvelles spatialités.

² Texte rédigé pour le concours oratoire « ma thèse en 180 secondes » en 2022.

Ce deuxième récit dessine aussi un autre point important du contexte de cette thèse : l'expérience sensible de l'espace qui y est décrite s'appuie sur des pratiques et des méthodes pédagogiques mobilisant des démarches sensibles (la sortie sensible, la cartographie sensible, le parcours augmenté) déjà testées et théorisées dans les recherches en sciences humaines et sociales (Gaujal, 2016, Monnard, 2017, Leininger-Frézal, Naudet, 2024, Briand, 2014).

C'est dans ce contexte que s'inscrit la présente recherche qui interroge les conditions d'élaboration d'une démarche interdisciplinaire d'éducation à l'espace, à l'intersection de la géographie et de l'architecture, visant à développer chez les enfants des compétences spatiales intégrées au contexte proche. Eduquer à l'espace ne se limite pas à transmettre des savoirs topographiques ou techniques. Il s'agit d'amener les enfants à développer une posture active et réflexive vis-à-vis de leur environnement : apprendre à observer, à se, à décrire, à représenter ce qui les entoure mais aussi à comprendre leur propre place dans les espaces scolaires. Cela suppose de pouvoir se repérer mais aussi se positionner en tant que sujet dans un environnement physique, symbolique et social. Ces compétences peuvent ouvrir la voie à des formes d'expression encore peu sollicitées ou de moins de manière occasionnelle à l'école élémentaire (le langage du corps, la carte sensible, les installations dans l'espace) et qui peuvent permettre aux enfants de faire entendre leurs voix à propos des lieux qu'ils traversent au quotidien.

À l'école, la notion d'espace est abordée dans plusieurs disciplines mais selon les cadres de compréhension et de caractérisation qui diffèrent : l'éducation physique et sportive, les mathématiques, le français, l'éducation morale et civique, les arts plastiques et plus spécifiquement dans le programme de géographie (questionner le monde en cycle 2). Dans ce dernier, l'espace proche et habité est exploré dès le cycle 3 à travers des approches situées allant de l'école au quartier. Cependant, ces thématiques sont rarement traités de manière interdisciplinaire et l'architecture n'y est pas explicitement intégrée. Dans l'enseignement du premier degré tout comme dans l'enseignement supérieur, la relation entre géographie et architecture est faible. La géographie, bien que présente dans le cursus de formation des architectes, n'y occupe qu'une place restreinte : sur les vingt et une écoles nationales supérieures d'architecture (ENSA) en France, la géographie au sens strict (enseignée explicitement par un géographe) n'est proposée que dans un nombre restreint d'établissements. Tout comme l'architecture n'est pas un objet d'étude explicite dans les programmes de géographie en élémentaire en secondaire ni, sauf exception, dans les licences universitaires de géographie. Ces deux disciplines, bien qu'elles partagent une attention commune à la spatialité, relèvent historiquement d'univers académiques et professionnels distincts : l'architecture est traditionnellement associée à la conception du bâti et à l'aménagement du cadre de vie, tandis que la géographie s'attache à l'analyse des territoires et des dynamiques spatiales.

Cependant, l'évolution de ces deux disciplines et notamment l'émergence du statut d'architecte médiateur³ (la stratégie nationale pour l'architecture, 2015)⁴, révèle un intérêt croissant pour l'interaction entre espaces construits et pratiques sociales, ouvrant la voie à des collaborations pluridisciplinaires. Cette thèse interroge les conditions de l'éducation à l'espace en milieu scolaire en s'appuyant sur la complémentarité des approches géographiques et architecturales pour renforcer les compétences spatiales des enfants et favoriser l'émergence d'une culture spatiale partagée. Ce travail se place ainsi dans un mouvement de décloisonnement disciplinaire, où les rôles traditionnellement attribués aux géographes et aux architectes sont questionnés. En cela il participe d'une réflexion plus large sur la manière dont les disciplines peuvent dialoguer autour d'un objet commun, en croisant leurs méthodes, leurs langages et leurs finalités. L'hypothèse sous-jacente est qu'il existe une proximité entre les objectifs de la médiation en architecture à destination du jeune public et ceux de la géographie scolaire.

C'est dans ce contexte que se situe cette recherche doctorale. Son objectif principal est de poser les bases d'une réflexion interdisciplinaire autour de la notion d'espace et de tisser des liens entre la géographie et l'architecture. L'objectif poursuivi est double. Il s'agit d'abord de mieux comprendre la place qu'occupe la notion d'espace dans les deux disciplines. Or, si l'espace semble à première vue familier puisqu'il nous entoure et constitue notre cadre de vie, il devient plus complexe dès lors qu'il est abordé comme un objet d'enseignement, soumis à des attentes scolaires et/ou à des cadrages disciplinaires spécifiques. Ensuite il s'agit d'analyser comment l'espace est transmis aux enfants dans un contexte scolaire en mobilisant les apports des sciences de l'éducation.

L'un des enjeux centraux de cette recherche est épistémologique : en explorant comment la notion d'espace peut être envisagé à la fois comme un concept théorique et comme un levier d'action pédagogique. En confrontant les approches de l'enseignement de la géographie à l'école et celles de l'architecture, la thèse met en lumière la nécessité d'une pensée interdisciplinaire pour traiter des spatialités vécues, perçues, pratiquées et enseignées.

³ Le rapport « RECONNAISSANCE DE LA DIVERSITÉ DES PRATIQUES DES ARCHITECTES » réalisé par l'ordre des architectes de Nouvelle Aquitaine à partir d'un sondage, présente la mesure 27 pour la Stratégie Nationale pour l'Architecture du 20 octobre 2015 explicitant qu'il est dans la mission de « l'Ordre des Architectes d'accompagner les évolutions professionnelles de l'Architecture. L'Ordre des Architectes est appelé à intégrer les mutations sociales, culturelles, environnementales, économiques et territoriales pour accompagner et anticiper les évolutions en cours dans le monde du bâtiment et de l'aménagement des villes et des territoires. » (p.3 du rapport). [2023_Reconnaissance-diversite-des-pratiques-des-architectes.pdf](#)

⁴ Cette stratégie regroupe des mesures qui ont été préparées par trois groupes pilotés par des professionnels, Frédéric Bonnet (groupe "Sensibiliser et mobiliser"), Marc Barani (groupe "Innover") et Paul Chemetov (groupe "Développer").

Par ailleurs cette recherche se situe dans le champ de la recherche-action (figure 1) et adopte une posture spécifique : celle de l'architecte-médiatrice. Cette posture méthodologique engage une implication directe, en action avec les enfants sur les deux terrains d'étude choisis. Etre architecte médiatrice dans un contexte scolaire, c'est à la fois concevoir des situations éducatives expérimentales, accompagner des dynamiques de projet pédagogique, observer, documenter et analyser ce qui se joue dans les interactions avec les enfants, les enseignants, les espaces, leurs usages et leurs représentations. Ce choix méthodologique constitue un axe fort de la thèse, dans la mesure où il articule production de savoirs et transformation des pratiques d'enseignement, dans une visée à la fois critique et constructive.

Dans ce cadre, l'expérimentation constitue un levier essentiel pour comprendre les effets des démarches éducatives sur la perception de l'espace par les enfants. Non parce que cette dernière (l'expérimentation) serait devenue une nécessité académique mais parce qu'elle fait profondément partie de ma posture professionnelle d'architecte médiatrice chercheuse. Parce qu'elle a façonné l'architecte que je suis et parce qu'elle a permis de croiser les disciplines qui éclairent cette quête autour de la notion d'espace, celui étudié, celui habité, celui aimé. Pour cela, je mobilise des méthodologies issues de l'architecture et de la géographie pour observer, expérimenter et analyser les effets des dispositifs de médiation sur le jeune public scolaire. *In fine*, cette recherche propose des pistes pédagogiques pour accompagner la formation des futurs enseignants en géographie au sein des INSPE, en lien avec les méthodologies développées par les géographes dans un contexte scolaire.

Ma recherche-action s'ancre dans deux terrains distincts, choisis pour leurs caractéristiques contrastées. La question des dominations, fortement marquée à l'école, n'est pas exclue, tout comme la question des classes d'âges, de l'environnement familial ou du genre et de la sexuation des espaces (Maréajouls, 2014) mais elles ne sont pas centrales dans ce travail.

L'école élémentaire du Pizou, en Dordogne, située dans un contexte rural éloigné de l'offre culturelle, a été explorée à travers la résidence artistique « Les Pierres Qui Parlent » portée par l'association l'Atelier Médicis. Le terrain s'est déroulé pendant six mois, de janvier à juin 2021, et a engagé une classe de 24 élèves de CM2 et leur enseignante. Le second terrain, l'école élémentaire Saint Ferdinand à Bordeaux, en Gironde, ancrée dans un environnement urbain, a fait l'objet d'une expérimentation « Fais comme chez toi », qui s'est étendue sur deux ans, de mars 2021 à septembre 2023 et a engagé 74 enfants avec des classes doubles niveaux (GS/CP, CE1/CE2, CM1/CM2) et leurs enseignantes. Les terrains de recherche se sont ainsi pour partie superposés et les ateliers ont été menés sur une période de près de deux années scolaires, de janvier 2021 à septembre 2023. Les ateliers ont été pensés comme des espaces de tâtonnement, favorisant l'émergence de nouvelles formes d'interactions entre les enfants et leurs espaces scolaires et la prise en compte des émotions et des perceptions des enfants.

Cette recherche-action (figure 1) est attentive à ne pas être trop directive, tout en accompagnant les enfants dans la découverte et l'expression de leur rapport à l'espace scolaire. Dans cette approche, la microgéographie s'est imposée comme une évidence. Il ne s'agit pas tant de dresser un inventaire des lieux que d'observer, à hauteur d'enfant, la manière dont ces derniers investissent l'espace, de l'échelle domestique à l'échelle scolaire. Cette démarche de microgéographie repose sur un outillage méthodologique inspirés des chercheurs qui placent le récit et l'expérience au cœur de leur pratiques (Feildel et *al.*, 2016 ; Manola, 2012, Leininger-Frézal, Naudet, 2023 ; Gaujal, 2016). En tant qu'architecte, ma formation m'a amené à appréhender l'espace à travers des outils de mesure, la matérialité et des usages scénarisés, offrant une lecture objective mais insuffisante pour saisir la diversité des ressentis individuels. Les outils (carte sensible, plans, coupes, maquette, dessin, son, carnet de terrain) et les méthodes (sortie sensible, parcours augmenté, parcours commenté, installation, nouvelles narrations) ont servi à proposer aux enfants des expérimentations visant à stimuler leur imagination, à interroger autrement les usages de l'espace scolaire et à élargir leurs habités.

En tant que chercheuse, femme, architecte, française, ma posture est marquée par des prédispositions sociales et culturelles qui influencent nécessairement mon approche. Ces spécificités façonnent à la fois mon regard et ma capacité à interagir avec les différents acteurs de terrain. Mon corps est ainsi devenu un élément central dans ma démarche, à la fois mesure de l'espace et outil de médiation. Cette dimension corporelle constitue une base tangible pour explorer les dynamiques spatiales et relationnelles, ouvrant la voie à une compréhension plus sensible des pratiques architecturales des enfants dans un contexte institutionnel. C'est à travers ce prisme que ce travail empirique ambitionne d'apporter des éclairages sur la transition vers une posture d'architecte médiateur, en s'appuyant sur une méthode où le corps, en tant qu'outil sensible, joue un rôle essentiel. Cette thèse assume l'emploi du « je » au titre que prendre sa place sur le terrain et dans sa recherche c'est exister en tant qu'individu complexe et dont toute objectivité est à interroger (Sofa, 2020) et assumer que toute impartialité n'existe pas. En n'oubliant pas que je ne suis pas le centre de ma recherche mais juste un point de départ.

Figure 1 : Méthodes de recherche, présentation synthétique

Objet de recherche	Cadre de recherche	Cible
Exploration des pratiques spatiales des enfants à l'école élémentaire et leur impact sur l'apprentissage	Recherche-action menée sur deux terrains contrastés (rural et urbain) à travers des résidences artistiques et pédagogiques	Enfants de l'école élémentaire dont classes doubles niveau (GS/CP, CE1/CE2, CMI/CM2) et leurs enseignante
Référentiel d'actions	Dispositif d'actions	Effets
Analyse des spatialités enfantines, des usages et des représentations de l'espace scolaire à travers des méthodologies participatives et narratives dans le cadre recherche-action	<ul style="list-style-type: none"> - Ateliers mobilisant la production narrative, le dessin, la gravure et la performance corporelle - Création de cartographies mentales et sensibles - Mise en place d'un langage graphique pour traduire les usages de l'espace - Temps d'observation et d'entretiens 	<ul style="list-style-type: none"> - Prise de conscience des enfants et enseignants sur leur rapport à l'espace - Nouvelles formes d'appropriation et de transformation des espaces scolaires - Mise en récit et en visibilité des pratiques spatiales enfantines - Renforcement du lien entre pédagogie et environnement spatial

Réalisation : Maylis Leuret, 2025

Le travail de cette thèse s'est initialement fondé sur l'hypothèse selon laquelle la mise en récit des espaces quotidiens des enfants, plus particulièrement la transformation des récits usuels ordinaires des enfants dans les espaces de l'école, pourrait favoriser une meilleure appropriation, un mieux habiter de ces espaces par les enfants.

Les hypothèses suivantes structurent le cadre théorique et expérimental de cette recherche. On fait d'abord l'hypothèse que la mise en récit des espaces scolaires par les enfants, via des méthodes narratives, sensibles et graphiques (balades, cartographies sensibles), favorisent de nouvelles appropriations de ces espaces. Les enfants peuvent construire un langage commun, une ressource à la fois cognitive, relationnelle et symbolique qui peut structurer leur rapport à l'espace proche. Par la suite, on émet l'hypothèse que la construction de ce langage, nourri des expériences et des représentations des enfants et des enseignantes, permet de rendre visibles des usages implicites de l'espace scolaire. Enfin, la recherche explore l'idée que les enfants, en détournant les règles prescrites par l'institution, peuvent produire des formes alternatives d'usages dans les espaces de l'école, non comme des ruptures mais comme des modes de négociation avec les normes. Cette transgression, lorsqu'elle est reconnue et accompagnée, peut constituer un levier de transformation de l'école en tant que ressource d'apprentissage spatiale et sociale.

La thèse que je propose, argumentée tout au long du manuscrit, interroge donc la manière dont les enfants, perçoivent, s'approprient et peuvent transformer leurs espaces scolaires, à travers des dispositifs artistiques et pédagogiques renouvelés. Elle vise à comprendre comment les pratiques spatiales enfantines, lorsqu'elles sont reconnues, documentées et interrogées collectivement, peuvent favoriser chez les enfants une compétence élargie liée à l'espace, à travers la capacité à observer, interpréter, représenter, mais aussi à imaginer et se projeter. En mobilisant les outils et méthodes de l'architecture et de la géographie, il s'agit d'interroger la capacité de l'école à intégrer des approches sensibles et spatiales au sein des apprentissages et des pratiques enseignantes.

J'ai fait le choix de ne pas organiser mon travail en parties subdivisées en chapitres, comme c'est souvent le cas dans les thèses. En effet, une telle structuration aurait donné un caractère artificiel à mon propos. Pour cela le manuscrit s'organise autour de six chapitres.

Le chapitre un permet d'interroger l'évolution des cadres théoriques mobilisés en architecture et en géographie pour penser la notion d'espace dans une visée éducative, mobilisant les renouvellements conceptuels. Ce chapitre introduit également la figure de l'architecte médiateur dont l'émergence témoigne de nouvelles formes d'intervention dans le champ scolaire pour une éducation à l'espace.

Le chapitre deux approfondit la réflexion de l'éducation à l'espace interdisciplinaire entre géographie et architecture en centrant son attention sur le rôle de l'expérience sensible dans l'appropriation du territoire proche.

Le chapitre trois, s'inscrit dans cette continuité en explorant comment les dispositifs sensibles mobilisés sur les terrains de recherche permettent de redonner la parole aux enfants dans le contexte scolaire. En valorisant leurs paroles sur leurs espaces scolaires, le chapitre souligne la complexité d'une telle démarche dans un contexte où les usages et les places des enfants sont souvent déterminés par les adultes.

Le chapitre quatre, étudie comment la recherche-action, en impliquant enfants, enseignantes et chercheure, fait évoluer les rôles et les formes de participation. Elle offre un cadre privilégié pour analyser les différentes manières dont les enfants s'approprient les espaces à l'école.

Le chapitre cinq, s'attache à explorer l'émergence d'un besoin fondamental pour les enfants ; celui de disposer d'un espace à soi au sein de l'école. Il s'agit de poursuivre la réflexion sur ce que cette recherche-action permet dans l'élargissement des habiter et sur la manière dont les enfants, par leurs récits et leurs imaginaires, contribuent à configurer l'école comme un espace vivant.

Le chapitre six, pour sa part, conclut ce doctorat en recherche-action par une série de propositions concrètes de fiches-exercices d'apprentissage sous forme de kits, par expérimentations de la notion de l'espace, à l'intention des enfants et des enseignants.

CHAPITRE 1

FORMER A L'ESPACE A L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE : APPORTS CROISÉS DE LA GÉOGRAPHIE ET DE L'ARCHITECTURE



- UNE APPROCHE INTERDISCIPLINAIRE -



- UNE DEMARCHE DE RECHERCHE ACTION -



- QUESTIONNONS L'ESPACE SCOLAIRE -

CHAPITRE 1. FORMER À L'ESPACE À L'ÉCOLE ÉLÉMENTAIRE : APPORTS CROISÉS DE LA GÉOGRAPHIE ET DE L'ARCHITECTURE

La construction d'un processus de transmission autour de la notion d'espace s'inscrit dans un cadre théorique et empirique riche, nourri par diverses recherches en architecture (Ghelli, 2017) et en géographie (Gaujal, 2016 ; Leininger-Frézal, 2019). Ces approches s'appuient sur plusieurs postulats qui ont évolué au fil du temps, reflétant une compréhension plus nuancée de la relation entre l'espace, l'apprentissage, le développement de l'enfant ainsi qu'une caractérisation de l'espace scolaire qui va au-delà de la salle de classe et qui comprend « l'ensemble des lieux dédiés aux différentes formes d'apprentissage des savoirs et de socialisation de celles et ceux qui les fréquentent (...) les couloirs, la cour de récréation, le hall, la médiathèque, le restaurant ou encore les espaces extérieurs, végétalisés ou non, qui entourent le bâtiment de l'école. » (Mazalto et Paltrinieri, 2013, p.31). L'espace scolaire, longtemps considéré comme un simple contenant est désormais reconnu comme un objet d'étude (Monnard, 2016 ; Bampi, 2022), une entité à part entière qui va agir sur le processus éducatif.

La relation entre pédagogie et espace s'est ainsi imposée comme un axe de recherche majeur à mesure que l'école est considérée comme un espace habitable (Mazalto et Paltrinieri 2013, citant Châtelet 2004), remettant en question les modèles traditionnels d'enseignement et valorisant l'expérience spatiale, vécue, des enfants. Laure Sabine Bampi (2022) met pour sa part, en lumière la manière dont les espaces peuvent influencer et soutenir les pratiques pédagogiques et les apprentissages.

De ce point de vue, l'espace scolaire fait indubitablement l'objet d'une « construction sociale » : les usagers se l'approprient en habitant, ils le réinventent, ils en modifient circulations et fonctionnalités (Hacking, 2001). Cette double construction de l'espace scolaire, par les concepteurs et par les utilisateurs est, nous semble-t-il, au centre de sa définition en tant qu'espace non seulement physique, mais aussi mental et social.

Maurice Mazalto et Luca Paltrinieri , 2013, p.33

Le champ d'investigation des recherches s'est progressivement élargi, passent de l'étude des lieux physiques à l'analyse des dynamiques sociales avec un intérêt pour l'impact de l'environnement « politique, social » sur la qualité des apprentissages (Mazalto et Paltrinieri, 2013, p.38). La cour de récréation, par exemple, a fait l'objet de nombreux travaux explorant les usages (Tranter et Malone, 2003 ; Delalande, 2001, 2005, 2006 ; Barrera, 2016 ; Frouard, 2020 ; Delaunay, Levrard, Ramos, 2023) et les pratiques corporelles⁵ des enfants (Dyment, Bell et Lucas, 2009) qui ont révélé des préoccupations sociales et pédagogiques. On peut notamment citer les travaux de Gaëlle Pasquier (2015) ou encore d'Edith Maruéjols (2014, 2022) sur les questions d'égalité et de genre dans la cour de récréation, qui ont débouché sur la création de l'ARObE⁶.

Ce cheminement permet d'aborder l'évolution des pratiques éducatives et des figures professionnelles impliquées, notamment l'émergence progressive des architectes médiateurs (Ghelli, 2017) et leur rôle dans la sensibilisation du jeune public à l'espace. Ces architectes trouvent dans la médiation une nouvelle voie pour s'engager.

Pour mieux comprendre le cadre de cette recherche, dans lequel les initiatives d'architectes médiateurs, particulièrement avec le jeune public, prennent sens, il convient de revenir sur la notion d'espace telle qu'elle a été travaillée par l'architecture, la géographie et les autres sciences sociales. L'objet principal de ce chapitre se centre sur les apports de l'architecture et de la géographie à l'éducation à l'espace en milieu scolaire. Ce chapitre examine les enjeux et l'évolution du cadre de référence pour penser la transmission de la notion d'espace. Il s'articule autour de deux axes : 1 : l'évolution des cadres théoriques pour penser la notion d'espace, 2 : l'émergence des architectes médiateurs et leur rôle dans l'évolution de cette éducation à l'espace.

⁵ Notamment autour du sport.

⁶ Les observations d'Edith Maruéjols révèlent que 80 % de l'espace de la cour de récréation est monopolisée par 20 % des élèves, principalement des garçons jouant au football et reléguant les filles et certains garçons dans les coins. Elle observe également que la cour de récréation reflète les rapports de pouvoirs genrés présents dans l'espace public.

1.L'évolution des cadres théoriques pour penser l'espace

La notion d'espace occupe une place importante dans de nombreuses disciplines, notamment en géographie et en architecture. Cette notion à la fois fondamentale et complexe, dépasse la simple idée d'une étendue physique ou d'une donnée neutre du réel. L'espace est en effet construit, perçu, vécu (Lefèbvre,1974), habité et chargé de significations diverses. C'est un objet multidimensionnel qui combine des aspects objectifs mesurables, géométriques ou physiques et des dimensions subjectives, telles que les sensations, les émotions, les représentations. L'espace se déploie en outre à des échelles variées allant de l'espace architectural au territoire, en passant par l'espace urbain. Cette polysémie se reflète particulièrement dans le champ architectural et dans le champ de la géographie, où coexistent des approches qui considèrent à la fois les propriétés matérielles de l'espace et son potentiel sensible, symbolique et expérientiel.

Cette première section pose les bases théoriques associées à la notion d'espace qui seront mobilisés dans ce travail sur l'apprentissage de la notion par les enfants. La section s'organise en quatre temps. On revient d'abord sur les approches théoriques de l'espace, en tant que concept multidisciplinaire en mettant l'accent sur les travaux développés en géographie et en architecture. Puis l'on s'attache aux recherches consacrées à l'expérience de l'espace, à la relation entre l'espace et le corps, notamment dans un contexte scolaire, avant d'envisager l'espace comme une relation : à soi, aux autres, à l'environnement proche. Enfin, on s'arrête sur la manière dont les enfants construisent leur rapport à celui-ci. En filigrane, il s'agit de montrer en quoi l'éducation à l'espace ne se limite pas à l'acquisition de repères géographiques ou à la lecture de plans et de cartes, mais implique une expérience incarnée et située. Cette expérience s'inscrit dans une perspective éducative soucieuse de prendre soin de l'ensemble des êtres et des choses qui composent le proche ou le plus lointain, dans une relation de réciprocité où l'espace agit sur l'individu autant que celui-ci agit sur lui.

1.1 Des conceptualisations de l'espace selon diverses disciplines

Loin de se limiter à une définition unique ou à une simple dimension physique, l'espace est travaillé en tant que concept dans diverses disciplines. Cette sous-partie propose d'explorer ces différentes facettes de la notion d'espace en architecture et en géographie, en valorisant les points que les deux disciplines ont en partage dans leur approche : la dimension vécue et sensible mais aussi la dimension plus concrète : l'espace matériel, l'espace représenté. Puis plus succinctement, les approches de l'anthropologie et de la sociologie seront évoquées.

1.1.1 L'espace pour les architectes

Les architectes donnent à la notion d'espace un caractère tangible qui fait référence à des données géométriques, quantitatives, et qui associe la question de l'échelle. Cela permet aux architectes de représenter tout espace de manière proportionnée, codifiée. Ce code de représentation normative est aussi un moyen de donner à voir des projections de reconfiguration pour le futur. Les architectes donnent aussi à cette notion un caractère plus subjectif lié aux ressentis, à ce qu'un usager peut vivre, à l'espace vécu. Dans l'histoire de l'architecture, il faut attendre la fin des années 1940 pour que se généralise le terme « arts de l'espace » qui remplace « arts du dessin », marquant une reconnaissance tardive de l'espace comme matériau premier de la sculpture et de l'architecture (Baridon, 2008, p.147).

Les recherches de l'historien Laurent Baridon (2008) nous éclairent sur la manière dont cette notion a été conceptualisée en lien avec les travaux de l'histoire de l'art (Alois Riegl, August Von Schmarsow, Sigrief Giedion, Heinrich Wölfflin, Franckl) et en psychologie tout en faisant écho aux recherches en épistémologie et en phénoménologie (Husserl, Heidegger). Laurent Baridon montre ainsi que l'espace architectural, loin d'être une catégorie universelle, est le produit d'une élaboration théorique. Les grands traités architecturaux de la fin du XVI^{ème} siècle (Vitruve, Alberti, Palladio) ne parlent pas explicitement d'espace, ils lui préfèrent les notions de « *firmitas, utilitas, venustas* » (solidité, commodité, beauté). Les travaux de Boullée et Ledoux font émerger au XVIII^{ème} siècle des représentations d'édifices monumentaux dans un espace limité. La perception de l'espace est alors importante : il est magnifié, stylisé, mais mis à distance des questions de ressentis et d'émotions.

Dès la fin du XIX^{ème} siècle, la notion d'espace va s'enrichir de l'idée que pour comprendre et concevoir l'espace, il faut l'expérimenter, le sentir, le percevoir avec son corps (Vischer, 1873). Christian Norberg-Schulz⁷ approfondit cette idée en posant que « toute action humaine a un fait spatial. » (1971, p.16). Il est influencé par la phénoménologie de Husserl (1913,1936), de Heidegger (1923,1927) et par la psychologie de l'espace développée par Piaget (1941).

⁷ Architecte, historien et théoricien de l'architecture.

D'autres recherches se développent dans ce sillage, en lien avec la psychologie de l'environnement formalisée dès les années 1970 (Lecomte, 2017). On voit apparaître par exemple, en architecture, un champ de recherche autour des « Ambiances »⁸. Le terme *ambiance* est défini par Nicolas Gilsoul comme : « le nom générique qui recouvre le vaste champ de recherche scientifique qui s'intéresse au réseau sensible tissé dans l'environnement (entendu comme un milieu ou un espace enveloppant et son utilisateur (en général humain). Ce champ considère que l'espace peut agir sur les émotions, les sensations et qu'il va impliquer le concepteur autant que l'utilisateur dont il attend une participation sensible consciente et/ou inconsciente. » (2009, p.39).

L'espace occupe ainsi une place fondamentale dans la pratique des architectes et fait l'objet de multiples définitions. On peut en citer quelques-unes apportées par de jeunes praticiens :

« Un lieu définit par des limites physiques ou sensorielles. Il est associé à une fonction : dormir, manger, travailler, se détendre. »

Cécile Bringeon architecte, 2017

« Un lieu à s'approprier, le plus polyvalent possible pour s'adapter aux différentes fonctions qu'il va recevoir. Pour nous un espace c'est avant tout un volume notamment si on parle d'espace architectural avec toujours des rapports de formes qui viennent jouer entre-elles. C'est un rapport entre un volume, des matières et de la lumière. »

Antoine Esnard et Fabien Sanz, architectes, 2017

« C'est un lieu habité par des choses matérielles immatérielles et traversé par des flux : des flux d'air, de personnes, de matières, contenant quelque chose de matérialisé. C'est un vide entre moi et les autres »

Fanny Millard, architecte, 2017⁹

⁸ On peut notamment citer le laboratoire AAU (Ambiances architecturales et urbanités) créé en 1998 qui réunit le centre de recherche nantais architecture urbanités (CRENAU) et le centre de recherche sur l'espace sonore et l'environnement urbain (CRESSON).

⁹ Ces définitions sont extraites d'entretiens réalisés en 2017 auprès de divers architectes bordelais autour de leur définition de l'espace.

En lien avec cette affirmation de l'espace comme concept central pour l'architecture, il est aujourd'hui une ressource essentielle dans l'enseignement du projet dans les Ecoles Nationales Supérieures d'Architecture. Dès la première année, les étudiants sont initiés à l'observation, à la représentation et à l'analyse de l'espace (bâti/non bâti) par les cours de dessins, par la fabrication de maquettes mais aussi par l'étude de textes théoriques. La compréhension de l'espace va s'appuyer sur l'histoire de l'architecture, la culture des arts et des techniques, l'analyse critique de projets d'architectes. Par exemple, à l'ENSAP de Bordeaux, l'enseignement du projet continu au fil des programmes successifs, à se centrer sur cette notion d'espace. Le semestre 1 en licence est coordonné par Dominique Quintanilla et Fabienne Darricau et s'intitule « vers l'espace singulier ». Il est divisé en trois exercices : la paroi, le clos, le couvert et la partition. Divers objectifs leurs sont associés : « appréhender la matérialité de la limite et sa capacité à engendrer des espaces, appréhender la notion d'espace contenu par l'assemblage de parois et/ou par creusement du sol, matérialiser une situation spatiale singulière en y privilégiant le travail, matérialiser une situation spatiale singulière en y privilégiant le travail sur les percements et sur la lumière. Le sol est un espace support à identifier. »¹⁰

Progressivement dans le projet enseigné à l'ENSAP de Bordeaux, la notion d'espace intègre d'autres dimensions : l'espace situé, l'espace urbain, l'espace vécu, l'espace habité.

1.1.2 L'espace en géographie

« Comme beaucoup d'autres, nous pensons que l'objet de la géographie contemporaine porte sur l'espace et son organisation. [...] L'espace est formé, soit par des lieux définis par leurs coordonnées géographiques, soit par des portions plus ou moins étendues de la surface terrestre dont les éléments sont des lieux unis par des relations fonctionnelles que leur confèrent ou leur ont conféré les sociétés humaines. [...] Quelques propositions susceptibles de servir de point de départ au raisonnement géographique : • L'espace est organisé (la géographie est donc une science sociale). • L'espace est le champ de relations de proximités (il est donc construit). • L'espace n'est pas uniforme. • Il existe des régularités dans les distributions spatiales. »

Beucher & Reghezza Zitt, 2017, p.30

Dans le Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés (Lévy et Lussault, 2003), quatre approches de l'espace sont distinguées selon qu'il est considéré comme absolu ou relatif, ou comme positionnel ou relationnel. Ces différentes approches sont, selon Michel Lussault, l'auteur de la notice (2003, p.7-24), liées au type de géographie pratiquée.

¹⁰ Extrait du programme de licence du premier semestre, disponible sur le site internet de l'ENSAP de Bordeaux. [Licence](#)

Ainsi la géographie classique pense l'espace en termes de position, et la géographie culturelle en termes de relation, sans que ni l'une ni l'autre n'interroge l'espace en tant que tel, contrairement à l'analyse spatiale pour laquelle l'espace est un objet en soi dont les lois et les principes d'organisation doivent être mis en évidence. Mais la géographie n'a pas toujours été une géographie « spatiale »¹¹. Les géographes commencent à se préoccuper explicitement de la notion d'espace à partir des années 1950, lorsqu'ils s'intéressent à son organisation : « le sujet même de la géographie. » (Brunet, 1992).

À cette époque, l'espace est principalement abordé sous un angle objectivé : il s'agit d'un espace mesurable, analysé à travers des paramètres économiques tels que la distance, le coût ou encore le temps de déplacement (Clerc *et al*, 2012 ; 2019)¹². Cet espace de « la mesure » est avant tout un espace fonctionnel, structuré par des logiques économiques et quantitatives. Par la suite, les géographes s'ouvrent à d'autres perspectives, notamment sous l'influence des travaux d'Henri Lefèbvre (1974)¹³. Ce dernier distingue trois dimensions de l'espace : l'espace perçu (lié aux pratiques quotidiennes), l'espace conçu (lié aux représentations produites par les experts, les architectes, les urbanistes, les institutions) et l'espace vécu (lié à l'expérience intime, affective de l'espace). Les dimensions du conçu, perçu, vécu seront réinterprétées par le sociologue Jean Rémy autour de son travail sur l'espace comme « objet central de la sociologie » (2015), et par la géographe Muriel Monnard qui se saisit de ces trois dimensions à l'échelle de l'institution scolaire (figure 2).

¹¹ Certains géographes définissent l'espace comme géographique (Brunet, Ferras et Théry, 2005) c'est-à-dire un espace physique et matériellement palpable qui comprend un ensemble de lieux. Pour Bailly (1984) cet espace dit géographique est formel et construit par les géographes produisant des connaissances géographiques.

¹² L'ouvrage *Géographies : Épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace*, publié en 2012 (réédité en 2019) dirigé par Pascal Clerc est un manuel de référence destiné aux étudiants, aux enseignants ou futurs enseignants de géographie. Il propose une synthèse des évolutions majeures de la discipline, en abordant son histoire, ses débats épistémologiques, ses concepts, ses outils et ses objets d'étude.

¹³ Ses travaux influenceront également les architectes notamment à travers sa critique de l'espace conçu et sa théorie de la production de l'espace.

Figure 2 : L'espace conçu, vécu et perçu, explicités par Lefèbvre (1974) et réinterprétés par Rémy (2015) et Monnard (2017)

Henri Lefèbvre (1974) Cadre général	Jean Rémy (2015) Espace conçu, vécu et perçu à l'échelle de la société	Muriel Monnard (2017) Espace conçu, vécu et perçu à l'échelle de l'institution collège)
Espace conçu ¹⁴ : L'espace conçu, qui est l'espace dominant dans toute société, renvoie à la manière dont nous comprenons l'espace à travers nos connaissances. Ces connaissances, comme l'explique Lefèbvre, sont « un mélange de compréhension et d'idéologie » (1974, p. 41).	Les dispositifs matériels et architecturaux jouent bien un rôle central dans la vie sociale, mais en articulation avec d'autres facteurs sociopolitiques, culturels ou affectifs. Cet espace n'est pas le monopole des architectes et/ou urbanistes mais est issu d'une relation. Le bâti est d'abord une construction socio-culturelle.	L'architecture de l'école et les dispositifs spatiaux comme outil et moyen. Les enfants s'adaptent, résistent, acceptent, s'approprient.
Espace vécu ¹⁵ c'est à dire l'espace pratiqué et ressenti. Dont les expériences subjectives et symboliques des individus dans leur rapport à l'espace.	Les dispositifs spatiaux sont comme des productions sociales reflétant un système plus global de représentations et de significations qui induit des orientations pour l'action, dont certaines seulement sont suivies selon l'autonomie des acteurs et l'état des rapports de force.	Les dispositifs spatiaux sont vécus différemment en fonction de chacun. Ici l'espace est changeant, hétérogène et expérimenté à travers ce vécu c'est-à-dire le vivre ensemble. Cette catégorie nous permet de comprendre les pratiques et appropriations des enfants à l'école.
Espace perçu ¹⁶ (réfléchi, représenté) c'est-à-dire les pratiques spatiales quotidiennes, ancrées dans la matérialité et les usages concrets.	Les dispositifs spatiaux interrogent d'autres modes d'appropriations et donc d'autres dispositifs d'habiter.	L'expérience sensible est une ressource matérielle et idéelle qui est fondamentalement reliée au corps et à l'espace perçu et représenté.

Réalisation : Maylis Leuret, 2025

¹⁴ L'espace conçu est l'espace architectural structuré et imposé aux enfants, le bâtiment scolaire tel qu'il a été pensé. Il n'est pas l'espace pour soi, mais il est l'espace à partager avec les autres. L'un contenant physique de leurs actions dans l'école.

¹⁵ L'espace produit par la société est celui qui est vécu par les acteurs sociaux grâce aux pratiques et usages des groupes d'individus ou des individus eux-mêmes Marie-José Chombart de Lauwe s'intéresse à l'espace vécu par les enfants et déclare que « l'espace est un concept polysémique par excellence : l'espace physique ne peut être appréhendé isolément de l'espace social. L'enfant occupe, perçoit, se représente, imagine et s'approprie un espace qui englobe bien ces différentes dimensions ». (1987, p.210)

¹⁶ L'espace perçu correspond à l'espace tel que les enfants le voient dans leur quotidien, le décor dans lequel ils évoluent et auquel ils ne prêtent plus vraiment attention.

Ces apports marquent un tournant vers une géographie plus sensible, attentive à la manière dont les individus font l'expérience de leur environnement. C'est dans cette dynamique que s'inscrit le travail d'Armand Frémont. Enseignant à l'université de Caen, il constate que ses cours de géographie régionale suscitent peu d'intérêt jusqu'au moment où il commence à évoquer la région telle que la vivait son grand-père, à travers ses habitudes, ses déplacements, ses ancrages affectifs. Ce changement de perspective éveille un fort engagement des étudiants et aboutit à la publication en 1976 de l'ouvrage *La région, espace vécu*, qui fait date. Armand Frémont y rompt avec l'approche analytique classique et propose une lecture de la région fondée sur les pratiques des habitants : lieux de travail, de consommation, de sociabilité ou d'événements importants (mariage, décès). Il introduit ainsi la notion d'espace vécu, qui sera par la suite enrichie par de très nombreux travaux. La notion d'espace vécu est proche de celle de la géographicité proposée par Eric Dardel en 1952, pour désigner le lien sensible que les humains entretiennent avec la terre. Dans les deux cas, l'expérience est au cœur de l'approche de l'espace.

La notion d'espace constitue, on le voit, un point de convergence entre l'architecture et la géographie, chacune s'attachant à la façon dont les lieux sont perçus, vécus et organisés.

1.1.3 L'espace en anthropologie et en sociologie, petit aperçu

L'intérêt croissant pour la notion d'espace en géographie au cours de la deuxième moitié du XX^{ème} siècle se retrouve aussi en anthropologie. A l'international, Edward T Hall introduit une pensée spatiale dès les années 1960, notamment à travers la notion de proxémie (*The Hidden Dimension*, 1966). Mais ce n'est qu'à partir des années 1970-1980 que l'anthropologie commence à intégrer plus largement l'espace comme objet d'analyse. Cette évolution est marquée par la publication en 1983 de l'ouvrage *Anthropologie de l'espace* de François Paul Lévy et Marion Segaud. Bien que minoritaire dans le champ de l'anthropologie, ce travail nourri par les recherches d'Armand Frémont, ouvre une voie nouvelle pour la discipline en analysant les manières dont les sociétés perçoivent, organisent et investissent l'espace.

Pour leur part, les sociologues s'intéressent à l'espace de façon plus marquée à partir des années 1960. La notion est mobilisée dans des projets d'urbanisme et des équipes pluridisciplinaires réunissant architectes, historiens et sociologues, autour des usages sociaux de l'espace bâti. Les sociologues abordent souvent l'espace en dialogue avec l'architecture, un objet à la croisée des pratiques sociales, des représentations culturelles et des formes bâties (Baridon, 2008). Les travaux de Anne Debarre et Monique Eleb (2002), notamment, approfondissent cette approche en étudiant les pratiques de l'espace domestique tout en interrogeant la manière dont les architectes conçoivent les usages des espaces.

On parle alors de sociologie de l'habitat, attentive aux formes construites et aux expériences vécues. L'ouvrage *L'espace, un objet central de la sociologie* de Jean Rémy (2015) analyse quant à lui l'espace «comme ressource pour les acteurs sociaux et les individus» et son «postulat de départ est la production du sens de l'espace par l'interaction entre personnes et entre groupes sociaux». (Jonas, 2025, p.2).

Ce panorama des approches disciplinaires de l'espace met en évidence la richesse et la pluralité des cadres théoriques mobilisables pour penser dans cette thèse les relations des enfants avec leur environnement. L'espace se décline ainsi sous différentes formes et échelles : architecturale, paysagère, urbaine, et engage des relations à la fois physiques et symboliques. Le corps humain, entendu comme entité primaire perceptive et motrice constitue l'interface première entre l'individu et l'espace. En s'inspirant des propos de Merleau-Ponty (1945), en lien avec son approche phénoménologique de l'espace, le corps comme condition première et dernière de notre relation à l'espace, constitue un point central dans ce travail de thèse pour comprendre et appréhender le rapport des enfants à leur espace proche.

1.2 L'espace et le corps

1.2.1 La place du corps dans l'espace scolaire

Revenir à ce que recouvre la notion d'espace dans un contexte scolaire conduit à interroger des pratiques éducatives, la conception des environnements et notamment les corps des enfants qui y occupent une place paradoxale (Pacquot, 2022). Bien que centraux dans l'expérience quotidienne de l'espace, les corps sont souvent relégués au second plan, voire ignorés des pratiques éducatives traditionnelles, ce qui apparaît peu adapté à la diversité des besoins sensoriels et corporels¹⁷. Pascal Clerc nous rappelle que le corps docile, le corps contrôlé, le corps immobile fixé en un emplacement, longuement développé dans les travaux de Michel Foucault (1975), résonne encore très fortement à l'école. Les corps peuvent être perçus comme des éléments à discipliner (Faure et Garcia, 2003 ; Chauvel, 2003) à redresser (Vigarello, 2018) plutôt qu'à valoriser. Pourtant, il importe de considérer comment l'espace investi, vécu est appréhendé par les enfants, par leurs corps et par leurs ressentis.

¹⁷ C'est-à-dire le besoin de mouvement. Le mouvement évoque la capacité de l'être humain de bouger, de se déplacer et d'exercer des actions sur les objets. Pour rendre compte de tout ce qui permet les mouvements, on emploie le terme motricité, qui dans sa première acception représente «l'ensemble des fonctions anatomiques, physiologiques, neurologiques et psychologiques qui assurent les mouvements.» Paoletti (1999) le souligne, la notion de motricité a d'autres acceptions, comme celle de la mobilité qui renvoie au fait d'effectuer des mouvements, d'agir sur l'environnement ou d'interagir avec lui.

1.2.2 L'expérience de l'espace par le corps

La manière dont les enfants vont faire l'expérience de l'espace va aussi jouer un rôle dans leurs apprentissages. Nous empruntons à Benoit Bunnik (2024, p.13) sa définition de l'expérience spatiale entendue comme une épreuve vécue, sensible, affective et cognitive qui engage le corps, les émotions, la pensée et s'inscrit dans une temporalité complexe en mobilisant le présent (ce qui est train de se vivre), le passé (de l'individu et du lieu) et le futur (l'expérience spatiale va transformer la relation au monde). L'expérience spatiale est ainsi une construction progressive issue de l'interaction entre le sujet et son environnement (Retaillé, 2010 ; Rogalski et Leplat, 2011). A cet égard, les recherches en shs soulignent l'importance du corps dans le processus d'apprentissage de l'espace : « par le biais de ses activités motrices quotidiennes, l'enfant peut découvrir ses possibilités d'action et d'interaction avec son environnement et peut ainsi améliorer sa compréhension du réel. » (Paoletti, 1999, p.123).

1.2.3 Les démarches pédagogiques qui s'appuient sur cette expérience du corps

Cette conception de l'apprentissage de l'espace par l'appréhension et l'évolution du rapport au corps s'appuie sur des recherches anciennes en psychologie de l'espace, notamment celles de Piaget (1937, 1956, 1961) qui montrent que les expériences motrices vécues au quotidien par les enfants jouent un rôle important voir déterminant dans leur construction intellectuelle et leur rapport au réel. Cette approche s'appuie également sur les travaux de Freinet (1956,1966,1970) et de Montessori (1959, 1970) qui considèrent que l'apprentissage est favorisé lorsque les enfants comprennent ou découvrent un objet ou un contenu à travers leurs propres actions. En psychologie ou en sciences de l'éducation, plusieurs expressions sont employées pour souligner le rôle de l'expérience dans l'acquisition des savoirs chez les enfants : « éducation vécue » (Lapierre et Aucouturier, 1974a, 1974b), « éducation par la motricité ou par le vécu moteur » (Paoletti, 1983, 1990), « pédagogie à médiation corporelles » (Le Camus, 1984), « active learning » (Cratty, 1971), « teaching through motor learning » (Ashlock et Humphrey, 1976 ; Humphrey, 1985), « learning through movement » (Werner et Burton, 1979). Ces travaux fondateurs mettent en avant l'importance de l'action et du vécu corporel dans l'acquisition des savoirs.

« Regarder un édifice, et plus encore y pénétrer, engage notre corps entier et tous nos sens simultanément. »

Mildred Galland-Szymkowiak, 2017, p.88

L'expérience de l'espace s'apparente ainsi à un « corps à corps » (Bonnaud, 2012) qui se décline en trois dimensions et qui peuvent se combiner ou non (Galland-Szymkowiak, 2017, p.85). La première est la découverte d'un bâtiment ou d'un environnement proche, c'est-à-dire un face à face avec une matérialité et un corps (le sien et celui des autres) qui met en jeu et interroge la corporéité¹⁸. La deuxième est l'expérience du vide à partir de laquelle peut advenir la découverte de limites matérielles et sensorielles. La troisième regroupe les forces structurantes de l'espace qui indiquent implicitement au corps un mouvement tel qu'aller vers l'avant, tourner à gauche, sauter par-dessus. Dans ces trois dimensions, la question de l'enveloppe du corps et de ses interactions avec l'autre est essentielle. Elle est prolongée par l'usage des autres sens appelée proprioception¹⁹. Comprendre l'espace par le corps va être indispensable pour l'apprentissage de soi, des autres, de son environnement proche ou plus lointain, de la compréhension du monde en général et pour ainsi déployer des compétences spatiales. La notion de compétences spatiales renvoie à l'idée d'une connaissance d'un milieu et pour ainsi déployer des compétences spatiales. La notion de compétences spatiales renvoie à l'idée d'une connaissance du milieu (Depeau, 2008) c'est-à-dire à une forme de cognition spatiale donc une connaissance de « la structure, des entités et des relations spatiales. » (Hart et Moore, 1971 ; 1973, p. 248), une capacité à se représenter l'espace, à se repérer, à manipuler des informations spatiales. Les recherches autour de la cognition spatiale prennent forme dans différents domaines de recherche (Peruch et Corazzini, 2006, p.189) : la psychologie (à l'origine), la géographie dite nouvelle (de la perception ou des représentations) et l'architecture.

Ce développement met en lumière la nécessité de concevoir l'environnement scolaire comme un espace relationnel, sensible et indissociable des expériences corporelles des enfants. Il invite à interroger la relation entre la pédagogie et l'espace et la manière dont les pratiques éducatives et les aménagements des lieux d'apprentissage (classe, cour, dehors) prennent en compte les perceptions, les usages et les vécus des enfants.

¹⁸ Selon le dictionnaire Cambridge, 2023 : « la corporalité renvoie ainsi au caractère matériel du corps, tandis que la corporéité désigne la perception subjective du corps. La première notion comprend le corps dans sa dimension physique et la seconde dans la manière dont il est perçu par autrui. »

¹⁹ Peut aussi être appelé « kinesthésie et statesthésie ». Ce sens a été décrit par Charles Sherrington (1932) comme la capacité d'une personne à percevoir, sans avoir recours à la vue.

1.3 L'espace comme relation : la question des distances

L'espace ne se réduit pas à un simple cadre matériel. Il se construit à travers les relations que les individus entretiennent entre eux et avec leur environnement. Cette dimension relationnelle de l'espace met en lumière la manière dont les distances, qu'elles soient physiques ou subjectives, jouent un rôle dans l'organisation des interactions sociales et dans la perception même de l'espace vécu.

Edward T Hall dans son ouvrage *La dimension cachée* (1966) développe le concept de proxémie. Cette « proxémie » s'intéresse à la manière dont les acteurs vont prendre place les uns par rapport aux autres dans l'espace pour l'occuper. Il revient aussi sur la notion de « distance subjective » qui est naturellement maintenue par chacun des acteurs et qui permet de conserver une certaine forme d'intimité et par là même une capacité à la réflexivité. Ses réflexions font écho aux travaux de Le Corbusier (1948) autour de l'idée de l'ergonomie des formes de corps pour répondre architecturalement à des manières d'habiter. Le Corbusier développe le modulator qui fixe 1,83 m de large comme mesure idéale pour penser l'habitat et prendre place dans l'espace. Le géographe Guilhem Labinal, en collaboration avec Didier Mendibil, (2021) a récemment adapté les concepts de proxémie à l'espace de la classe en utilisant une classification de Guy Brousseau (2021). Il propose des schémas de l'espace-classe²⁰ et les caractérise en quatre dimensions ou distances géographiques. Ces distances vont selon lui conditionner le fonctionnement de la salle de classe et les relations qui s'y développent. Il questionne la manière dont cet espace est agencé (avec ou sans les objets), habité et pratiqué. Il insiste sur trois échelles : la dimension distributionnelle qui évoque le cadre matériel, la dimension fonctionnelle qui évoque le cadre pédagogique et la dimension transactionnelle qui évoque le cadre vécu.

Le tableau ci-après (figure 3) permet de revenir sur la conception d'une mesure idéale ou d'une intimité culturellement quantifiable qui permettrait à chacun des acteurs de l'école de prendre place ou de trouver sa place.

²⁰ Des géographes comme Bénédicte Tranjek ou Jean-François Marcel (1999) se sont intéressés tout comme Guilhem Labinal à une géopolitique de la salle de classe.

Figure 3 : Les mesures de l'intimité selon Hall (1966) et Labinal et Mendibil (2021)

Mesures données par Edward T Hall (1966) autour de la question de l'intimité pour se sentir bien	Mesures approximatives déployées par Guilhem Labinal et Didier Mendibil (2021) quand il parle des distances et relations du corps à l'espace dans l'espace de la classe
Zone intime ²¹ : jusqu'à 45 cm = ½ PAS Mode proche ²² : moins de 15 cm : 1 pied Mode éloigné : de 15 cm à 45 cm	Le micro espace : C'est l'aire la plus proche de chaque élève, "à portée de sa main".
Zone publique : au-delà de 3,6 mètres : 2 grands PAS	Le macro espace : non explicité dans cette analyse mais correspond aux espaces au-delà de la classe
Zone sociale ²³ : de 120 cm à 3,6 mètres : entre 1 et 2 grands pas	Le méso-espace : l'espace accessible à une vision globale de l'espace de la classe. Les enfants peuvent se déplacer et adopter différents points de vue en étant avec les autres. Il correspond à une distance de deux grands pas : 100 à 200 cm par rapport à sa place dans la classe.

Réalisation : Maylis Leuret, 2025

²¹ Réservée aux interactions les plus proches, comme avec la famille et les amis intimes.

²² Considérée comme une « bulle protectrice » permettant de s'isoler des autres.

²³ Les zones sociale et publique sont utilisées pour des interactions moins personnelles et plus formelles.

Le géographe Mathis Stock (2012) propose de qualifier l'espace comme « une mesure relationnelle qui rend commensurables des événements par rapport au problème de positionnement. » (2012, p.66). Il s'appuie sur les travaux de Norbert Elias (1996 ; 2000) qui font référence aux cinq dimensions fondamentales (spatiale, temporelle, sociale, individuelle et symbolique) à l'analyse des sociétés humaines. Ainsi, l'espace n'est plus un concept qui désignerait un aménagement spatial spécifique mais une problématique : « les différentes dimensions spatiales constituent des problèmes à résoudre pour les habitants dans les différentes situations mais aussi des ressources ainsi que des conditions pour agir » (Stock, 2012, p. 67). Ces réflexions s'inscrivent dans une pensée politique de l'espace que l'on retrouve dans les travaux de la géographe Muriel Monnard (2017).

Ils mettent en évidence l'importance de l'espace et du corps dans les interactions en milieu scolaire, et plus particulièrement au collège. Ils soulignent également la manière dont l'institution peut structurer l'espace, en organisant et en ordonnant les enfants comme on le ferait avec des objets ou des éléments inertes d'un cadre spatial. Cette perspective nous amène à nous interroger sur la façon dont les enfants construisent leur rapport à l'espace, une question largement traitée par Piaget et Inhelder (1947,1948, 1960), Pêcheux (1990), Ramadier et Depeau (2006), Enaux et Legendre (2010).

1.4 La construction du rapport à l'espace chez les enfants

Avant d'entrer dans la description des stades de construction du rapport à l'espace chez les enfants, il convient de rappeler que celle-ci a été largement étudiée par Piaget Inhelder (1948) notamment dans l'ouvrage *La représentation de l'espace chez les enfants*. Leurs travaux constituent une référence majeure dans le champ du développement cognitif. Leur modélisation en quatre stades successifs offre un cadre théorique structurant, qui a profondément influencé les recherches ultérieures, que ce soit pour s'y appuyer, s'en inspirer, pour les discuter, voire les contester. Aussi est-il nécessaire de présenter d'abord de manière détaillée ces quatre stades, car ils constituent le socle à partir duquel les approches suivantes se sont construites (De Lièvre et Staes, 2012 ; Terrier et Vandenweghe-Bauden, 2010). Cette présentation permet de mieux situer les prolongements et les remises en question proposées par la suite, et de clarifier la position adoptée dans le cadre de cette thèse.

1.4.1 La référence : Piaget et Inhelder

Piaget et Inhelder²⁴ distinguent quatre stades de développement. Le premier qu'ils nomment l'intelligence sensori-motrice » (de 0 à 2 ans) correspond au moment où l'enfant prend conscience de son corps et de son espace environnant. Ce niveau perceptif constitue la base sur laquelle se développera sa représentation de l'espace. « Percevoir qu'un objet est dans une boîte ou enfiler un anneau autour d'une tige demandent la maîtrise de ce rapport d'enveloppement, dans un système à trois dimensions. Les enfants qui ne sont pas encore à cette étape appliquent simplement l'anneau contre la tige, pour réaliser cet acte d'enveloppement, comme s'ils étaient dans un système à deux dimensions. » (1948, p.12). L'enfant intègre également des rapports de continuité²⁵ c'est-à-dire qu'il saisit les éléments proches et similaires. Dans une période plus avancée de ce stade, les enfants sont capables d'associer la perception visuelle et la préhension, et peuvent ainsi coordonner des actions. Ils comprennent qu'un objet continue d'exister, même en l'absence de celui-ci. Cette acquisition entraîne le développement de l'espace euclidien où l'enfant prend conscience que les objets conservent les mêmes dimensions, quel que soit le lieu où ils se trouvent. « Vers 8-10 mois, on assiste à des séries d'explorations, portant sur le déplacement des objets, la reconnaissance de leurs formes et même la mise en relation des perspectives. Entre 3 mois et 3 ans, on parlera aussi de construction de l'espace vécu. » (1948, p.12). L'enfant se déplace dans l'environnement et le manipule sans toutefois l'analyser. Il agit en fonction de ses désirs sur les objets et sur son corps. L'espace vécu marque la transition entre la fin du stade sensorimoteur et le début du stade de l'intelligence préopératoire.

Le deuxième stade, dit de « l'intelligence préopératoire » (de 2 ans à 7 ans) est celui de la reconstruction en pensée et en représentation de ce que l'enfant a acquis lors du stade de l'intelligence sensorimotrice (stade 1). L'enfant se situe désormais comme un élément ordinaire dans le monde extérieur. La fonction symbolique se consolide, permettant peu à peu à l'enfant de se représenter des objets ou des événements sans qu'ils soient présents. C'est aussi le moment du développement de l'imitation. La représentation, la réalisation d'actes fictifs, l'image mentale, le jeu symbolique, le langage ou les dessins proposés par les parents joueront un rôle pour l'enfant dans le développement de son rapport à l'espace. La pensée n'est pas encore réversible. Les représentations de l'espace se construisent mais restent relativement limitées. Les auteurs notent « L'importance de la motricité et de l'action effective dans l'élaboration de la pensée intuitive et de la représentation spatiale imagée. » (1948, p.35) Ils concluent ainsi que « C'est entre 2 ans et 6-7 ans qu'a lieu le passage d'un système à une dimension ou deux dimensions à un système à trois dimensions par une opération d'enveloppements successifs. L'espace projectif se développe, les rapports spatiaux existant entre les objets se construisent. La coordination de plusieurs points de vue devient alors possible. » (1948, p.40)

²⁴ Le dispositif le mieux adapté selon Piaget et Inhelder pour aider l'enfant à apprendre doit être intégré à des situations d'apprentissage qui soient les plus proches de son stade de développement. (1948, p.533).

²⁵ C'est-à-dire que l'enfant va associer les uns avec les autres les éléments rencontrés.

De 3 à 7 ans, l'enfant vit l'espace de façon égocentrique. Les rapports topologiques ne seront également compris qu'en référence à lui-même. Ainsi, « L'enfant se constitue un système de coordonnées relatif à la structure du corps propre. » (1948, p.45)

Le troisième stade est celui de « l'intelligence concrète » (de 7-8 ans à 12 ans). L'enfant mémorise, verbalise des situations et des orientations spatiales et organise son espace en fonction de ses besoins. Il accède à l'espace représentatif. De Lièvre et Staes (2012) évoquent une vraie césure à l'âge de 7 ans, à partir de laquelle la conception de l'espace devient beaucoup moins égocentrée.

Au quatrième et dernier stade « l'intelligence formelle » (à partir de 11-12 ans) l'enfant prend en compte les trois dimensions de l'espace (le volume) et commence à accéder au raisonnement géométrique. Par exemple, la réversibilité de sa pensée lui permet d'admettre qu'une ligne droite est continue bien qu'elle soit composée de multiples points.

1.4.2 Les développements à la suite des travaux de Piaget et Inhelder

Laurendeau et Pinard (1968) ont revisité les travaux de Piaget dans un cadre expérimental, tandis que Pinol-Douriez (1975) a exploré les liens entre perception et représentation des déplacements corporels chez l'enfant. Caractériser l'espace, c'est aussi le représenter. Piaget évoque différentes étapes pour représenter l'espace. Il commence par la perception : il faut un contact sensoriel avec l'objet présent, puis vient le moment de la représentation. Loin d'être une simple copie du réel, celle-ci se construit lentement sous la dépendance des capacités opératoires. Tiber (1981) définit trois types de représentation : les produits spatiaux, soit les productions qui mettent en jeu des relations spatiales comme les cartes, les dessins (Freeman, 1981) et les maquettes mais aussi les descriptions verbales (Clark 1973, Tion 1978), la pensée spatiale qui regroupe les activités mentales portant sur des contenus spatiaux et enfin la mémoire spatiale, qui est différente de la pensée spatiale et basée sur des savoirs implicites.

D'autres auteurs, tels Didier Terrier et Marie-Dominique Vandenweghe-Bauden (2010), expliquent que la construction du concept d'espace est progressive chez l'enfant, qui ne pourra accéder à une authentique connaissance de l'espace que lorsqu'il sera capable de prendre sur lui un certain recul, lorsqu'il parviendra à se décentrer (Cazanove, 2005). Le décentrement est entendu ici comme la possibilité pour l'enfant d'« être capable d'imaginer un spectacle spatial à partir de n'importe quel point extérieur à soi-même. » (Pêcheux, 1990, p.8)

Sans pour autant déterminer une acquisition ou une vision de l'espace à un âge donné, ces stades peuvent être utilisés comme des repères temporels qui situent une forme de structuration de l'espace en école élémentaire.

Il faut cependant noter que Piaget n'insiste pas sur l'impact des environnements physiques, sociaux, culturels et familiaux qui ne sont pourtant pas anodins dans la construction des représentations de l'espace, or : « Certains environnements familiaux sont très stimulants, d'autres beaucoup moins. » (Zemar, 1976, p.54). Il en est de même avec le développement de la représentation de l'espace qui variera en fonction de l'environnement familial et physique de l'enfant.

1.4.3 Les limites des travaux de Piaget et Inhelder

« L'enfant serait (selon Piaget) d'emblée et organiquement capable d'accéder à la pensée adulte. C'est faire bon marché de son développement biologique. J'ai déjà indiqué, en discutant des travaux antérieurs de Piaget, qu'à mon avis, les termes devraient être renversés. Ce sont les progrès de son développement intellectuel et cérébral qui rendent l'enfant capable de coopérer, par son action et sa pensée avec celles d'autrui. Je ne crois pas que l'enfant puisse être considéré, dès l'âge de 5 ou 6 ans, comme déjà identique à ce qu'il doit devenir plus tard et que la raison de ses progrès intellectuels se confonde avec sa situation vis-à-vis de l'adulte »

Henri Wallon, mars 1933, pp. 280-281

Wallon (1933) a critiqué l'idée de continuité fonctionnelle régulière chez Piaget, insistant sur l'importance de son développement intellectuel et cérébral, un aspect qu'il estime sous-évalué par ce dernier. Pêcheux (1990) souligne aussi certaines limites de la théorie de Piaget. Elle remet en question le fait que l'évolution n'est pas stricte mais opère de possibles retours en arrière, des rythmes plus lents chez certains enfants, ainsi que des contradictions chez d'autres dans leur progression. Par exemple, un enfant d'un an peut utiliser dans des conditions bien précises des repères extérieurs et/ou à distance de son propre corps, en dehors de lui-même (Acredolo, 1985). Tout comme les nourrissons sont capables de réagir différemment à des orientations symétriques, des droites obliques, alors que d'autres enfants de cinq ans les confondront. Pêcheux²⁶ met en avant la complexité du développement spatial, influencé par l'environnement familial, les stimulations extérieures et les situations favorables pour exprimer les compétences spatiales telles que la perception, la représentation, l'orientation. Elle explicite aussi que : « le mouvement a un rôle structurant dans l'appréhension de l'espace à condition qu'il soit actif. » (1990, p.109). Elle propose d'intégrer les pratiques spatiales des enfants, les pratiques d'espaces des sociétés humaines et les différences culturelles et sociales dans le développement des compétences spatiales : « Si l'on considère l'apparente instabilité des performances spatiales des enfants, on en vient à penser que l'être humain dispose de compétences spatiales (...) qui n'attendent que des situations favorables pour se manifester. » (1990, p.5).

Malgré ces critiques, la théorie de Piaget²⁷ conserve une importance notable. Elle offre une structure claire pour comprendre l'évolution de la maîtrise de l'espace avec l'âge, propose une hiérarchisation des géométries (topologique, projective, métrique), et souligne le rôle fondamental de l'action et de l'expérimentation dans le développement spatial. Pratiquer l'espace se révèle donc être un processus important à replacer dans toute démarche d'éducation à l'espace impliquant la relation à soi, à l'autre et aux autres. La relation à soi s'établit par l'exploration et l'appropriation de son propre espace corporel. L'enfant va développer une conscience de son schéma corporel intégrant les dimensions spatiales de son corps à travers ses expérimentations et ses expériences sensorimotrices. Cette connaissance de soi peut constituer un socle sur lequel se construiront les relations futures (à l'autre, aux autres). La relation à l'Autre se manifeste ensuite dans la manière dont l'enfant va interagir avec son environnement immédiat. L'espace scolaire en tant qu'espace social joue un rôle important dans cette découverte et dans cette connexion à l'Autre, enfants et adultes.

Le corps constitue le premier lieu de tous les apprentissages, il est le socle à partir duquel l'enfant organise et construit sa compréhension du monde. Le développement cognitif de l'enfant en relation avec l'espace évolue progressivement passant d'une perception subie à une conception plus abstraite qui ouvre sur une décentration et une représentation plus élaborée de l'espace. L'espace pédagogique, pensé et organisé, influence directement la façon dont les enfants perçoivent et utilisent leur corps dans le processus d'apprentissage.

L'apprentissage par le corps est particulièrement important à l'école maternelle (Frouillou, 2011), où l'enfant acquiert de nombreuses connaissances à travers l'expérience corporelle, en interagissant physiquement avec son environnement. En revanche, à l'école élémentaire, se déploie un contrôle accru des déplacements et une tendance à assigner une place fixe aux élèves. Cette transition peut avoir un impact considérable sur la manière dont les enfants perçoivent et utilisent leur corps dans l'espace scolaire et dont ils vont aussi pouvoir appréhender l'espace proche.

Le Ministère de l'Éducation nationale considère que la structuration de l'espace chez l'enfant s'acquiert progressivement et demande aux enseignants de déployer divers outils et méthodologies : « Les enseignants devraient proposer au moins trois activités de construction de plan au CP. Il faudrait étudier plusieurs espaces dont on lit l'organisation au CE1 et au CE2. Dans les ressources, quelques pistes d'activités à travailler au cours de l'année sont proposées : une séquence par niveau est détaillée » (Ministère de l'éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche – Mars, 2016).

²⁷ Pêcheux à propos de Piaget : « C'est la seule théorie structurée de l'évolution avec l'âge de la maîtrise de l'espace : « contenant universel, étendue existant en soi, hors des objets qui y sont contenus, espace abstrait, vide illimité et isotrope (ayant les mêmes propriétés en tout point. » (p.6, 1990)

Ceci nous invite à réfléchir sur le statut des architectes et le rôle qu'ils peuvent jouer dans la compréhension progressive des enfants de ce qu'est l'espace (Derrieux, 2023). Cela soulève des points importants à questionner concernant la profession d'architecte, son évolution et les pratiques émergentes, notamment dans le domaine de la médiation architecturale et urbaine.

2. La place des architectes dans l'éducation à l'espace

Les architectes qui transmettent à divers publics l'intérêt de comprendre les espaces que l'on habite, que l'on traverse pour en prendre, par la suite, soin, étendent ainsi leurs compétences et sont capables de s'adapter à différentes formes de médiation. C'est aussi le moyen pour eux de mieux appréhender les situations concrètes vécues par celles et ceux pour qui ils conçoivent les espaces. Cette évolution prolonge un processus de diversification de la profession amorcé dès la fin des années 1960 (Macaire, 2021 ; Chadoin, 2021). L'émergence de ces pratiques alternatives d'architectes s'inscrit en partie en réponse aux crises du métier (Macaire, 2021 ; Chadoin, 2021 ; Chabason, 2023) : précarisation (rapport d'information n°64, 2004), perte de sens liée aux injonctions esthétiques, financières (...). Ces pratiques traduisent un besoin de diversification et de coopération, en particulier avec les sciences sociales (Horsh, 2021, 2024). Elles trouvent écho directement dans les trajectoires des jeunes diplômés, dont les parcours s'écartent de plus du modèle traditionnel de l'architecte.

Cette remise en question du rôle et des modalités de l'architecture s'inscrit dans une histoire plus longue. Les mouvements politiques de 1968 ouvrent progressivement la voie à une nouvelle légitimité pour les architectes ; celle de participer dès la fin des années 80-90, aux premières politiques de concertation avec les habitants (Boudeghdegh, Le Dû et Valbon, 2015)²⁸ : « Il convient d'organiser les démarches permettant aux habitants de se prononcer, en amont de l'élaboration des projets, sur les priorités des programmes d'actions qui concernent le cadre de leur vie quotidienne. Il est également nécessaire de les associer à l'élaboration, à la mise en œuvre et à l'évaluation en continu des actions qui seront décidées par les partenaires du contrat de ville ». (Extrait de la circulaire du Premier ministre du 30 juin 1998, relative à la politique de la ville et à la préparation des contrats de villes 2000-2006).

On voit alors émerger de multiples collectifs interdisciplinaires (urbanistes, architectes, artistes, géographes, vidéastes, sociologues, photographes...) travaillant à cette question de médiation, de participation à partir du contexte proche (figures 3,4).

²⁸ Loi n°82-213 du 2 mars 1982 ; Loi n°83-8 du 7 janvier 1983 ; Loi n°83-663 du 22 juillet 1983.

Roberta Ghelli, dans sa thèse (2017), met en avant des exemples de collectifs interdisciplinaires valorisant ces approches tels que les arpenteurs à Grenoble en 1992, Le Bruit du Frigo à Bordeaux en 1997, Pixel 13 à Marseille et Echelle inconnue à Rouen en 1998.

Aujourd'hui la plupart de ces collectifs demeurent actifs, à l'image du Bruit du Frigo à Bordeaux. Par ailleurs, de nouveaux collectifs continuent d'émerger autour de ces enjeux de participation centrée sur d'autres objectifs comme ceux du réemploi ou de la maîtrise d'usage²⁹. Parmi les exemples récents on peut citer le collectif ETC à Marseille en 2009, le collectif CMD+O en 2016 et le collectif CANSAN en 2019 à Bordeaux. Ces initiatives illustrent la diversité des démarches d'architectes-médiateurs, qu'ils agissent au sein d'un collectif ou individuellement, pour intégrer les usagers au projet et qui s'efforcent de sensibiliser divers publics à ce qui est là, proche, en mobilisant diverses méthodes (figures 4,5,6).

²⁹ « Le Livre Blanc de l'Assistance à Maîtrise d'Usage illustre la diversité des pratiques et des façons d'intégrer les usagers dans la construction des projets à travers plusieurs retours d'expérience. La multiplication des missions d'AMU et la publication du Livre Blanc montrent que la notion de Maîtrise d'Usage s'est démocratisée.

Figure 4 : *Ateliers participatifs scolaires sur le thème de l'architecture et conception/réalisation participative d'un mobilier avec le collectif CANGAN.*



Crédits : Collectif CANGAN, 2021

Figure 5 : *Conception et installation en chantier participatif de mobiliers ludiques avec le collectif CANGAN*



Crédits : Collectif CANGAN, 2023

Figure 6 : *Randonnées périurbaines entre le Haillan et Saint-Médard-en-Jalles avec Le Bruit du Frigo*



Crédits : Le bruit du frigo, 2023

Cette section est organisée autour de trois parties : le début traite de l'affirmation progressive du rôle que les architectes peuvent jouer à l'école dans l'éducation à l'espace, et de la place qu'ils y prennent progressivement, la deuxième partie traite de l'émergence de la « figure » d'architecte médiateur dans le « monde » des architectes et la troisième partie aborde l'éthique de cette figure d'architecte-médiateur.

2.1 La place progressive des architectes à l'école

« Même si l'intérêt pour la culture architecturale a évolué, et bien que l'architecture et la paysage constituent notre cadre de vie quotidien, ils restent encore trop souvent méconnus, incompris, ou pire, ne suscitent que l'indifférence de leurs usagers ». « Parler d'architecture et de paysage dès l'école doit contribuer à lutter contre cette indifférence... ».

Brochure *Les architectes et les paysagistes dans les classes, Guide 2011-2012*, p. 6

Depuis une petite vingtaine d'années, éduquer les enfants à l'espace dès l'école élémentaire semble à l'ordre du jour dans le champ des études urbaines et architecturales (Brossard Lottigier, 2015, p.31-40 ; Paquot, 2015 ; Bampi ; 2022 ; Monnet et al, 2024 ; Ghelli, 2017). L'augmentation du nombre de publications, de journées d'étude, de séminaires ou de programmes de recherche sur le sujet en témoigne. On peut notamment citer l'ANR Mobikids³⁰ (décembre 2016) dirigé par Sandrine Depeau³¹ ou encore le projet TAPLA (janvier 2023)³², financé par le LABEX « Les passés dans le présent » qui bénéficie de l'aide de l'Etat géré par l'ANR au titre du programme *Investissements d'avenir* portant la référence ANR-11-LABEX-0026-01³³. Ces initiatives ont contribué à la structuration d'un véritable réseau de partenaires et d'acteurs engagés dans la diffusion de la culture architecturale à l'école.

³⁰ Le programme MOBIKIDS vise à comprendre les conditions de mobilités quotidiennes des enfants et leurs rapports aux espaces de la ville dans un contexte de transformations des modes de vie et du renforcement des modes alternatifs de déplacements. Un protocole d'enquête et d'analyses basé sur des données mixtes (issues de capteur GPS, questionnaires, entretiens et observation pendant des parcours commentés).

³¹ Sandrine Depeau était Chargée de recherches (CR1) Psychologie environnementale UMR CNRS 6590 ESO « espaces et société » à l'Université Rennes 2. Elle est morte en mai 2023.

³² Le programme TAPLA « terrains d'aventure du passé/pour l'avenir » est un programme de recherche mené dans le cadre du Labex Les passés es passés dans le présent. Il entend constituer un réseau de recherche européen portant sur les terrains d'aventure comme laboratoire d'expérimentation d'une pédagogie de l'autonomie et du faire. À propos | TAPLA

³³ Les partenaires sont le laboratoire d'Ethnologie et de Sociologie Comparative (LESC) - UMR 7186, les archives nationales et le laboratoire Architecture, Ville, Urbanisme, Environnement (LAVUE) - UMR 7218.

Plusieurs institutions culturelles et architecturales ont ainsi été mobilisées, telles que la Cité de l'architecture et du patrimoine à Paris (2004), le centre d'architecture à Arc en Rêve (1981) à Bordeaux, le Centre Pompidou à Paris (1977) ou encore le Pavillon de l'Arsenal à Paris (1988). À cela s'ajoutent de nombreuses associations, parmi lesquelles les CAUE (1977) (Conseils d'architecture, d'urbanisme et de l'environnement), l'ARDEPA (association régionale pour la diffusion et la pédagogie de l'architecture) à Nantes (1979), le 308 Maison de l'architecture en Nouvelle-Aquitaine à Bordeaux (1993), l'École d'architecture pour les enfants à Paris (2012), l'association EXTRA éditeur d'espaces à Bordeaux (2014), ainsi que l'association de diffusion de la culture architecturale, de sensibilisation au patrimoine et d'éducation à l'environnement. Le RAJ (Réseau d'architecture pour la jeunesse)³⁴ et le déploiement des Pôles de ressources (PREAC) pour l'éducation artistique et culturelle « architecture, ville et paysage », les DRAC, les DAAC, et aussi par la création du dispositif AMI (appel à manifestation d'intérêt) à destination des scolaires par l'ordre des architectes PACA en septembre 2023 illustrent également cette dynamique. Au sein des ENSA, l'attrait des jeunes architectes pour le sujet se marque dans les études doctorales par un certain nombre de thèses qui se consacrent au rapport entre l'enfant et sa place dans l'espace public. On peut citer celles, soutenues, de Cynthia Azzam³⁵ à l'ENSA-Versailles et de Fanny Delaunay³⁶ à l'ENSA Val de Seine, d'Adelaïde Boëlle³⁷ à l'ENSA Toulouse et celle en cours de Laure Ribeiro³⁸ à l'ENSA Grenoble. Se déploie alors un réseau d'acteurs autour de cet enjeu d'éduquer à l'architecture (figure 7). Dans le schéma (figure 7), les architectes médiateurs ne sont pas en relation avec toutes les catégories précipitées. Le profil 1 est en lien avec les ENSA, le jeune public et les enseignants, les établissements scolaires. Le profil 2 est en lien avec les Maison de l'architecture, la DRAC, la DAAC, les établissements scolaires, les enseignants, le jeune public, les structures socioculturelles, les familles et les professionnels associés. Le profil 3 est en lien avec toutes les catégories.

³⁴ Les objectifs du réseau sont de créer un observatoire de la transmission architecturale dans les ENSA, sur le territoire français et à l'international au travers des structures du réseau (Luxembourg, Belgique, Espagne, Italie, Danemark, Montréal), concevoir des outils de valorisation des enseignements de l'architecture à destination des jeunes publics. Promouvoir la recherche avec les jeunes (enfants, adolescents, jeunes, adultes). Le réseau a été créé très récemment en 2024 et pour l'heure il reste informel.

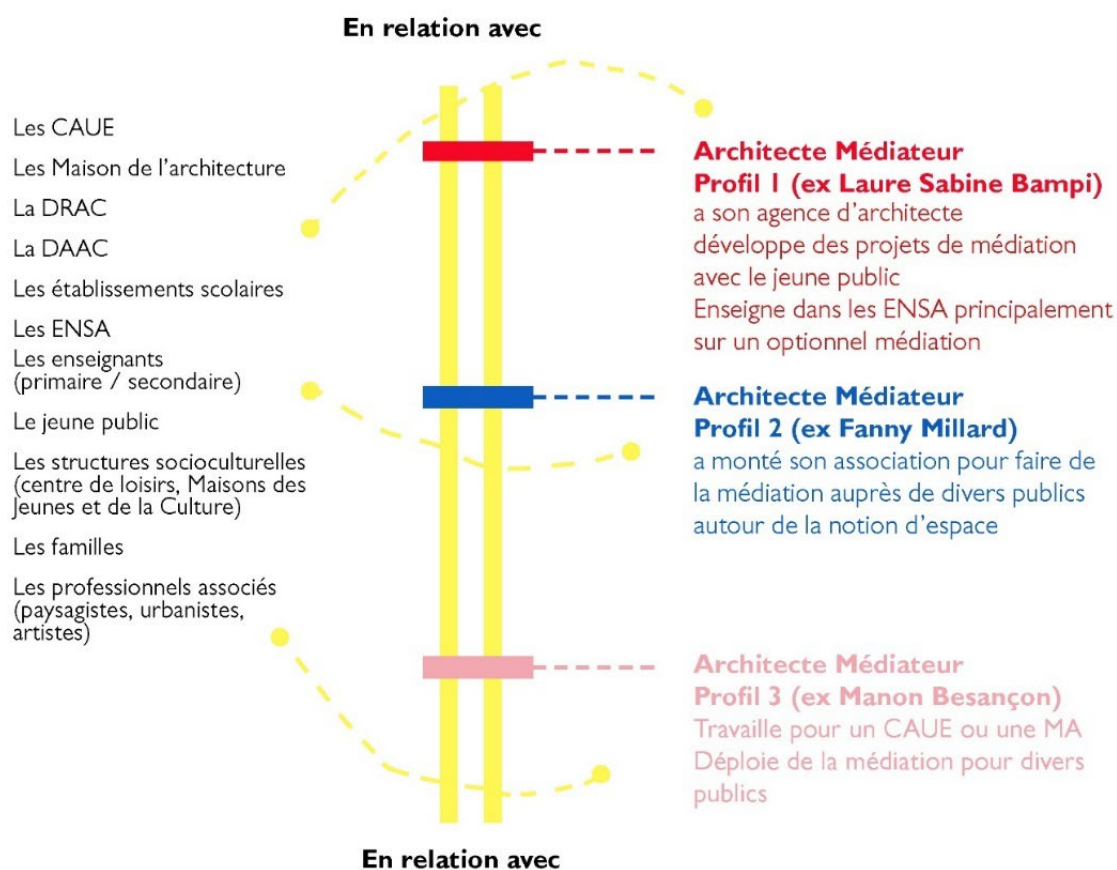
³⁵ Cynthia Azzam questionne les établissements scolaires au Liban dans ce qu'ils induisent ou permettent dans la gestion du territoire proche.

³⁶ Fanny Delaunay a soutenu sa thèse en aménagement sur les pratiques récréatives des enfants dans l'espace public, en 2018, sous la direction de J.P Levy à l'Université de Marne la Vallée, LATTIS.

³⁷ Adelaïde Boëlle a soutenu sa thèse en architecture en 2024 à l'École Doctorale Temps, Espaces, Sociétés, Cultures (TESC) sur « L'enfant, l'architecte et la ville : pratiques et discours à partir des ateliers de rue de Riccardo Dalisi, sous la direction de Andréa Urlberger.

³⁸ Laure Ribeiro est architecte-paysagiste, doctorante au AAU-CRESSON, vacataire VT à l'ENSA de Grenoble et à celle de Paris La Villette. Les rues aux enfants d'hier, d'aujourd'hui et de demain comme lieu de renouveau de nos imaginaires et de nos pratiques, sous la direction Nicolas Tixier.

Figure 7 : Le réseau d'acteurs qui accompagne les architectes médiateurs



Réalisation : Maylis Leuret, 2025 à partir des travaux de Roberta Ghelli (2017)

« Le travail de ces acteurs se fonde sur la volonté de diffuser des notions, un vocabulaire, des repères stylistiques et historiques, mais aussi, plus largement, une sensibilité à tout cadre bâti, du monument à l'architecture dite « banale » et quotidienne. Il s'agit à la fois de promouvoir et de défendre la création architecturale et de réhabiliter la profession d'architecte, ainsi que, plus largement, de partager une culture architecturale qui puisse enrichir et compléter les connaissances personnelles. La réflexion intense et constante sur les instruments pédagogiques concerne tous les architectes médiateurs. »

Châtelet, 2009, p.12

Roberta Ghelli (2017) dégage trois grandes étapes (figures 8,9,10) qui ont guidé les postures et les démarches autour des enjeux d'une éducation à l'espace à l'école élémentaire. Une première étape, du début de XX^{ème} siècle aux années 1970 (figure 8), qui correspond à l'association entre architecture et éducation à l'environnement³⁹, initialement portée par les pédagogues de l'Éducation Nouvelle. Le colloque international d'Aix en Provence en octobre 1972 est un événement central pour de nouvelles réflexions sur la pratique de l'architecture et ses enjeux liés à l'environnement. Les réflexions exprimées à l'époque soutenaient que le type d'aménagement spatial pouvait avoir un impact psychologique positif ou négatif sur l'individu.

Autour de cette première idée, s'est déployé l'enjeu du proche dans la construction du rapport de chacun à l'espace et la relation qu'entretient chaque individu avec son environnement, perçue dans son regard, ses émotions et ses comportements (Caillat, 2024). L'arrivée d'architectes dans le contexte scolaire (élémentaire, collège) prend plus d'ampleur (Macaire, 2006) à partir de 2010, même si dès les années 1980, les architectes participent au parcours de scolarisation de l'enfant en intervenant auprès des enseignants. En effet, l'introduction de l'architecture dans le monde scolaire débute avec un groupe d'enseignants, d'architectes et de différents ministères qui en 1975, se regroupent et débattent de « la pédagogie de l'espace ». L'objectif principal de cette rencontre est d'explorer les actions expérimentales visant à initier les enfants à l'espace, qu'il soit bâti ou non. Ce groupe cherche à dresser un bilan des expériences menées, à identifier des pistes de recherche et à définir des orientations d'action. Deux démarches de transmission sont définies dès 1975 (Ghelli, 2017).

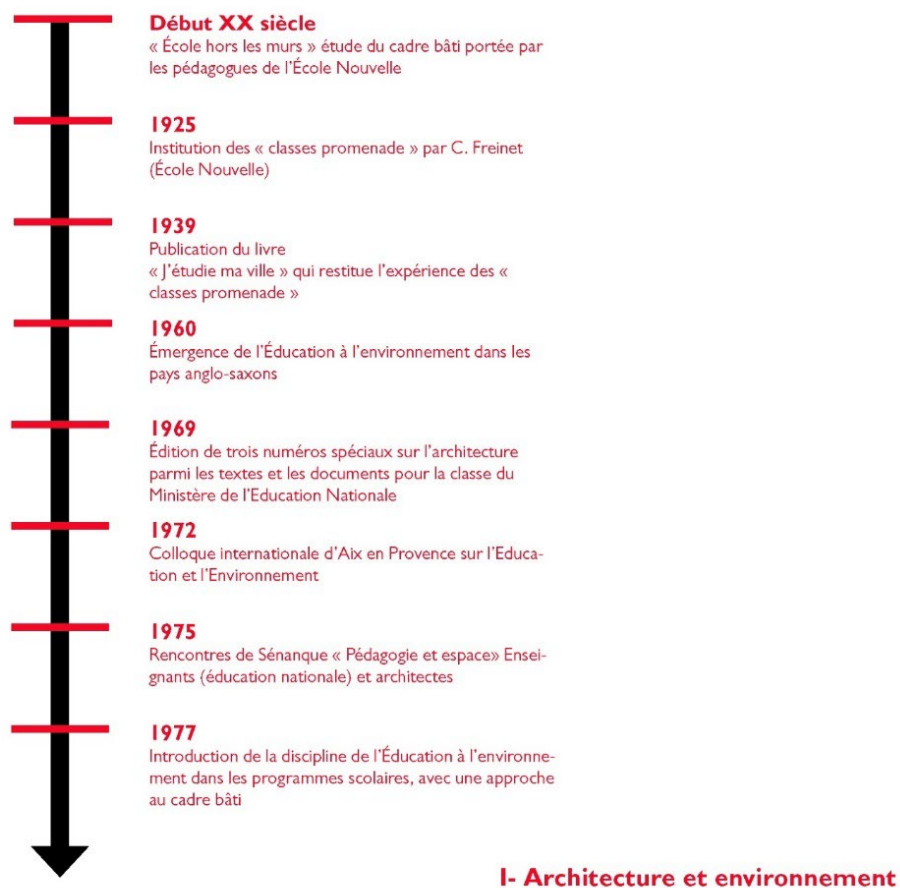
La première démarche concerne des expériences sensibles d'éveil⁴⁰ à l'espace, qui s'adressent aux enfants des écoles élémentaires. Elles doivent se structurer à partir du vécu des enfants⁴¹. La présence d'un architecte en classe est alors considérée comme une ressource précieuse pour les enseignants. La seconde démarche concerne des actions de transmission autour de questions techniques de production et d'aménagement du territoire qui s'adressent aux élèves du secondaire.

³⁹ Sonia Lehman-Frisch évoque l'arrivée de la psychologie de l'environnement, un courant de recherche qui a émergé dans les années soixante-dix, quatre-vingt, à la suite d'interrogations de divers chercheurs notamment des architectes, des urbanistes, des géographes ou encore des sociologues.

⁴⁰ La pédagogie de l'éveil est présentée comme un moyen d'accéder à la connaissance, à la créativité et à l'autonomie. Elle repose sur la participation active des enfants, qui doivent être encouragés à dépasser leurs réactions spontanées pour construire leurs connaissances. Les activités d'éveil englobent diverses disciplines. Les enfants sont invités à explorer leur environnement immédiat et à découvrir leur milieu de vie par le biais d'activités pratiques.

⁴¹ C'est-à-dire que l'apprentissage doit s'appuyer sur l'expérience personnelle des enfants et leur interaction sensible avec l'espace.

Figure 8 : Les étapes qui ont guidé l'arrivée des architectes dans les établissements scolaires (étape 1)



Réalisation : Maylis Leuret, 2025 à partir des travaux de Roberta Ghelli (2017)

Une deuxième étape (figure 9), des années 1980 aux années 2000 où l'architecture est intégrée aux disciplines artistiques, son enseignement étant alors assuré par un partenariat enseignant-architecte intervenant.

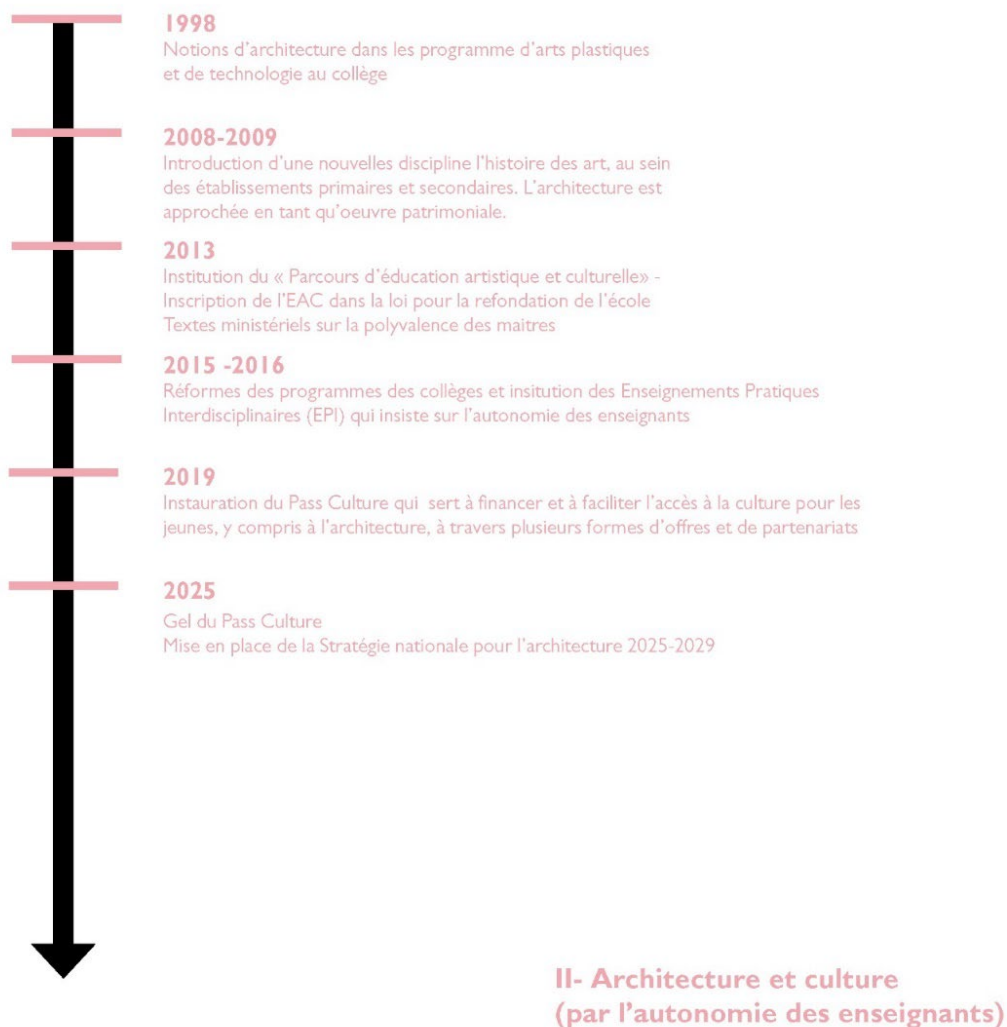
Figure 9 : *Les étapes qui ont guidé l'arrivée des architectes dans les établissements scolaires (étape 2)*



Réalisation : Maylis Leuret, 2025 à partir des travaux de Roberta Ghelli (2017)

Une troisième étape (figure 10), de 1998 à 2025, correspond à l'intégration de notions d'architecture au sein de multiples programmes disciplinaires (avec les programmes d'art plastique et de technologie au collège, avec l'introduction de l'histoire de l'art en primaire et en secondaire), ainsi qu'à l'obligation, pour les enseignants concernés, d'en traiter l'enseignement en autonomie. En 2015-2016 avec les réformes des programmes des collèges qui instituent les EPI (enseignements pratiques interdisciplinaires) et insistent dans ce cadre sur l'autonomie des enseignants.

Figure 10: Les étapes qui ont guidé l'arrivée des architectes dans les établissements scolaires (étape 3)

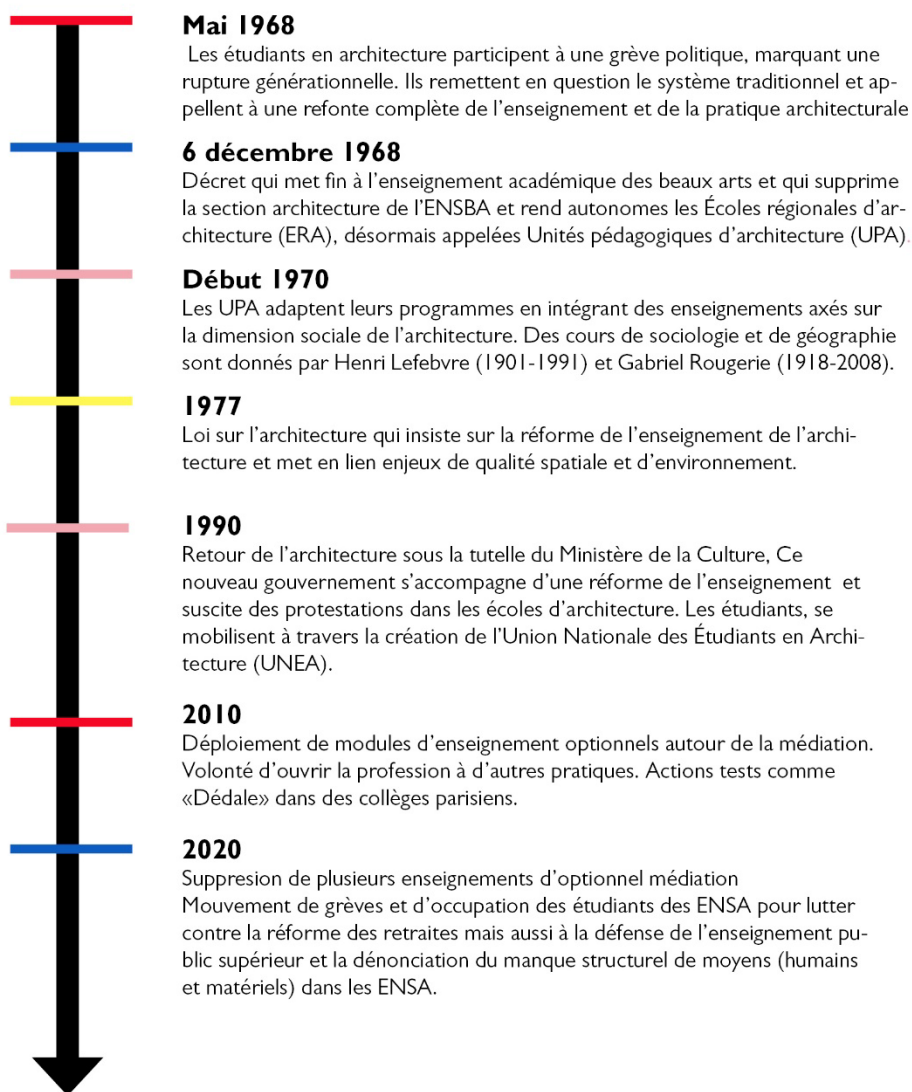


Réalisation : Maylis Leuret, 2025 à partir des travaux de Roberta Ghelli (2017)

L'arrivée des architectes dans les écoles élémentaires ainsi qu'au collège s'inscrit dans cette évolution et marque un tournant dans la pratique architecturale, élargissant le cadre de la profession et interrogeant la place de l'architecte dans le contexte éducatif. La deuxième partie de ce premier chapitre est consacrée à l'entrée des architectes dans un contexte scolaire.

Les travaux de Roberta Ghelli (2017) et d'Élise Macaire (2012) mettent en évidence un changement au cours des vingt dernières années, dans la manière de concevoir le projet, le rôle de l'architecte et la place même de l'architecture. Elles soulignent la distinction traditionnelle entre activités manuelles et intellectuelles, sur laquelle s'est historiquement construite la profession (Macaire, 2012). En dépassant le cadre strict de l'acte de bâtir, l'architecture s'ouvre à de nouvelles formes de projet et à des pratiques inédites, ce que Roberta Ghelli décrit comme « une autre manière d'être architecte » (Ghelli, 2017). Ce renouvellement des approches est déterminant pour comprendre l'évolution de l'enseignement de la médiation architecturale et urbaine dans les écoles d'architecture notamment lorsque les étudiants, futurs architectes, doivent faire face au jeune public et saisir les pratiques émergentes autour de l'éducation à l'espace en contexte scolaire. Ces mouvements s'inscrivent dans un mouvement plus large ; celui de l'émergence de l'architecte médiateur.

Figure 11 : Les étapes marquantes dans les ENSA



Réalisation : Maylis Leuret, 2025

À la fin des années 60 (figure 11), le 6 décembre 1968, une réforme majeure, concernant les études en architecture, met fin à l'enseignement académique traditionnel des Beaux-Arts, remplaçant les ateliers par des unités pédagogiques autonomes (Macaire, 2012)⁴². Ces unités ont diversifié les enseignements dans les écoles d'architecture en y intégrant des disciplines comme l'histoire, la sociologie ou l'économie, et des outils tels que l'informatique, permettant une compréhension plus globale du contexte architectural. (Gross, 2016).

Un décret marque un tournant radical dans l'enseignement de l'architecture à l'ENSBA (École nationale supérieure des beaux-arts) en supprimant la section architecture et en rendant autonomes les ERA (Écoles régionales d'architecture)⁴³, désormais appelées UPA (Unités pédagogiques d'architecture)⁴⁴. Les mouvements contestataires de 1968 ont accéléré ces changements en politisant les étudiants et en introduisant des approches militantes et participatives. Les étudiants réclament un parcours moins académique, se rapprochant davantage des pratiques du métier (Macaire, 2012). Simultanément, la profession se structure autour de nouvelles réglementations, notamment avec la loi 1977 visant à protéger la qualité de l'architecture et la profession d'architecte. Cette loi instaure l'obligation de recourir à un architecte pour certaines tailles ou catégories de projets, crée les CAUE pour conseiller le public, et encadre la profession via l'organisation de l'Ordre des architectes⁴⁵.

L'arrivée des CAUE⁴⁶ ou bien l'ouverture d'autres structures comme les maisons de l'architecture, les structures culturelles comme la cité de l'architecture en 2004 ou encore Arc en Rêve centre d'architecture⁴⁷ en 1981 expérimentent et valorisent contenus, supports et références de leurs actions dans ce sens.

⁴² Elise Macaire explique que l'enseignement de l'architecture en France est marqué par une période de réformes et de contestation entre 1962 et 1968. Un premier décret-cadre initie une réforme en projetant de décentraliser l'École des Beaux-Arts de Paris par la création d'Écoles nationales d'architecture en province. L'héritage des Beaux-Arts a longtemps été vécu dans les écoles d'architecture en France comme un archaïsme et un obstacle à l'innovation pédagogique (relation maître-élève, travail en loge...).

⁴³ En 2005, après un siècle d'évolution, les anciennes ERA, devenues UPA, obtiennent le statut d'établissement d'enseignement « supérieur ».

⁴⁴ Après Mai 68, les UPA adaptent leurs programmes en intégrant des enseignements axés sur la dimension sociale de l'architecture. Des cours de sociologie et de géographie sont donnés par Henri Lefebvre (1901-1991) et Gabriel Rougerie (1918-2008). Les arts plastiques prennent aussi une place importante, avec des figures pionnières comme Nicolas Schöffer (1912-1992) et Joël Stein (1926-2012).

⁴⁵ La réglementation a continué à évoluer, notamment avec les lois de 1985 et 1993, puis des décrets sur les concours et l'anonymat en 1998, facilitant l'accès des jeunes architectes aux commandes publiques. Ces transformations ont contribué à professionnaliser et moderniser l'architecture tout en répondant à des enjeux sociaux et économiques cruciaux.

⁴⁶ Les CAUE (Conseils d'Architecture, d'Urbanisme et de l'Environnement) jouent un rôle important dans la sensibilisation et l'éducation des publics scolaires aux questions d'architecture, d'urbanisme et d'environnement. En 2017, 43 380 élèves ont participé à des activités pédagogiques organisées par les CAUE.

⁴⁷ Association menant « des actions de sensibilisation culturelle dans les domaines de l'architecture, de la ville, du paysage et du design, avec un rôle de médiation pour la promotion de la qualité du cadre de vie ».

Source : <http://www.arcentreve.com>

La loi 1977 insiste également sur la réforme de l'enseignement de l'architecture et met en lien enjeux de qualité spatiale et environnementaux ; elle souligne l'élargissement de cette qualité architecturale à la sensibilisation par une culture commune dès l'école élémentaire. L'article 1 du décret n°78-266 du 8 mars 1978 fixant le régime administratif et financier des écoles nationales supérieures d'architecture (remanié en 2011 puis en 2018) introduit la diffusion de la culture architecturale comme mission correspondant à « la diffusion de la culture architecturale et la sensibilisation des jeunes à l'architecture, notamment en milieu scolaire. »⁴⁸ En 1978, est créé le ministère de l'Environnement et du Cadre de Vie.⁴⁹ Une plus grande attention est alors portée à l'environnement dans la pratique et la transmission de l'architecture. Le milieu des années 1990 est marqué par le retour de l'architecture sous la tutelle du Ministère de la Culture, après plusieurs années au Ministère de l'Équipement. Cette décision s'accompagne d'une réforme de l'enseignement⁵⁰ qui suscite encore une fois des protestations dans les écoles d'architecture. Les étudiants, craignant la montée d'une approche patrimoniale de l'enseignement de l'architecture (Macaire, 2012) au détriment des enjeux sociaux et techniques, se mobilisent à travers la création de l'Union Nationale des Étudiants en Architecture (UNEA). Cette mobilisation stimule une réflexion plus large pour la pédagogie, les métiers de l'architecture et le rôle de l'architecte dans la société, ravivant l'intérêt pour les pratiques opérationnelles et participatives⁵¹ (Debarre et al, 2024, Manola et al, 2016).

⁴⁸ Conformément à la mission de service public de l'enseignement supérieur qui leur est confiée, les écoles nationales supérieures d'architecture placées sous la tutelle du ministre chargé de l'architecture ont notamment pour objet de répondre à neuf objectifs. 1. La formation initiale, à ses différents niveaux, des professionnels de l'architecture ; 2. La recherche en architecture et la valorisation de celle-ci ; 3. La formation à la recherche et par la recherche ; 4. Les formations spécialisées en architecture et dans les domaines relatifs à l'architecture ; 5. La formation continue diplômante des professionnels de l'architecture dans le cadre de la promotion sociale ; 6. La formation permanente des professionnels de l'architecture ; 7. La formation des personnels chargés de l'enseignement de l'architecture ; 8. La diffusion, notamment dans le cadre régional, de la culture architecturale, et la sensibilisation des jeunes à l'architecture, notamment en milieu scolaire ; 9. L'échange des savoirs et des pratiques au sein de la communauté scientifique et culturelle internationale, notamment par le développement de programmes de coopération avec des institutions étrangères.

⁴⁹ Son objectif est de plaider en faveur du développement durable et la conservation de l'environnement

⁵⁰ Les études d'architecture passent de cinq à six ans.

⁵¹ Théa Manola s'intéresse particulièrement à la manière dont les professionnels de l'architecture peuvent intégrer les dimensions sensibles et participatives dans leurs démarches. Elle étudie comment les expériences sensibles des usagers peuvent informer et transformer les processus de conception, encourageant une approche plus inclusive et contextuelle de l'architecture. Aux côtés de Roberta Ghelli, elle analyse le renouvellement pédagogique qui intervient en même temps que des pratiques hors les murs se déploient dans les ENSA. Manola et Ghelli font le constat que malgré cet engouement incontestable autour de ces pédagogies, leur lisibilité est faible.

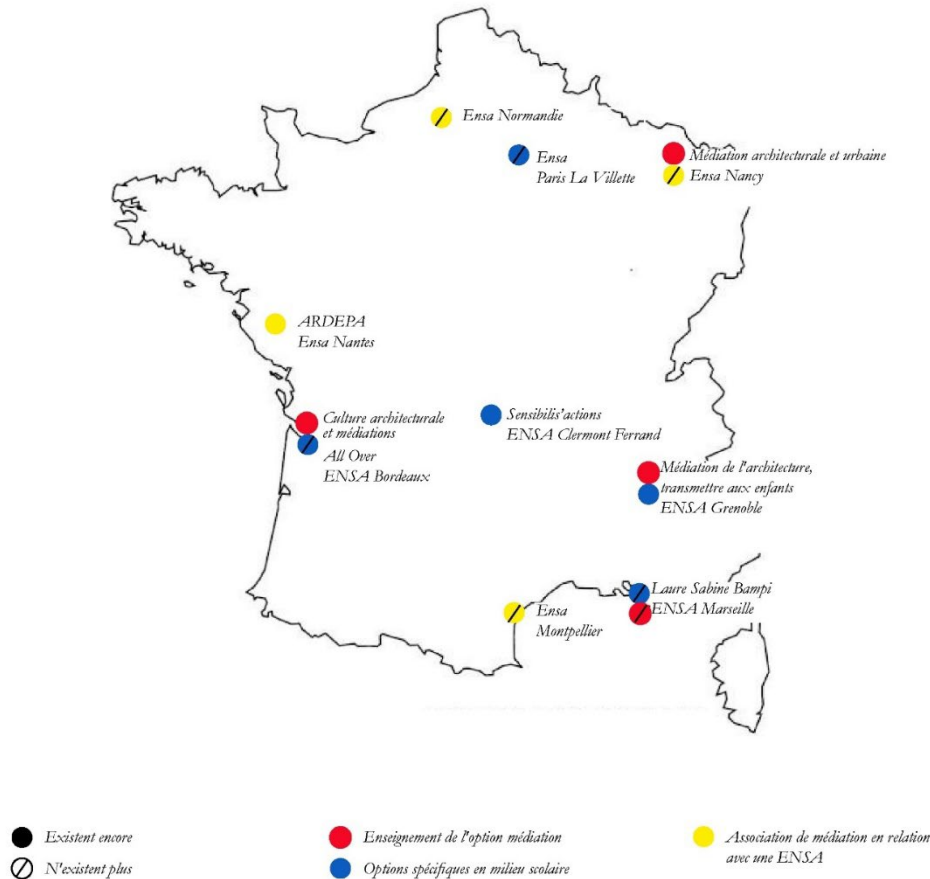
2.1.2 L'enseignement de la médiation architecturale et urbaine dans les ENSA

L'élaboration dans les ENSA de modules d'enseignement optionnels autour de la médiation (figure 12) formant les étudiants à s'adresser à divers publics (Ghelli, 2017) témoigne de l'intérêt porté pour l'évolution du statut d'architecte. La direction générale des patrimoines et de l'architecture (DGPA) exprime le souhait de préparer les étudiants à la pluralité de modes d'exercices de la profession d'architecte, en permettant aux étudiants d'intervenir dans des classes et de construire avec les élèves et les enseignants, un projet pédagogique. Des actions tests comme « Dédale »⁵² (Ghelli, 2017) sont alors menées dans des collèges parisiens. Elles s'inscrivent dans le cadre de l'opération « Architecture au collège ». Cette première initiative donnera lieu au déploiement d'autres dispositifs de médiation pour mettre en lien des étudiants en ENSA, des élèves (école, collège, lycée)⁵³, et encourager la collaboration entre les écoles d'architecture, les CAUE et l'Education Nationale pour des actions pédagogiques (ateliers, expositions, projets, etc.) en milieu scolaire.

⁵² Ce projet est encore actif dans les académies de Montpellier et de Rouen, porté par les CAUE locaux et soutenu par l'Ecole d'architecture et la DRAC référentes.

⁵³ Entre 2012 et 2017 à l'ENSA Bordeaux, l'enseignement optionnel *All Over* porté par l'enseignant et plasticien Arnaud Théval, proposait aux étudiants en architecture et en paysage de monter un projet de médiation auprès d'une classe du collège afin qu'ils se confrontent à divers publics (enseignants, institution scolaire, élèves).

Figure 12 : L'évolution des options de médiation dans les ENSA, relecture à partir des travaux de Roberta Ghelli (2017)



Réalisation : Maylis Leuret, 2025 à partir des travaux de Roberta Ghelli (2017)

Aujourd'hui, l'enseignement de la médiation dans les Écoles Nationales Supérieures d'Architecture (ENSA) se manifeste à travers des formats variés : cours optionnels, workshops, stages, semaines intensives ou encore engagements bénévoles d'étudiants. Par exemple, les stages constituent une première approche approfondie pour les étudiants en architecture souhaitant intégrer une formation à la médiation dans leur parcours. Au CAUE de Paris (CAUE 75), Manon Besançon chapote depuis 202154 des stages de six mois pour des étudiants en Master autour du projet des « Cours Oasis » auprès des élèves de la maternelle au CM2.

Ces expériences demandent un sens de la pédagogie, une capacité d'adaptation et d'écoute et une appétence pour travailler avec le jeune public. Ces environnements valorisent l'autonomie et l'adaptabilité des étudiants tout en leur permettant de co-crée des expériences immersives avec les participants. A Nantes, l'association ARdepa, fondée en 1979, qui occupe une partie du bâtiment de l'école d'architecture, offre également la possibilité de faire des stages axés sur la sensibilisation et l'éducation à l'architecture. Ces opportunités permettent aux futurs architectes d'accompagner des enfants dans la découverte de thématiques architecturales, souvent à travers des parcours ou visites sensibles et des manipulations de maquettes le plus souvent. En parallèle, certaines écoles d'architecture intègrent la médiation dans leurs cursus par l'ouverture des cours optionnels. À l'ENSAP Bordeaux, des étudiants de Master explorent la médiation architecturale et urbaine c'est-à-dire une forme d'éducation à l'architecture et à la qualité architecturale des édifices s'adressant à tout type de public, auprès de Caroline Mazel (architecte DPLG et maîtresse de conférences). À l'ENSA de Grenoble, l'enseignement intitulé « Médiation(s) de l'architecture : transmettre aux enfants » pilotée par Roberta Ghelli, accueille une trentaine d'étudiants chaque année. Ce programme met l'accent sur la création de dispositifs pédagogiques variés, allant des jeux éducatifs à la manipulation de maquettes, en passant par des expériences sensorielles et des parcours de visite architecturale. Les participants découvrent également les pratiques d'architectes impliqués dans la médiation et visitent des structures emblématiques comme la Maison de l'architecture ou le CAUE. Les workshops, souvent organisés sur une semaine, ouvrent encore un autre espace d'expérimentation. Ils permettent aux étudiants de concevoir des séquences pédagogiques courtes mais impactantes, adaptées aux spécificités des publics scolaires.

Toutefois, plusieurs dispositifs structurants ont disparu depuis les travaux de Roberta Ghelli en 2017. C'est le cas, par exemple, de l'enseignement optionnel en médiation à l'ENSA de Marseille porté par Laure Sabine Bampi qui jusqu'en 2023, organisait une semaine intensive « Environnement professionnel - Option S6-U4 », de *All Over*, enseignement optionnel initié par Arnaud Théval à l'ENSAP de Bordeaux en 2012 (figure 12). Ces disparitions s'expliquent par la réduction croissante des budgets alloués aux écoles⁵⁵, mais aussi par un manque d'intérêt de certains enseignants ou étudiants, qui considèrent qu'il n'est pas nécessaire de se former à la médiation.

⁵⁴ C'est toujours d'actualité.

⁵⁵ En mars 2023 les étudiants ont montré leur mécontentement lors d'une révolte nationale des ENSA(P) de France. Bien que l'élément déclencheur de ce mouvement soit né de problématiques budgétaires au sein de certaines écoles d'architecture, les étudiants ont également dénoncé un manque de moyens donnés aux architectes pour affronter les enjeux sociaux et environnementaux contemporains. Des slogans tels que « Archi vénère », « École d'architecture au bord de la rupture », « Le ministère ferme les yeux, Ensa en feu », « On en a ras les maquettes », « En charrette ? jusqu'à la retraite », « Less is mort », « Faire de l'architecture en vieillissant, ça ne donne pas des monuments » ... ont alors fait leur apparition dans les rues rappelant « un air de mai 68 ».

Cette tendance contraste pourtant avec le développement de formes alternatives d'atelier de projet comme « l'École du terrain »⁵⁶ : une plateforme contributive dont l'objectif est de valoriser et de documenter des projets et des démarches alternatives en architecture, en urbanisme et en paysage questionnant leurs pratiques et valorisant le chantier, le travail avec les habitants sur le terrain, la gouvernance collective, qui deviennent des lieux d'apprentissage pour les étudiants dans les ENSA. Un exemple « Enseigner l'architecture hors les murs » porté par Théa Manola et Roberta Ghelli (figure 13), encourage depuis 2021 la mise en place de projets concrets avec de vrais usagers, en dehors des murs de l'école et impliquant une véritable démarche de médiation avec divers publics. Ce projet regroupe trois types d'expériences : apprendre de l'expérience d'une réalité, apprendre par « le faire », apprendre avec ses pairs.

Figure 13 : Séquence d'atelier en dehors de l'ENSA de Grenoble, pour une pratique hors les murs



Crédits : ASOC

⁵⁶ L'équipe de « L'école du terrain » est représentée par l'équipe de la Preuve par 7. La Preuve par 7 est une démarche expérimentale d'architecture, d'urbanisme et de paysage co-fondée en 2018 par Patrick Bouchain, portée par l'association Notre Atelier Commun. La Preuve pas 7

2.2.2 La reconnaissance d'un statut d'architecte médiateur

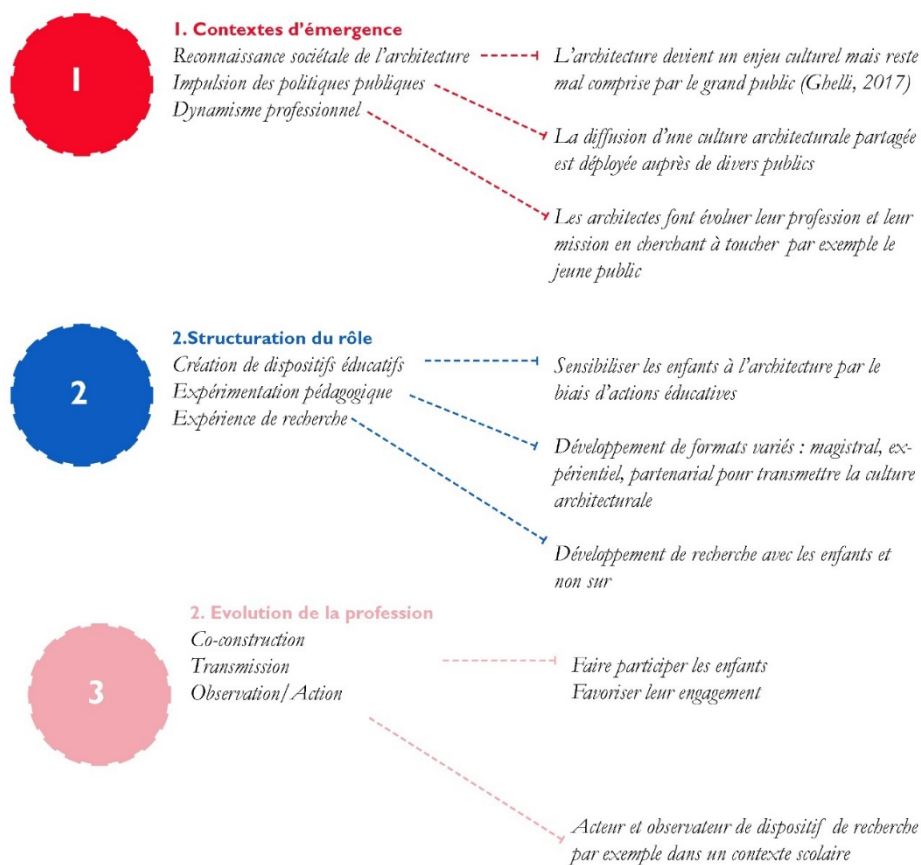
La posture de l'architecte-médiateur émerge à la croisée de l'architecture, de la pédagogie et de l'action culturelle (figure 14). Son statut demeure peu institutionnalisé, bien que certains chercheurs s'y soient intéressés et en aient proposé des définitions éclairantes. Du point de vue de l'Ordre des architectes (loi n°77-2 du 3 janvier 1977) et plus largement, de la profession, les activités de médiation ou d'éducation à l'architecture peuvent être perçues comme non essentielles (Macaire, Chadoin, Tapie, 2016). Les architectes hors maîtrise d'œuvre peinent parfois à obtenir une reconnaissance symbolique équivalente à celle des praticiens traditionnels, ce qui reflète un certain conservatisme dans les institutions professionnelles (Evette, 2012)⁵⁷. Cependant, ces architectes peuvent être inscrits à l'Ordre des architectes avec des activités exclusivement liées à l'éducation à l'architecture, à condition d'avoir obtenu leur HMNOP⁵⁸. Ainsi, Élise Macaire emploie l'expression d'architecte « socioculturel » pour qualifier ces professionnels engagés dans une démarche de transmission et de sensibilisation, tandis que Roberta Ghelli privilégie le terme d'architecte « médiateur », qu'elle définit comme suit : « Intermédiaire entre public et milieu de l'architecture et de la construction, son objectif est de mettre en place des dispositifs adaptés pour socialiser le public (enfant ou adulte, consommateur d'art, citoyen, promoteur ou élu) à l'architecture. Le profil de l'architecte médiateur est finalement peu reconnu et son identité n'est pas l'objet d'une tutelle professionnelle. Il se caractérise par sa pluralité, lisible au moment de la formation initiale. » (Ghelli, 2017, p. 169). Cette pluralité de rôles et d'approches, combinée à l'absence de reconnaissance officielle, contribue à l'ambiguïté qui entoure encore aujourd'hui cette posture professionnelle. C'est dans cette perspective que cette thèse emprunte à Roberta Ghelli la notion d'architecte médiateur.

⁵⁷ L'étude de Thérèse Evette met en lumière une recomposition majeure du champ professionnel de l'architecture en Île-de-France, portée par des pratiques en dehors de la maîtrise d'œuvre libérale. Ces trajectoires traduisent une évolution des attentes et des aspirations des architectes, ainsi qu'une réponse aux mutations économiques et sociales contemporaines. Toutefois, cette diversification des pratiques pose des défis en termes de reconnaissance institutionnelle, de sécurisation des parcours et de transformation des modèles de formation. En définitive, l'émergence de ces nouvelles pratiques ouvre des perspectives enrichissantes pour la profession, mais invite également à repenser les cadres traditionnels qui la structurent.

⁵⁸ L'article 9 de la loi n°77-2 du 3 janvier 1977 sur l'architecture stipule que seules les personnes physiques inscrites au Tableau de l'Ordre des architectes peuvent porter le titre d'architecte. Cette restriction s'étend également aux personnes morales, qui ne peuvent utiliser la dénomination de « sociétés d'architecture » qu'après leur inscription au Tableau de l'Ordre. Il est donc obligatoire de détenir le diplôme d'État d'architecte (DEA) ou un autre diplôme français reconnu par l'État, et, depuis 2007, l'habilitation à la maîtrise d'œuvre en son nom propre (HMONP).

La reconnaissance d'un statut formel d'architecte-médiateur reste une question débattue au sein des écoles d'architecture (Mazel, 2020)⁵⁹. Pourtant, à l'heure où les enjeux de médiation et de participation sont devenus centraux dans les politiques urbaines et culturelles, la reconnaissance d'un tel statut apparaît comme une nécessité. Cette tension contribue à une variation des enseignements autour de la médiation en fonction des écoles, parmi celles et ceux qui défendent son importance.

Figure 14 : Les rôles et le statut de l'architecte médiateur



Réalisation : Maylis Leuret, 2025

59 <https://www.architectes.org/diffuser-la-culture-architecturale-la-mediation-comme-levier-de-qualite-de-notre-cadre-bati-90485>

Eduquer à l'espace notamment auprès du jeune public soulève trois objectifs principaux mis en avant dans les travaux de Roberta Ghelli (2017). Un objectif de démocratisation d'abord, qui s'appuie sur l'idée qu'une compréhension collective des enjeux architecturaux peut transformer notre rapport à l'espace et au cadre bâti. Par le biais de dispositifs pédagogiques et de sensibilisation, il s'agit d'élargir l'accès à ces savoirs pour construire une société plus consciente de son patrimoine et de ses choix urbanistiques. Cela repose sur des activités multiples, basées sur l'observation de l'environnement bâti, la manipulation d'outils adaptés aux enfants et se base sur des démarches comme : la visite, la conférence, l'atelier, l'exposition, la publication. Un objectif de participation ensuite, qui met en avant la collaboration avec les usagers pour nourrir le projet architectural tout en ayant comme objectif de répondre aux besoins réels de ceux-ci. Un objectif, enfin, celui de faire avec un public scolaire pour apprendre à composer, à adapter son langage, ses outils et ses dispositifs pédagogiques (figures 15,16,17,18).

Figure 15 : *Atelier d'architecture à l'école d'architecture pour enfants, Paris, 2024*



Crédits : *école d'architecture pour enfants*

Figure 16 : Exposition, conférence animée par les enfants au 308, dans le cadre d'un projet avec l'association EXTRA, Bordeaux, 2022



Crédits : Extra éditeur d'espaces

Figure 17 : Atelier architecte et danse dans le cadre d'un projet avec l'association EXTRA, Bordeaux, 2020



Crédits : Extra éditeur d'espaces

Figure 18 : Visite de chantier avec une classe de CM2 dans le cadre du projet Visites constructives avec le 308, Bordeaux, 2024



Crédits : 308 Maison de l'architecture

2.2 Une éthique des architectes médiateurs en contexte scolaire ?

Du côté de l'ordre enfin de la profession c'est souvent vu comme des activités pas nécessaires. En fait t'es pas un vrai architecte quand tu fais ça parce que t'es pas inscrit à l'ordre déjà et tu ne produis pas d'architecture donc pareil c'est important de faire comprendre au milieu professionnel que c'est indispensable pour diffuser et démocratiser la culture architecturale. Donc ça passe notamment par les enfants après je tourne un peu sur les clichés mais effectivement c'est les citoyens de demain –

Extrait d'entretien avec Roberta Ghelli, mars 2021

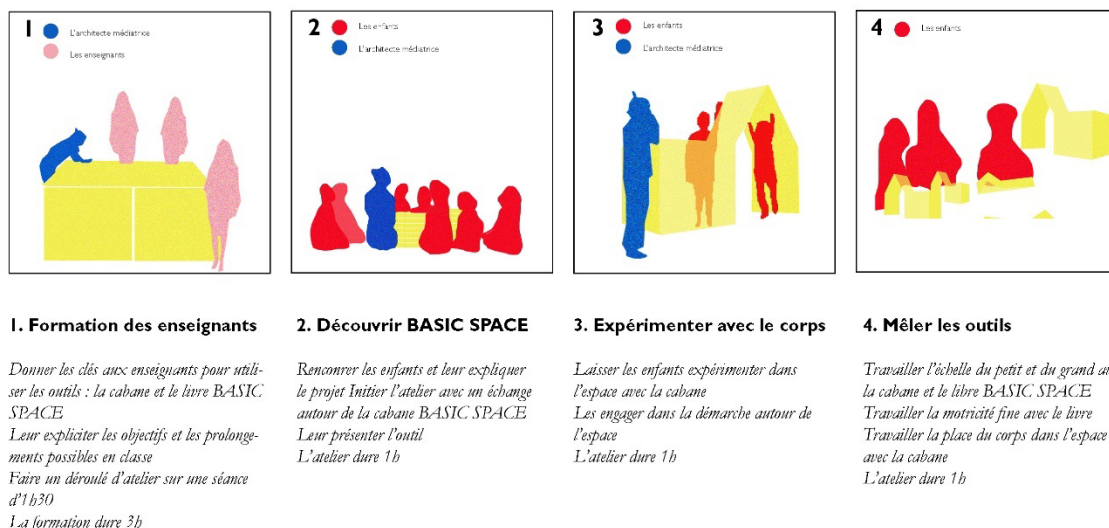
Roberta Ghelli, en 2017 a posé les premières bases d'une réflexion sur l'éthique, propre aux architectes intervenant en milieu scolaire. Elle montre comment ces professionnels, en quittant le cadre traditionnel de la maîtrise d'œuvre, entrent dans une posture nouvelle celle de médiateurs. Cette posture, encore peu définie, soulève des questions éthiques qu'il est important de reprendre et d'élargir. L'architecte médiateur ne transmet pas seulement des savoirs il accompagne une découverte, il fait expérimenter, il invite à porter un autre regard sur l'espace. Cette transmission repose sur une pédagogie active, souvent fondée sur le projet et qui valorise l'expérience sensible et la participation.

Travailler avec des enfants suppose d'abandonner une position d'expert pour construire une relation plus horizontale, fondée sur l'écoute, la coopération, la co-construction. Il ne s'agit plus de "faire pour", mais de "faire avec". L'architecte doit aussi collaborer avec les enseignants, comprendre les contraintes de l'école, s'ajuster à ses rythmes et aux attentes. Concevoir une action pédagogique c'est donc penser une interface entre deux mondes professionnels, et inventer des formes communes. Cette éthique du "faire avec" repose sur plusieurs principes : adapter, improviser, partager, co-produire. Elle invite à créer des espaces où les enfants peuvent s'exprimer autrement, bouger, manipuler. Ces actions modifient les règles habituelles de la classe, ouvrent sur d'autres manières d'apprendre. Cette éthique de l'architecte médiateur dans un contexte scolaire amène de fait à une éthique plus globale autour de la posture à adopter pour faire avec les enfants.

2.2.1 L'exemple de deux architectes médiatrices travaillant dans des contextes scolaires

Fanny Millard (figure 19) et Laure Sabine Bampi (figure 20) sont engagées dans des actions pédagogiques depuis des dizaines d'années. Leur travail vise à éveiller chez les enfants une conscience de leur rapport à l'espace et à leur environnement construit. Leur démarche repose sur l'apprentissage par l'expérience, en mobilisant "Apprendre en faisant" (learning by doing), une expression d'origine anglo-saxonne, (John Dewey), qui désigne un principe fondamental dans l'éducation progressive et qui valorise l'expérimentation continue et l'adaptabilité des outils pédagogiques. L'organisation de leurs actions passe par cinq étapes différentes : le concept (une idée générale et vaste), le test (ou une expérimentation) la réflexivité (le prise de distance et les améliorations) qui permet la structuration du projet, la consolidation d'un ou plusieurs outils (les livres objets pour Fanny Millard, les kits pédagogiques pour Laure Sabine Bampi) et enfin l'édition du projet, présentant quelques variantes schématisées ci-dessous dans les deux méthodes développées par Fanny Millard et Laure Bampi.

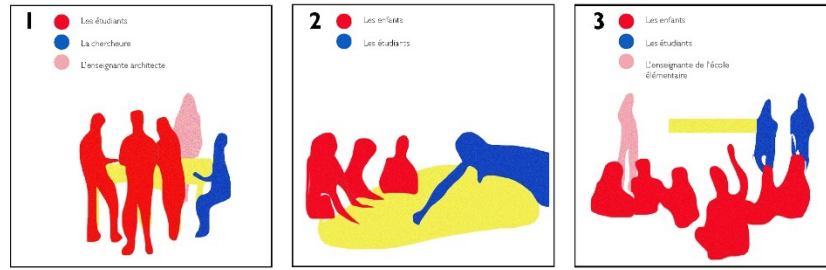
Figure 19 : La démarche de Fanny Millard



Réalisation : Maylis Leuret, 2025

Dans sa démarche (figure 19), Fanny Millard engage le groupe en début de projet avec une expérience collective de découverte et de mise en mouvement de l'objet. Par exemple, l'outil « Basic Space » (le livre ou la cabane, l'un des supports pédagogiques) dit-elle, « n'est pas encore bien réveillé donc je vous propose qu'on s'y mette tous ensemble pour lui donner plein d'énergie. » Cette stratégie est répétée à la fin des ateliers dans une action partagée et proposée, « replier la Basic Space, la cabane, construire ensemble, se rassembler autour de cet espace. » Et lorsque l'attention des enfants baisse Fanny Millard lance un exercice pour connecter son corps à l'espace : « Faites le sol avec le bas de votre corps en étirant vos jambes tout le long du sol et le mur avec le haut de votre corps en vous tenant bien droit ».

Figure 20 : La démarche de Laure Sabine Bampi



1. Formation des étudiants

L'objectif de cette formation sous forme de workshop intensif d'une semaine et de faire découvrir aux étudiants de master à l'ENSA Marseille, la médiation auprès du jeune public. L'objectif final est qu'il proposent une thématique en lien avec l'architecture par exemple : la lumière, les échelles, et qu'à partir de cette thématique ils imaginent un outil de médiation pour parler d'architecture avec les enfants à l'école élémentaire.

2. Expérimenter avec les enfants

Les étudiants mettent en place à partir de cet outil imaginé, une action en classe en proposant aux enfants une séquence d'atelier. Chaque classe du CP au CM2 accueille un groupe de deux étudiants et la fin de la matinée se termine par un temps collectif de mise en commun, entre toutes les classes et tous les étudiants.

3. Restituer

Les étudiants, les enfants et les enseignantes discutent ensemble de ce qui vient de se passer, pour faire un temps de restitution. Ensuite, les étudiants laissent à disposition un support pédagogique pour faire perdurer l'expérience en classe.

Réalisation : Maylis Leuret, 2025

Laure Sabine Bampi (figure 20), est dans une situation différente. Elle assure jusqu'en 2023 à l'ENSA Marseille la formation de futurs architectes médiateurs (supprimée depuis), dans un optionnel de médiation en lien avec un public scolaire dans une école primaire. Sa pratique est double car elle forme en même temps les étudiants de l'ENSA en même temps qu'elle met en place des actions de médiation auprès des enfants. Elle propose ainsi d'engager les enseignants tout autant que les enfants dans l'expérience pédagogique en les invitant à participer et en mettant en place en fin d'atelier la construction commune et collective d'un objet au sein de l'école.

« Mon travail avec les futurs architectes porte l'idée de s'adapter à un public, dans un temps donné et de se renouveler. Cette question de la sensibilisation à l'espace existe et se diffuse à l'ENSAM depuis maintenant cinq ans, alors qu'elle est controversée à l'ENSAP de Bordeaux où cette idée de sensibiliser le jeune public revient à retourner à l'école et à ne rien faire finalement. L'école de Grenoble développe cette transmission des savoirs de la communication et de la médiation autour d'un projet tout autant que la capacité à la sensibilisation à un type de public autre que les sachants architectes. »

Laure Sabine Bampi, discussion, septembre 2022

Les enseignants et les enfants peuvent par la suite réinvestir ces modes d'expérimentation de l'espace. Fanny Millard propose un suivi et des temps d'échanges entre chaque atelier pour incrémenter les séances avec des éléments d'architecture : des références à des projets artistiques en lien avec la thématique, à des matériaux, à des modes de représentation et que l'enseignante puisse poursuivre le projet en classe. Laure Sabine Bampi propose quant à elle des outils pédagogiques ou des démarches à réinvestir par la suite par les enseignants pour faire perdurer le projet. Les temps de restitution sont aussi des moments importants de dépôt des livrables, tels que la parution du livre de restitution de l'action, une note de synthèse, des références ou le partage d'outils didactiques réutilisables.

Ces expérimentations de Fanny Millard et Laure Sabine Bampi ont inspiré mes propres expérimentations sur le terrain, qui seront présentées dans les chapitres 3 et 4.

Conclusion du chapitre 1

« Je dis que je suis architecte. Déjà un peu par militantisme pour dire qu'architecte, ce n'est pas que maître d'œuvre et même si on ne construit pas des bâtiments, on est architecte toute sa vie car c'est une culture. Dans ma signature de mail j'ai architecte et auteur. Bien sûr ma manière d'être architecte est spécifique. Pour moi le volet « artistique » est inclus dans le métier d'architecte. Il n'y'aurait normalement pas besoin de le préciser d'un point de vue éthique. En pratique je réponds souvent en expliquant que je suis architecte artiste et auteur de livres et que je n'exerce plus en tant que maître d'œuvre. Ce qui appelle de fait à donner quelques précisions. La posture d'architecte donne une légitimité. Chez EXTRA on a d'ailleurs pris la décision de ne choisir que des intervenants architectes. Par rapport aux commandes d'ateliers, on a une étiquette et on explique cela aux enfants. Cela ouvre le métier à d'autres perspectives et d'ailleurs le statut évolue à l'Ordre, progressivement. On peut y cocher d'autres cases que la simple maîtrise d'œuvre. »

Fanny Millard, entretien du 7
septembre 2023

Cet extrait de l'entretien avec Fanny Millard met en lumière une vision enrichie et élargie du métier d'architecte, qui dépasse la simple fonction de maître d'œuvre pour s'inscrire dans une démarche plus vaste, où la culture, l'art et l'éducation à l'espace jouent un rôle central. Fanny Millard insiste sur l'aspect militant de cette vision, précisant que l'architecte, au-delà de la construction de bâtiments, est avant tout porteur d'une culture. Elle insiste sur la légitimité que confère cette posture d'architecte, une légitimité qu'elle utilise pour revendiquer ses interventions dans des ateliers avec les enfants. Ce choix de ne faire appel qu'à des architectes dans le cadre de projets éducatifs souligne l'importance de l'identité professionnelle et de l'expertise dans l'engagement éducatif. Cette réflexion sur l'évolution du rôle de l'architecte est en résonance avec le reste de ce travail de thèse, notamment la manière dont l'architecte, à travers des projets d'éducation à l'espace, participe à une démarche qui cherche à sensibiliser les enfants à leur environnement spatial.

Plus globalement, on voit que la question de la place que peuvent occuper les architectes à l'école élémentaire est liée à celle qui peut être donnée à une sensibilisation à l'architecture dans le contexte des programmes scolaires. Bien qu'elle soit essentielle⁶⁰ pour sensibiliser les enfants à l'environnement proche et bâti (Derouet-besson, 1998), l'éducation à l'architecture n'est pas considérée aujourd'hui comme un savoir primaire (Ghelli, 2017).

⁶⁰ Pour Marie-Claude Derouet Besson l'éducation à l'espace bâti permet aux enfants de mieux comprendre leur cadre de vie, d'éveiller leur sens critique et d'encourager une participation active à la société.

Lorsque l'on aborde les savoirs, notamment en cycle 2 et en cycle 3, on fait face de manière explicite à une organisation par cycle, compétences et socle commun : apprendre à lire, apprendre à écrire, apprendre à compter sont mis en avant, tout comme les mathématiques et les sciences, l'histoire et la géographie. Arrivent ensuite l'éducation physique et sportive, la musique puis les arts dont l'architecture. Bien que de plus en plus reconnue par les enseignants comme une compétence à intégrer dans le programme scolaire, celle-ci se heurte aussi aux limites de chaque enseignant :

« Franchement, évidemment que ça nous plairait de parler des bâtiments et de l'architecture et puis oui de sensibiliser les gamins à porter un autre regard mais surtout à porter tout court un regard sur les espaces qu'ils habitent. Mais moi franchement je ne sais pas dessiner, je ne fais pas mes traits droits et en plus, ça rajoutera une charge supplémentaire au programme qui est déjà assez lourd. Je ne sais pas du coup. Oui y'a des choses à faire par exemple rien que dans ma classe j'essaie des choses... mais je n'ai pas plus le temps et je n'y connais rien », la majorité des ? confirment ce sentiment d'imposture s'ils devaient parler d'architecture à leurs élèves. « Je ne sais même pas vraiment la définir. Oui je connais Le Corbusier mais ce n'est pas suffisant. »

Extrait de discussion avec Emmanuelle, enseignante en GS/CP à Bordeaux, 2021

L'éducation à l'architecture se construit ainsi en marge du système scolaire, dans une articulation entre enseignement traditionnel et milieu de la médiation de l'architecture, qui mobilise acteurs scolaires et extrascolaires. Les recherches de Roberta Ghelli montrent aussi que l'éducation à l'espace « se fonde aujourd'hui sur l'activité « souterraine » d'architectes travaillant à la médiation scolaire de l'architecture. Elle se développe aux marges du milieu scolaire par son intégration aux activités du milieu émergeant de la « médiation de l'architecture ». Intervenants, conseillers, formateurs, ces architectes « médiateurs » n'ont pas l'objectif de créer une nouvelle discipline dans les programmes scolaires, mais bien de maintenir et renforcer les collaborations entre monde scolaire et monde de l'architecture. » (2017, p.87).

Appréhender l'espace dans un contexte scolaire qui est de fait une réalité ou matérialité complexe car traversée par plusieurs sujets et objets, implique presque naturellement de recourir, comme le soulève Morin, à « différents savoirs disciplinaires » (Morin, 1977, 1990 ; Leroy, 2021) qui pourraient offrir un cadre « de référence et d'expérience ». Ainsi l'acquisition de compétences spatiales interroge l'organisation de la scolarité. Cette démarche invite les futurs enseignants à développer une compréhension plus fine des enjeux propres à chaque discipline, ainsi que de potentielles synergies entre elles.

Mais plusieurs constats peuvent être admis : la difficulté à faire émerger en contexte scolaire une vraie forme de transversalité, la difficulté à gérer une sortie du cadre normatif du programme scolaire entre une mise en tension d'un savoir fondamental et d'un savoir sensible soulignant la dichotomie entre savoirs savants et savoir-faire/être. Les contenus enseignés (savoirs et compétences) dans les programmes scolaires s'inscrivent de fait dans une forme de culture scolaire ici entendue comme « une culture spécifiquement scolaire non seulement dans son mode de diffusion, mais aussi dans son origine, dans sa genèse et dans sa constitution » (Perrenoud, 1996a). Cette culture scolaire en plein essor dans les années 1980-1990 a mis en lumière une forme d'autonomie des disciplines enseignées jusqu'alors. Elle est explicitée dans les travaux de André Chervel⁶¹ (1988) et fait écho au concept de « transposition didactique »⁶² (Verret, 1975), c'est-à-dire au passage parfois « vertical, descendant, hiérarchique » des savoirs savants en savoirs scolaires⁶³. Cette culture scolaire tend à se transformer en ne se basant plus uniquement sur des savoirs contextualisés et normés mais sur le processus de construction et de transformation de ce savoir en objet et donc sur ce passage de savoirs scolaires à une ouverture plus large insistant notamment sur des savoirs faire et des savoirs être.

Dans ce chapitre, l'importance de l'éducation à l'espace dès l'école élémentaire a été soulignée. L'éducation à l'espace reste marginalement représentée dans les programmes scolaires, son évolution étant peu visible et sa place encore sous-évaluée (Ghelli, 2017). Pourtant, elle porte un potentiel riche, capable de transformer les perspectives éducatives et disciplinaires.

61 André Chervel est un historien français spécialisé dans l'histoire de l'éducation, particulièrement l'enseignement du français. Dans *La culture scolaire. Une approche historique* (1998), il analyse l'existence d'une culture scolaire spécifique et ses relations avec la société. Il soutient que l'école ne se contente pas de transmettre le savoir, mais le modifie en créant de nouveaux contenus d'enseignement.

62 La transposition didactique est un concept clé en sciences de l'éducation, initialement introduit par le sociologue Michel Verret en 1975 et développé par le didacticien des mathématiques Yves Chevallard dans les années 1980. Ce concept décrit le processus de transformation des savoirs savants en savoirs enseignables dans le contexte scolaire.

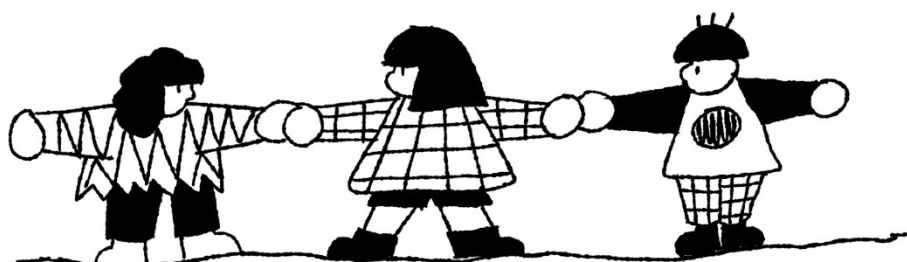
63 A ce titre, J. Hebrard (1988) a montré comment « des compétences ou des savoirs qui jusque-là relevaient de sociabilités se sont appliqués à la discipline scolaire. » Il a analysé la "scolarisation des savoirs élémentaires à l'époque moderne", montrant comment le processus de scolarisation a entraîné des changements significatifs dans les finalités et les méthodes d'enseignement des savoirs élémentaires tels que lire, écrire et compter. Ces compétences, qui étaient auparavant transmises dans des contextes non scolaires comme chez les clercs et les marchands, ont été adaptées pour être intégrées dans le système éducatif formel.

CHAPITRE 2

L'EXPÉRIENCE SENSIBLE ET L'INTERDISCIPLINARITÉ COMME
LEVIERS D'EXPLORATION DU TERRITOIRE PROCHE



- TESTER - SE POSITIONNER -



- COLLABORER -



- S'ADAPTER - COMPRENDRE -
- PRENDRE SOIN -

CHAPITRE 2. L'EXPERIENCE SENSIBLE ET L'INTERDISCIPLINARITÉ COMME LEVIERS D'EXPLORATION DU TERRITOIRE PROCHE

La nécessité de former les enfants à devenir des citoyens capables de s'adapter à un environnement en mouvement, mise en évidence dans le chapitre précédent, ne parvient cependant pas à compenser la place encore marginale accordée à l'éducation à l'espace dans le parcours scolaire. Ce constat est renforcé par le fait que l'accompagnement des enseignants dans la mise en place d'une formation autour de l'espace reste elle aussi un potentiel peu exploité. Dans ce chapitre va être questionnée la possibilité de faire exister une approche interdisciplinaire géographie architecture pour aborder auprès des enfants l'éducation à l'espace. Le concept d'espace présent dans le curriculum scolaire reflète une reconnaissance croissante de l'importance de l'environnement proche dans le développement des enfants. Cette approche s'aligne avec les travaux de chercheurs qui, depuis les années 1970, ont exploré l'impact du dehors et du proche sur le développement de l'enfant. Ces recherches ont ouvert la voie à de nouvelles expérimentations pédagogiques. Ce chapitre 2 interroge donc au-delà de l'interdisciplinarité, le rôle de l'expérience sensible dans l'éducation à l'espace et plus précisément dans la relation que les enfants vont développer à leur territoire en s'attachant à trois concepts : l'expérience, le proche et le territoire, davantage mobilisés aujourd'hui dans les programmes scolaires. Ils deviennent des points importants dans les travaux autour de l'enfance, dans le contexte actuel de crise globale et le besoin de prendre soin de l'environnement.

Ce chapitre est construit autour de deux axes. Dans un premier temps, le chapitre revient sur les programmes scolaires et la manière dont l'interdisciplinarité géographie-architecture peut valoriser cette expérience du proche. Dans un deuxième temps, le chapitre aborde le potentiel de l'expérience sensible pour intégrer les enfants à la lecture de leur territoire proche.

1. Le programme et l'interdisciplinarité

« Apprendre l'espace », construire une éducation autour de cette notion et dans un contexte scolaire en valorisant l'expérience du proche, implique des croisements multiples entre les disciplines afin de l'appréhender dans toute sa complexité. Le terme de discipline renvoie ici aux disciplines scolaires telles qu'elles sont définies dans les programmes officiels de l'Éducation Nationale et non à leur acceptation universitaire ou académique. Dans une discipline scolaire, il y a ce qui est prescrit, c'est-à-dire les programmes, les circulaires, les textes officiels, et ce qui est encouragé par l'institution, c'est-à-dire les ressources telles que Eduscol, les formations, le réseau Canopé (...). Les disciplines de l'espace sont multiples. En dehors du contexte scolaire, elles s'inscrivent principalement dans le champ des sciences humaines et sociales (la géographie, l'anthropologie, la sociologie, principalement), l'architecture, le paysage et l'urbanisme. Ainsi, son apprentissage peut permettre de mobiliser un ensemble de savoirs tout comme il peut englober des compétences transversales telles que la capacité à lire et à produire des représentations spatiales, à appréhender des échelles, à comprendre les interactions entre les acteurs et leur environnement, ou encore, à développer une conscience critique de l'aménagement de l'espace. Dans un contexte purement scolaire, l'espace se retrouve dans les mathématiques, l'éducation physique et sportive, la géographie, le français et les arts plastiques. L'enjeu ici est de faire exister une interdisciplinarité qui « vise à identifier l'interaction et la coopération de plusieurs disciplines autour d'objets et de projets communs. »

⁶⁴ (Guilhot, Jacquier-Roux, Ciesla, 2018) entre la géographie et l'architecture, dans l'objectif de déconstruire et de reconstruire les concepts partagés par ces deux disciplines. Cette démarche ouvre la voie à une réflexion approfondie sur les significations liées à l'utilisation des concepts de pluridisciplinarité et d'interdisciplinarité, tout en posant les fondements d'une épistémologie à la fois scolaire et scientifique (Lebrun, Hasni et Lenoir, 2015).

Avant d'explorer la question d'une interdisciplinarité associant géographie et architecture autour de compétences spatiales il importe de clarifier la place de chacune d'entre-elles dans le cadre scolaire actuel. C'est ainsi que cette première section du chapitre se construit autour de trois parties : l'espace dans la géographie scolaire, l'architecture à l'école élémentaire et enfin les enjeux d'une interdisciplinarité entre géographie et architecture.

⁶⁴ [Interdisciplinarité | CREG - Université Grenoble Alpes](#)

1.1 L'espace dans la géographie scolaire

La géographie scolaire connaît depuis les années 1970 des évolutions à la fois dans les méthodes (figure 21), les démarches et les contenus des programmes. (Lefort, 1992). Au XX^{ème} siècle, la géographie est traversée par deux visions tantôt complémentaires, tantôt contradictoires. La première moitié du siècle la géographie est considérée comme un ensemble de savoirs à apprendre et à mémoriser, tandis qu'à partir des années 1960-1970, la géographie devient une lecture et une compréhension du monde à acquérir à travers l'application d'une : « méthode spécifique nommée la méthode intuitive, inductive, leçon des choses (Chevalier, 2003) valorisant l'observation, les sens, l'expérience spatiale des lieux. L'approche par l'expérience se construit autour du local, d'une démarche inductive. » (Leininger-Frézal, 2019, p.70). Ainsi, aujourd'hui l'approche en géographie à l'école est basée en partie sur des études de cas et des situations concrètes qui prennent en compte l'espace vécu des enfants dans la construction des savoirs géographiques, suivies de séances de mise en perspective (Leininger-Frézal, 2019). Les enfants développent un raisonnement géographique en apprenant à analyser, comparer et mettre en relation des phénomènes spatiaux et des compétences pour "se repérer dans l'espace, construire des repères géographiques" : nommer, localiser, situer, mémoriser, utiliser les termes appropriés, appréhender la notion d'échelle.

Figure 21 : Evolution de l'enseignement de la géographie de la II^{ème} à la V^{ème} République

	L'école primaire et la géographie : de l'ancien régime à la modernité	Les nouveaux paradigmes de la géographie à l'école primaire	La phase normale de la discipline géographie à l'école primaire
	De la fin XVIII ^e siècle à 1867	De 1867 à 1881	De 1882 aux années 1960
Place de la géographie dans l'enseignement primaire	Matière balbutiante dans l'enseignement primaire	Discipline consubstantielle de l'école primaire	Discipline centrale emblématique
Références dans les autres pôles du champ de la géographie	Découverte Colonisation Commerce Géographie historique	Découverte Colonisation Commerce	Découverte Colonisation Commerce Militaire Pacifisme
Acteurs de la politique scolaire	Les pionniers : Guizot et Failloux	Les fondateurs : Duruy, Gréard et les tenants d'une formation civique : Simon, Ferry	Les continuateurs : Bérard, Zay et Sorre, Ripart et Carcopino
Géographes de référence	Malte-Brun Balbi	Ritter, Reclus, Levasseur	Vidal de la Blache, Demangon
Rapport aux géographes de référence	Rarement cités	Direct	Direct
Méthodologies de la géographie	Inventaire et classification	Méthode déductive	Une géographie du mixte, inductive et déductive.
Pédagogies de référence	Livres catéchistiques et mémorisation. Abbé Gaultier. Meissas et Michelot	Pédagogie intuitive Rousseau, Pestalozzi, Buisson, Club alpins	Enseignement par l'aspect et enseignement par l'action (1923)
Outils et méthodes scolaires caractéristiques	Méthode catéchistique	Carte Leçon de chose Mémorisation	Monographie d'étude du milieu
Finalités de la géographie scolaire	Faire des humanités. Connaitre le monde La géographie est morale	Connaitre la France et le monde Eduquer au monde moderne	Connaitre la France et le monde Eduquer au monde moderne Former des républicains

Source : Jean-Pierre Chevalier, 2013, p.302

1.1.1 Le programme actuel de géographie à l'école élémentaire (cycle 2 et 3)

Les programmes du cycle des apprentissages en géographie de l'école élémentaire mettent en exergue la « découverte du monde » identifiant différents objectifs comme la capacité de l'enfant à se repérer dans l'espace, sa compréhension de l'organisation du monde avec les méthodes d'observation et d'exploration du proche. Au cycle 2 (du CP au CE2), l'enseignement s'intitule « Questionner le monde ». Les enfants apprennent à se situer dans l'espace et le temps, découvrent des modes de vie et l'organisation du monde qui les entoure, passent d'un espace autocentré à un espace géographique plus large et développent des compétences pour comprendre qu'ils font partie d'une société organisée dans un temps et un espace donnés. Le programme de géographie en cycle 3 (du CM1 à le 6^{ème}) est centré sur la notion d'habiter (Lussault, 2007 ; Berque, 1996 ; Stock, 2004) qui se déploie autour des verbes d'action : se loger, habiter, travailler, se cultiver, consommer, se déplacer et communiquer. Les enfants étudient l'organisation d'espaces variés à toutes les échelles, ils analysent les pratiques des humains dans ces espaces. Au-delà, les enseignants sont invités à prendre en compte les représentations que les enfants ont de leur espace proche. Par exemple, en CM1, les enfants vont « découvrir les lieux où ils habitent » en travaillant sur leurs représentations et leurs pratiques (BO spécial n° 11 du 26 novembre 2015). Le cycle 3 marque également le début de l'enseignement de la géographie en tant que discipline spécifique, contribuant à la construction du rapport des enfants au temps et à l'espace. L'espace vécu des enfants est valorisé.

En didactique de la géographie, on voit apparaître depuis le début des années 2000 des travaux qui mettent en lumière une difficulté à s'ancrer dans une réalité concrète et qui proposent de nouvelles pistes pour pratiquer l'espace dès l'école élémentaire : « On en aimerait tant une définition, par les auteurs. Peut-on leur rappeler que depuis trente ans, au moins, les géographes, comme tant d'autres et après tant d'autres, pensent que, de la réalité, ils ont, surtout, l'image qu'ils construisent à partir de questions ? Que, pour eux, le monde géographique est un monde construit ? Que dans les classes, la confrontation des représentations des élèves avec les problématiques élaborées par les chercheurs s'est avérée un moyen efficace de donner un peu de lisibilité aux images du monde ? » (Roumégous et Clerc, *Vox geographica*, 2008, p.4).

Les travaux les plus récents insistent sur l'importance d'ancrer les apprentissages dans un territoire connu et réel. Elsa Filâtre (2021) montre néanmoins que cette posture est « irréaliste » car elle ne suit pas véritablement la géographie scolaire telle qu'enseignée à l'école.

1.2 L'architecture à l'école élémentaire

En architecture, les questions didactiques autour de l'éducation à l'espace, l'un des enjeux de cette recherche, se posent différemment. L'architecture⁶⁵ n'est citée dans les programmes qu'en tant que production artistique, dans le domaine des arts plastiques au cycle 3. Son apprentissage se situe dans le cadre d'un « enseignement artistique général » ou dans des activités qui émergent de la « médiation de l'architecture » et qui prennent place dans les parcours EAC (éducation artistique et culturelle), souvent dans le cadre de parcours de sensibilisation à l'architecture des DRAC.

A l'instar de Marie Derouet-Bresson (1998) qui l'évoque dans ses travaux⁶⁶, Mireille Sicard⁶⁷ (2001) propose des axes de pratiques de l'architecture pouvant structurer un enseignement. Son ouvrage *Comprendre l'architecture* s'adresse aux enseignants en école élémentaire. Il est structuré en trois parties et s'organise autour de dix notions fondamentales pour comprendre. L'ouvrage donne enfin des exemples d'application pratiques autour de ces notions et des projets concrets de sensibilisation. Voici les dix notions qui organisent l'ouvrage :

- le projet : l'intention, le volume bâti, la distribution spatiale ;
- la fonction : l'utilité, l'usage, l'identité ;
- le plein et le vide : l'espace délimité, l'intérieur et l'extérieur, les ouvertures, les passages ;
- les proportions : l'échelle, les règles de mesure, les modules ;
- la structure : les formes, les matériaux, le chantier, l'art de construire ;
- l'ambiance : les sensations, les couleurs, l'éclairage ;
- les moyens de représentation : les dessins, les maquettes, la modélisation ;
- l'implantation : l'organisation du quartier, les repères, les limites, l'évolution urbaine ;
- l'architecture en France, en Europe, dans le monde : les particularités régionales et culturelles
- l'architecture dans l'histoire : l'approche chronologique, la notion de patrimoine.

⁶⁵ Le travail de M.C. Derouet-Besson (1998) traditionnellement inscrit dans l'optique d'une sociologie des établissements scolaires, esquisse une approche du système d'éducation à l'architecture selon des perspectives de sociologie du curriculum. L'auteure analyse le cadre politique et éducatif des pratiques de sensibilisation à l'architecture dans le milieu scolaire, les croisements disciplinaires et interdisciplinaires d'une telle « éducation à », ainsi que les ouvertures et les complications à une généralisation au territoire national.

⁶⁶ Derouet-Besson propose plusieurs méthodes pour intégrer plus directement l'architecture dans le programme scolaire : organisation d'ateliers où les enfants peuvent concevoir des maquettes et travailler avec et sur des plans et de sorties autour de l'école pour observer différents types d'architectures et d'aménagements urbains, combinaison de l'architecture avec d'autres disciplines pour enrichir la compréhension globale des élèves.

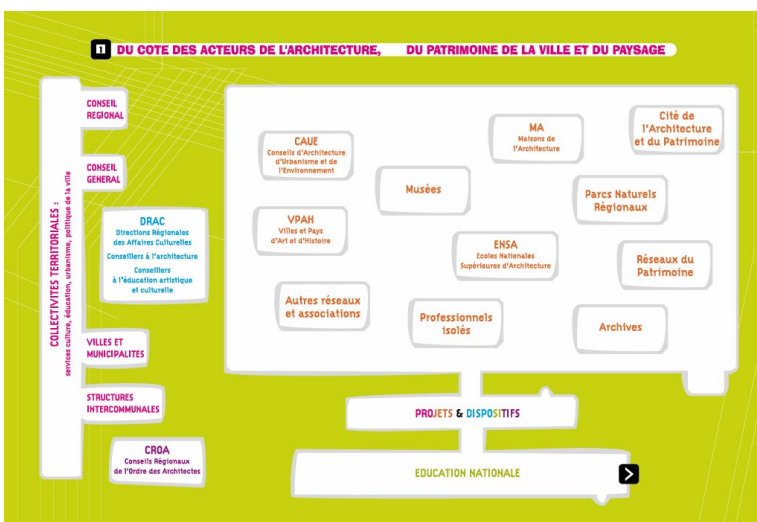
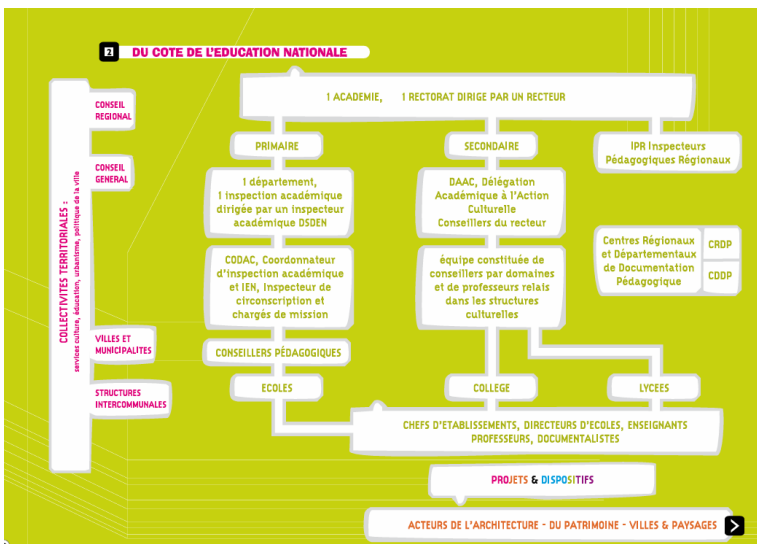
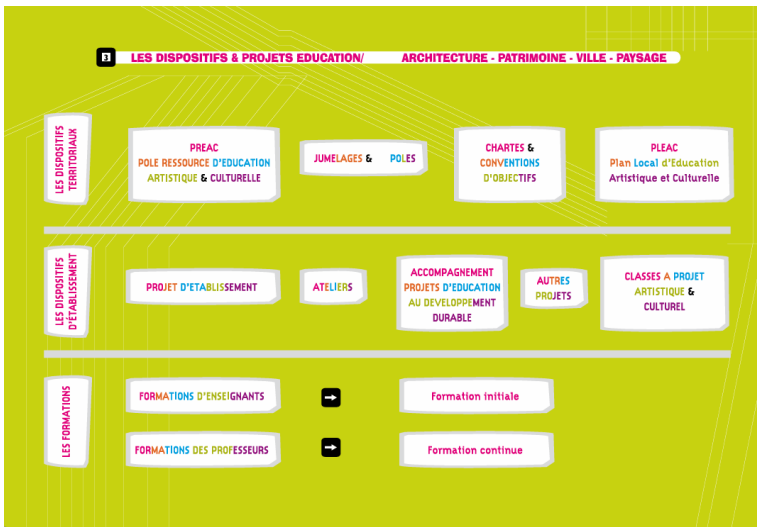
⁶⁷ Architecte et enseignante à l'ENSA de Grenoble. Directrice de la Maison de l'architecture de l'Isère et responsable pour le réseau des Maisons de l'architecture du groupe de travail « actions pédagogiques » jusqu'en 2024.

En 2010, Mireille Sicard co-écrit avec Sophie Paviol⁶⁸ et Marianne Veillerot⁶⁹, un cahier de recommandation à l'attention des architectes « Transmettre l'architecture en milieu scolaire » qui fait suite à son premier travail « comprendre l'architecture » dédié aux enseignants (figure 22). Ce cahier recense les objectifs comme : « faire de l'architecture une culture partagée, sensibiliser à l'espace architectural, apprendre à le percevoir, le comprendre et le qualifier, encourager une réflexion sur l'environnement urbain pour, à terme faire des choix raisonnables en tant que citoyen (...) » (p.12), le rôle de l'architecte, le duo enseignant-architecte, ce que l'on peut transmettre, la pédagogie à choisir, la place des outils pédagogiques. Ce cahier identifie également des partis pris pédagogiques d'intervention pour les architectes qui interviennent en milieu scolaire dont : l'approche sensible, l'approche culturelle, l'approche constructive, l'approche historique, l'approche sociétale, l'approche environnementale, qui sont des approches qui vont permettre des liens transdisciplinaires et transversaux. (p.26).

⁶⁸ Architecte et docteur en histoire de l'art de l'école des Hautes Etudes en Sciences Sociales. Elle est enseignante à l'ENSA de Grenoble et chercheure au laboratoire des métiers de l'histoire de l'architecture.

⁶⁹ Adjointe au directeur des études de l'ENSA de Grenoble.

Figure 22 : Le rôle des divers acteurs pour une sensibilisation à l'architecture en milieu scolaire d'après le cahier de recommandation « transmettre l'architecture en milieu scolaire » (p.17-18-19)



Crédits : ENSA Grenoble

Finalement, à l'exception des travaux de Mireille Sicard, et l'édition de trois numéros sur l'architecture dans la revue *Textes et Documents pour la Classe* recensé par le réseau institutionnel Canopé⁷⁰, peu d'ouvrages se référant explicitement à l'éducation à l'architecture dédiés aux enseignants se sont déployés depuis. Nous réaffirmons ici ce que Roberta Ghelli exposait déjà dans sa thèse en 2017, il y a une difficulté à considérer l'architecture comme une discipline scolaire à part entière. En raison de ses fondements interdisciplinaires, la discipline architecturale n'est pas reconnue comme une discipline de l'espace et n'est pas présente en tant que telle dans les programmes. Elle s'intègre de façon transversale dans de multiples savoirs scolaires, notamment à travers le caractère pratique du projet, qui prend place dans un cadre formel et matériel concret. Les programmes de 1978 pour le cycle élémentaire, puis ceux de 1980 pour le cycle moyen, s'inscrivent dans cette dynamique. Les textes officiels insistent sur l'importance des activités d'éveil, pensées comme transversales et intégrant les disciplines scolaires existantes (français, mathématiques...) en tant que supports d'exploration de l'espace. Ces démarches inspirées des pédagogies alternatives (Freinet, Montessori), préfigure des « parcours transversaux » ou encore la « pédagogie de projet » aujourd'hui institutionnalisés dans les Enseignements Pratiques Interdisciplinaires (EPI) introduits par la réforme du collège en 2016.

1.3 Enjeux d'une interdisciplinarité entre géographie et architecture

Comme nous venons de le voir, l'éducation à l'espace mobilise un ensemble de savoirs et disciplines présents dans les programmes scolaires. Ce qui nous intéresse dans cette thèse c'est la possibilité de traiter de cette éducation à l'espace en faisant exister dans les programmes scolaires une interdisciplinarité (Formarier, 2016, p.210) entre la géographie et l'architecture.

1.3.1 Le socle commun de l'Éducation nationale comme cadre de légitimation

La structuration d'une interdisciplinarité entre la géographie et l'architecture peut prendre appui sur le socle commun de connaissances, de compétences et de culture (figure 23), qui structure l'enseignement obligatoire autour de principes éducatifs fondamentaux. En examinant les compétences et visées éducatives portées par ce cadre, on peut interroger les conditions d'une articulation entre géographie déjà institutionnalisée et architecture encore marginale dans l'éducation à l'espace

⁷⁰ C'est un établissement public administratif français, connu sous le nom de Réseau Canopé depuis 2014. Il est missionné par le ministère de l'Éducation Nationale pour accompagner la formation continue des enseignants, développer les technologies de l'information et de la communication pour l'éducation (TICE) et contribuer à l'éducation artistique et culturelle.

Figure 23 : Les domaines du socle commun

Crédits : Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche



Le socle commun⁷¹ est composé de cinq domaines de compétences et l'élève en fin de cycle 4 (5^{ème} – 4^{ème} – 3^{ème}) est évalué sur huit composantes du socle commun. Il vise à transmettre à tous les élèves une culture commune, fondée sur des valeurs citoyennes et des compétences essentielles pour comprendre le monde, s'y situer, y agir de manière responsable et y développer son autonomie. Il repose sur plusieurs grandes visées éducatives qui créent un cadre favorable à une approche interdisciplinaire. Parmi celles-ci, on retrouve le développement du raisonnement, de la capacité à définir, démontrer et prouver, le sens de la vérité et la faculté de suspendre son jugement. Ce socle insiste également sur l'esprit critique, la capacité à se situer dans l'espace et le temps, l'expérimentation créative, la maîtrise des outils numériques ainsi que la compréhension des enjeux environnementaux contemporains. Ces objectifs font directement écho aux apports conjoints de la géographie et de l'architecture dont penser l'espace dans sa complexité, comprendre les formes construites et appréhender les interactions entre les sociétés et leur environnement. Les compétences transversales, éthiques et citoyennes, occupent une place centrale dans le socle commun. Elles englobent des savoir-être et des aptitudes relevant du développement psychologique, moral et social. Ces compétences incluent notamment le développement de la

personnalité, la capacité d'expression et de communication, la sensibilité au cadre de vie et l'apprentissage de la citoyenneté (B.O.E.N n° 17 du 23 avril 2015)⁷².

⁷¹ [Décret n°2015-372 du 31 mars 2015](#) : « Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture définit les compétences, basées sur des connaissances relevant des différents domaines d'enseignement, qu'un élève doit progressivement maîtriser pendant la scolarité obligatoire. Les fondements éducatifs et pédagogiques s'établissent à l'école maternelle. Une culture scolaire commune est ainsi construite continuellement du cycle 1 au cycle 4, couvrant l'école primaire et le collège. » eduscol.fr.

⁷² [Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture | Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche](#)

Le socle commun met aussi l'accent sur les apprentissages fondamentaux en français et en mathématiques, tout en affirmant l'importance des autres champs disciplinaires, comme l'histoire et la géographie, l'éducation morale et civique, les langues vivantes, les sciences ou encore l'éducation physique et sportive. Il valorise par ailleurs les éducations transversales et les parcours de formation, incluant l'éducation artistique et culturelle, l'éducation au développement durable, l'éducation à la santé, l'éducation aux médias et à l'information, l'éducation à la citoyenneté ainsi que l'éducation à la vie affective et relationnelle.

Chaque discipline contribue ainsi à la construction d'une culture générale établie dans le socle commun. Par exemple, la géographie déjà bien implantée dans les programmes scolaires, participe à plusieurs éléments de cette culture commune, tels que la capacité à se situer dans l'espace et le temps, à raisonner, à argumenter, à faire preuve d'esprit critique, à s'ouvrir aux langages et aux cultures, à développer un regard sensible sur le monde. L'architecture, même si elle n'est pas enseignée comme discipline à part entière, peut satisfaire aux mêmes objectifs, en enrichissant la compréhension de l'espace habité (cycle 3 /CM1/CM2/6^{ème}) et en sensibilisant les élèves aux enjeux du cadre de vie. A ce propos, le cahier de recommandation « transmettre l'architecture en milieu scolaire, insiste sur différents enjeux dont « Connaitre la ville et l'architecture pour mieux vivre ensemble, encourager une réflexion sur l'environnement urbain, pour à terme, pouvoir faire des choix raisonnables en tant que citoyen. » (2021, p.12). Enfin, les attendus de fin de scolarité en élémentaire notamment pour l'élément qui concerne la capacité à se situer dans l'espace et dans le temps, naturel ou historique, offre des pistes concrètes pour une articulation entre géographie et architecture. Cette compétence relève du domaine 5 du socle commun (figure 23).

En définitive, l'interdisciplinarité entre géographie et architecture peut s'inscrire de manière cohérente et pertinente dans les objectifs du socle commun. Elle contribue à la formation d'une culture spatiale partagée, à l'acquisition de compétences critiques et créatives, et à l'éducation à la citoyenneté par une meilleure compréhension du monde construit, habité et transformé par les sociétés humaines. Le tableau suivant (figure 24) revient sur les programmes scolaires en géographie croisant les apports spécifiques de l'architecture en cycle 2 (CP-CE1-CE2) et cycle 3 (CM1-CM2-6^{ème}).

Figure 24 : Tableau du programme scolaire en géographie et apports de l'architecture pour une démarche interdisciplinaire (cycles 2 et 3)

Discipline	Notions	Contenus	Objectifs pédagogiques	Lien au programme scolaire	Interdisciplinarité Les apports de l'architecture
En Géographie	Habiter	Découvrir le(s) lieu(x) où j'habite Se loger, travailler, se cultiver, avoir des loisirs en France (en CM1) Mieux habiter (en CM2)	Découverte des espaces proches Habiter un espace de faible/forte densité Habiter les littoraux	Centrale au cycle 3	Donner une forme concrète à ces habitats : scénarios d'usages – travail en plan et en maquette Comprendre les besoins d'un habitat expérience directe concrète sur un chantier
En Géographie	Proche	Comprendre des modes de vie : Liens espace habité et environnement proche avec un travail sur l'école : ex : mon environnement d'écolier (en CP) ou comprendre qu'un espace est organisé avec une observation à partir de la classe (en CP) ou une sortie dans le quartier (en CE2)	Étude des paysages et territoires du quotidien (approche multiscale) Observation fine de l'environnement familier : la classe, l'école, le quartier Produire une représentation de l'espace familier en plan en maquette (CP) Représenter le quartier – lire un plan de quartier (CE2)	Centrale au cycle 2	Travailler aux différents modes de représentation du proche (plan, coupe, maquette) Travailler la notion d'échelle Comprendre les rapports de distance à partir de l'expérience de l'espace proche

Réalisation : Maylis Leuret 2025

Ce tableau (figure 24) met en lumière deux concepts fondamentaux pour l'éducation à l'espace : le *proche* et l'*habiter*, inscrits dans les programmes de géographie (questionner le monde pour le cycle 2). Ils permettent de construire progressivement une compréhension du monde à partir du vécu de l'enfant, tout en s'inscrivant dans les attendus institutionnels.

La notion de *proche* est essentielle dans les premières années de scolarité en élémentaire (cycle 2), car elle part de l'environnement immédiat de l'élève : sa classe, son école, son quartier. Cela permet d'ancrer les apprentissages dans l'expérience concrète, en développant des compétences d'observation, de représentation et de compréhension de l'espace organisé. La notion d'*habiter*, quant à elle, prend tout sens au cycle 3. Elle ouvre à une approche plus complexe et multiscalaire de l'espace, en introduisant des dimensions économiques, culturelles et sociales de l'habitat. L'élève est invité à questionner comment les individus organisent leur vie dans différents types d'espaces (ville, campagne, littoral, etc.). Ces deux notions permettent de tracer des pistes concrètes pour l'éducation à l'espace, en articulant l'expérience personnelle de l'élève à des représentations plus abstraites. Il s'agit de développer des compétences spatiales à la fois sensible (*habiter*, ressentir) et cognitive (*lire*, percevoir, représenter, situer). C'est en s'appuyant sur celles-ci que l'on peut penser une progression pédagogique cohérente : du vécu immédiat (le proche et le présent) à l'espace élargi, en mobilisant des outils adaptés (plans, cartes sensibles, sorties.).

La dynamique vers l'interdisciplinarité va structurer le fil de ma réflexion tout au long de cette thèse, en orientant l'exploration des relations possibles entre architecture et géographie dans les programmes scolaires. L'architecture peut s'inscrire de manière transversale à travers l'étude des formes bâties, des paysages urbains, des usages de l'espace et des transformations du territoire, en lien avec les approches de la géographie. Cette progression va également influencer l'évolution de ma méthodologie de recherche sur le terrain : aller dehors pour apprendre des ressources proches, utiliser et faire bouger son corps, éveiller ses sens. Ces perspectives méthodologiques s'appuient sur des fondements conceptuels partagés par la géographie et l'architecture. Deux d'entre eux méritent un éclairage particulier : l'expérience de l'espace et la relation au proche.

2. Le potentiel de l'expérience pour intégrer les enfants à la lecture de leur territoire proche

Caroline Leininger-Frézal (2019, p.67) revient dans sa HDR, sur deux acceptations du terme « expérience » ; l'expérience comme « connaissance acquise par la pratique. » (Brunet, 1265, p.24), où l'apprentissage est involontaire, et l'expérience qui renvoie à l'expérimentation c'est-à-dire au : « fait de provoquer une observation dans l'intention d'étudier certains phénomènes. » (Pascal, 1972, p.245 cité par Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales, 2012 cité par Caroline Leininger-Frézal, 2010, p.67), où l'apprentissage est intentionnel. L'idée d'apprendre en faisant expérience de l'espace proche, d'ouvrir l'école sur le monde extérieur, en faisant sortir les enfants hors des murs de la classe, n'est pas nouvelle (Derouet-Besson, 1998). Elle s'inscrit dans une longue tradition pédagogique, notamment en géographie scolaire qui, dès la fin du XIX^{ème} et le début du XX^{ème} siècle a cherché à renouveler les pratiques éducatives en les ancrant dans l'expérience concrète et l'environnement des enfants (Roumegous, 2009).

Cette partie 2 est organisée en trois parties : un retour sur ce que recouvre la notion de proche, la question de l'expérience sensible pour expérimenter l'espace proche et les enjeux pédagogiques de l'exploration du proche.

2.1 Définir le proche

La géographie et l'architecture se rejoignent dans la caractérisation de la notion de proche. Cette notion ne peut se réduire à une proximité physique. En géographie, le proche est conceptualisé comme une relation dynamique avec l'espace souvent influencée par les pratiques sociales, les interactions humaines et les représentations symboliques (Filatre, 2021). La géographie met l'accent sur le vécu de l'espace, intégrant des dimensions affectives et subjectives qui façonnent le rapport des individus à leur environnement immédiat. Pour ne pas essentialiser ce qu'est le proche en architecture, il est souhaitable de clarifier qu'il y a ce qui relève d'une certaine perspective professionnelle (le métier) et l'architecture donc ce qui est centrée sur l'objet bâti où le proche peut ici être entendu davantage dans des termes fonctionnels et physiques, en se concentrant sur la matérialité des espaces et leur capacité potentielle à structurer les interactions humaines et ce qui relève des apports de la formation en école d'architecture⁷³, notamment dans ses dimensions

⁷³ A l'ENSAP de Bordeaux, l'enseignement de « Ville Territoire et Paysage » en est un bon exemple d'illustration.

sensibles, contextuelles et spatiales, souvent proches des approches développées en géographie. La géographie et l'architecture se rejoignent également dans leur volonté de dépasser une vision strictement métrique pour inclure des aspects plus complexes, tels que la qualité de l'expérience sensible, personnelle et/ ou les usages qui en découlent. Comme l'explique Elsa Filatre (2021) ce qui est spatialement proche n'est pas nécessairement familier.

2.1.1 Ce qui est proche

Le proche se construit à l'intersection de plusieurs dimensions. La proximité spatiale renvoie d'abord à l'espace accessible au quotidien, souvent défini par le quartier ou les environs directs par exemple pour les enfants, les espaces proches de leur maison ou de l'école ⁷⁴. Cette dimension se croise avec la fréquence et la pratique des lieux : le parc dans lequel les enfants vont aller tous les jours après l'école est un lieu qu'ils fréquentent régulièrement, où ils interagissent et avec lequel ils créent de ce fait des ancrages émotionnels et relationnels. Toutefois, le proche n'est pas uniquement une notion objective : il inclut une dimension subjective, car chaque individu perçoit et éprouve son environnement différemment. Pour clarifier cette notion, Abraham Moles⁷⁵ (1972) propose le modèle des « coquilles de l'homme », qui analyse l'espace selon des strates successives allant de la sphère intime (le corps propre) aux espaces élargis (le quartier, la région, le monde). Pour Moles (figure 25) chaque territoire résulte d'un système de relations. Il distingue : la peau (le corps propre), la sphère du geste (comme l'extension du corps), la pièce (clôture visuelle du monde extérieur), l'espace refuge (l'appartement, domaine d'appropriation donc le chez-soi), le domaine collectif familier (la rue, le quartier), le domaine collectif moins connu (le centre-ville, le lieu de services rares), la région et la nation (le lieu de déplacements en environ une journée) et enfin les vaste monde (l'espace des projets, de l'inconnu et de l'aventure). Cette idée du proche est toujours présente dans les programmes scolaires (Leininger-Frézal, Gaujal, Heitz et Colin, 2020, p.1).

⁷⁴ Cela dépend de la pratique spatiale des enfants après, avant, pendant les temps d'école. Sylvie Considère soulève l'hypothèse que les enfants n'ont pas de pratique spatiale étendue en dehors de leur quartier (Considère et al, 2009) tout comme il semble qu'autour de leur quartier, du moins autour du quartier de l'école, ce soit la même chose.

⁷⁵ Abraham Moles s'est intéressé à la psychologie de l'espace. Ses travaux se sont développés à partir des années 70, jusque dans les années 90. Ils ont enrichi une multitude de disciplines comme la géographie, l'architecture et la psychologie sociale.

Figure 25 : Les coquilles de Moles à l'échelle des enfants

Coquille 1

Dans le contexte de l'école (de la maternelle à l'élémentaire) , c'est prendre conscience de sa propre enveloppe pour sortir de soi et aller vers le monde.

Coquille 2

L'espace où l'enfant va interagir avec ses proches et va évoluer en fonction de la structure familiale.

Coquille 3

Peut être la chambre mais le chez-soi est de plus en plus traversé par le monde extérieur qui s'infiltré via des échanges dématérialisés.

Coquille 4

Le passage de l'intime au dehors. Les degrés de séparation se précisent au fur et à mesure que les enfants grandissent.



Réalisation : Maylis Leuret 2025

Pascal Clerc (2013) souligne que ce modèle doit être adapté au contexte contemporain des mobilités, où les distances physiques et symboliques sont constamment redéfinies. Hoyaux (2003, p.7) ou encore Briand (2015) rappellent aussi que le modèle des coquilles d'hommes (Moles, 1972), outil efficace pour caractériser et analyser le développement psychologique de l'enfant, ne l'est plus autant qu'auparavant pour comprendre la construction du rapport à l'espace chez l'enfant d'aujourd'hui, puisqu'il vit dans un espace : « individuel, éphémère, régulièrement reconfiguré, qui n'a plus rien à voir avec l'espace compact que nos parents parcouraient et reparcouraient inlassablement au fil des années ». (Viard, 2011, p.120)

2.1.2 Le local et le proche

La distinction entre « local » et « proche » (figure 26) est essentielle pour comprendre et valider ce qui est entendu dans cette thèse par l'idée du proche. Si le local ⁷⁶ peut se référer à une entité administrative ou géographique, le proche repose davantage sur une expérience personnelle et vécue. Par exemple, un centre-ville peut être perçu comme éloigné pour un enfant qui vit à moins d'un kilomètre de là mais ne le fréquente jamais. Des lieux lointains peuvent être familiers ; la distance kilométrique ne permet pas, ou pas toujours, de déterminer ce qui constitue un territoire proche. Cette distinction prend tout son sens dans le contexte actuel de mobilité accrue, où la "révolution des distances" (Briand, 2014) ou « l'habiter poly-topique (Stock 2005) remodèle notre rapport à l'espace. Médéric Briand (2014) interroge dans ses travaux la nature du contact entre l'enfant et l'espace proche et se demande dans quelle mesure peut-on parler d'espace proche alors qu'il n'a jamais été perçu avec une grande attention par les enfants ? Cette question soulève des enjeux pédagogiques importants, invitant à repenser les modalités de caractérisation de ce qui est proche ou lointain et à comprendre comment l'approche expérientielle, notamment à travers les sorties dans et en dehors des murs de l'école, peut jouer un rôle dans la transformation de la caractérisation des contours et des limites d'un territoire (figure 26).

Figure 26 : Le proche et lointain pour les enfants

Ce qui est proche pour les enfants	Ce qui est lointain pour les enfants
Les relations affectives mêmes si elles ne sont pas géographiquement situées : ex : chez ma grand-mère même si elle habite à l'autre bout de la France.	Les imaginaires géographiques fantasmés : les désirs de voyage liés à des représentations expérimentées via les réseaux sociaux, la Tv, les mangas, les BD.
Les relations quotidiennes : ce qui fait récurrence, les espaces traversés au quotidien : la rue, l'école, la classe, sa place deviennent des espaces proches pour un enfant.	L'inconnu – les espaces peu ou pas traversés : les lieux ou les espaces au sein de l'école réservés aux adultes (la salle des enseignants, le bureau de la direction...)

Réalisation : Maylis Leuret 2025

La notion de « proche » pour les enfants ne se limite pas à une simple proximité géographique. Elle désigne plutôt un espace ou un lieu familier, régulièrement traversé ou investi affectivement, comme la rue de l'école, la classe ou encore la maison d'un proche, même éloignée. C'est à travers l'expérience concrète et la répétition que ces espaces deviennent proches : ils s'inscrivent dans leur quotidien ou dans des relations affectives fortes. A l'inverse, les lieux perçus comme « lointains » sont souvent ceux qu'ils ne fréquentent pas ou peu, comme les espaces réservés aux adultes dans l'école,

ou encore des destinations rêvées, nourries par les médias, les récits ou l'imaginaire collectif. La définition du proche intègre des dimensions matérielles et immatérielles, objectives et subjectives. Cette pluralité rend la notion particulièrement pertinente pour initier les enfants à une lecture plus singulière et sensible de leur territoire. De nouveaux enjeux se constituent autour de l'émergence progressive d'une pratique de l'espace par l'expérience du proche dans la relation enfant-espace, dans la relation des enfants aux savoirs dits scolaires (Leininger-Frézal et *al.*, 2020) dans la relation des enfants avec leurs propres corps dans l'apprentissage de l'espace. Pour enrichir cette approche, plusieurs dimensions doivent être prises en compte : mobiliser les sens de proximité⁷⁷, considérer le sensible comme un objet de recherche, développer des pratiques actives, légitimer le proche comme espace d'expérience⁷⁸, encourager l'empathie envers l'environnement⁷⁹. Ces perspectives invitent à repenser l'enseignement de l'espace proche en intégrant davantage le corps, les émotions et l'interaction avec l'environnement. Une telle approche enrichirait la compréhension des enfants tout en favorisant une relation plus consciente et empathique avec leur cadre de vie.

2.2 L'action pour expérimenter l'espace proche

Les recherches en géographie et en architecture se sont emparées de cette notion du proche pour expérimenter des méthodologies de recherche qui mettent en action l'enfant sur et avec son espace. Cette volonté d'ouverture et de connexion avec le dehors s'inspire des écrits de Rousseau (1762) et de Pestalozzi (1801), références que les géographes mobilisent à propos des méthodes intuitives (Leininger-Frézal, 2019, p.68). Des géographes tels que Patrick Geddes, Élisée Reclus, Charles Perron ont ainsi défendu la nécessité d'un nouveau « rapport de l'homme à la nature et à l'environnement » qu'il est souhaitable de développer par la conjonction des pédagogies non directives et libertaires, des approches sensibles et des approches scientifiques (Bouquard, 2016). Ces trois figures (Patrick Geddes, 1892, 1894 ; Élisée Reclus, 1869, 1869 ; Charles Perron, 1894, 1907) partagent une approche qui lie géographie, pédagogie, et conscience écologique. Ils ont tous contribué, à travers leurs idées et leurs écrits, à poser les bases de l'éducation relative à l'environnement en insistant sur l'importance de l'observation et de l'expérience directe. L'importance de l'expérience, trouve aussi ses racines dans les courants de l'Éducation nouvelle⁸⁰, qui

⁷⁷ Les cinq sens et au-delà la proprioception.

⁷⁸ L'expérience spatiale ne nécessite pas des lieux remarquables ; l'observation et l'interaction avec l'environnement immédiat suffisent à nourrir une compréhension du territoire et de ses usages.

⁷⁹ L'éducation spatiale devrait inclure une relation sensible non seulement avec les autres humains mais aussi avec le vivant non humain, en développant une écoute attentive de l'environnement.

⁸⁰ « L'Éducation nouvelle est un mouvement de réforme pédagogique international qui émerge à la fin du XIX^e siècle et connaît son âge d'or dans l'entre-deux-guerres. Ses partisan(e)s proposent un « renversement copernicien » plaçant l'enfant, plutôt que les savoirs scolaires, au centre de l'action éducative. » (Haenggeli-Jenni, 2020, p.1)

ont émergé en réaction à une pédagogie jugée trop traditionnelle et déconnectée du réel particulièrement valorisé dans les années 1950 par des figures emblématiques telles que Freinet et Montessori. Ces pédagogues ont mis l'accent sur l'apprentissage par le faire et l'exploration du dehors, permettant ainsi aux enfants de mieux appréhender leur environnement immédiat en valorisant leurs sens, leurs corps, leurs mouvements et en prônant une école hors les murs en rupture avec l'enseignant frontal traditionnel.

Des pionniers comme Célestin Freinet (1922) ont ainsi développé des approches innovantes dans un contexte scolaire, telles que les classes promenades⁸¹, visant à faire de l'environnement une source directe d'apprentissage⁸². Les classes promenades marquent une évolution majeure dans l'éducation, car elles ouvrent l'école à son environnement immédiat. Ces sorties en dehors de l'établissement constituent les prémices des classes de découverte ou des classes vertes qui se développeront plus tard, à partir des années 1950-1960, en s'inscrivant dans une perspective plus large d'éducation à l'environnement et à la citoyenneté. Pour Freinet, les classes promenades consistent en des sorties régulières dans l'environnement immédiat de l'école, où les enfants observent, découvrent et explorent leur milieu naturel, social et culturel (1922). Ces promenades permettent de rendre les apprentissages concrets, en mettant les enfants en contact direct avec le monde qui les entoure. La structure des classes-promenade est organisée en deux temps ; d'abord un parcours dans la ville ou un autre contexte (par exemple plus rural) en fonction de l'environnement proche de l'école (pour découvrir les mobilités, les activités humaines.), ensuite un temps d'atelier de restitution en classe et, *in fine*, la production d'un objet commun (une carte, un écrit, un carnet de terrain). Dans cette lignée, Edmond Blanguernon (1950) a également joué un rôle en institutionnalisant les « classes promenades » dès les années 1950n et inscrivant pleinement cette pratique dans une pédagogie de terrain, sensible aux rythmes de l'enfant et à son rapport au milieu proche. Cette structuration trouve encore des échos aujourd'hui dans l'organisation d'ateliers de sensibilisation à l'architecture (Ghelli, 2017) ainsi que dans la géographie scolaire (Gaujal, 2016), valorisant toutes deux le rapport au dehors. Elles ont contribué à défendre une approche ancrée dans le vécu des enfants. Elles restent une inspiration pour l'éducation contemporaine, notamment dans les programmes axés sur l'éducation à l'environnement et dans la pédagogie par projet⁸³. Parallèlement, le développement de la psychologie de l'enfant, avec les travaux de Piaget (1926) Piaget et Inhelder (1948) (1926), Werner (1970), Zazzo (1973) et Wallon (1989), ont mis en lumière l'importance d'un apprentissage ancré dans le proche pour le développement cognitif et social des enfants. Cette approche a été renforcée par les recherches de Marie-José Chombart de Lawe (1981), soulignant le rôle crucial de l'expérience directe dans la

⁸² Rappelons que l'intérêt pour une éducation à l'espace proche émerge dès les années 1870 sous la plume de pédagogues et de chercheurs qui soulignent la nécessité de prendre soin du vivant, de l'environnement et des ressources présentes sur le territoire.

⁸³ La pédagogie de projet est une pratique de pédagogie qui déploie des apprentissages à travers la réalisation d'une production concrète.

construction des compétences d'observation et d'analyse du territoire proche chez les enfants. Plus récemment, des approches didactiques (Partoune, 2020 ; Joublot Ferré, 2020 ; Petitdidier, 2023) mettent en valeur cette pédagogie dite « extramuros » (Partoune, 2020) prolongeant les enjeux de l'expérience spatiale *in situ*. Les classes de mer et de montagne ⁸⁴, la « classe paysage » (Considère et al. 1996)⁸⁵ tout comme la « sortie sensible » (Briand, 2014), reflètent une évolution des pratiques vers une pédagogie plus sensible où les dimensions émotionnelles et narratives de l'apprentissage occupent une place importante. Ces divers dispositifs convergent dans la volonté de faire du territoire proche un objet d'apprentissage actif, en mobilisant à la fois le corps, les sens et les représentations. A travers ces diverses pratiques spatiales, comme la marche ou l'arpentage, l'hypothèse qui émerge est que le proche peut devenir un levier d'attention, stimulant le questionnement chez les élèves, leur permettant par la suite d'agir sur leur territoire (Petitdidier, 2023 ; Joublot Ferré, 2022). Ces travaux s'inscrivent dans la continuité des recherches menées par Marie Bartholomé-Paquot et Léon Jeunehomme qui, dès 1939, avaient exploré le potentiel pédagogique de la ville (du dehors et du proche), comme terrain d'apprentissage pour les enfants, des enjeux partagés par les architectes œuvrant auprès du jeune public.

2.2.1 Les démarches en géographie et en architecture pour questionner le territoire proche

A la suite de sa thèse, Sylvie Considère rédige avec Françoise Savoye et Madeleine Griselin (1997), un guide pédagogique pour transmettre aux enseignants le résultat de ses expériences autour de la classe Paysage. Ce guide propose des activités concrètes comme permettre aux enfants de représenter schématiquement l'espace de leur territoire proche avec des plans et des cartes. A la deuxième étape, il faut observer l'organisation des éléments dans son environnement concret pour arriver à les classer selon leur fonction (habitat, commerce, etc.). La démarche de Sylvie Considère s'appuie ainsi sur une approche triangulaire⁸⁶ pour aider les enfants à représenter et analyser leur environnement proche.

⁸⁴ Comme son nom l'indique, la classe de mer ou la classe de montagne est en général un cours voyage entre trois et quatre jours pour faire sortir les enfants du contexte de leur école (quel qu'il soit), du contexte de la famille et leur permettre de découvrir et de s'adapter à un nouvel environnement.

⁸⁵ La géographe Sylvie Considère développe « la classe paysage » qui a pour objectif d'amener l'enfant à découvrir et comprendre le proche et porter in fine un regard différent sur ce qui l'entoure (Considère et al, 1996).

⁸⁶ C'est-à-dire qu'elle met en lien plusieurs démarches.

Anne Laure Le Guern et Jean François Thémines⁸⁷ (2011) proposent quant à eux avec le « parcours iconographique », une méthode complémentaire qui place l'enfant en acteur et auteur de son exploration spatiale, en valorisant sa capacité à produire un savoir réflexif à partir de ses propres perceptions. Le dispositif du parcours iconographique se déploie autour d'une « récolte de photographies *in situ* et non dirigé, qui donne lieu ensuite à la construction d'un commentaire collectif des traces recueillies. » (Le Guern et Themines, 2011, p.6). L'enfant est considéré dans cette démarche comme acteur et auteur, capable de produire un savoir et un retour réflexif sur sa perception de l'espace. L'élaboration du commentaire collectif implique une mise en mots des perceptions, des émotions, des observations et des représentations de l'espace. Ce travail permet aux élèves d'enrichir leur vocabulaire spatial, de structurer leur pensée, de formuler des hypothèses et de justifier leurs points de vue. Par ailleurs, la production écrite, qu'elle prenne la forme de textes descriptifs, de récits de parcours ou de courts essais réflexifs, mobilise des compétences en français : organisation du discours, emploi de connecteurs logiques et spatio-temporels, précision lexicale.

Plusieurs propositions récentes, s'inscrivent dans cette dynamique pour engager les enfants dans l'apprentissage de leur environnement proche par l'expérience sensible. On voit se déployer dans la géographie scolaire la géographie dite expérientielle, qui repose sur la reconnaissance de l'importance d'interagir avec ce qui est présent autour des enfants pour qu'ils puissent en prendre conscience. « La géographie expérientielle permet aux élèves « de penser l'espace, de se penser dans l'espace et de faire le lien entre leurs pratiques spatiales et le cours de géographie. » (Leininger-Frézal, Gaujal, Heitz et Colin, 2020, p.116). Le groupe de recherche Pensée spatiale valorise une géographie ancrée dans l'expérience spatiale des élèves, en mobilisant des démarches : sorties de terrain, jeux de rôle, voyages virtuels, (Leininger-Frézal et Gaujal, 2018). Sophie Gaujal (Gaujal, 2016) suggère plusieurs dispositifs ou solutions pour favoriser cette approche active de l'espace proche. D'abord, une expérience où les enfants développent une perception différente de l'espace ordinaire : les corps bougent, le regard se prolonge. Ensuite, Gaujal évoque une situation où les enfants deviennent enquêteurs : « le reste de la communauté éducative est prise explicitement à témoin et interpellée dans ses usages de l'espace par les élèves. » (Gaujal, 2016, p. 221). Enfin, des dispositifs où l'espace ordinaire est le support d'un nouveau récit, par la mise en place de nouvelles formes de langages ou d'appropriations de l'espace. Elle propose ainsi de mobiliser différents outils : la sortie sensible, la photographie, la carte sensible, la performance artistique et le transfert de pratiques créatives dans les pratiques enseignantes.

La sortie (Halocha, 2005 ; Elwood, 2007 ; Hoven, 2009 ; Krakowka, 2012) a été importée dans le champ scolaire par des travaux en didactique (Briand, 2014). A la différence de visites scolaires « ordinaires »⁸⁸, les sorties sensibles facilitent la rencontre de l'élève avec son environnement par

⁸⁷ Dans leur article consacré aux « parcours iconographiques », Anne-Laure Le Guern et Jean-François Thémines (2011) ont retracé l'épistémologie de ces pratiques, comme les classes-promenades, pratiquées par Célestin Freinet dès 1922.

⁸⁸ Visite traditionnelle d'un lieu ou bâtiment spécifique, d'une exposition largement utilisé dans le milieu de la médiation culturelle. (Ghelli, 2017)

l'expérience. Cette méthode est définie par la mobilisation d'une dimension du sensible qui ne se réduit pas à mobiliser les cinq sens mais qui inclut une dimension narrative ; celle du récit et une dimension corporelle ; celle de la déambulation. Cette pratique est dynamisée par l'organisation de moments : des temps d'exploration (courir les yeux fermés, écouter le son) des temps d'observation (s'arrêter, regarder, dessiner, se repérer sur un plan), des temps de représentation (photos, dessins), des temps de récolte (prise de notes, récolte d'objets ou d'échantillons de matière, enregistrements), des temps de projection (si vous deviez habiter, si vous étiez une fourmi...) et des temps de restitution et de mise en commun en classe.

En architecture, des architectes-médiateurs travaillant auprès du jeune public insistent aussi sur la nécessité de valoriser l'expérience avec le proche, afin de permettre aux participants d'observer, de comprendre et d'être attentifs à ce qui est déjà là. Ces pédagogies « hors les murs » sont ancrés dans l'histoire des enseignements en architecture, en urbanisme (en France par Gaston Bardet, André Gutton et Robert Auzelle) et en paysage et défendues par de nombreux architectes qui enseignent dans les ENSA (Bruno, 2022). On peut citer le projet pédagogique « An architecture School of Commond » débuté en 2021 dont l'objectif est de valoriser des expériences pédagogiques situées en collaboration avec plusieurs ENSA (ENSA de Grenoble, L'école « politecnico de Turin et de la NTU d'Athènes). Elles prennent souvent la forme de chantiers expérimentaux, de workshops ou d'école d'été « *Summer School* ». On peut également citer le colloque « *in situ, avec et par l'expérience. Pédagogies « hors les murs » dans les écoles d'architecture, d'urbanisme et de paysage* » qui s'est tenu en décembre 2022 à l'ENSA de Grenoble, réunissant des enseignants, des enseignants chercheurs, des doctorants, des étudiants et des acteurs d'associations. Ce colloque a questionné la place de ces pédagogies dans l'enseignement supérieur⁸⁹ (architecture, urbanisme, paysage) ainsi que leurs modalités et leurs effets. Les interventions menées pendant le colloque confirment que ces expériences pédagogiques hors les murs permettent d'inscrire les étudiants au sein d'un processus de projet concret, en expérimentant collectivement une pratique réelle et en créant du commun entre les étudiants, les enseignants, les habitants, et les acteurs locaux. Ces démarches s'accompagnent de la mobilisation d'une dimension sensible : analyser le *in situ* avec tous ses sens ; mettre en discussion des émotions, des ressentis, des impressions ; se déplacer pour prendre conscience d'un ailleurs et tisser une relation sensible avec le territoire proche (Sallenave, 2022 ; Nowakowski et Meunier 2022).

Ces pédagogies hors les murs et ancrées dans l'expérience sensible vont orienter les trajectoires des étudiants et requestionnent leurs pratiques, leurs représentations de l'architecture et du métier (Horsch et Ouvrard, 2022).

⁸⁹ Antoine Perron (décembre 2022) rappelle que les exemples de pédagogies Hors les murs datent de l'Ancien Régime, lorsqu'une minorité d'enseignants se battaient contre « le spectre de l'Académisme » (Michel, 1999). Ces pédagogies se sont ensuite déployées à la suite de la création des Unités Pédagogiques en 1970.

Roberta Ghelli (2017), docteure, architecte médiatrice auprès du jeune public, enseignante à l'ENSA Grenoble défend ces pratiques de pédagogies et leurs bénéfices pour un nouveau rapport sensible au territoire proche. Elle identifie ainsi trois principaux instruments pédagogiques pour expérimenter l'espace proche autrement. 1) Le débat, qui favorise l'échange d'idées à travers des questions-réponses et la manipulation de supports. Cette approche transforme temporairement l'espace proche immédiat et la posture des élèves, bien que certains enseignants puissent être déstabilisés par le bruit et la perte de contrôle qu'elle engendre. Néanmoins, elle stimule l'attention et facilite l'assimilation des savoirs en mobilisant le corps des enfants. 2) La visite, qui consiste à sortir de l'école pour explorer un bâtiment ou le quartier environnant. Elle sollicite les sens et le corps en mouvement, offrant aux élèves une perception plus riche de leur environnement. 3) L'atelier, qui aboutit à la création collective d'un produit (objet, maquette, spectacle, etc.). Fondé sur le travail de groupe, il encourage l'autonomie, la coopération et l'apprentissage par l'observation et la correction mutuelle. Plutôt qu'une évaluation traditionnelle, il valorise une réussite sociale, artistique ou culturelle, tout en favorisant une interaction corporelle avec l'espace d'apprentissage. Nous pourrions rajouter ici en 4) le projet in-situ qui pourrait permettre aux enfants de développer un autre rapport à leur territoire proche, de tisser une autre relation avec leurs enseignants et les adultes qui les accompagnent sur le projet.

Figure 27 : Les démarches en géographie et en architecture pour questionner le territoire proche

Type	Outils	Temps / durée	Méthodologie	Objectifs / prolongements	Place des enfants	Enjeux
Le parcours iconographique	Photographies	Quatre séances	Situationnelle et expérimentale	Argumenter la ou les représentations d'un territoire	Enfants enquêteurs	Développer des capacités d'observation, d'analyse
Le parcours augmenté	Les sens Le corps	Temps limité à une séance ou deux	Situationnelle et expérimentale	Stimuler un regard neuf sur l'espace proche et les pratiques	Enfants explorateurs	Encourager la découverte sensorielle en augmentant ou diminuant un ou plusieurs sens
Le parcours commenté	Les sens Le corps	Variable selon les activités	Situationnelle et expérimentale	Prendre conscience ce qui est déjà là.	Enfants enquêteurs	Développer des capacités d'observation, d'analyse
L'atelier	Photographie, maquette, carte sensible, plan	Variable selon les activités	Situationnelle : apprendre de l'expérience d'une réalité, partir des pratiques des élèves	Permettre aux enfants d'interroger leur vécu et de constituer des objets concrets reflétant leurs expériences	Enfants enquêteurs	Développer des capacités d'observation, d'analyse critique et d'expression à travers des outils variés
Le débat	Supports variés (textes, images, objets)	Temps limité à une séance ou deux	Expérimentale : apprendre par le faire, stimuler les échanges et la confrontation d'idées	Faciliter la première conscientisation du territoire comme objet d'apprentissage	Enfants acteurs	Renforcer les compétences argumentatives et la capacité à exprimer des points de vue divergents
La visite / la sortie sensible	Sensibilisation corporelle (marches, observation), carnets	Demi-journée ou journée complète	Collaborative et coopérative : apprendre par l'exploration collective et	Stimuler un regard neuf sur l'espace proche et les pratiques partagées du territoire	Enfants explorateurs et créateurs	Encourager la découverte sensorielle, la narration collective
Le projet in situ	Démarches polysensorielles Nouvelles narrations (cartes sensibles, récits d'habitants, fanzines, podcasts) Installations à échelle 1	Variable selon les activités	Situationnelle : apprendre de l'expérience d'une réalité, partir des pratiques des élèves de ce qui est là et proche Collective : expérimenter collectivement une pratique réelle Expérimentale : apprendre par le faire	Analyser le in situ avec tous ses sens ; mettre en discussion des émotions, des ressentis, des impressions ; se déplacer pour prendre conscience d'un ailleurs et tisser une relation sensible avec le territoire proche.	Enfants acteurs et collaborateurs avec d'autres (enseignants, architectes, étudiants en architecture)	Développer un autre rapport à son territoire proche. Tisser une autre relation avec ses enseignants et les adultes qui accompagnent le projet.

Réalisation : Maylis Leuret 2025

Ce tableau (figure 27) constitue une synthèse des principales démarches pédagogiques mobilisées pour interroger le territoire et renouveler le rapport des enfants à leur environnement immédiat. Il met en exergue la diversité des méthodologies issues tant de la géographie (en bleu) que de l'architecture (en jaune), lesquelles ont largement inspiré la structuration de ma propre démarche de recherche-action. Les activités recensées se distinguent par la variété des outils, des temporalités et des objectifs poursuivis, mais convergent vers une finalité commune : favoriser l'émergence, chez les enfants, d'une conscience de ce qui est là et d'une autonomie dans l'exploration de leur cadre de vie. Ce tableau ne saurait être réduit à une simple compilation ; il s'impose comme une boussole méthodologique, guidant l'organisation de mes terrains et l'élaboration de mes propositions expérimentales ultérieures. En m'appuyant sur ces dispositifs éprouvés, j'entends structurer mes propres investigations et interroger, dans une perspective interdisciplinaire, les effets de ces pratiques.

Après avoir exploré des modalités d'action et des outils qui ont été investis dans les recherches en sciences humaines et sociales permettant aux enfants de vivre et de comprendre leur environnement proche, il convient de s'interroger sur les répercussions de cette transmission, tant pour les enfants que pour les enseignants.

2.3. Les enjeux pédagogiques de l'exploration du proche

L'expérimentation du proche ne se limite pas à un apprentissage sensoriel ou cognitif mais va au-delà en engageant la construction d'une conscience géographique. La section suivante examine les implications de cette transmission. Quels bénéfices les enfants retirent-ils de l'exploration de leur espace proche ? Comment ces expériences transforment-elles leur rapport à l'espace et à l'apprentissage ? Du côté des enseignants, en quoi cette démarche peut-elle renouveler leurs pratiques et leur posture professionnelle ? Ces questions permettent d'élargir la réflexion sur la portée éducative de la notion de *proche* dans un cadre scolaire.

2.3.1 Les enjeux pour les enfants

Pour les enfants, l'apprentissage par le proche permet de développer des compétences spécifiques. Ces activités favorisent leur autonomie et leur capacité à questionner leur environnement (Leininger-Frézal, 2020) et ces pratiques peuvent éveiller une sensibilité écologique, essentielle dans un contexte de crise environnementale. Comme le soulève Sylvie Joublot Ferré (2020), connaître ce qui est là, c'est déjà en prendre soin.

2.3.2 Les enjeux pour les enseignants

Pour les enseignants, expérimenter le proche exige de relever deux défis majeurs. D'une part, ils doivent s'inscrire dans le renouvellement épistémologique apporté par les programmes, qui intègrent désormais les dimensions vécues et relationnelles du proche, d'autre part, ils sont confrontés à la nécessité de construire des ressources adaptées et d'élaborer une approche didactique capable de faire parler cet espace proche, tout en permettant aux élèves de le lire, de l'analyser et de le reconfigurer autour de la question de « mieux habiter » abordé en cycle 3 (CM1-CM2-6^{ème}).

Les enseignants, s'ils peuvent mobiliser des outils didactiques renouvelés et valoriser les pratiques des élèves, deviennent ainsi les médiateurs d'une pédagogie du proche qui relie l'expérience quotidienne au cadre scolaire, créant un pont entre l'ici et l'ailleurs. Le récit, la mise en narration (écriture, son) de ce qui là, peut devenir un outil pour faire émerger une cartographie sensible de l'école et de ses alentours. Les cartes alors produites sont des témoignages des usages et des perceptions des élèves, révélant leur manière de ressentir, d'organiser et de s'approprier leur environnement.

Pour les enseignants ces démarches demandent une adaptation importante. Christine Partoune (2020) a constaté une déconnexion importante des futurs enseignants avec le proche, malgré la valeur qu'ils lui donnent. Partoune souligne que beaucoup d'enseignants manquent de ressources et de formation pour intégrer ces pratiques dans leur pédagogie. Concevoir des dispositifs didactiques autour du proche nécessite une posture capable de s'appuyer sur des approches interdisciplinaires et des outils variés. Dans les programmes scolaires, certaines démarches comme les sorties apparaissent dans le BO hors série n°7 du 23 septembre 1999⁹⁰ puis reviennent dans la BO Sortie scolaire encadrement N°30 du 25 juillet 2024 sur les sorties scolaires⁹¹ : « Les sorties scolaires contribuent à donner du sens aux apprentissages en favorisant le contact direct avec l'environnement naturel ou culturel, avec des acteurs dans leur milieu de travail, avec des œuvres originales. Les supports documentaires, papier ou multimédia aussi précieux soient-ils, ne suscitent ni la même émotion, ni les mêmes découvertes. Les sorties concourent ainsi à faire évoluer les représentations des apprentissages scolaires en les confrontant avec la réalité. » Extrait C. n°99-136 du 21-9-1999- BO n°7 du 23 septembre 1999.

⁹⁰ [Bulletin Officiel de l'Éducation Nationale - hors série N°7 du 23 septembre 1999](#)

⁹¹ [Organisation des sorties et voyages scolaires dans les écoles, les collèges et les lycées publics | Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche](#)

2.3.3 Les bénéfices d'une pratique de l'espace proche

Les bénéfices des pratiques de l'espace proche peuvent se lier à ce que Pierre Giolitto (1982) a appelé une "pédagogie de l'environnement"⁹², intégrant des influences diverses, du scoutisme à l'étude du milieu naturel pensés alors bénéfiques pour « le bon développement physique et mental, voire spirituel, des enfants. » (Albisetti, 2020, p.70). En insistant sur l'importance de l'expérience directe, de l'action locale, et d'une compréhension des enjeux écologiques, Pierre Giolitti (1982) propose une pédagogie dans le contexte des crises climatiques et environnementales. Il définit la pédagogie de l'environnement comme une démarche éducative visant à renforcer chez les élèves une conscience écologique et une capacité à agir de manière responsable vis-à-vis de leur milieu. Il préconise des outils variés, tels que : les excursions pédagogiques, la réalisation de projets dans le territoire proche (étude de la biodiversité, gestion des déchets, plantation d'arbres) et l'utilisation de supports visuels (films, schémas) pour expliquer les enjeux environnementaux.

« Différentes études d'envergure menées aux États-Unis, au Canada et dans les pays scandinaves ont pu mettre en évidence des bénéfices tangibles des pratiques extramuros (outdoor Learning), que l'on retrouve sous diverses appellations: apprentissage dans l'environnement/ dans le territoire à proximité de l'école (place-based Learning), avec, pour certains projets, une grande importance accordée à l'établissement de relations étroites avec les habitants de ce territoire et au fait de s'appuyer sur cette communauté locale comme support d'apprentissage et de mise en action (community-based Learning).

Rapport intermédiaire, La formation initiale à l'extramuros des enseignants du primaire » février 2016, p.9

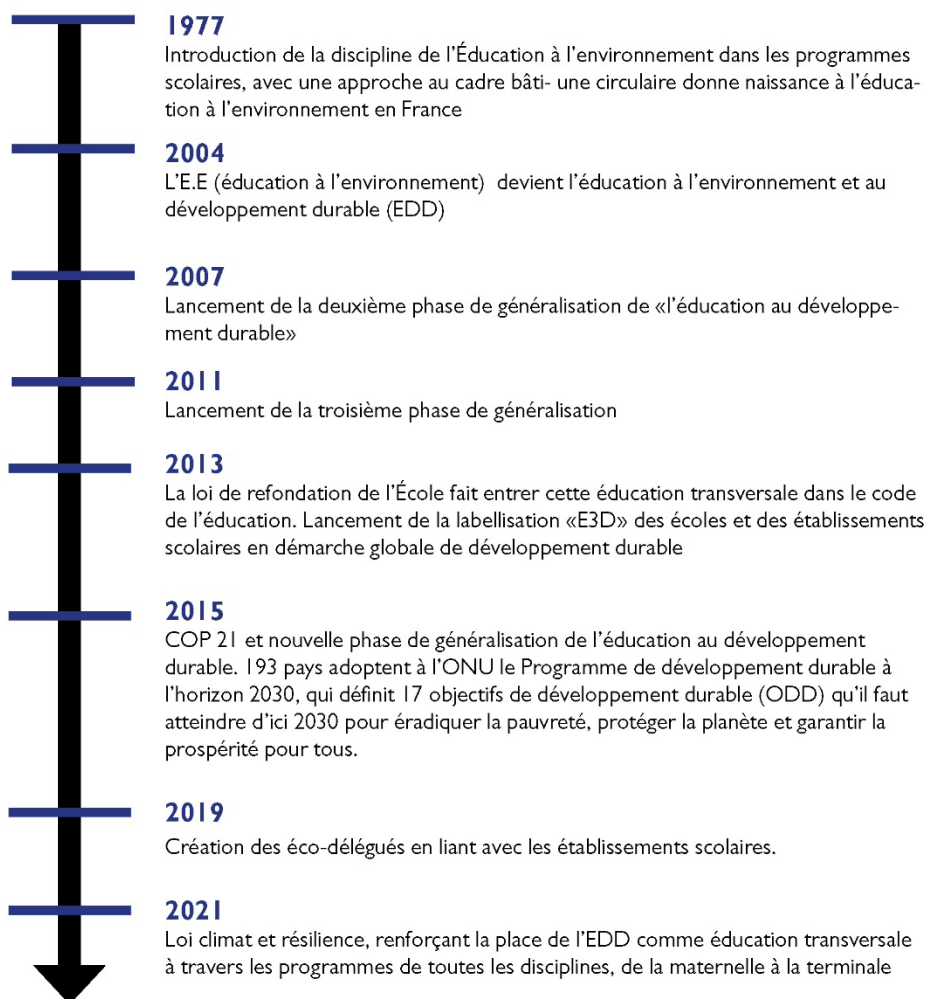
Un rapport réalisé entre 2014 et 2017 extrait d'une recherche-action sur « *La formation initiale à l'extramuros des enseignants du primaire* » à l'initiative de la Haute École Libre mosane en partenariat avec l'asbl Institut d'Éco-Pédagogie en 2014-2015 et le soutien du Ministre Collin (Wallonie), met en avant diverses études menées aux États-Unis, au Canada et dans les pays scandinaves. Malgré le fait que les contextes (social, spatial et éducatif) soient différents de celui de la France, il est intéressant de revenir sur les bénéfices analysés pour les enfants. Ces études notent de meilleurs résultats en expression (écrite, orale), en mathématiques et en sciences, des améliorations au niveau du développement psychomoteur des enfants, le déploiement d'aptitudes relationnelles, l'amélioration de la santé physique et mentale, la construction d'une relation positive à son environnement⁹³, à la nature et au monde.

⁹³ Qui revient aussi à l'hypothèse déjà énoncée dans les recherches de Sylvie Joublot Ferré qui est de dire connaître son environnement proche c'est déjà en prendre soin.

Plus largement, la pratique du proche peut s'inscrire dans divers objectifs liés l'éducation à l'environnement et au développement durable (EEDD) inscrite dans les programmes scolaires. En allant dehors l'enfant apprend à se situer au sein d'un environnement bâti, partagé, composé du vivant humains et non-humains, et à comprendre la valeur des relations qui se tissent avec cet « autre ». (Prévost, 2015). L'éducation au développement durable (EDD) fait partie des missions de l'école depuis 1977 (figure 28). L'objectif est de développer une conscience écologique et citoyenne chez les enfants en leur donnant des clés pour comprendre et agir.⁹⁴ Cette EDD est intégrée directement dans les programmes de l'école élémentaire mais aussi dans les projets d'école et d'établissement, dans les pratiques pédagogiques (classes vertes.) ou dans la production de ressources pédagogiques pour les enseignants. L'EDD trouve sa place dans les programmes scolaire de manière transversale en lien avec l'éducation au développement et à la solidarité internationale, l'éducation à la santé, les enseignements artistiques et culturel. Elle peut intervenir dans plusieurs disciplines par exemple en géographie il peut s'agir d'analyser l'organisation des sociétés face aux enjeux environnementaux.

⁹⁴ L'éducation au développement durable | Ministère de l'Education Nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche

Figure 28: La chronologie d'une EDD dans le contexte scolaire



Réalisation : Maylis Leuret 2025 d'après le Ministère de l'Education nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche

2.3.3 Les difficultés à mettre en pratique des démarches pédagogiques dans l'espace proche

La mise œuvre d'une pédagogie expérientielle autour de l'espace proche dans le cadre scolaire se heurte à plusieurs freins récurrents. D'une part, sortir et utiliser le proche peut être perçu comme un terrain de jeu et non d'apprentissage, l'enseignant peut être réticent car il n'a pas été formé en amont. D'autre part, la pression pour atteindre les objectifs des programmes scolaires peut entraîner des hésitations pour les enseignants qui manquent déjà de temps. Enfin, le manque d'encadrement et la gestion des risques pour les enfants en sortir, le manque de moyens financiers, les conditions météorologiques, le manque de soutien des acteurs du monde scolaire, sont tout autant des facteurs qui vont dissuader les enseignants à déployer ces pratiques.

Elsa Filatre (2021) explique bien qu'avoir une démarche expérientielle sera le plus souvent complexe à établir dans le cadre scolaire car « aucune ressource, aucun manuel, n'apportera à l'enseignant de savoirs factuels sur l'espace ordinaire situé à proximité de son école. » Cela peut entraîner différentes situations à problèmes « mis en œuvre dans les pratiques de classe. » (Le Roux, 2003, 2011).

Anne Le Roux, dans la *Didactique de la géographie* (largement cité dans les travaux de Elsa Filatre), classe ces difficultés en trois catégories : la difficulté empirique, la difficulté conceptuelle et la difficulté de la conception. Le Roux insiste sur une dernière difficulté celle : « de la connaissance géographique stricto sensu, pour lesquels il n'est pas nécessaire de faire référence à des modèles ou des théories » (Le Roux, 2003, p.157). Le Roux suggère ici qu'il est possible de produire une connaissance géographique valide sans nécessairement mobiliser des modèles abstraits ou des théories complexes.

"L'enjeu, c'est d'apprendre à aimer le monde tel qu'il est. Le monde vivant est suffisamment fascinant dans sa richesse et sa capacité à nous combler pour ne pas avoir à lui accorder une perfection qu'il n'a pas."

Baptiste Morizot, 202095 p.30

⁹⁵ Baptiste Morizot (2019) parle d'un appauvrissement voire d'une illisibilité du rapport à notre environnement, au vivant, à la nature. Il insiste sur une forme de crise de la perception, de déconnexion à l'environnement.

L'évolution des réflexions autour de l'importance d'éduquer les enfants à l'espace proche illustre une prise de conscience croissante des enjeux environnementaux et pédagogiques. Elle reflète une volonté de reconnecter les enfants à leur environnement immédiat⁹⁶, dans une époque où les mutations du monde exigent de former des citoyens capables d'interagir avec un territoire en constante transformation.

Cette dynamique s'inscrit dans la nécessité de renouer avec le réel, le vivant et l'espace, comme le souligne Anne-Caroline Prévot (2015). Cette déconnexion progressive, que des chercheurs comme R. Pyle et J. Miller (2005) qualifient d'« extinction de l'expérience de nature », a des conséquences majeures. Elle favorise un désengagement des citoyens à la protection et la valorisation de leur environnement proche, en particulier en milieu urbain (Prévost, 2015, p.18). Or, connaître et s'approprier son territoire dès l'enfance est un premier pas vers la responsabilisation et l'engagement écologique. Ce lien direct avec le territoire initie à une compréhension plus profonde de l'écologie et ouvre la voie à des pratiques citoyennes éclairées.

3. Le concept de territoire scolaire : état des recherches en géographie et en architecture

« Les territoires ne sont pas distincts de nous (...), ils sont au contraire des extensions de nos êtres intimes : des clairières que l'on éclaircit, des mondes que l'on ouvre, des sphères utérines, des abords, des clôtures opérationnelles, autant de manière de désigner des régions, des interfaces, qui permettent aux êtres de construire leur autonomie, c'est-à-dire de s'inscrire et de s'intégrer dans la totalité en préservant leur différence. »

Roux, 2002, pp.11-12

Michel Roux (2002) présente le territoire comme prolongement de nous-mêmes. Le territoire devient une projection de nos désirs, nos besoins et de notre expérience subjective. L'utilisation du terme comme clairières et monde, illustre cette idée : le territoire est ce que l'on façonne, ce qui est ouvert ou éclairci à travers nos interactions, nos choix, nos actions. Ces extensions sont donc, dans une certaine mesure, le reflet de notre intérieur (symbolique). Roux remet aussi en question une vision dualiste où l'individu et le territoire seraient des entités séparées.

⁹⁶ Le confinement a par ailleurs exacerbé le besoin d'être dehors, en lien à la « nature » et de questionner la déconnexion croissante des enfants avec leur environnement

Le modèle de relation connecté entre l'individu et son environnement ouvre la voie à une approche plus « intégrative » des espaces dans lesquels nous vivons.

Dans les disciplines de l'architecture et de la géographie, le concept de territoire renvoie à des dimensions multiples, à la fois physiques, symboliques et sociales. En géographie, le territoire est une étendue plus ou moins délimitée, à la fois espace vécu et perçu. C'est un espace dans lequel se tissent des relations entre les individus, les collectifs et leurs environnements, où les enjeux politiques, économiques, culturels et environnementaux se rencontrent. Michel Lussault (2007) définit ainsi le territoire comme un produit social qui se constitue à travers les interactions entre les acteurs et leur milieu, un espace qui se façonne selon les pratiques et les imaginaires qui l'habitent. Dans sa lignée, Muriel Monnard (2016) développe la notion de « territoires scolaires » qui se caractérisent, au-delà de leurs limites matérielles, par la façon dont ils sont investis par les enfants et les enseignants : le territoire de l'école est d'abord un espace pratiqué.

Dans le domaine de l'architecture, le territoire peut être d'abord envisagé comme un espace construit et aménagé, où les formes et les usages sont organisés pour répondre aux besoins humains, tout en offrant des possibilités d'interprétation et d'appropriation. Néanmoins réduire le territoire à un espace construit ou aménagé occulte des approches contemporaines et centrales en architecture, qui le considèrent comme un champ d'interprétation, de transformation et d'engagement. Des figures comme Secchi et Viganò (2012) ou des praticiens comme Patrick Bouchain (la preuve par 7, 2018)⁹⁷ ou Philippe Madec (2015)⁹⁸ ont contribué et contribuent encore aujourd'hui à élargir cette conception, en lien avec les usages, les milieux et les modes d'habiter.

Le concept de territoire offre ainsi une perspective renouvelée pour penser l'espace éducatif. Au croisement de la géographie et de l'architecture, il permet d'interroger la manière dont les élèves et les enseignants s'approprient et transforment leur environnement proche.

Cette section explore alors trois dimensions intrinsèquement liées : 1) le concept de territoire et son extension au territoire scolaire, en tant que construction sociale et spatiale spécifique ; 2) la redéfinition du rapport au dehors, pensé comme un espace d'interaction et de questionnement permettant aux enfants de réinterroger autrement le territoire de l'école ; 3) l'idée de l'école comme territoire, où les espaces scolaires sont lus, vécus et appropriés à la fois dans leurs limites matérielles et au-delà de leurs murs, dans un continuum spatial et symbolique.

⁹⁷ [Les actualités - La preuve par 7](#)

⁹⁸ [Le territoire français ne se réduit pas à quatorze métropoles | Ordre des architectes](#)

3.1 Le concept de territoire de territoire scolaire

3.1.1 Territoire et territorialisation

Sur la base des travaux pionniers d'Armand Frémont (1976) sur l'espace vécu, le concept de territoire émerge progressivement dans les champs de la géographie sociale et de la géographie culturelle au cours des années 1980, jusqu'à être pleinement reconnu dans les années 1990, et profondément travaillé tout au long des deux décennies suivantes. Le territoire s'inscrit dans une triple dimension : c'est tout à la fois un espace de vie, un espace social et un espace psychologique. Ces trois dimensions interagissent pour constituer un « territoire vécu » où l'appropriation par les habitants se fait tant sur le plan physique que symbolique. Alexandre Moine (2006) propose quant à lui une approche plus systémique du territoire, le considérant comme un « système complexe évolutif » où s'entrelacent acteurs, espace géographique et représentations. Dans cette dynamique, le territoire devient un espace où se cristallisent des relations sociales, des représentations collectives et des dynamiques de pouvoir, un lieu de tensions et d'interactions constantes. Cette vision permet de comprendre le territoire non comme un objet statique mais comme un processus en constante transformation, dépendant des pratiques et des intentions des acteurs sociaux. Elle conduit aussi les géographes à s'intéresser à un concept proche, celui de territorialité, travaillé antérieurement par le sociologue Bernard Lahire (1990) et introduite dans le groupe de recherche sur la socialisation de l'université Lyon 2. Lahire distingue trois formes de territorialité : le prescrit, qui relève de l'action politique et des règles imposées ; le territoire d'action, qui est celui des pratiques sociales quotidiennes ; et le territoire rêvé, qui renvoie à une dimension intérieure et affective, souvent non consciente mais bien réelle pour ceux qui l'habitent. Jacques Lévy (2013) présente la territorialité comme un processus dynamique et systémique.

La territorialisation, quant à elle, peut être comprise comme un processus où l'espace est approprié et transformé par les individus et les groupes. Bernard Debarbieux (2009), définit la territorialisation comme un ensemble d'actions et de dispositifs visant à conformer un espace à un projet territorial. Michel de Certeau (1990) propose une distinction entre le lieu et l'espace pour comprendre la notion de territorialisation, notamment dans le cadre scolaire qui nous intéresse ici. Selon de Certeau, le lieu est un espace qui est défini, structuré et organisé, alors que l'espace correspond à ce qui est produit lorsque des individus y investissent des significations personnelles. Ces significations personnelles peuvent renvoyer au processus dont les individus et/ou les groupes s'approprient un espace, le qualifient et l'investissent. Cette appréhension de la territorialité se retrouve dans les propositions de Michel Lussault (2007).

3.1.2 La construction du rapport au territoire chez les enfants

Les éléments qui suivent s'appuient sur des observations de terrain réalisées dans le cadre de cette recherche, et visent à éclairer la manière dont se construit le lien au territoire chez les enfants, en fonction de leur contexte de vie. Même dans un territoire rural, l'accès au dehors n'est pas toujours évident. Ce dehors, souvent imaginé comme un espace d'ouverture à la nature et en lien au vivant, humains et non humains, est bien plus qu'un environnement physique : il constitue une relation au contexte, à l'autre, et à un espace symbolique. (Champollion, 2018)

Pour les enfants, la manière dont se construit leur rapport au territoire peut varier selon qu'ils grandissent dans un espace rural ou dans une périphérie urbaine (Danic, David et Depeau, 2010). En territoire rural, l'accès au dehors est souvent associé à un imaginaire de liberté (Abric, 2011) et d'immersion dans la nature, mais cette promesse peut être limitée par l'isolement ou l'absence de lieux partagés. À l'inverse, dans un territoire urbain ou périurbain, le dehors peut être morcelé par des infrastructures, des frontières invisibles ou des usages spécifiques, transformant la manière dont les enfants appréhendent leur espace et s'y déplacent. Le processus de construction de l'identité d'un territoire passe éminemment dans un premier temps par les pratiques spatiales des parents, des familles, à partir desquelles les enfants vont construire leurs premiers rapports au territoire (Depeau, 2008). Les enfants vont aussi déployer leur capacité à combiner deux territorialités : le dedans, souvent lié au foyer, au chez-soi ou à des espaces clos (Serfaty-Garzon, 2002, 2003), et le dehors, espace de découverte et de sociabilité et considéré souvent comme un espace à risques. En milieu urbain ou périurbain, cette dialectique peut être entravée par un accès restreint à des espaces verts ou ouverts, tandis qu'en milieu rural, elle peut pâtir d'une faible diversité d'interactions sociales. Cette hypothèse est évidemment à nuancer et beaucoup d'autres facteurs sont à prendre en compte pour la construction de cette territorialité. Il n'empêche que les architectes comme les géographes qui travaillent avec des enfants sur les questions de la construction du rapport au territoire, ont un rôle clé à jouer dans la conception de ces espaces, la transmission par l'expérience de ces espaces, pour permettre aux enfants de s'approprier pleinement leur territoire, qu'il soit rural ou urbain, et de développer leur capacité à habiter le monde dans toute sa complexité.

3.1.3 Le territoire scolaire

Les recherches d'Elsa Filatre (2021) dans un contexte scolaire, révèlent comment, à travers une enquête géographique sur le territoire proche, ce dernier devient à la fois un objet et une ressource pour l'enseignement de la géographie. Ses enquêtes invitent les élèves à questionner le territoire comme un espace dynamique, multiple et en constante évolution.

Ainsi, dans une école, le territoire n'est pas simplement un lieu "pratiqué", mais un espace subjectif en transformation, façonné par les expériences et les perceptions des enfants.

Dans le contexte scolaire, le territoire se distingue par une dimension éducative spécifique. Le territoire scolaire, (Monnard, 2016) tel qu'il est souvent perçu, fait référence à l'ensemble des espaces qui constituent l'école : le bâtiment, la cour de récréation mais aussi le voisinage immédiat et les alentours plus larges, qui font partie de l'expérience scolaire. Ce territoire se construit en interaction avec les élèves, les enseignants, et les autres acteurs éducatifs. Il peut alors devenir un cadre structurant non seulement pour l'acquisition de connaissances et les apprentissages qui lui sont liés, mais également pour la socialisation et l'émancipation des enfants. Les enfants s'approprient leur environnement par leurs déplacements, leurs interactions et leurs perceptions. Ce processus, que l'on peut qualifier de territorialisation (§ 3.1, chapitre 3), souligne l'importance des pratiques dans la construction des espaces vécus.

3.2 Interroger le territoire dans les programmes scolaires

Les programmes de géographie en vigueur depuis 2015, notamment ceux relatifs aux cycles 2 et 3, s'inscrivent dans cette approche élargie du territoire lorsqu'ils introduisent des concepts clés comme celui de « l'habiter » et de la « pratique des élèves » en relation avec leur territoire, qui ne s'arrête pas aux murs ou grilles de l'école. Ces programmes appellent à un renouvellement du cadre épistémologique de la géographie scolaire, en mettant l'accent sur l'appropriation de l'espace par les élèves eux-mêmes (Vergnolle-Mainar, Gaujal et Leininger-Frézal, 2017). Cette approche met les élèves non seulement en position de découvrir un territoire, mais également de le questionner en tant qu'acteurs et producteurs de savoirs géographiques. C'est ainsi que le programme de 2015 souligne la nécessité de prendre en compte les représentations des élèves (André, 2000) comme des acteurs en interaction avec leur environnement.

Figure 29 : Synthèse des Programmes Scolaires Cycles 2 et 3 – BO 2015

Cycle	Discipline	Concepts Clés	Activités Liées	Outils Didactiques
Cycle 2 (CP, CE1, CE2)	Géographie	L'habiter : comprendre le lien entre l'élève et son **espace** de vie immédiat (proche : maison, école, quartier).	Observation du quartier, description des trajets domicile-école, cartographie simple.	Cartographie sensible (Elsa Filâtre), journal de bord des trajets (Médéric Briand).
Cycle 2 (CP, CE1, CE2)	Découverte du Monde	Pratiques des élèves dans leur environnement : observation, description et compréhension des lieux proches	Sorties éducatives, exploration de l'environnement naturel et bâti.	Jeux de repérage spatial et exploration terrain (Sophie Gaujal).
Cycle 3 (CM1, CM2, 6e)	Géographie	Le territoire de proximité : exploration des paysages locaux, des activités humaines et des dynamiques sociales.	Étude des cartes locales, analyse des transformations du territoire recherches sur les métiers locaux.	Cartes mentales et analyses réticulaires des espaces (Roberta Ghelli).
Cycle 3 (CM1, CM2, 6e)	Éducation Civique et Morale	Appropriation du territoire valeurs de citoyenneté, respect de l'environnement et solidarité.	Discussions autour des responsabilités envers son territoire participation à des projets locaux.	Projets participatifs sur le territoire local (Roberta Ghelli).

Réalisation : Maylis Leuret 2025

Source : d'après le BO 2015

Le tableau (figure 29) met en évidence comment les programmes scolaires en cycles 2 et 3 intègrent la notion de territoire dans une progression pédagogique cohérente. En cycle 2, les élèves découvrent leur espace de vie immédiat à travers l'expérience et l'observation. En cycle 3, ils approfondissent cette compréhension en la liant à des enjeux sociaux, économiques et environnementaux, et en développant leur sens de la citoyenneté.

Figure 30 : outils didactiques pour la conscientisation du territoire

Outil Didactique	Objectifs	Mise en œuvre	Limites	Stratégies Didactiques
Sortie sensible = La sortie sensible mobilise les perceptions des enfants (vue, ouïe, toucher, etc.) pour explorer leur territoire de proximité. Elle repose sur une observation active et une immersion dans l'espace proche, en valorisant l'expérience directe.	Développer l'attention des enfants aux éléments constitutifs de leur environnement immédiat (sons, textures, odeurs, paysages).	Organiser des promenades dans le quartier ou à proximité de l'école, en guidant les enfants pour qu'ils identifient ce qu'ils perçoivent et ressentent. Utiliser des supports comme des carnets d'observation ou des enregistrements audio.	Risque d'une trop grande dispersion si les objectifs ne sont pas clairs ; difficulté à intégrer tous les ressentis des élèves dans une analyse collective.	Encourager les échanges en groupe pour comparer les ressentis, et structurer les observations en catégories (nature, bâti, flux, etc.). Proposer des activités de retour en classe pour relier ces perceptions à des concepts géographiques.
Cartographie sensible = La cartographie sensible permet aux enfants de représenter leur espace proche à travers des cartes subjectives, centrées sur leurs ressentis et leurs relations personnelles avec le territoire.	Permettre aux enfants de représenter leur espace proche en mobilisant leurs perceptions et leurs ressentis, plutôt qu'une simple représentation technique.	Demander aux enfants de réaliser des cartes mentales ou subjectives après une exploration, en leur laissant la liberté d'exprimer ce qu'ils considèrent comme significatif (couleurs, formes, mots-clés, dessins).	Peut-être déroutant pour certains élèves habitués à des approches plus normées ; nécessité d'un accompagnement pour traduire les ressentis en représentations cartographiques.	Proposer des exemples de cartographies sensibles pour guider les élèves, tout en valorisant l'expression personnelle. Favoriser une démarche progressive pour introduire des notions plus techniques après cette étape subjective.
Production narrative = Cette méthode encourage les enfants à raconter leur territoire par le biais d'histoires imaginaires, de dessins ou de récits oraux. Les récits improvisés lors de marches (parole en mouvement) permettent de libérer leur imagination tout en renforçant leur lien avec l'espace.	Encourager les enfants à imaginer et exprimer des relations potentielles avec leur territoire, à travers le dessin, les récits ou des histoires imaginaires, afin de développer leur sensibilité et leur créativité.	Proposer des ateliers où les enfants racontent leurs perceptions ou relations imaginées avec un lieu à travers des dessins, des récits écrits ou oraux. Utiliser des promenades où la parole se libère, avec des récits improvisés ou guidés en marchant.	Certains enfants peuvent éprouver des difficultés à verbaliser ou à structurer leurs idées ; nécessité de bien encadrer l'activité pour qu'elle reste ancrée dans une réflexion sur le territoire.	Favoriser un cadre bienveillant pour libérer la parole, avec des exemples pour stimuler l'imagination. Utiliser des supports variés (cartes, objets, lieux spécifiques) pour enrichir les récits et ancrer l'imaginaire dans une expérience spatiale concrète.

Réalisation : Maylis Leuret 2025

Le tableau (figure 30) présente trois outils didactiques : la sortie sensible, la cartographie sensible, et la méthodologie du récit ou de la narration, qui permettent aux enseignants du premier degré de travailler avec les enfants sur la notion de territoire proche. Ces outils sont ancrés dans des approches pédagogiques et méthodologiques spécifiques, souvent inspirées de recherches en géographie et en sciences de l'éducation qui se rapprochent des pratiques hors les murs.

Depuis mai 2020, un groupe départemental Classe dehors⁷⁹ du Poitou Charentes accompagne la mise en œuvre de l'école autrement en proposant aux enseignants des ressources et des actions de formation pour enseigner dehors. Piloté par Véronique Dupin (inspectrice de l'éducation nationale) et Crystèle Ferjou (conseillère départementale, CPD arts plastiques, coordinatrice départementale à l'action culturelle) il regroupe des formateurs de l'éducation nationale, des éducateurs nature-environnement et une coordinatrice du réseau GRAINE, un réseau d'éducation à l'environnement. Pour accompagner les enseignants dans cette démarche de classe dehors, un digidap⁹⁹ EDD et École du dehors, DSDEN 46, OCCE 46 : « Les chemins de Colin » et trois padlets recensent depuis 2020 des activités clés en main valorisant ces pratiques sensibles et hors les murs : 1 pour découvrir la classe dehors, 2 pour mettre en place la classe dehors en se focalisant sur une ou plusieurs disciplines, 3 pour approfondir la classe dehors. Le réseau Canopée¹⁰⁰ propose aussi de nombreux temps de formations dédiés aux enseignants sur le sujet ainsi que des guides qui accompagnent les enseignants pour la mise en place d'une classe dehors. On peut citer le site internet « tousdehors.fr » accompagné du carnet de bord pour aider les enseignants à cette pratique, la fiche guide « Apprenons dehors » de Crystèle Ferjou publiée en mai 2020, mais aussi le guide pédagogique et méthodologique « Grandir dehors » par ARIENA (Education à la nature Alsace).

⁹⁹ [EDD & Ecole du Dehors - DSDEN46 - OCCE46 - Les chemins de Colin - Digidap by La Digitale](#)

¹⁰⁰ Voir les liens : « [Présentation - Les essentiels pour faire classe dehors - Réseau Canopé](#) » ; « [Classe dehors dans le premier degré : définition, enjeux et principes](#), [Classe dehors : les ressources essentielles pour construire un projet](#), [Classe dehors : premiers pas vers un projet pédagogique à l'école primaire](#), [Faire classe dans les espaces extérieurs de l'école.](#) »

Conclusion du chapitre 2

Ce chapitre a exploré comment l'éducation à l'espace, pensée comme un processus participatif, peut agir comme un catalyseur pour reconnecter les enfants à leur territoire proche. Les démarches expérimentales en territoire scolaire révèlent un potentiel pédagogique et social fort : celui de sensibiliser les enfants à leur environnement immédiat tout en transformant leur statut d'usagers passifs en acteurs actifs de leur espace de vie. À travers ces interactions, l'espace devient un objet d'apprentissage mais aussi un moyen de repenser le rôle des adultes dans l'accompagnement de ces processus. Ces approches ne sont pas nouvelles puisque dans le même esprit, John Dewey philosophe et pédagogue américain développe, dès 1896, une pensée éducative centrée sur l'action : apprendre en faisant, *learning by doing*. Pour John Dewey l'apprentissage par l'expérience permettrait à l'enfant d'être « actif dans la tâche à accomplir. » (Dewey, 1896). À partir de 1920, les mouvements de l'Education Nouvelle cristallisent ces approches en affirmant le droit à l'enfant à apprendre par lui-même, en lien avec son environnement. Un aspect crucial de cette évolution est la reconnaissance de la capacité d'action de l'enfant dans et sur son espace.

Les travaux de Nadja Monnet (2020, 2021, 2022, 2024), intégrés à cette réflexion, apportent des outils précieux pour comprendre comment les enfants, en tant qu'acteurs sociaux, participent à cette dynamique de transformation. Leur capacité à mobiliser des perceptions sensibles et à produire des récits spatiaux autonomes renforce l'idée que l'éducation à l'espace peut également être une éducation par l'espace. En d'autres termes, en invitant les enfants à interagir directement avec leur territoire, on leur donne la possibilité d'en devenir les co-constructeurs, enrichissant à la fois leur compréhension et leur sentiment d'appartenance. Mais cette démarche comporte des défis importants, notamment en ce qui concerne la temporalité des projets participatifs, les cadres institutionnels qui les régissent, et les risques d'instrumentalisation des enfants. Ces limites appellent à une vigilance méthodologique et à une réflexion éthique pour garantir une véritable reconnaissance de leur contribution.

Ce chapitre s'achève sur l'idée que l'éducation à l'espace par l'espace, au-delà de son rôle pédagogique, constitue un levier puissant pour sensibiliser les enfants et les adultes aux potentialités de leur territoire proche. Cette réflexion sur le rôle de l'éducation à l'espace comme catalyseur d'une sensibilisation au territoire conduit à interroger les méthodes et outils concrets susceptibles de soutenir cette démarche. Ceci fait l'objet du chapitre suivant, qui présente la recherche mise en place avec les enfants.

CHAPITRE 3

REDONNER LA PAROLE AUX ENFANTS
SUR LEURS ESPACES SCOLAIRES



- SE QUESTIONNER



COMPRENDRE L'ESPACE,



POUR IMPLIQUER LES ENFANTS -

CHAPITRE 3

REDONNER LA PAROLE AUX ENFANTS SUR LEURS ESPACES SCOLAIRES

Les chapitres précédents ont montré comment la notion d'espace s'est construite à travers les regards croisés de la géographie et de l'architecture. Ils ont souligné la complexité d'établir un cadre disciplinaire clair pour transmettre cette notion dans le programme scolaire. Ils ont enfin démontré l'importance de l'expérimentation par le corps pour permettre aux enfants d'appréhender cette notion et percevoir autrement leur environnement proche. Le présent chapitre explore, quant à lui, les méthodes et les outils pour partager cette recherche avec et non sur les enfants (Mayal, 1996 ; Raveaud, 2006 ; Woodhead, 2010), dans un contexte scolaire marqué par un cadre normatif fort (Robbes, 2020) et avec un public jeune, mineur, nécessitant une approche spécifique. La démarche ici restituée est attentive aux négociations, aux attentes et aux rapports de pouvoir dans des relations enfants et chercheurs, enseignants et enfants, enseignants¹⁰¹ et chercheurs. Il est important de ne pas réifier ce qu'est un adulte, ni ce qu'est un enfant (Pierbraut-Merx, 2020), et ne pas réifier non plus les rapports entre chaque type d'acteurs ni, au-delà, chaque acteur. Il convient ainsi d'étudier la relation entre l'enfant et l'adulte dans le contexte de l'école (Leroy, 2022)¹⁰² avec ses complexités, ses imprévus et ses adaptations.

La construction de la recherche, présentée dans ce chapitre, répond à un double enjeu, éthique et méthodologique, qui s'articule autour de trois objectifs majeurs. Le premier objectif est celui de faire participer les enfants en leur permettant d'être pleinement conscients de ce qu'ils sont en train de faire, interrogeant alors la possibilité de leur consentement libre et éclairé. Le deuxième objectif est de valoriser les relations singulières de chaque enfant avec les espaces de l'école, en privilégiant le groupe social « les enfants » et « l'enfant » en tant qu'individualité, comme acteurs principaux de cette recherche¹⁰³. Le troisième objectif est de mobiliser l'expérience sensible comme une approche

¹⁰¹ Il s'agit des enseignants en élémentaire.

¹⁰² Ghilsain Leroy, dans « Sociologie des pédagogies alternatives. » (La Découverte, 2022), étudie les différentes formes que peut prendre l'émancipation enfantine et les pédagogies à son service. Il insiste sur l'importance de la relation adulte/enfant pour la construction et l'émancipation de l'enfant et qui peut exister dans un contexte scolaire. Par exemple, sur les terrains de thèse de cette recherche, il a été observé que l'enfant prend part à une expérience en partie parce que l'adulte auquel il se réfère (en général son enseignant) s'y engage aussi.

¹⁰³ C'est-à-dire prendre en compte à la fois les relations individuelles mais aussi collectives des enfants sur leurs espaces.

englobant une catégorie d'outils et de méthodologies (notamment en architecture et en géographie) pour intégrer les enfants à la recherche sur leurs espaces scolaires et les faire participer en libérant non plus la parole mais des paroles¹⁰⁴ d'enfants.

Ce chapitre s'ouvre sur une présentation de l'émergence d'un nouveau statut de l'enfant et l'évolution de sa place dans la société, à la lumière des apports de la littérature en géographie (Delalande, 2014 ; Levrard, 2021) et en anthropologie¹⁰⁵ (Monnet et *al.*, 2024). Il s'agit d'abord de questionner les implications méthodologiques et éthiques liées à la reconnaissance de l'enfant comme acteur à part entière de la recherche, notamment à travers la notion d'agentivité (Delalande, 2014). Le propos se poursuit par une exploration des terrains de thèse : l'école élémentaire du Pizou, où l'expérience artistique est venue enrichir ma démarche, et l'école élémentaire Saint Ferdinand de Bordeaux, où ma démarche s'est développée dans une relation de proximité inscrite dans la durée. En examinant les conditions concrètes d'une intervention en milieu scolaire marquée par la rencontre entre deux mondes, celui de l'école et celui de la recherche, la place de chacune et chacun sur le terrain est requestionnée.

Le chapitre explique pour finir les ajustements imposés par le fait d'intégrer les enfants à une recherche, en prenant appui sur les terrains de cette thèse. Il s'agit de montrer comment les outils de l'architecte combinés à des dispositifs alternatifs de la géographie expérientielle peuvent être des portes d'entrée pour permettre l'expression la plus libre des paroles des enfants sur leurs espaces scolaires, tout en faisant fait état des apports et des limites de ces dispositifs.

¹⁰⁴ La parole étant entendue ici comme la faculté d'exprimer et de communiquer la pensée au moyen du système des sons du langage. Les paroles quant à elles concernent les points de vue, les opinions et les réflexions qui peuvent être exprimés sous divers formes (sons, écriture, dessins).

¹⁰⁵ On peut aussi parler dans le cadre de cette thèse de la socio-anthropologie de l'enfance explicitée page 40 de la thèse de Sophie Levrard : « La socio-anthropologie de l'enfance naît d'une mutation sociale qui concerne « la représentation de l'enfance et le statut social accordé aux enfants » (Delalande, 2008, p.248). Cette mutation s'effectue entre 1970 et 1990 avec des avancées au sein de la famille mais aussi au niveau social, à l'école, et au niveau international avec la CIDE. On reconnaît désormais un statut social particulier aux enfants et la socio-anthropologie de l'enfance leur reconnaît des pratiques et une culture spécifique. Julie Delalande apporte une richesse scientifique à cette thèse en particulier par la définition qu'elle donne à cette culture spécifique, la culture enfantine. Celle-ci est d'abord « un sous-ensemble culturel à l'intérieur d'une culture globale » dont la particularité est d'appartenir aux groupes d'enfants qui partagent entre eux un ensemble de connaissances, de savoirs, de compétences et de comportements. »

1. L'émergence d'un nouveau statut de l'enfant dans la recherche

Cette première section du chapitre 3 revient sur les enjeux et les démarches associés pour intégrer pleinement les enfants à une recherche. Elle s'articule en trois temps. D'abord une présentation de l'évolution du statut de l'enfant et de l'enfance en lien avec la partie suivante qui développe les approches pour remettre l'enfant au centre de ses apprentissages et enfin une dernière partie sur les enjeux éthiques d'une recherche avec ces enfants.

1.1 L'enfance, un statut spécifique dans la recherche

L'enfance a parfois été réduite à une minorité à travers un seuil d'âge d'entrée dans le monde adulte : 21 ans puis aujourd'hui 18 ans, bientôt peut-être 16 ans ? Elle a aussi été pensée, et définie, en référence à l'âge adulte auquel il s'agirait de parvenir en comblant progressivement des manques afin de devenir pleinement acteur de sa vie, et donc de pouvoir notamment s'exprimer et agir au sein de l'espace (Schapiro, 1999). À l'inverse, d'autres auteurs montrent que cela donne un certain pouvoir de l'enfant sur l'adulte (Pierbraut-Merx, Leroy, 2023, p.57). Tal Pierbraut-Merx, propose de remettre en question la conception traditionnelle de l'enfance. Elle suggère qu'une représentation de l'enfance comme état de fragilité et de dépendance à l'adulte ne résulte pas d'un fait naturel mais plutôt d'un rapport de domination qui s'est naturalisé au fil du temps. Tal Pierbraut-Merx nous pousse ainsi à renouveler notre regard sur l'enfance, notamment en dévoilant les « fictions » qui sous-tendent sa construction sociale, comme celle de la famille perçue comme une réalité naturelle alors qu'elle est aussi une construction historique, culturelle et sociale. Ainsi, il convient de ne pas réduire la relation enfant-adulte à une unique relation de domination, car elle peut conduire à sous-estimer « certaines incomplétudes de l'enfant. »¹⁰⁶ (Leroy, 2021, p.58). Cela risquerait de faire passer sous silence un aspect fondamental du processus de construction de l'enfant : le besoin de repères clairs, incarnés par des figures adultes qui fixent des limites. Ces limites ne sont pas uniquement des contraintes ou des moyens de dominer l'enfant, elles forment le socle à partir duquel les enfants pourront progressivement s'autoriser à prendre de la distance, à négocier, voir à s'en détacher. Schapiro (1999) évoque à ce propos un paradoxe dans la relation adulte-enfant, qui doit être à la fois une relation qui protège des potentiels dangers du monde extérieur mais également une relation qui renvoie à un devoir d'émancipation de l'enfant.

¹⁰⁶ Ghislain Leroy évoque le fait que les enfants (les plus jeunes) sont en train de se construire et donc sont « plus capables de se mettre en danger » ou n'ont pas encore acquis tout leur langage pour pouvoir tout exprimer.

« Si plusieurs autrices féministes citées par Tal ont une vision critique de l'école comme lieu d'assujettissement de l'enfant, on n'en peut pas moins nous semble-t-il, au moins en partie, articuler critique de la domination adulte et valorisation du compagnonnage éducatif, avec l'adulte, le pair, ou encore le professeur, bref souligner l'importance des liens sociaux au service d'une émancipation qui est à la fois individuelle et collective. »

Ghislain Leroy, 2021, p.62

Il ne s'agit pas de nier les rapports de pouvoir mais de reconnaître que les interactions entre enfants et adultes, qu'il s'agisse des enseignants, des camarades ou d'autres figures éducatives, jouent un rôle positif. Si ces relations reposent sur la coopération, l'écoute et le respect mutuel, elles peuvent être des leviers pour permettre aux enfants de grandir tout en construisant un sentiment d'appartenance à un collectif, en l'occurrence dans cette thèse, celui de l'école. Autrement dit, à partir d'un cadre normé, explicite et sécurisant, peut émerger une forme d'autonomie de l'enfant.

« La Convention Relative aux Droits de l'Enfant (CRDE) établit que certains principes fondamentaux doivent universellement et indistinctement s'appliquer à tous les enfants au-delà des différences ethniques, de religion, de culture, de statut économique et de genre [...] la CRDE transmet une vision de ce que devrait être l'enfance à travers le monde en faisant appel à un idéal défini en Occident à partir de ses catégories culturelles et construit à partir de ses propres savoir. »

Marie-Pier Girard, 2019, p.2

Marie-Pier Girard reprend huit paramètres qui structurent la conception occidentale de ce que recouvre l'enfance dans la CRDE : l'innocence, l'asexualité, la vulnérabilité, l'incompétence, la sacralité, l'école et le jeu (2019, p.2). Ces paramètres sont définis dans cette CRDE, adoptée le 20 novembre 1989 aux Nations Unies, comme des caractéristiques naturelles de l'enfance quel que soit le contexte (culturel, social, familial) dans lequel l'enfant se développe. Bien que la CRDE soit signée en 1989, dès les années 70, l'anthropologue Margaret Mead soulignait le fait que l'enfant au singulier n'existe pas, que seuls les enfants existent. Il s'agit de reconnaître la diversité des conditions d'existence des enfants (Romagny, 2023) et de comprendre l'enfance « en fonction du statut que les adultes accordent aux enfants, en fonction de l'environnement et du contexte social, culturel et politique dans lequel on parle d'eux et en fonction de la discipline scientifique avec laquelle on les étudie. » (Levrard, 2020, p.18). C'est dans ce sens que caractériser le groupe social des enquêtés à partir de la multiplicité de ses relations sociales et spatiales (la famille, l'école) s'avère pertinent, pour ne pas essentialiser l'enfant et le limiter au seul rôle d'élève. Il s'agit de considérer les enfants acteurs de cette thèse pour ce qu'ils sont : « des individus à part entière, avec leur histoire et leur environnement personnel, [qui] partagent leur temps de vie entre l'école, leur famille, leurs loisirs. » (Levrard, 2020, p.19) Alors que trop souvent « ils sont tour à tour, selon le statut que les chercheurs leur accordent et particulièrement en sciences de l'éducation, des enfants ou des élèves. » (*ibidem*).

Cette thèse, centrée sur ce groupe social « enfant », est de fait prise dans la tension entre l'enfant (comme sujet social), l'élève (comme sujet scolaire) et l'apprenant (comme sujet didactique) (Daunay, Fluckiger, 2011). Pour Perrenoud (1987, p.50), l'enfant reconstruit en permanence sa place entre l'école et la famille, entre son statut d'élève et son statut d'enfant.¹⁰⁷ La dichotomie enfant-élève est donc à minimiser. Il convient plutôt de lire ce double statut comme un ajustement permanent entre l'un et l'autre, sans réduire les enquêtés à l'un ou l'autre des statuts. Aussi, dans cette thèse, le terme enfant est utilisé lorsqu'il s'agit d'évoquer la relation des enquêtés à d'autres espaces que la salle de classe et en dehors du temps de classe, et le terme élève est utilisé lorsqu'il s'agit d'évoquer la relation à l'enseignante « mes élèves » et plus spécifiquement à la salle de classe qui y est associée.

« Raisonner sur l'enfance est sans doute une manie d'adulte. Les enfants pensent-ils à l'enfance ? Sans doute pas. Ils sont hors du temps. Ou alors ils rêvent de devenir grands et de pouvoir prendre la route ».

Pierre Zaoui, 2021, p.407

L'enfance recouvre l'idée, dans un premier temps, d'une caractérisation d'un rapport d'âge distinguant adultes et enfants (Schapiro, 1999)¹⁰⁸. Cette première définition évoque une vision déterministe d'une enfance sans défense. Les travaux de Marie-José Chombart de Lauwe le rappellent en insistant sur l'hypothèse d'un « mythe relatif à l'enfance » qui renvoie à une « symbolisation de l'enfant déréalisé, essentialisé et inséré dans un système de valeurs dont il forme le centre. »¹⁰⁹ (Chombart de Lauwe, 1972, p.55-56)

À l'opposé d'une vision déterministe réduisant l'enfance à la vulnérabilité et à la passivité, des chercheurs et des praticiens admettent que l'enfant, en acteur, peut agir sur la société (James, Jenk et Prout, 1998). James, Jenk et Prout (1998) insistent sur la nécessité de considérer les enfants comme des sujets pensants, engagés et réflexifs et questionnent l'encadrement des pratiques spatiales des enfants par les adultes. Progressivement, l'enfant est considéré comme un individu à part entière, se construisant, s'émancipant, sans pour autant échapper à « l'oppression spatiale » dont il peut être victime au sein des espaces publics, en tant qu'usager minoritaire et illégitime (Authier, Bathellier, Lehman-Frisch, 2016).

¹⁰⁷ Dans les travaux en SHS, le statut de l'enfant est réinterrogé : la définition de son âge (Sirota, 2006), ses espaces, ses relations entre « métier d'enfant et métier d'élève » (Sirota, 2006, p.22 ; Chobaux, 1993, p.11 ; Rayou, 1999, p.175 ; Perrenoud, 1994).

¹⁰⁸ Les âges auxquels font référence ces deux notions se chevauchent de 15 à 18 ans, la jeunesse étant comprise entre 15 et 24 ans et l'enfance de 0 à 15 ans. Au XVI^{ème} siècle, en France, la jeunesse faisant référence à une période pouvant aller jusqu'à 45 ans (Ariès, 1960).

¹⁰⁹ Dans la *Revue française de pédagogie*, l'article « Un monde autre : l'enfance. », Marie-José Chombart de Lauwe nous éclaire non seulement sur certains fondements du mode de relation de notre société avec l'enfant et l'enfance mais explicite aussi le fonctionnement des normes sociales et des usages autour de l'enfance.

Le concept d'enfant-acteur (Delalande, 2014) ou acteurs territoriaux (Levrard, 2020, p.29) devient alors central. Considérer les enfants comme des acteurs c'est prendre en compte la « positivité des compétences enfantines. » (Garnier, 1998, p.119), c'est-à-dire ce que les enfants sont capables de faire, « plutôt que d'évaluer les échecs face à des savoirs qui ne sont pas encore maîtrisés. » (Levrard, 2020, p.67). Sophie Levrard fait la critique des cadres théoriques dominants (téléologiques¹¹⁰, naturalistes¹¹¹ et développementaux¹¹²) et nous invite à penser les enfants depuis ce qu'ils sont ici et maintenant. Ce renouvellement de la conception des enfants comme des acteurs, révèle un nouveau paradigme scientifique qui associe à la recherche les principaux intéressés (Monnet et *al.*, 2024).

Les travaux foisonnent sur la définition et la détermination des enfants non plus comme sujets ou objets mais comme acteur de la recherche (Sirota, 2006). Ces travaux regroupent des domaines variés ; la sociologie de l'enfance¹¹³(celle de l'école et de la famille), les sciences de l'éducation, la socio-anthropologie de l'enfance (Delalande, 2008), la géographie sociale. Cette évolution s'inscrit dans un contexte plus vaste, celui d'une plus grande attention portée à la parole de l'enfant (Zoltian, 2019 ; Monnet et *al.*, 2024), à sa place dans la cité¹¹⁴ (Garnier, 2015 ; Paquot, 2015 ; Cloutier et Torres, 2010), à sa place dans les espaces éducatifs (Monnard, 2017 ; Bampi, 2022), aux représentations spatiales qu'il a ou qu'il se fait du monde (Ott, 2022) et aux représentations de l'espace dans les livres ou les revues qui lui sont destinés (Meunier, 2016 ; Frouillou, 2011). Né des *childhood studies* dans le tournant des années 1970, le concept d'*agency* va plus loin que le concept d'acteur. Pascale Garnier (2015) définit le concept d'*agency* enfantine par quatre caractéristiques. La première est la capacité individuelle d'agir de façon autonome. La seconde est la capacité à prendre part et influencer ou transformer son environnement matériel et humain. La troisième concerne les rapports entre *agency* individuel et collectif et la quatrième la relation aux adultes. La reconnaissance de l'*agentivité* de l'enfant, entendue comme sa capacité à agir de manière autonome et influencer son environnement, invite à questionner les espaces qu'il côtoie.

¹¹⁰ Ces approches assignent les enfants à une fonction transitoire vers un âge adulte considéré comme la norme à atteindre.

¹¹¹ Ces approches caractérisent les enfants depuis leurs manques, comme des êtres en devenir qu'il conviendrait de corriger ou de compléter.

¹¹² Ces approches tendent à évaluer les enfants exclusivement à l'aune des compétences à acquérir.

¹¹³ Sophie Levrard précise qu'il existe plusieurs façons de caractériser les travaux autour de l'enfance, dont la plus importante est la sociologie de l'enfance qui a fédéré des chercheurs de différentes disciplines (géographie, architecture, ethnologie).

¹¹⁴ Différents événements ont confirmé l'importance d'intégrer les enfants dans les processus de réflexion à l'échelle de l'espace public. En 1992 la conférence des Nations Unies sur l'environnement et le développement stipule : « il faut que les jeunes du monde entier prennent une part active à toutes les décisions (...) ». En 1996 le deuxième sommet de l'habitat à Istanbul indique qu'il faut « prendre en considération l'intérêt des enfants. ». Enfin, en 2006, lors du Forum urbain mondial à Vancouver il est reconnu que « les enfants représentent une proportion importante de la population urbaine et que leur participation dans la prise de décision en ce qui concerne leur environnement immédiat est profitable. » (Nations Unies, 2006).

Ce déplacement de regard entre en résonance avec un ensemble de démarches pédagogiques qui ont cherché à reconfigurer les modalités d'apprentissage en plaçant l'enfant au centre du dispositif éducatif. Des démarches pédagogiques « allant dans le sens d'une plus grande démocratie intérieure. » (Perrenoud, 2003, p.38) engagent l'enfant, considéré comme un acteur principal de ses apprentissages.

1.2 Des approches pour remettre l'enfant au centre des apprentissages

Dès le début du XIX^{ème} siècle, des initiatives comme celles des écoles fondées sur le principe du *self government* (Cousinet, 1910, p.75) émergent en Angleterre. L'autonomie¹¹⁵ (Hameline, 1999 ; Hoffmans-Gosset, 2006) constitue un des enjeux centraux de ces méthodes éducatives déployées par la suite dans le courant du XX^{ème} siècle en France avec le mouvement de l'Education Nouvelle, le mouvement coopératif et le mouvement de la pédagogie institutionnelle (Patry, 2018, p.12). Inspirées de cette idée de l'autonomie, des exemples comme le modèle de l'école de Summerhill créé par Alexander Neill en 1921 ou le modèle de l'école de Sudbury créé en 1968 par Daniel et Hanna Greenberg inspireront les écoles dites « démocratiques » se développant lentement en France à partir de 2014.

« 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 dérochés aux regards panoptiques, présence d'arbres et de buissons, possibilité pour les élèves d'aller pratiquement partout... »

Pascal Clerc, 2020, p.10

Les enjeux pédagogiques de ces écoles dites démocratiques reposent en partie sur l'autonomie des enfants dans les apprentissages, la vie démocratique de tous les membres du réseau adultes et enfants d'âges différents. Elles font partie d'un réseau européen EUDEC (European Democratic Education Community) créé en 2008. Ce réseau se structure en France en mai 2016. Ces écoles affirment que donner davantage de responsabilités aux enfants pourrait « les rendre plus indépendants, plus maîtres de leurs faits et gestes. » (Martí et Wyssmann, 2002, p.52). Delphine Patry (2018, p.12-13) évoque néanmoins certaines limites à ces pédagogies alternatives actuelles qui en voulant absolument valoriser l'autonomie déploient une approche individualiste qui laisse de côté le travail collectif, l'entraide, la coopération. On fait l'hypothèse ici qu'avoir des cadres trop peu sécurisants peut empêcher l'enfant de s'y construire sereinement. Déployer l'autonomie ne signifie pas ne plus poser de limites et de règles aux enfants mais avoir un cadre que chacune et chacun se doit de respecter

¹¹⁵ La compétence de l'autonomie fait son entrée dans les programmes officiels avec l'Arrêté du 18 mars 1977 sur les horaires, objectifs et programme du cycle élémentaire en Education morale et civile, suite à la Loi relative à l'éducation élaborée en 1975 par René Haby.

pour vivre ensemble. La compétence de l'autonomie (Perrenoud, 2000 ; 2002 ; Lahire, 2001) entre en vigueur dans les programmes officiels à partir de 1977 et bien que cette compétence soit actée par l'Éducation Nationale depuis plus de vingt ans, les objectifs restent encore flous et difficiles à atteindre (Foray, 2016 ; Hoffmans-Gosset, 2006 ; Lahire, 2001 ; Moynes, 1982). L'autonomie se transforme ainsi en injonction : « sois autonome ! » (Durler, 2015, p.1) et, par ailleurs, des contradictions apparaissent « entre l'exigence d'autonomie à l'école et l'asymétrie de la relation enseignant-élève. » (Patry, 2018, p.2)

L'architecture scolaire accompagne l'évolution des pédagogies et les espaces d'apprentissage qu'elle propose témoignent des questionnements sur la flexibilité, la place de l'enfant et sa capacité à être autonome. Au XIX^{ème} siècle, en France, les bâtiments éducatifs, notamment les maisons d'école¹¹⁶, sont conçus pour des élèves passifs, alignés en rang face au tableau et à l'autorité du maître. L'école de Jules Ferry illustre cette organisation rigide, centrée sur la transmission descendante des savoirs. (Châtelet, 2008). Les années 1950 avec le déploiement de l'éducation nouvelle et des pédagogies alternatives marquent un tournant : les évolutions pédagogiques influencent directement les configurations spatiales. Point majeur, la montée du constructivisme comme grand paradigme des sciences sociales se traduit dans les sciences de l'éducation notamment par l'idée que l'apprentissage se fait en partant des perceptions que les élèves ont de leurs vécus, ce qui conduit à valoriser des espaces d'enseignement ouverts, dont certains en dehors de la salle de classe. Ces évolutions conceptuelles nourrissent des approches contemporaines qui font de l'espace un objet d'éducation. C'est notamment le cas du projet « La Ville des Enfants » initié par Francesco Tonucci (2019) qui place les enfants au centre des décisions urbanistiques ou bien du programme de recherche « Terrains d'aventure du passé/pour l'avenir » (TAPLA), mené dans le cadre du Labex « Les passés dans le présent » et porté par une équipe pluridisciplinaire¹¹⁷ : sciences de l'éducation, architecture, paysage et géographie depuis 2020. Ces deux projets se déploient dans le sillage des mouvements d'éducation populaire et des pédagogies actives, qui s'appuient sur l'apport de l'ethnologie et valorisent la capacité des enfants à concevoir, construire et s'approprier leurs lieux de vie. Ces démarches témoignent d'un renversement de perspective : il ne s'agit plus de penser pour les enfants mais avec eux.

¹¹⁶ Le règlement de 1880 concernant la construction et l'ameublement des maisons d'école est strict et définit le style « Jules Ferry » des bâtiments scolaires. Au rez-de-chaussée une cour plantée d'arbres et un vaste préau pour les temps de récréation. Les classes occupent le premier et éventuellement le deuxième étage avec de larges fenêtres de chaque côté. Chaque classe peut accueillir en moyenne une cinquantaine d'élèves. Au-dessus on trouve le logement de fonction de l'enseignant. (Tiard, 2016)

¹¹⁷ Cette équipe est portée par Gilles Raveneau, Clothilde Rouillier et composée de Manola Antonioli, Baptiste Besse-Patin, Florence Bouillon, Fraser Brown, Fanny Delaunay, Cécile Fabris, Déborah Gentès, Serge Gerbaud, Rainier Hoddé, Jonathan Landau, Aurélien Ramos, Nathalis Roucoux et Caroline Rozenholc.

L'évolution des recherches et des pratiques éducatives conduit à repenser le statut de l'enfant. Il est désormais reconnu comme un acteur à part entière, doté de compétences, d'une capacité d'agir et d'une voix propre. Cette reconnaissance implique de dépasser une vision trop homogène et universelle de l'enfance ; il existe autant d'enfants que de contextes sociaux, culturels, familiaux. Pour accompagner l'émancipation des enfants il est essentiel de leur offrir un cadre structurant, incarné par des adultes référents, qui favorise leur autonomie et / ou leur participation. Les pédagogies contemporaines, héritées de l'Education Nouvelle, traduisent ce changement en valorisant l'expérimentation, la coopération et la prise d'initiative. Penser l'enfant au pluriel (Levrard, 2020), en reconnaissant la diversité de ses expériences, peut permettre d'élaborer une éducation ou des pistes éducatives plus adaptées et de faire en sorte que les relations enfants-adultes ne soient plus bâties que sur des rapports de pouvoir mais aussi sur des rapports de croissance, des leviers d'émancipation et des moyens de s'élever ensemble.

2. Mises en situation de deux pratiques de terrain dans deux écoles élémentaires aux ressources sociales et spatiales différentes

L'analyse des pratiques spatiales et sociales des enfants à l'école ne saurait se limiter à une lecture théorique ou une approche trop généralisante. Elle nécessite une immersion dans des contextes concrets, où les dynamiques locales, les ressources matérielles et les approches pédagogiques façonnent les interactions quotidiennes des enfants et de l'ensemble des acteurs qui traversent quotidiennement ces espaces scolaires. C'est dans cette perspective que cette seconde partie s'attache à présenter les deux terrains d'enquête. Ces deux écoles élémentaires, l'une située dans un environnement urbain bordelais, l'autre dans un contexte rural au Pizou, constituent des terrains intéressants pour appréhender la diversité des usages de l'espace scolaire, ainsi que les enjeux éthiques et méthodologiques propres à la recherche avec des enfants dans un contexte scolaire. La crise sanitaire liée à la pandémie de COVID-19, survenue au cours de la préparation du projet de thèse, a par ailleurs profondément influencé les conditions d'accès au terrain et le déroulé des actions imposant une adaptation constante.

Cette section se structure autour de trois temps. Dans un premier temps une présentation du choix des enquêtés, dans un deuxième temps l'analyse des enjeux éthiques soulevés par la recherche avec des enfants et enfin dans un troisième temps une mise en perspective des contextes scolaires à travers l'épreuve du terrain.

2.1 Le choix des enquêtés

Dans le projet de thèse, tel que présenté en juillet 2020, il était prévu de multiplier les terrains pour diversifier les contextes sociaux, spatiaux et pédagogiques et enrichir ainsi les données. Les difficultés pour entrer sur le terrain, exacerbées par la crise sanitaire, m'ont amenée à repenser ma stratégie. La pandémie de COVID-19 a en effet profondément bouleversé le fonctionnement des établissements scolaires, notamment en déployant des protocoles sanitaires stricts limitant l'accès des personnes extérieures. En raison de ces contraintes organisationnelles, les directrices et directeurs d'établissement ont été pour la plupart réticents à l'idée d'accueillir un projet de recherche, même ponctuellement. J'ai donc revu le projet et deux facteurs ont été déterminants dans le choix de mes terrains : valoriser des écoles avec lesquelles j'avais déjà travaillé (en amont de ma thèse) et avec lesquelles j'avais alors établi une relation de confiance et trouver un projet, autre que celui de la thèse, pour entrer en relation avec une école. J'ai ainsi privilégié des partenariats déjà existants ou rendus possibles par des dispositifs adaptés (résidence artistique).

2.1.1. Qui sont les enfants ?

La recherche s'est engagée auprès de 97 enfants en année 1 (deux terrains) et de 74 enfants en année 2 (un terrain). Sur les deux années, la recherche s'est déployée auprès de 51 filles et de 47 garçons, de 5 à 11 ans, du GS/CP¹¹⁸ au CM2, dans deux écoles élémentaires aux conditions spatiales et sociales bien distinctes. La tranche d'âge des enfants est large mais correspond à une période où les enfants vont progressivement élargir leur rapport à l'espace, aller en dehors de soi pour rencontrer les autres. Choisir de ne travailler qu'en école élémentaire était plus approprié pour plusieurs raisons. C'est un public auprès duquel j'avais eu l'occasion d'expérimenter des projets autour de l'espace en amont de ma thèse.¹¹⁹ Même si c'est une période où l'adulte, donc l'institution scolaire, attend des enfants une certaine forme de « rangement » des corps et des usages et leur impose une place dans un cadre scolaire normé et normatif, il est également important de souligner que les enfants sont en constante évolution et qu'ils vont chercher des stratégies pour détourner ce cadre institutionnel. Enfin c'est une phase où les enfants grandissent, leur corps change et ces transformations participent à la construction de leur rapport singulier à l'espace, au-delà donc d'une approche développementaliste.

¹¹⁸ Précisons que sur le terrain de Bordeaux les classes sont double niveau et donc la classe de CP comprend aussi des GS qui sont donc déjà considérés dans cette école comme en élémentaire et non plus en maternelle. C'est pour ça que l'âge de mes enquêtés se déploie de 5 à 11 ans.

¹¹⁹ Notamment auprès de l'association Extra éditeur d'espaces de 2017 à 2020 : [EXTRA – éditeur d'espaces](#)

Sur le terrain du Pizou, les enfants sont au nombre de 24 dont 11 garçons et 13 filles. Sur le terrain de Bordeaux, les classes sont à double niveaux. En année 1, les enquêtés étaient au total 74 enfants à Bordeaux. La classe de GS/CP comptait 25 enfants dont 13 filles et 12 garçons : 17 CP avec 9 filles et 8 garçons et 12 GS avec 4 filles et 8 garçons. La classe de CE1/CE2 comptait 26 élèves dont 13 filles et 13 garçons : 8 filles et 5 garçons en CE1, 5 filles et 8 garçons en CE2. La classe des CM1/CM2 comprenait 23 élèves dont 12 filles et 11 garçons : 9 filles et 3 garçons en CM1, 3 filles et 8 garçons en CM2. L'année 2 du terrain bordelais, les enfants qui étaient en GS sont passés en CP, les CP en CE1, et ainsi de suite. Afin de garder les mêmes enquêtés sur les deux années de terrain, pour la classe de GS/CP seuls les CP ont été gardés en année 2. Il y a eu un départ d'enfant en année 1, Bruno, un garçon en classe de CE2 et l'arrivée d'un nouvel élève, Paul en CM2 en année 2.

2.1.1. Qui sont les enseignantes ?

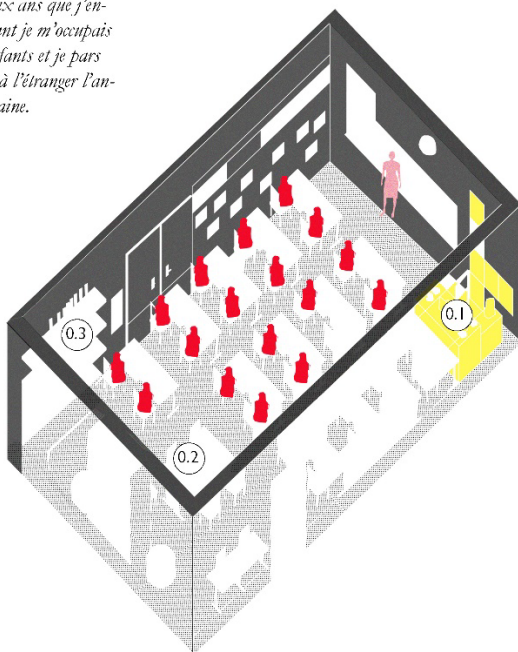
Les enseignantes sont des enquêtées secondaires mais toutefois essentielles pour le bon fonctionnement du terrain. Au Pizou, où j'étais accompagnée par Paul Cabanié, nous avons travaillé avec une classe de CM2 et son enseignante, Julia, que nous ne connaissons pas en amont. Sur le terrain bordelais, j'ai travaillé avec quatre enseignantes. Dans cette école les classes sont à double niveau. Emmanuelle en GS/CP, Lise en CE1/CE2, et Jean-Marie en CM1/CM2. Malgré le fait que je connaissais la directrice de l'école, Isabelle, avec laquelle j'avais déjà travaillé sur un projet autour de l'espace¹²⁰, je n'avais encore jamais rencontré ces enseignantes.

La présentation des schémas ci-dessous (figures 31-32-33-34) illustre les configurations des différentes salles de classe des enseignantes enquêtées sur les deux terrains. Ces schémas sont accompagnés d'extraits d'entretien permettant d'éclairer la manière dont elles investissent leur environnement de travail : comment elles perçoivent leur salle de classe, la manière dont elles en parlent, et dans quelle mesure elles considèrent cet espace comme une ressource ou un support au service de leur pédagogie. On observe, à travers ces configurations, une certaine homogénéité des dispositifs spatiaux : la majorité des classes adoptent un modèle frontal avec des rangées de deux élèves tournées vers le tableau. Seule la classe de Jean-Marie déroge à ce modèle, en optant pour une organisation en îlots. Les règles d'usage associées à ces espaces tendent souvent à restreindre les mouvements : les déplacements sont encadrés et limités à des besoins spécifiques (aller aux toilettes, jeter un papier, etc.). En revanche, dans la classe de Jean-Marie, les élèves bénéficient d'une plus grande liberté de mouvement. Par exemple, ils sont autorisés à se lever pour aller aider un camarade.

¹²⁰ Un projet mené en 2017 avec sa classe de grande section autour d'expérimentations de manières de prendre place dans les espaces de la classe.

Figure 31 : La classe de CM2 de Julia

« Ça fait dix ans que j'enseigne avant je m'occupais de mes enfants et je pars enseigner à l'étranger l'année prochaine. »

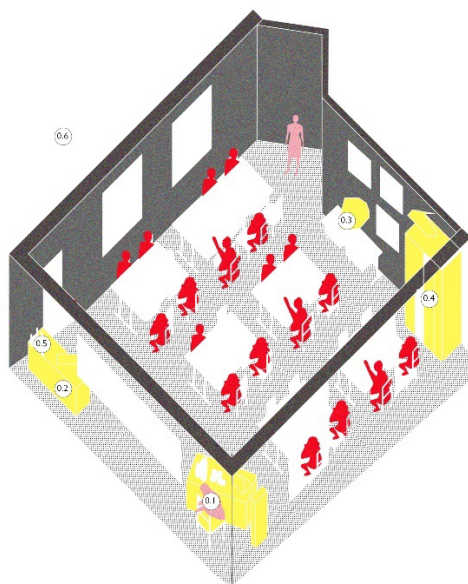


Les objets - Les espaces de la classe

- ① Le bureau de l'enseignant
- ② L'espace d'ordinateur
- ③ L'armoire à livres

Figure 32 : La classe de CM1-CM2 de Jean-Marie

« Ça fait 10 ans que je suis dans cette école. Avant j'ai travaillé un an à St André de Cubzac en tant que stagiaire c'était mon année de titularisation et avant j'étais suppléant donc j'ai fait pas mal d'écoles. »



Les objets - Les espaces de la classe

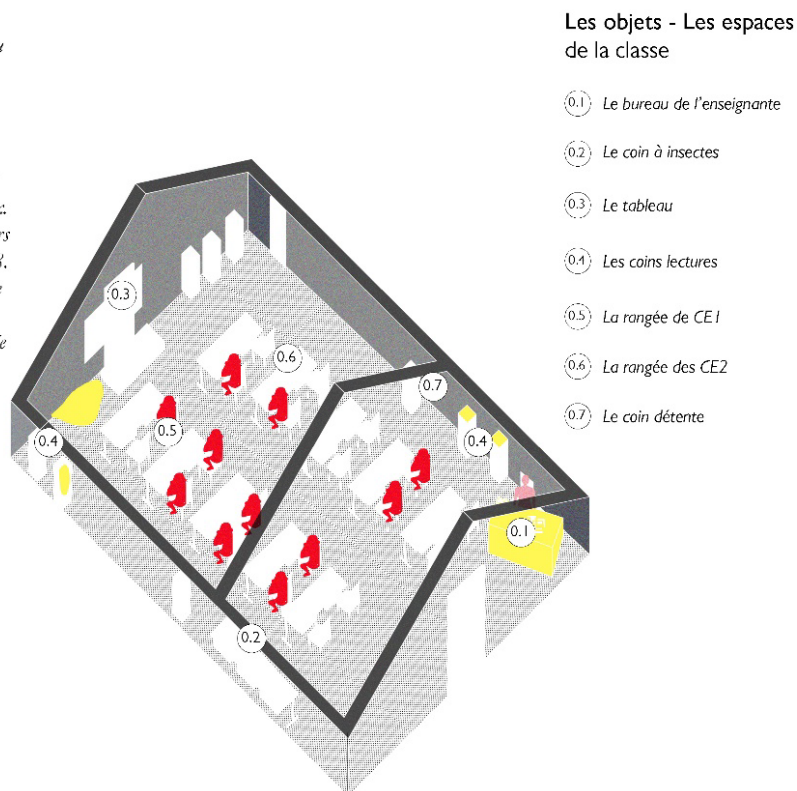
- ① Le bureau de l'enseignant
- ② Le meuble à chaussures
- ③ Le bureau des maquettes
- ④ L'armoire des livres
- ⑤ Les poissons rouges

Réalisation : Maylis Leuret 2025

Figure 33 : La classe de CE1-CE2 de Lise

L'organisation de l'espace dans cette classe se distingue de celle des autres. Lise, enseignante en CE1-CE2 choisi d'installer son bureau au fond de la salle plutôt qu'à côté du tableau comme c'est habituellement le cas. Elle explique ce choix pour deux raisons. La première est d'ordre pratique : selon elle, placer le bureau près du tableau rendrait l'accès trop difficile pour ses élèves. La seconde est plus personnelle : lors des périodes d'évaluation, elle préfère se positionner à l'arrière de la classe afin de disposer d'une vue d'ensemble plus large sur ce qui se passe et ainsi mieux observer ses élèves.

J'étais traductrice jusqu'au début des années 2010 au Ministère des affaires étrangères. Après j'ai eu une petite pause où j'ai arrêté de travailler quand j'ai emménagé à Bordeaux. Après j'ai passé le concours de prof des écoles en 2018. J'ai travaillé un an comme stagiaire dans une autre école et après je suis arrivée ici. Ma classe est hyper difficile.

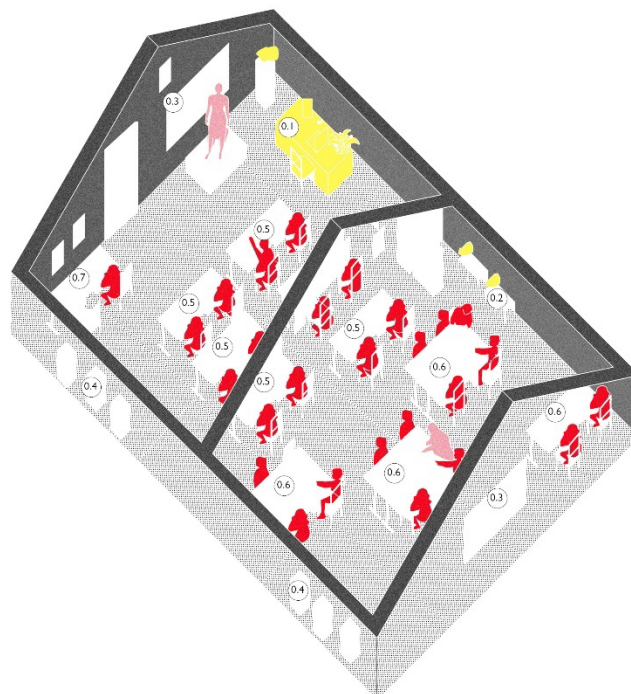


Réalisation : Maylis Leuret 2025

Figure 34 : La classe de GS-CP d'Emmanuelle

**L'enseignante de la classe
de GS/CP
EMMANUELLE**

J'enseigne dans cette école depuis dix ans. Dans ma classe, j'ai séparé les deux niveaux avec un tableau côté grande section et un tableau côté CP. Les CP sont face à moi. J'essaie tant bien que mal de profiter du parc pour faire sortir mes élèves dehors mais j'ai souvent l'impression que c'est vite le bazar.



**Les objets - Les espaces
de la classe**

- 0.1 Le bureau de l'enseignante
- 0.2 Sa machine à café
- 0.3 Les tableaux
- 0.4 Les coins lectures
- 0.5 Le coin CP
- 0.6 Le coin GS
- 0.7 Le bureau des «discipés»

Réalisation : Maylis Leuret 2025

Mes échanges avec les enseignantes et mes observations de ces classes en action révèlent que les configurations spatiales et les règles d'usage ne traduisent pas directement une intention pédagogique, elles en sont plutôt un appui, un prolongement. Ainsi, dans la classe de Jean-Marie, à Bordeaux, l'agencement en îlots favorise les déplacements et les interactions, contribuant ainsi à des modalités pédagogiques plus collaboratives. De même, dans la classe de Julia, au Pizou, l'espace aménagé au fond de la salle permet aux élèves d'évoluer de manière plus autonome, en lien avec les objectifs pédagogiques poursuivis. Les logiques d'usage de l'espace influencent donc les formes d'aménagement, tout autant que ces dernières conditionnent les modalités d'usage : il s'agit d'un rapport dialectique entre configuration spatiale et pratiques scolaires.

« Dans la classe il faut qu'ils puissent se déplacer mais moi je ne veux pas que ce soit l'anarchie. Donc c'est pour ça je les autorise généralement s'ils me demandent est ce que je peux voir les coccinelles s'ils ont fini leur travail, y'a pas de problème ils peuvent y aller. Et oui ils ont besoin de bouger plus que ce que leur accordent les récréations. »

Emmanuelle (GS/CP), mai 2021

« De toute façon les règles dans la classe c'est que normalement ils ne peuvent pas se déplacer quand ils veulent. Ils doivent demander l'autorisation sauf si c'est pour aller se moucher. Et même ça ce n'est pas respecté donc je trouve qu'ils se déplacent trop à mon goût. Ils font trop ce qu'ils veulent. Le covid n'a rien changé parce qu'à partir de septembre on a plus eu quasiment aucune règle à respecter - c'était différent au moment de la reprise après le premier confinement ; il y'a eu une reprise en demie classe (ce qui n'était pas désagréable) et là ils n'avaient droit à aucun déplacement et c'était strictement appliqué – mais c'était à Saint Seurin et c'était peut-être plus facile à faire appliquer avec les élèves de Saint Seurin. Mais là franchement c'est les règles de la classe qui gèrent ça mais pas le covid. »

Lise (CE1/CE2) , mai 2021

« Alors ils n'ont pas le droit de bouger comme ils veulent mais y'a des moments où ils ont le droit de se déplacer, quand ils ont terminé leur travail. Ils viennent chercher des activités d'autonomie - après ils peuvent pour mettre un papier à la poubelle et quand ils ont fini leur travail, ils ont le droit de s'entraider et de jouer le tuteur avec un autre élève. Ça dépend des profils – y'a des enfants qui restent immobiles et qui ont l'air bien comme ça et d'autres qui ont besoin de bouger plus et certains que j'autorise à faire leur travail à genoux sur leurs chaises. Même debout, mais ça dépend beaucoup des élèves. »

Jean Marie (CM1/CM2), mai 2021

2.2 Informer les enfants sur leur consentement

« CH : je fais une thèse pour être docteur en architecture. L, CM1 : ça veut dire par exemple y 'a un trou dans l'école et tu fais appeler des ouvriers pour soigner le trou ? »

Louis, 10 ans, CM1/CM2, école de Bordeaux, mars 2021

Cet échange, qui s'est déroulé avec Louis, élève de CM1, au début de mon terrain bordelais, dit quelque chose de la compréhension de ma présence dans l'école pour les enfants. Pour Louis, le terme *docteur* est associé à l'idée de soigner, tandis qu'architecture renvoie aux bâtiments et à leur matérialité. On fait l'hypothèse que cet enfant déduit que *docteure en architecture* pourrait signifier *celle qui soigne les bâtiments*. Ce type d'interprétation, bien que naïve en apparence, traduit une logique propre et cohérente à son univers de compréhension et ce malentendu est au cœur des enjeux éthiques et méthodologique de cette thèse.

Mettre des enfants au cœur d'une recherche impose la mise en place d'un cadre éthique spécifique (Monnet, Petit, Riva, Tafere, 2024). Au-delà de leur consentement formel il faut, pour qu'ils fassent partie intégrante de la recherche, qu'ils comprennent de quoi elle relève, quels en sont les enjeux, les questions. Donatella Cozzi et Francesca Zaltron (2022), interrogent les enjeux éthiques spécifiques à la recherche en SHS impliquant des enfants. À partir d'une réflexion sur la complexité des postures éthiques, les autrices soulignent la tension persistante entre deux impératifs : la protection des enfants, en tant que sujets fragiles et leur participation active à la recherche, en tant qu'enfants acteurs.

Ce cadre complexe d'une recherche avec les enfants s'inscrit dans le sillage des *Childhood Studies* et de la *new sociology of childhood* (Christensen et James, 2008), qui, depuis les années 1990, questionnent l'éthique du terrain avec les enfants en s'appuyant en partie sur la Convention Internationale des Droits des Enfants (CIDE, 1989) (Alanen, 2011 ; Hart, 2006).

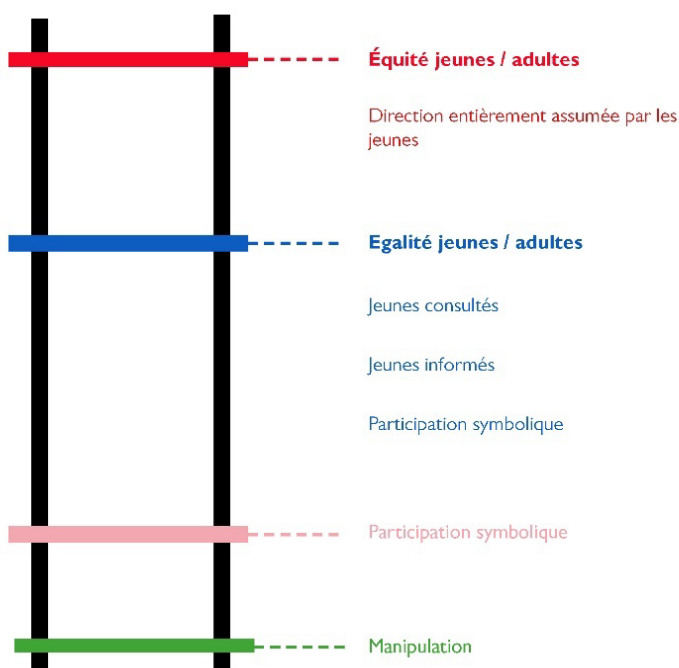
« Le projet ERIC (*Ethical Research Involving Children*, 2015) formule une proposition pour structurer une approche éthique de recherche partagée avec les enfants. Divers outils sont explicités dont un guide *l'International Charter for Ethical Research Involving Children* produits par les participants (Graham et al., 2013). Ce qui nous intéresse dans le cadre de cette thèse, c'est la note 55 : note d'orientation éthique : consentement éclairé qui revient sur les enjeux du consentement auprès du jeune public. Une approche de la recherche inspirée par les droits de l'enfant et la CIDE exige que, dans des circonstances appropriées, les enfants aient accès à une information (articles 13 et 17) et au conseil d'adulte (article 5), tandis que leurs opinions sont en devenir, afin de bénéficier d'une aide pour définir et exprimer ce qui deviendra, de ce fait, un point de vue à la fois forgé et éclairé (article 12). »

Graham A., Powell M. A., Taylor N, 2015, p.140

Différents enjeux sont évoqués dont le rapport de pouvoir entre adultes et enfants pouvant rendre difficile une participation réellement libre. Par exemple, les enfants peuvent ressentir une pression implicite de la part de leur enseignant ou du chercheur (s'il est une figure d'autorité pour les enfants), à coopérer (Gallagher, 2010 ; Hill, 2005). Il y est suggéré que les enfants puissent comprendre ce qu'implique la recherche pour laquelle ils sont concernés, y compris les risques et les bénéfices potentiels pour eux. Le consentement doit pouvoir être donné volontairement et être renégociable (Alderson et Morrow, 2011 ; Hodd et al., 1996). Le respect éthique impose aux chercheurs de garantir aux enfants la possibilité de refuser sans conséquence, par exemple en permettant aux enfants d'utiliser de façon « discrète » des panneaux stop (Ashan, 2009). Mais assumer un refus de participer peut s'avérer compliqué pour un enfant dans un contexte institutionnel tel que l'école. Déterminer, pour les enfants, si le fait de consentir à participer est un véritable choix est donc difficile (David, Alldred, Edwards, 2001), d'une part, parce que l'action a lieu dans un contexte institutionnalisé, d'autre part, parce que se pose la question de l'âge auquel les enfants vont être capables de consentir à cette recherche. Un outil peut être utilisé pour comprendre à partir d'une échelle symbolique de participation la compréhension et le consentement des enfants : l'échelle de Hart.

Roger Hart a développé, en 1992, l'échelle du même nom, à la demande de l'UNICEF, pour mesurer le degré de participation et d'implication des enfants dans n'importe quel projet, au-delà même des seuls projets de recherche. Cette échelle se déploie autour de huit niveaux allant des « formes authentiques de participation », c'est-à-dire quand les enfants sont impliqués et qu'ils ont choisi de participer ; jusqu'à des « formes symboliques ou manipulatrices » c'est-à-dire lorsque les enfants participent sans comprendre pourquoi, ou bien quand ils sont impliqués par les adultes pour transmettre un message pour les adultes, sans comprendre le projet. Les trois premiers niveaux représentent une non-participation ou une participation factice des enfants, à partir du niveau 4 les enfants sont informés, consultés et consentent au projet, aux niveaux 6, 7 et 8 les enfants comprennent, consentent et sont acteurs du projet.

Figure 35 : L'échelle de Hart adaptée par Adam Fletcher en 2011



Réalisation : Maylis Leuret 2025

Depuis 1992, l'échelle de participation de Roger Hart (figure 35) a été largement diffusée et adaptée. Initialement conçue pour distinguer différents niveaux d'implication, elle a progressivement intégré de nouvelles formes d'engagement en insistant par exemple sur la collaboration entre les enfants et les adultes. La figure 1 reprend le modèle révisé par Adam F.C Fletcher en 2011. Ce qui nous importe ici n'est pas tant de quantifier précisément le degré de participation des enfants mais plutôt de réfléchir à la nature de leur implication tout au long du processus de recherche. Comme le soulignent Nadja Monnet, Emilie Petit, Francesca Rivera et Ingrid Tafere (2024) dans leur rapport « *se mettre en recherche avec des enfants* », la participation des enfants dans chaque étape de la recherche est progressive. Cette progression se manifeste par l'organisation en quatre étapes : 1- la conception et la planification : les enfants peuvent être impliqués en proposant des idées et en participant à la formulation des questions de recherche 2- la collecte des données : les enfants peuvent mener des entretiens, réaliser des dessins, des récits, des photographies, participer à des ateliers et des observations, 3- l'analyse et l'interprétation : les enfants peuvent être associés à l'analyse des données en participant à l'interprétation des résultats mais cette étape est la moins souvent investie par les enfants. 4- la restitution : les enfants peuvent jouer un rôle dans la diffusion des résultats en participant, par exemple, à la restitution auprès des autres classes ou auprès de leurs familles.

Il s'agit d'envisager la participation des enfants comme un continuum, allant de la simple consultation à une véritable co-construction.

Sur le terrain du Pizou, le cadre institutionnel était différent de celui de Bordeaux. Le projet étant coordonné par les Ateliers Médicis¹²¹, responsable de l'organisation menée dans le cadre de la résidence Création en Cours¹²². Nous étions, avec Paul Cabanie, encadrés par un médiateur de projet, Félix¹²³, qui devait se charger tout au long du projet, de la relation entre l'institution et les artistes. Il devait également assurer la transmission préalable d'un document d'explicitation de notre projet artistique, accompagné d'une demande d'autorisation relative au droit à l'image. Dans le contexte de crise sanitaire il en a été autrement et Félix, débordé, nous « a chargés » de nous occuper nous-mêmes de ces démarches. Nous avons donc envoyé le même type de document que celui créé pour le terrain de Bordeaux, mais reformulé pour présenter notre démarche artistique en lien avec la résidence. En complément, un document spécifique lié à mon travail de thèse et de terrain a été transmis à la directrice et à Julia, l'enseignante de la classe ciblée (CM2). La particularité de ce terrain est que les familles et les enfants pouvaient régulièrement suivre le déroulé du projet en allant directement sur le site internet des Ateliers Médicis : [Les pierres qui parlent, par Maylis Leuret Paul Cabanie | Ateliers Médicis](#). Afin de distinguer clairement la pratique artistique de la démarche de recherche, j'ai aussi élaboré un document à l'intention des familles, destiné à expliquer les objectifs de ma recherche auprès de leurs enfants et à obtenir leur consentement éclairé¹²⁴. Enfin, comme pour le terrain de Bordeaux, des livrets (restitution et création) ont été distribués aux enfants, aux familles et à l'enseignante, à la fin de la résidence, lors de la journée de restitution.

À Bordeaux, avant d'obtenir l'autorisation de rencontrer les enfants, il a fallu négocier avec toute une hiérarchie de contrôles (Hood, Kelley et Mayall, 1996). Un premier document, à destination des enseignantes et de la direction de l'établissement, visait à présenter le projet et à obtenir leur accord formel. Le soutien de la directrice a ensuite permis d'initier la prise de contact avec les familles, notamment via le site internet de l'école¹²⁵. Un second document, adressé aux familles, consistait en une autorisation de participation à la recherche pour leur enfant, incluant également une autorisation spécifique pour l'enregistrement, la photographie et la captation vidéo de leurs enfants sur le terrain. Ce document insistait sur la nature sensible des données recueillies et précisait que ni les parents, ni les enseignants n'auraient un accès complet à l'ensemble de ces données, conformément aux principes

¹²¹ [Le projet | Ateliers Médicis](#)

¹²² [Appel à candidatures Création en cours - 10e édition | Ateliers Médicis](#)

¹²³ Il a la volonté de rester anonyme, aussi nous l'appellerons ici Felix.

¹²⁴ Le document qui devait être initialement envoyé et préparé par Félix, des Ateliers Médicis, ne concernait en fait qu'une autorisation de photographier les enfants et de mettre ces photos sur le site internet de l'association pour une durée indéterminée.

¹²⁵ Le site internet n'est plus actif aujourd'hui.

éthiques de la vie privée et de confidentialité, et aux principes de la RGPD¹²⁶. Un troisième support, à visée plus pédagogique, a été élaboré pour les enfants. Plus synthétique et visuel, il avait pour objectif de leur expliquer les grandes lignes du projet de manière adaptée. A l'issue de chacune des deux années d'atelier, un livret de restitution a été remis aux enseignantes ainsi qu'aux enfants. Des difficultés récurrentes sont apparues à chaque retour de vacances et en début d'année scolaire. Du côté des enseignantes, il s'est avéré complexe de maintenir un suivi continu du projet et elles ont eu du mal à bien saisir l'usage qui serait fait des données collectées.

L'un des problèmes majeurs rencontrés sur les deux terrains concerne le caractère « éclairé » de la participation des enfants. Sur les deux terrains, seuls les parents ont signé un formulaire d'autorisation pour permettre la participation de leurs enfants à cette recherche. Les enfants, quant à eux, n'ont pas formalisé leur accord par écrit et leur consentement n'a été sollicité qu'oralement, généralement en classe. Un autre problème s'est posé. Les ateliers (temps d'action) et les observations se déroulant pendant les temps de classe, cela pouvait laisser entendre aux enfants que leur participation était attendue, sinon obligatoire. Un événement sur le terrain bordelais est venu nuancer cette lecture : un élève de CE1/CE2, Jean, a refusé de participer à une séance au motif d'une trop grande fatigue. Ce refus a été accepté, sans conséquences ni pour lui ni pour ses camarades, dont aucune ou aucun n'a suivi l'exemple. Jean est simplement resté en classe avec son enseignante Lise, le temps de sa séance.

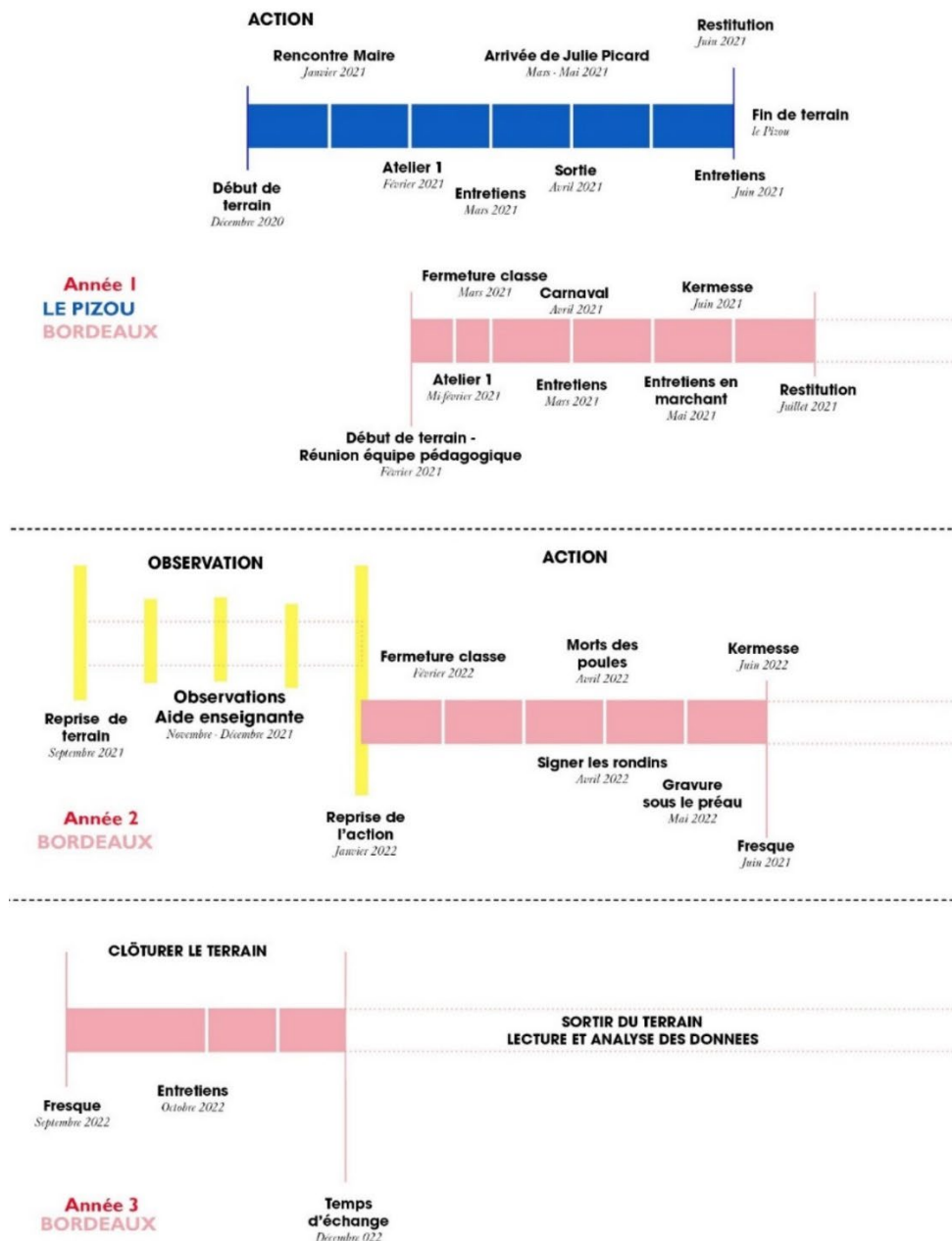
De manière plus générale, des formes discrètes de retrait ont été observées sur les deux terrains. Certains enfants ont contourné les dispositifs proposés, non pas en s'y opposant frontalement mais en les interprétant à leur façon. Par exemple, beaucoup d'enfants ont préféré, lorsqu'il s'agissait de prendre la parole devant un groupe au micro, le faire dans des espaces plus intimes et plus cachés. Ces détournements témoignent d'une capacité d'agir et d'adapter l'usage des outils en fonction de leur ressenti et de leur état sur le moment. Ces détournements révèlent aussi la nécessité de présenter dès le départ et très clairement des modalités de retrait possibles et accessibles pour les enfants, ainsi que des moyens d'exprimer un besoin de se retirer (de se mettre hors du regard du groupe) pendant les séances de terrain. Des outils ou des méthodes sont donc à imaginer pour que les enfants prennent la parole quand ils le souhaitent mais aussi comme ils le souhaitent, c'est-à-dire aussi en dehors du collectif de la classe.

¹²⁶ Je précise ici que les photographies qui représentent des temps en atelier à l'école avec les enfants, soit ne montrent que des photos où les enfants sont de dos, soit floutent les enfants.

2.3 Les écoles à l'épreuve du terrain : contextes et enjeux

Deux terrains ont donc été mis en place pour cette thèse. Le premier s'est déroulé de janvier à juin 2021 au Pizou (Dordogne), et le second s'est déroulé à Bordeaux à l'école Saint-Ferdinand, de mars 2021 à septembre 2023 (figure 36).

Figure 36 : Les plannings des terrains du Pizou et de Bordeaux



Réalisation : Maylis Leuret 2025

2.3.1 Le Pizou : Terrain 1 : le contexte

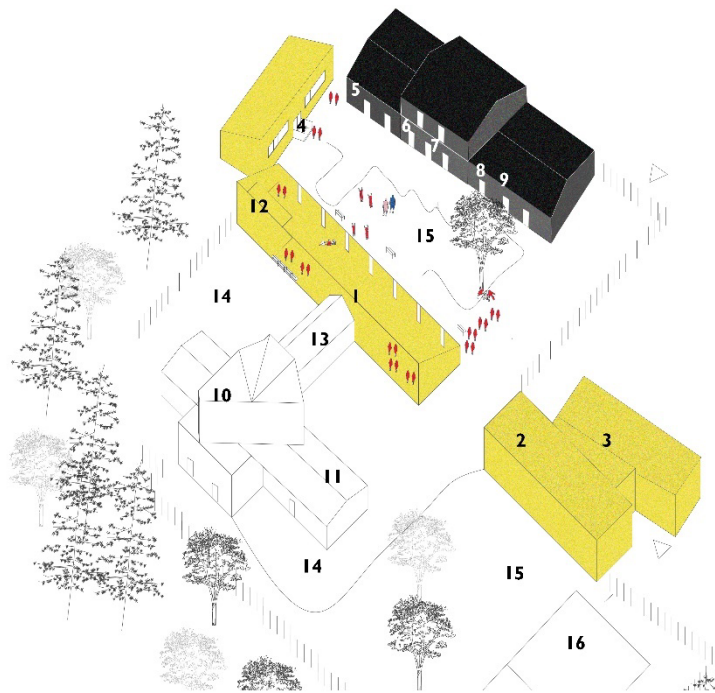
Figure 37 : La cour de récréation du terrain du Pizou



Crédits : Paul Cabanié, 2025

L'école (figure 37) nous a été imposée par l'association Atelier Médicis qui gère l'appel à résidence « Création en cours ». Cette école est située au Pizou, une commune rurale de Dordogne. Le bâtiment, où se trouvaient autrefois la mairie et l'école, a été réhabilité et agrandi en 2015. Il comprend désormais, en plus de l'école primaire, une école maternelle, une salle de motricité et une médiathèque. La clôture de l'établissement est assurée par un grillage en ganivelle, ce qui permet aux enfants d'avoir des perspectives visuelles sur l'environnement proche, les jardins des maisons voisines notamment.

Figure 38 : L'école du Pizou



- | | | | |
|---------------------------------------|-------------------------|---|---|
| 1 <i>Le préau</i> | 5 <i>La CM2</i> | 9 <i>Les CP</i> | 13 <i>La cantine</i> |
| 2 <i>La salle de motricité</i> | 6 <i>Les CM1</i> | 10 <i>L'école maternelle</i> | 14 <i>La cour des maternelles</i> |
| 3 <i>La médiathèque</i> | 7 <i>Les CE2</i> | 11 <i>La salle des enseignants</i> | 15 <i>La cour des élémentaires</i> |
| 4 <i>Les marches</i> | 8 <i>Les CE1</i> | 12 <i>Les toilettes</i> | 16 <i>Le terrain de basket</i> |

Réalisation : Maylis Leuret 2025

L'école dispose d'un terrain de plus de 4000 m² avec une cour bétonnée (figure 38). Les entrées entre l'élémentaire et la maternelle sont bien distinctes, tout comme les usages des espaces. Un espace est réservé aux élèves de l'école primaire : un préau, un terrain de basket et un espace de jeux. Un autre espace, proche de la cantine et de la salle de motricité, est dédié aux maternelles. Les élèves de CM2 ne passent dans la cour des maternelles que pour aller à la cantine. Chaque classe dispose d'un atelier attenant, qui pour la plupart des enseignantes n'est dans les faits qu'un espace de stockage.

2.3.2 Le Pizou : Terrain 1 : Les objectifs et les enjeux

Ce terrain se déroule dans le contexte d'une recherche-action. Il prend forme en janvier 2021, avec une réponse à l'appel à résidence avec le projet « Les Pierres Qui Parlent » que nous avons co-porté avec Paul Cabanié, lui aussi architecte et membre de notre association, le Collectif Calk. Ce collectif a été fondé en 2019. Il regroupe des architectes, des illustrateurs, des designers et des chercheurs autour de l'hypothèse que construire un récit collectif entre imaginaire et expérience vécue sur le territoire permet d'autres appropriations des lieux, ceci dans l'objectif de prendre soin de ce qui est proche. L'appel à résidence des Ateliers Médicis est un dispositif national de soutien aux jeunes artistes¹²⁷ pour des projets de recherche et de création qui impliquent un temps de résidence de six mois dans des écoles éloignées de l'offre culturelle (quartiers prioritaires de la politique de la ville, zones rurales et périurbaines, départements ultra-marins). Le principal objectif de l'appel à projets est de connecter l'école à son environnement proche en invitant les acteurs du projet (les artistes, les enseignants, les enfants et les familles) à rayonner sur l'ensemble du territoire quotidien des enfants, au-delà des murs de l'école, pour mettre en valeur ses richesses (paysage, environnement proche, structures culturelles et sociales, acteurs locaux). Nous avons proposé le projet « Les pierres Qui Parlent. », construit autour de douze ateliers dans et hors les murs de l'école ([Les pierres qui parlent, par Maylis Leuret Paul Cabanie | Ateliers Médicis](#)) avec pour objectif de partir à la reconquête de l'environnement quotidien et proche des enfants, en valorisant par le biais de l'expérience sensible et d'une nouvelle narration (récit audio, carte sensible) des connexions avec le vivant humain et non humain.

¹²⁷ Il faut préciser que le qualificatif « artiste » est ici très large et ouvre à une multitude de disciplines (théâtre, danse, photographie, architecture). Pour pouvoir répondre à l'appel la seule exigence était d'être diplômé d'une école nationale supérieure.

2.3.3 Bordeaux : Terrain 2 : le contexte

Figure 39 : *La cour de récréation du terrain de Bordeaux*



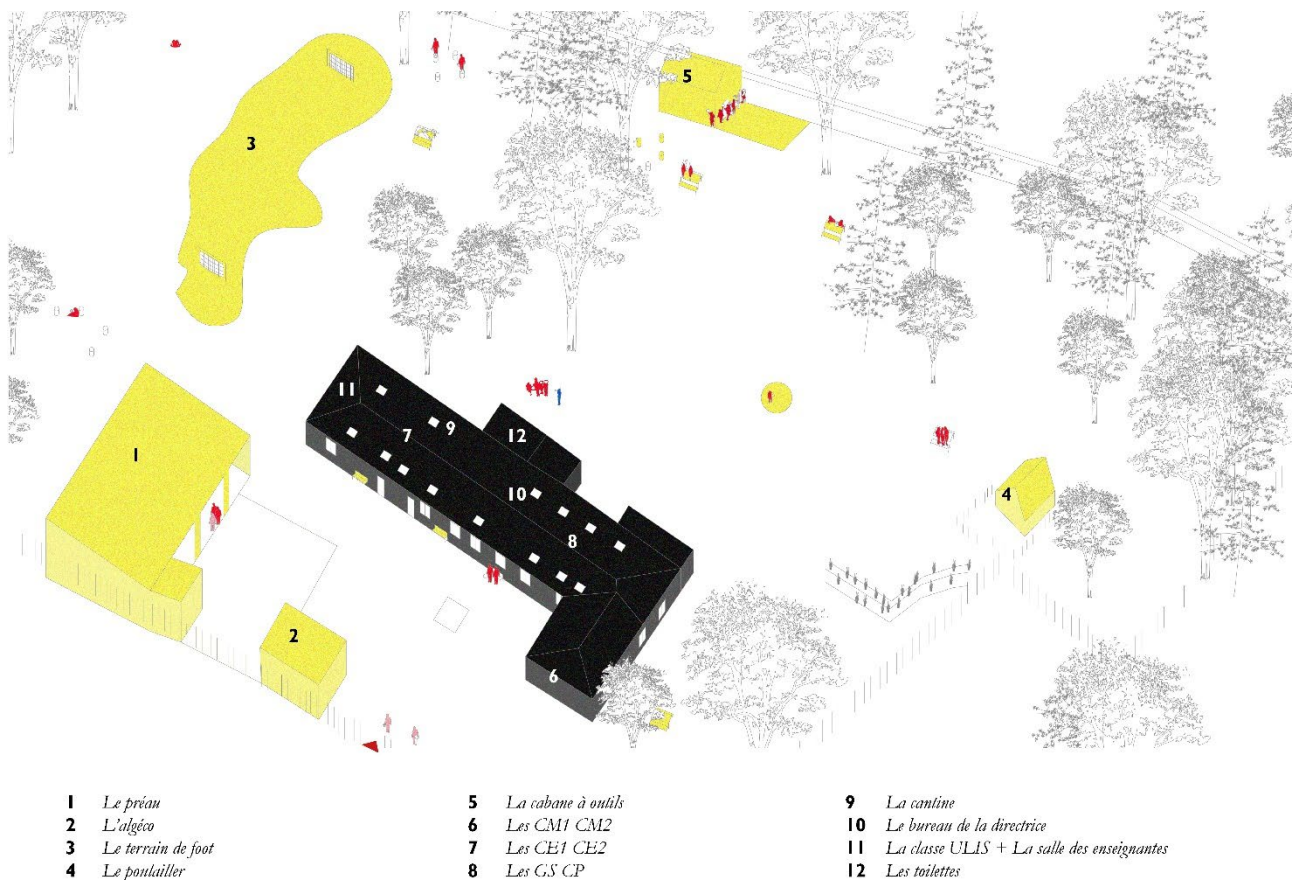
Crédits : Maylis Leuret, 2025

Cette école (figure 39) est située à Caudéran, un quartier de Bordeaux Métropole. Installée dans un bâtiment conventuel du XIX^{ème} siècle en 1905, elle est insérée dans un tissu urbain dense, en pleine mutation, et encadrée par quatre rues de bâtis alignés formant des « couloirs de circulation » dont un fortement fréquenté. Elle est bordée à un angle d'un petit square avec quelques jeux d'enfants et regroupe aujourd'hui école maternelle et école élémentaire¹²⁸.

¹²⁸ L'école élémentaire comprend les classes double niveau du GS/CP au CM1/CM2.

L'école primaire comprend les classes de maternelle et les classes de l'élémentaire, de la petite section au CM2.

Figure 40 : L'école de Bordeaux



Réalisation : Maylis Leuret 2025

Ici (figure 40), les limites physiques du territoire scolaire sont claires : des obstacles périphériques identifiables voire infranchissables, portail et hauts murs en béton, dessinent les contours de l'école Saint Ferdinand. Elle s'étend sur un terrain de plus de 6000 m² comprenant une cour bétonnée, un terrain de foot (n°3), un parc arboré de plus de 1000 m², un poulailler (n°4) et un potager (n°14).

2.3.4 Bordeaux : Terrain 2 : Les objectifs et les enjeux

Ce terrain bordelais se déroule dans le contexte d'une recherche-action. Il prend forme en mars 2021, après que j'ai repris contact avec Isabelle, directrice de l'école avec laquelle j'avais en 2017 développé un projet de médiation autour du corps et de l'espace¹²⁹.

¹²⁹ Ce projet, intitulé « les zinzins de l'espace », partait du constat que la conception, la représentation et la relation à l'espace étaient différents pour chacun d'entre nous et j'avais souhaité comprendre comment les enfants à l'école maternelle (classe de Grande Section) appréhendaient cette notion d'espace et comment dans un environnement connu, c'est-à-dire la salle de classe, ils mettaient en action leur sens. Je ne connaissais que la directrice avant de commencer le terrain de thèse.

Le projet proposé pour la thèse a tenté de s'intégrer aux ambitions que portaient la direction et l'ensemble de l'équipe pédagogique : répondre au manque d'espace, identifié comme responsable de conflits d'usages entre les différents acteurs de l'école, et privilégier dans les apprentissages un lien fort au dehors pour valoriser le label Eco-Ecole¹³⁰. J'ai imaginé avec la directrice et les enseignantes l'action « Fais comme chez toi ! » qui insistait sur deux enjeux : engager les enfants dans un processus d'observation sur leurs espaces quotidiens pour faire émerger des usages, des pratiques et appropriations de l'espace et déployer d'autres imaginaires (d'autres formes, d'autres pratiques de l'espace) pour transformer ces rapports au vivant et à l'espace. L'action se déploie sur deux années avec dix ateliers la première année et onze ateliers la seconde. Chaque semaine, nous nous retrouvons autour du déjeuner dans la salle de classe qui est aussi le lieu de réunion des enseignantes pour faire un point sur ce qui c'était passé, ce qui n'avait pas été compris

2.3.5 Arriver sur le terrain : la confrontation de deux mondes

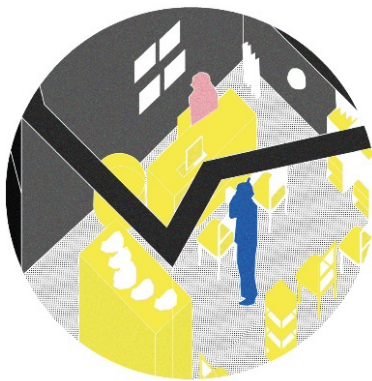
Avant même d'entrer en contact avec les enfants, j'ai pris soin de rencontrer l'ensemble des équipes pédagogiques (à Bordeaux et au Pizou), et Monsieur le Maire (au Pizou). Les objectifs étant de construire avec la direction et les enseignantes le calendrier de mes interventions et d'expliquer les enjeux et les objectifs de ma recherche et des actions que je souhaitais mener avec eux. Je m'attendais, naïvement peut-être, à un accueil plus enthousiaste, imaginant par exemple que les enseignantes attendaient avec impatience la venue d'intervenants extérieurs pour construire un projet. Mais la réalité m'a rapidement rattrapée. Les enseignantes étaient soit trop chargées de projets : « Un projet qui s'ajoute sur les projets déjà en cours. On fait que ça et on a franchement plus le temps. » (Emmanuelle, enseignante en GS/CP, école de Bordeaux première rencontre, mars 2021) ; soit ne se souvenaient plus de notre première réunion à l'école : « Je ne me souvenais même plus que j'avais envoyé une demande pour ce projet. » (Julia, enseignante en CM2, école du Pizou, première rencontre, février 2021).

Mes arrivées sur le terrain, à Bordeaux comme au Pizou, ont d'abord été une épreuve de positionnement car j'étais à la fois doctorante, architecte et « artiste ». Ce contexte m'a obligée à interroger dès le début la lisibilité de mon statut. Ces arrivées sur le terrain, auprès des équipes puis auprès des enfants, sont synthétisées dans les figures qui suivent.

¹³⁰ Un programme international d'Éducation au développement durable (EDD) est développé en France depuis 2005 par l'office français de la Fondation pour l'Éducation à l'Environnement en Europe (of-FEEE). Il met en avant des démarches de développement durable dans les établissements et récompense l'engagement des élèves à prendre soin de leur environnement proche.

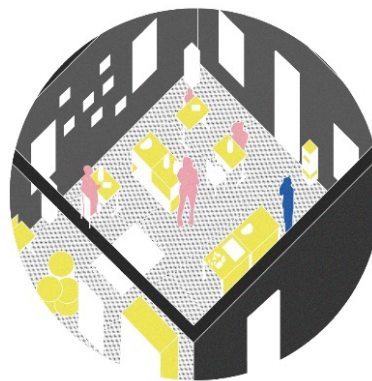
A Bordeaux (figure 41), je me suis présentée comme doctorante architecte. J'ai d'abord présenté mon projet à la directrice, qui l'a validé et qui a organisé une réunion avec l'ensemble des enseignantes. A la suite de cette réunion, je me suis présentée auprès de chaque classe. Les enseignantes ont accompagné et soutenu cette première rencontre avec leurs élèves. Malgré tout, mon profil, s'est vite dilué dans la masse des adultes extérieurs intervenant aussi dans l'école : enseignant d'EPS, animateurs nature, volontaires en service civique. Les enfants, habitués à ce va et vient, ont peiné au départ à saisir ce qui me distinguait des autres. Je n'étais pour eux qu'une adulte de plus, et ma démarche de recherche, centrée sur l'expérience, restait floue.

Figure 41 : Se présenter sur le terrain de Bordeaux



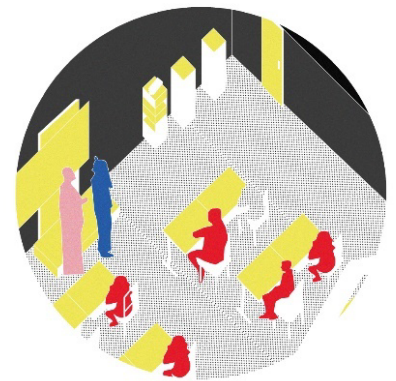
I - Se présenter à la directrice

Je prends rdv avec la directrice de l'école Saint Ferdinand à Bordeaux que je connais déjà puisqu'en 2017 dans le cadre de mon mémoire de master, je suis venue faire des ateliers dans sa classe. Nous nous retrouvons dans son bureau. Je lui explicite mes objectifs autour de mon projet de recherche.



II - Se présenter aux enseignantes

La directrice me présente à l'ensemble des enseignantes. Je présente ensuite les objectifs de mon projet et je fais la proposition d'un déroulé et d'un calendrier. Nous nous retrouvons dans la classe U1.1S, qui fait aussi office de salle de réunion, d'espace pour les enseignantes à l'heure de la pause déjeuner.



III - Se présenter aux enfants

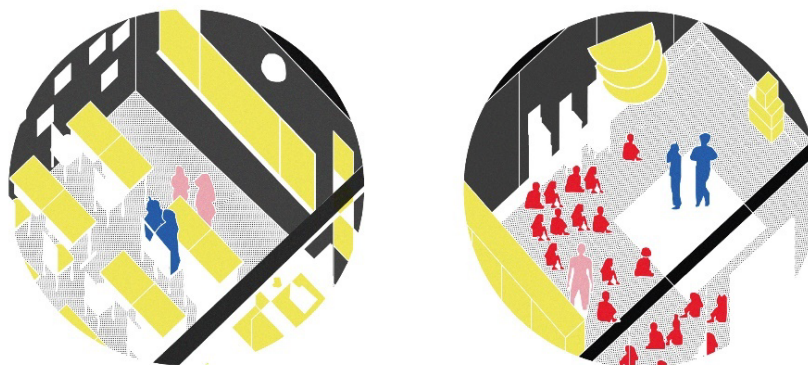
Les enseignantes me présentent à leurs élèves en expliquant et en appuyant mes propos, pour que cela soit clair pour eux. Cette présentation se déroule en classe.

- Les enfants
- La chercheuse
- Les enseignants ou la directrice

Réalisation : Maylis Leuret 2025

Au Pizou (figure 42), la confusion était d'un autre ordre. Présentée comme « artiste en résidence » tout en ayant cette casquette de chercheuse, je me suis retrouvée dans un entre-deux difficile à tenir. Le projet, perçu comme « purement » artistique, reléguait au second plan la dimension scientifique de ma démarche. Faute de temps pour expliciter et revenir sans cesse sur cette articulation, la compréhension de mon statut demeurait partielle, tant pour l'enseignante que pour les enfants. Ce flottement statutaire a produit des effets inattendus. Le fait d'être identifiée comme artiste membre d'un collectif a suscité, chez l'enseignante, la directrice et même le Maire, l'attente que notre résidence aboutisse à la création d'une œuvre, telle qu'une fresque ou une sculpture, dans la cour de l'école ou sur une place du centre-ville. Une expérience similaire vécue à l'école de Bordeaux fait écho à celle du Pizou, où certaines enseignantes ou membres de l'équipe éducative, au début, me percevant avant tout comme architecte espéraient que je propose bénévolement des solutions spatiales ou un projet pour améliorer la qualité et le confort des espaces.

Figure 42 : Se présenter sur le terrain du Pizou



I - Se présenter à la directrice et à l'enseignante

La rencontre avec la directrice et l'enseignante de la classe de CM2 se fait dans sa classe. L'enseignante nous explique bien qu'elle ne se souvient plus avoir répondu à ce projet et qu'elle ne nous attendait pas vraiment. La directrice elle, reste à distance en traitant surtout des questions administratives et matérielles (les besoins, l'organisation, les dates de nos venues).

II - Se présenter aux enfants

La présentation se déroule dans la salle de motricité. L'enseignante est à distance et n'accompagne pas notre discours. Les enfants placés autour du carré restent silencieux.

- Les enfants
- La chercheuse
- Les enseignants ou la directrice

Réalisation : Maylis Leuret 2025

Sur les deux terrains et pendant la grande partie du projet, les enfants m'appelaient « Maylis l'artiste » ou « Maylis l'architecte ». Ces statuts que les enfants m'ont attribués ont engendré deux mouvements différents : d'un côté, une forme d'inquiétude chez certains (surtout observée chez les enfants entre le CE1 et le CM2 sur le terrain de Bordeaux) de ne pas savoir dessiner ou faire des maquettes à la hauteur de mes qualités supposées en la matière ; de l'autre côté, au contraire, une forme d'excitation de certains enfants ayant l'impression que l'acte de création leur permettait de faire « n'importe quoi ». En définitive, l'entrée sur le terrain a entraîné un processus de négociation continue, fait de malentendus, d'ajustements et de libérations. Ces premières observations m'ont appris qu'explicitement sans relâche mon statut et ma démarche de recherche, ses objectifs et ses limites, est une condition indispensable pour que les enquêtés, comprennent ce qu'ils sont en train de faire et y trouvent un intérêt.

Cette seconde partie du chapitre 3 a porté sur la présentation de mes contextes de recherche. Les terrains mobilisés pour cette thèse présentent chacun des spécificités et des enjeux particuliers. La réflexion développée dans la partie suivante porte plus spécifiquement sur l'intégration des paroles des enfants sur les terrains de thèse. Il s'agit d'examiner les outils permettant aux enfants d'exprimer, représenter et partager leurs points de vue sur l'espace, à partir de leurs propres cadres d'expérience vécue. Reconnaître l'enfant comme acteur implique de reconsidérer les conditions de sa participation, les modalités de recueil de ses points de vue, ainsi que les enjeux éthiques de son consentement.

3. Faire avec les enfants : quelles démarches concrètes pour les intégrer à la recherche

« L'article 13 de la Convention des Droits de l'Enfant, garantit « la liberté de chercher, de recevoir et de diffuser des informations et tous types d'idées, sans limitation, que ce soit oralement, par écrit ou imprimé, sous une forme artistique ou à travers n'importe quel autre moyen choisi par l'enfant. » Pourtant, dans la pratique, ce droit est rarement pleinement effectif dans les recherches menées avec des enfants. Très souvent les chercheurs initient les jeunes aux méthodes issues de leurs propres disciplines ou leur proposent des outils méthodologiques conçus spécifiquement pour la recherche, sans toujours aller jusqu'à co-construire la question de recherche avec les enfants eux-mêmes. »

Article 13 de la Convention Internationale des Droits de l'Enfant, 1989

Mes attentes initiales portaient sur un fort engagement de la part des enfants : je souhaitais qu'ils manifestent de l'enthousiasme, qu'ils s'impliquent activement dans le projet, qu'ils aient envie de participer, de dessiner, de raconter des histoires à l'oral ou au micro, et qu'ils en parlent spontanément à leurs parents, créant ainsi un lien entre l'école et la maison.

Cependant, j'ai rapidement compris que ces attentes devaient être considérées comme des hypothèses de départ, et non comme des exigences. Il m'a semblé essentiel de rester ouverte à ce que les enfants souhaitent réellement exprimer ou faire, sans projeter sur eux des comportements ou des désirs que j'aurais préalablement imaginés.

L'idée de faire avec les enfants dans la recherche, c'est-à-dire de mener une recherche avec eux plutôt que sur eux, implique une transformation de la posture du chercheur mais aussi une transformation des relations avec les enquêtés puisque dans cette perspective les enfants deviennent des co-chercheurs (Monnet et *al.*, 2024). Dans leur rapport, Nadja Monnet, Emilie Petit, Francesca Riva et Ingrid Tafere invitent à une attention renouvelée d'une recherche avec les enfants : celle qui écoute, accueille et prend au sérieux les paroles des enfants. Elles proposent des dispositifs souples et sensibles qui laissent place à l'imprévu (dessin, marche, photographies, expression corporelle, carnets de bords) et permettent aux enfants de partager leurs regards sur l'espace qui les entourent. Tout au long du processus, les autrices insistent sur la nécessité d'un partage progressif du pouvoir entre adultes et enfants : l'enfant passe du statut de simple source d'information à celui de coproducteur de connaissances. Cette dynamique implique une adaptation constante des méthodes, une attention éthique particulière et une prise en compte du contexte et des singularités de chaque groupe d'enfant. Une approche participative, même si elle constitue un enjeu fondamental, qui se construit sur les opinions, les expériences, les points de vue des enfants (Dalberg et Moss, 2005 ; James et Prout, 2015 ; Jenks, 2014 ; Ovortrup, 1994), n'est pas sans soulever des problèmes : la participation est parfois difficile à mettre en œuvre en raison des contraintes légales, symboliques qui entourent l'enfance. Ces démarches de participation soulèvent aussi la question de la participation équitable entre les enfants et des rapports de domination qui peuvent émerger entre pairs.

Dans les démarches de recherche impliquant les enfants, et plus particulièrement dans un contexte scolaire, la participation soulève des enjeux complexes, à la fois méthodologiques et éthiques. Dans un espace aussi normé et codifié que l'école, faire participer les enfants ne va pas de soi : cela suppose de reconsidérer leur place dans la recherche, les modalités par lesquelles ils peuvent s'exprimer, mais aussi les conditions institutionnelles qui encadrent et parfois restreignent cette parole. La participation ne peut se réduire à une simple consultation : elle engage une dynamique plus profonde de reconnaissance, de légitimation et de transformation des rapports entre adultes et enfants.

Cette section revient sur les enjeux et les démarches associées pour intégrer les enfants à une recherche. Elle s'articule en deux temps : 1° Les enjeux de participation dans le contexte scolaire sur les terrains ; 2° les outils et conditions pour donner la parole aux enfants sur leurs espaces scolaires.

3.1 Les enjeux de participation dans un contexte scolaire

3.1.1 Revenir sur la notion de participation dans un contexte scolaire

Faire participer les enfants conduit à réinterroger la notion même de participation. Cette notion est largement débattue tant sur le plan théorique qu'épistémologique (Thomas, 2007 ; Wyness, 2013). Sophie Levrard (2020) souligne à ce propos que les implications méthodologiques et éthiques de cette participation sont souvent insuffisamment clarifiées. Trop souvent, faire participer se réduit à « donner la parole », c'est-à-dire à recueillir leurs « voix » ou opinions individuelles. Or, une telle approche peut s'avérer limitante pour créer une véritable collaboration. Comme le rappelle Le Gal : « Faire parler n'est que le premier degré de participation. » (Le Gal, 2008, p.26). Accorder une place centrale à la parole individuelle constitue certes un préalable nécessaire à la participation mais s'y limiter revient à négliger d'autres formes d'expression, d'autres modes de discours qui permettent également aux enfants de s'exprimer. Komulainen (2007) et Spyrou (2011) nous invitent à interroger cette focalisation sur la parole comme unique modalité de participation. Ils rappellent que le langage verbal, tel qu'attendu dans le cadre d'une recherche, repose sur des normes implicites, souvent définies par les adultes et qui ne correspondent pas toujours aux manières d'être et de s'exprimer des enfants.

Dans un contexte scolaire, cette parole circule dans un espace balisé : elle est filtrée par les attentes institutionnelles, le regard des pairs. Marie-Claude Besson (1998) souligne que cette parole n'est jamais totalement libre, tant qu'elle demeure prise dans les cadres de représentation et de jugement. Comme le souligne Claude Laplace : « La libération de la parole de l'élève dans le champ scolaire est exigeante et représente un saut qualitatif dans la relation éducative, dont il est difficile de revenir complètement (car) les élèves s'y attachent très vite. » (2008, p.33). Cette libération de la parole, qui permet à l'enfant d'accéder à la posture « d'enfant chercheur reconnu », interroge la cohabitation de deux mondes (Bampi, 2022) : celui de la recherche, où l'enfant valorise son savoir-être, et celui de l'institution scolaire, où il apprend un savoir. Dans le cadre de cette thèse, explorer les espaces des enfants, leurs usages, c'est toucher à l'intime, à ce qui parfois ne se dit pas aisément. Les enfants peuvent s'autocensurer ou craindre de trahir la parole du groupe.

Tout comme celles des enfants, les paroles des enseignantes, elles aussi, méritent attention. Souvent soumises à des pressions (sous-entendues), elles se formulent parfois à demi-mot. Ainsi, lorsqu'elle répond à un questionnaire de restitution, cette enseignante (sur le terrain de Bordeaux) se confie à propos d'un trou dans les murs des toilettes : « J'espère que la directrice ne va pas lire ça parce qu'elle adore son école, mais il y a quand même des problèmes dans l'espace. » (Extrait de discussion avec une enseignante de Bordeaux, 2023)

Les travaux de Nadja Monnet, tout comme ceux d'Elsa Zotian (2014), montrent que les projets de recherche qui déploient des espaces de parole pour les enfants doivent interroger la légitimité de la parole, les espaces ou l'aménagement de ces espaces pour accueillir cette parole, la ritualisation ou l'alternance des modes d'expression de ces paroles d'enfants. Lors d'un échange avec Nadja Monnet en avril 2022, celle-ci me précise : « L'an dernier, un collectif d'architectes est venu faire rêver les élèves sur la transformation de leur préau, car l'école devait initialement être entièrement reconstruite. Les enfants ont travaillé toute l'année sur leur « préau idéal », mais finalement, le projet a changé : au lieu d'une reconstruction, il y a eu une simple réhabilitation lourde. Les idées des élèves sont donc restées dans un tiroir, sans suite concrète. Les enseignants étaient très déçus : « on s'est fait avoir ». Ce genre de situations est malheureusement fréquent : on sollicite beaucoup les enfants sur leurs envies, leurs idées, mais il n'en ressort rien de concret. Cela crée une grande frustration et peut même être contre-productif, parce qu'aucune information claire n'est donnée sur la suite des projets ou sur la prise en compte réelle de leur participation. »

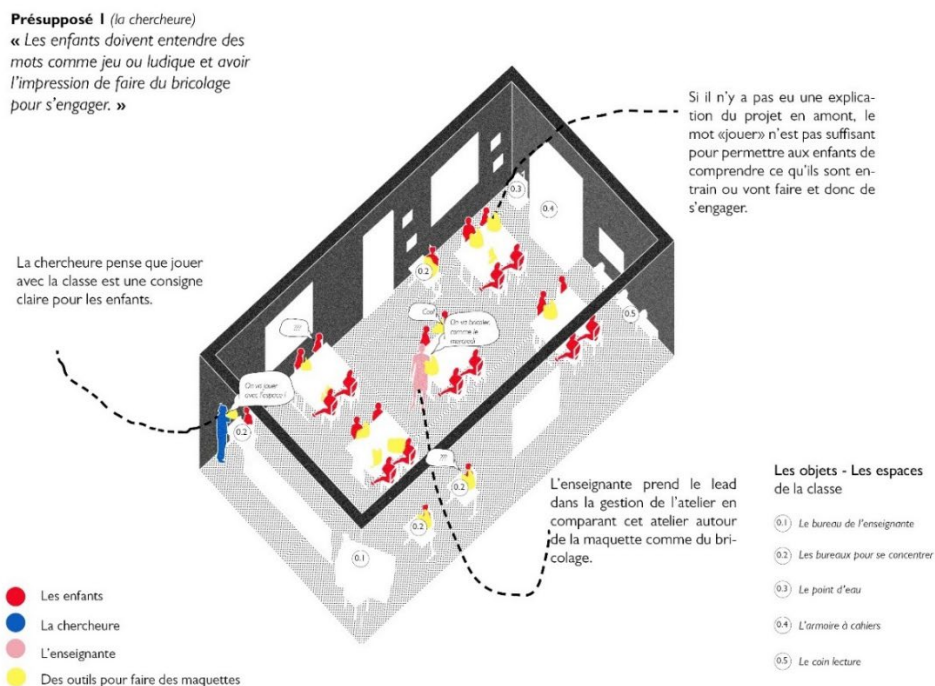
Cet extrait, même s'il concerne une autre forme de participation, en dehors d'un contexte de recherche scientifique, interroge le renouvellement des pratiques des architectes, qui mobilisent depuis quelques années des méthodologies participatives (Chiron, 2020)¹³¹. L'invitation à la participation que relate Nadja Monnet, généreuse en apparence, s'est heurtée à la réalité du processus : les propositions des enfants, élaborées tout au long de l'année, n'ont pas été retenues lors de la réalisation finale. Ce décalage entre l'intention affichée et la mise en œuvre effective met au jour deux problèmes majeurs. D'une part, la participation des enfants reste bien souvent symbolique : on sollicite leurs avis mais leur pouvoir d'agir demeure limité. D'autre part, cette situation engendre une forme de frustration, perceptible tant chez les élèves que chez les enseignants. Ce constat rappelle la nécessité, dans toute démarche participative menée en milieu scolaire, d'accompagner les enseignants. Il ne s'agit pas seulement de leur transmettre des outils mais bien de leur permettre de s'approprier les étapes de la démarche participative et d'anticiper les possibles et les limites de chaque enseignant.

¹³¹ L'ouvrage *Travaux d'école* publié en novembre 2020 et accompagné par une exposition revient sur les démarches d'architectes qui associent les usagers, notamment les enfants, aux projets de rénovation de leur école. Dans cet ouvrage, des pratiques autour de projets concrets sont présentées mais aussi des « contrepoints » qui reviennent sur des thématiques comme l'habiter, l'apprentissage par le risque, la coopération.

3.1.2 Interroger mes présupposés pour faire une recherche avec les enfants

Avant d'entamer ma recherche doctorale, j'ai pu expérimenter différentes actions avec des enfants, d'abord en tant qu'étudiante, puis comme architecte médiatrice au sein de l'association EXTRA. Mes premières expériences m'ont permis de remettre en cause trois présupposés : les enfants doivent entendre des mots comme « jeu » ou « ludique » (figure 43), les enfants doivent pouvoir bouger dans tous les sens (figure 44), les ateliers doivent être faits en classe et tout doit être défini en amont (figure 45).

Figure 43 : Présupposé 1 : le jeu doit donner envie aux enfants de participer



Réalisation : Maylis Leuret 2025

Figure 44 : Présupposé 2 : Il faut faire bouger les enfants dans tous les sens

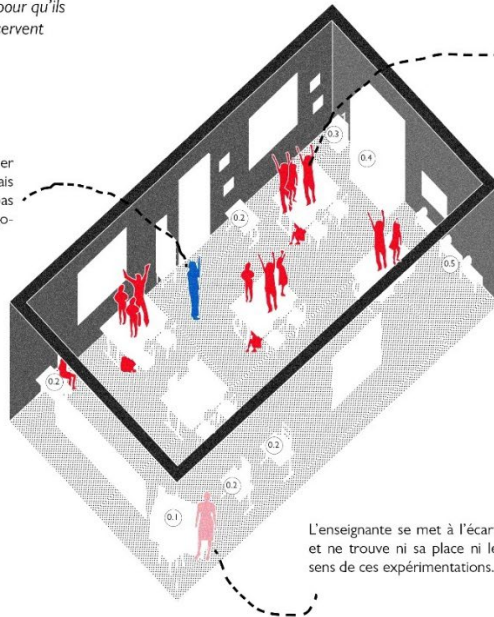
Présupposé II (la chercheuse)

« Je dois absolument faire bouger les enfants dans tous les sens pour qu'ils se sentent plus libres et observent autrement leurs espace. »

La chercheuse tente de garder le contrôle et le calme mais sa proposition ne semble pas avoir de grand intérêt pédagogique.

Certains enfants apprécient de dépasser des limites de contrôle du corps imposées par l'institution. D'autres enfants ne comprennent pas et préfèrent se réfugier et disparaissent sous les tables.

- Les enfants
- La chercheuse
- L'enseignante



L'enseignante se met à l'écart et ne trouve ni sa place ni le sens de ces expérimentations.

Les objets - Les espaces de la classe

- 0.1 Le bureau de l'enseignante
- 0.2 Les bureaux pour se concentrer
- 0.3 Le point d'eau
- 0.4 L'armoire à cahiers
- 0.5 Le coin lecture

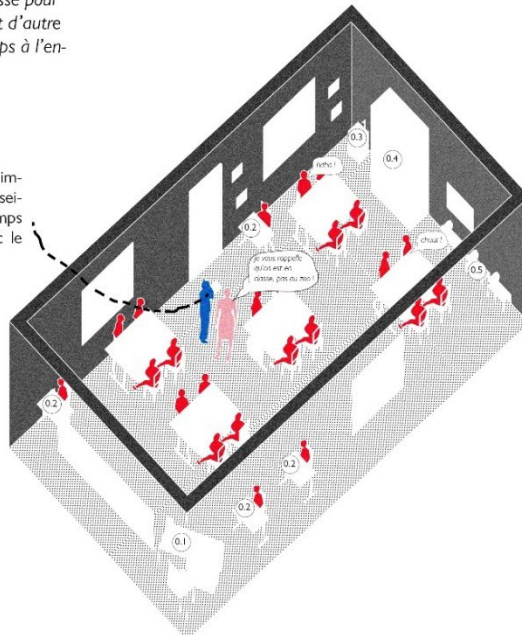
Figure 45 : Présupposé 3 : Il ne faut pas sortir de la classe

Présupposé III (la chercheuse)

« L'atelier doit rester en classe pour éviter d'une part le bazar et d'autre part de faire perdre du temps à l'enseignante. »

La chercheuse a toujours l'impression de déranger l'enseignante pendant son temps de classe. Elle prend donc le moins de place possible.

- Les enfants
- La chercheuse
- L'enseignante



Les objets - Les espaces de la classe

- 0.1 Le bureau de l'enseignante
- 0.2 Les bureaux pour se concentrer
- 0.3 Le point d'eau
- 0.4 L'armoire à cahiers
- 0.5 Le coin lecture

Réalisation : Maylis Leuret 2025

Or, premièrement, les enfants ne s'engagent pas spontanément dans les démarches proposées même si leur présentation contient le mot « jeu » ou « ludique », surtout lorsque celles-ci manquent de cadre explicite. Deuxièmement, les propositions telles que « bouger son corps dans tous les sens » peuvent déstabiliser certains enfants, voire provoquer leur retrait, dès lors que l'objectif n'est pas clairement situé et/ou qu'elles se heurtent aux règles (en classe par exemple) établies par les adultes. Troisièmement, l'idée que tout doit se faire en classe pour ne pas avoir à déranger l'enseignante et que tout doit être construit en amont en imposant des consignes précisées à l'enseignante et en montrant aux enfants ce qu'ils doivent faire s'éloigne d'une recherche par tâtonnements et empêche finalement que l'imprévu, et même la créativité, surgissent. L'analyse de mes premiers échecs m'a permis, pour ma thèse, d'entrer en recherche avec les enfants en ayant bien posé que, si l'on souhaite faire participer les enfants il est nécessaire : de leur fournir des repères clairs, des outils adaptés et bien présentés et des occasions de s'exprimer. « Si l'on fournit l'assistance appropriée, l'information adéquate et la possibilité de s'exprimer de façons qui leur conviennent, tous les enfants peuvent participer à des questions importantes pour eux. » (Lansdown, 2001, p.8)

Ces premiers constats m'ont amenée à élaborer une démarche à micro échelle, pour interroger le rapport que les enfants entretiennent avec l'espace scolaire. Trois grands objectifs ont structuré cette approche. Tout d'abord, se rappeler qu'« on ne peut apprendre sans tenter de faire ce qu'on ne sait pas faire, puisqu'il s'agit d'apprendre en le faisant, non seulement dans le registre des actions concrètes mais aussi dans celui des opérations intellectuelles. » (Perrenoud, 2003, p.14). Ensuite, ancrer l'apprentissage dans la vie quotidienne, c'est-à-dire à partir de ce qui compte pour les enfants, dont le fait de faire circuler leur parole et la reconnaître. Enfin, travailler avec leurs sens et leurs émotions, les mobiliser et leur permettre de les exprimer dans la construction d'un récit collectif mêlant le vécu et l'imaginaire.

3.2 Les outils et les conditions pour permettre d'accéder à la parole des enfants sur leurs espaces scolaires

Travailler avec un public jeune sur leurs perceptions et représentations de leurs espaces scolaires présente des défis spécifiques, notamment dans le cadre d'une recherche scientifique où l'objectivation est nécessaire à la proposition d'un résultat. Pourtant, il est essentiel de ne pas écarter la subjectivité inhérente aux représentations et aux spatialités des enfants. A cela s'ajoute le défi du temps long, souvent peu compatible avec les temporalités scolaires et les attentes institutionnelles. Comme le souligne Laure Sabine Bampi, la crainte de « perdre du temps » révèle en réalité l'absence d'« une revendication d'une existence qui puisse découvrir de nouvelles lenteurs, se réapproprier le temps long de l'apprentissage et de la culture », telle qu'évoquée par Gilles Lipovetsky et Jean Serroy, et relayée par Manola Antonioli (2017).

Sur mes deux terrains, l'objectif premier était de créer des conditions permettant aux enfants d'exprimer et de représenter leurs ressentis à propos des espaces qui les entourent. Pour ce faire, je me suis efforcée de placer le corps et l'expérience sensible au cœur de l'apprentissage, en multipliant les situations d'expérimentation.

Les ateliers ont été pensés comme des espaces de tâtonnement, favorisant l'émergence de nouvelles formes d'interactions et la prise en compte des émotions et des perceptions des enfants. Il ne s'agit pas tant de dresser un inventaire des lieux que d'observer, à hauteur d'enfant, la manière dont ces derniers investissent l'espace, de l'échelle domestique à l'échelle scolaire. Pour ce faire, l'outillage méthodologique développé par la micro-géographie, inspirée par des chercheurs qui placent le corps, le récit et l'expérience sensible au cœur de leur pratique (Feildel *et al.*, 2016 ; Manola, 2012 ; Ghelli, 2017), a été mobilisé, associé à des outils de représentation normative qu'utilisent les architectes (coupes, plans, maquette).

En tant qu'architecte, ma formation m'a amenée à appréhender l'espace à travers des outils de mesure, des limites matérielles et des usages définis, offrant une lecture objective mais insuffisante pour saisir la diversité des ressentis individuels. Ma formation m'a aussi amené à questionner l'usage de ces règles normatives de représentation en lien avec les interrogations de nombreux architectes qui enseignent dans les écoles d'architecture et de paysage et qui s'affranchissent volontairement de celles-ci, considérant qu'elles sont extrêmement limitatives, pour restituer une expérience sensible et incarnée de l'espace vécu (Durand, 2003 ; Sareaou, 2017). C'est pourquoi les outils plans, coupes, maquette, dessins combinés aux outils du récit, de la carte sensible et aux méthodes sortie sensible, parcours augmenté, parcours commenté et installation, ont été mobilisés pour proposer aux enfants des expérimentations visant à stimuler leur imagination (avec la création d'un conte audio) et à interroger leurs usages de l'espace scolaire.

3.2.1 L'organisation du terrain au Pizou

Pendant six mois, de janvier 2021 à juin 2021, cette démarche s'est articulée autour de trois grandes phases (figure 46), comprenant dix ateliers menés en classe, dans la salle de motricité ou dans la cour, et deux ateliers hors les murs.

D'abord, nous avons réalisé un état des lieux pour comprendre et connaître l'espace environnant de l'école et ses habitants, puis nous avons réalisé des relevés topographiques, photographiques et sonores. Pour initier le terrain, nous avons entrepris une série d'entretiens avec les enfants. Pour ce faire, deux démarches principales ont été déployées : des entretiens qualitatifs, les enfants assis, et des entretiens en marchant, empruntant à la méthode du parcours commenté (Thibaud, 2001) et des parcours augmentés (Feildel *et al.*, 2016).

Ensuite, nous avons procédé à l'écriture d'une narration commune à partir des entretiens, des premiers relevés, des personnages imaginés par les enfants mais aussi d'éléments forts du site. Le choix de ces éléments s'est fait en concertation avec l'enseignante et les enfants. Pour les enfants c'était soit des lieux qu'ils ont l'habitude de pratiquer avec leurs parents ou, au contraire, des lieux découverts lors des sorties dans le cadre des ateliers (l'étang Coly, la forêt des Doubs, la rivière de l'Isle).

Ces premiers relevés et expérimentations ont été mis en commun et ont été des embrayeurs de nouvelles narrations, pour les enfants qui, partant de là, ont imaginé de nouveaux habitants dans la commune du Pizou. L'expérience du terrain s'est terminée par un temps d'installation par les enfants, dans la cour de récréation, de leurs maquettes, d'une part, et un temps de restitution où les enfants ont pris la parole pour raconter le projet aux familles, d'autre part.

Figure 46 : Les ateliers menés en année 1 sur le terrain du Pizou

Ateliers avec les enfants	Outils utilisés par les enfants	Temps / espace	Participants
1 – Expérimenter l'espace 14.01.21	Scotch – son corps	1h / Salle de motricité	Classe entière
2 – Carte sensible de son quartier 22.01.21	Une feuille A4	1h / en classe	Classe entière
3 – Parler de chez soi 28.01.21	Microphone	10 min / couloir	Groupe de deux
4 – Création de personnages 04.02.21	Feuilles A4	1h / Salle de motricité	Classe entière
5 – Carte mentale 25.02.21	Fond de carte du territoire Carte mentale	1h / cour de récréation	Classe entière
6 – Gravure 05.03.21	Plan de l'école	1h / en classe	Classe entière
7 – Sortie sensible 26.03.21	Carnets de terrain – Sachets de récoltes – Dessins	1h / en dehors des murs de l'école	Classe entière
8 – Imaginer des nouveaux habitats 30.04.21	Plans – coupes	1h / dans l'atelier	Demie classe
9 – Mettre en volume ces habitats 11.05.21	Maquette – terre cuite	1h / dans l'atelier	Demie classe
10 – Raconter l'histoire du territoire 23.06.21	Microphone – carte sensible	1h / dans l'atelier	Classe entière
11 – Parcours sensible 01.07.21	Maquettes	1h / cour de récréation	Classe entière
12 – Restitution 08.07.21	Maquettes – livrets Dessins – Cartes sensibles	1h / algéco	Demie classe

Réalisation : Maylis Leuret 2025

3.2.2 L'organisation du terrain de Bordeaux

À Bordeaux, l'enquête de terrain s'est déroulée sur une période de plus de deux ans, de mars 2021 à septembre 2022 (figure 47), et s'est articulée en plusieurs phases distinctes, mobilisant des outils et des méthodes issus à la fois de l'architecture (plans, coupes, maquettes) et de la géographie expérientielle (carte sensible, balade sensible, parcours augmenté). La première année (mars/juin 2021) a été consacrée à une double démarche expérimentale, structurée autour de dix ateliers réalisés en classe, dans l'algéco ou dans la cour de récréation, et un atelier hors les murs pour la classe de CM1-CM2.

Le premier atelier, centré sur la relation entre le corps et l'espace, a permis d'interroger les enfants sur leurs usages et perceptions de la cour de récréation. Cette première exploration a été suivie d'une série d'entretiens qualitatifs menés avec les enfants, dans différents espaces de l'école (algéco, bureau de la directrice¹³²), afin de recueillir leurs discours sur leurs pratiques et usages dans les espaces de l'école.

Par la suite, les enfants ont été invités à faire un travail autour de la représentation de leurs espaces (l'école, la classe). Les outils du plan, de la maquette, la carte sensible (Lynch, 1960¹³³ ; Olmédo, 2021), mais aussi les méthodes de la sortie sensible (Briand, 2014) et du parcours augmenté (Feildel et *al.*, 2016) ont été mobilisés. Il est apparu que la majorité des enfants structuraient leurs représentations de l'espace à partir d'un élément central récurrent (Moles et Rohmer, 1973) : leur bureau en classe. Dans un second temps les enfants, répartis en petits groupes, ont travaillé à l'échelle de la maquette pour imaginer des transformations possibles de leurs salles de classe. Ce travail a permis d'aborder les notions d'échelle, de lumière, de volume et de matérialité.

L'année s'est conclue par une restitution du projet auprès des classes, bien que les enfants impliqués dans la première phase n'aient pas participé à la conception de cette restitution. Même si ce temps de restitution s'est déroulé à la fin de la première année, les enseignantes n'ont pas trouvé de créneau disponible en fin d'année pour faire participer leurs élèves à la conception de ce temps de restitution. Les enfants ont ainsi découvert l'espace et les éléments exposés le jour de cette restitution en juin 2021.

¹³² Une des raisons pour lesquelles une partie des entretiens s'est réalisée dans le bureau de la directrice est le manque de place dans les autres espaces et le désir des enseignantes notamment en GS/CP, que leurs élèves ne soient pas loin de leur classe.

¹³³ Olmédo, (2021, p.2) : « Dans *L'image de la ville (1960)*, Kevin Lynch souligne l'impossibilité d'approcher la réalité micro-géographique avec des instruments qui saisissent les dimensions topographiques de l'espace. Pour aborder les perceptions, il met en place un outil spécifique, les « images de ville » qu'il construit à partir d'entretiens et d'observations avec les habitant.e.s de grandes villes américaines. »

Figure 47 : Les ateliers menés en année 1 et 2 sur le terrain de Bordeaux

Ateliers avec les enfants	Outils utilisés par les enfants	Temps / espace	Participants
1 – Expérimenter l'espace mars 2021	Scotch – son corps	1h / cour de récréation	Classe entière
2 – Parler de son espace avril 2021	Entretien – Microphone	10 min / bureau de la directrice et algéco	Groupe de deux
3 – Se repérer dans l'école avril 2021	Carte de l'école	30 min / cour de récréation	Groupe de six à dix
4 – Se repérer en dehors de l'école avril 2021	Photo aérienne de quartier – carnet de terrain	1h / dans le quartier	Classe entière
5 – Parcours sensible mai 2021	Carte de l'école	30 min / cour de récréation	Groupe de six à dix
6 – Représenter sa place dans l'école mai 2021	Plan de l'école	1h / en classe	Classe entière
7 – Passer du plan au volume mai 2021	Plan et maquette de l'école – silhouettes en papier à différentes échelles	1h / en classe	Classe entière
8 – Agir en volume dans l'espace de la classe mai 2021	Maquette – carton	1h / en classe	Classe entière
9 – Agir en volume dans l'espace de la classe juin 2021	Maquette – pâte à modeler	1h / dans la cour / dans la cantine	Demie classe
10 – Restitution juin 2021	Productions des enfants	20 min / par classe / sous le préau	Classe entière
1 – Faire le bilan : 12.12.2021	Entretien-Microphone	10 min / Algéco	Groupe de deux
2 – Observer et expliciter ses usages dans l'espace de la cour 24.03.22	Carte de l'école – Son corps –	45 min / cour de récréation	Demie classe
3 – Placer l'école dans son quartier 31.03.22	Maquette de l'école – plans du quartier	1h / algéco	Demie classe
4 – Analyser ses usages de l'espace de la cour en installant un langage commun 14.04.22	Langage spatial graphique – son corps	45 min / cour de récréation	Demie classe
5 – Raconter les histoires de l'école 12.05.22	Plan de l'école – signes issus du langage graphique et spatial – microphone	1h / cour de récréation	Demie classe
6 – Graver l'histoire de l'école 19.05.22	Outils de gravure (gouge – encre)	1h / sous le préau	Classe entière
7 – Graver l'histoire de l'école 23.09.22	Outils de gravure (gouge – encre)	1h / sous le préau	Classe entière
8 – Faire classe dehors : 09.06.22	Outils de la séquence avec l'enseignant	45 min / dans la cour	Classe entière
9 – Fresque : 23.06.22	Carte postale – formes colorées	1h / en classe	Classe entière
10 – Fresque : 0.1.07.22	Peintures – pinceaux	45 min / cour de récréation	Groupe de six à dix
11 – Revenir et faire le bilan : 20.09.22	Entretien de restitution avec les enfants	15 min / par groupe / sous le préau / dans l'algéco	Groupe de deux à quatre

La deuxième année, de septembre 2021 à juillet 2022, la démarche s'est articulée jusqu'en décembre 2021 autour d'un temps d'observation participante (Malinowski, 1922 ; Arborio, Fournier, 2005) avec des temps en classe et dans la cour de récréation. Cette étape a été suivie d'entretiens qualitatifs, menés auprès des enfants et des enseignantes, afin de restituer et d'analyser les effets des actions menées lors de la première année. De janvier à juillet 2022, une nouvelle phase a consisté à imaginer avec les enfants un langage graphique et spatial (figure 48) fondé sur l'observation de leurs usages, perceptions et ressentis dans les espaces de la cour et à installer de nouveaux éléments dans la cour de récréation.

Les ateliers, conçus puis affinés au fil de mes immersions sur le terrain, m'ont conduite à occuper une double position. D'un côté, celle d'architecte médiatrice, soucieuse d'offrir aux enfants un cadre structurant : chaque séance s'ouvrait sur un temps d'accueil, se clôturait par un moment de restitution, et s'articulait autour de consignes précises, pensées pour accompagner la compréhension des gestes, des matériaux, des espaces. De l'autre côté, celle de chercheure, attentive à ce qui se joue dans l'instant, engagée dans la récolte de traces, tout en demeurant immergée dans la vie ordinaire de plusieurs classes, de la grande section au CM2.

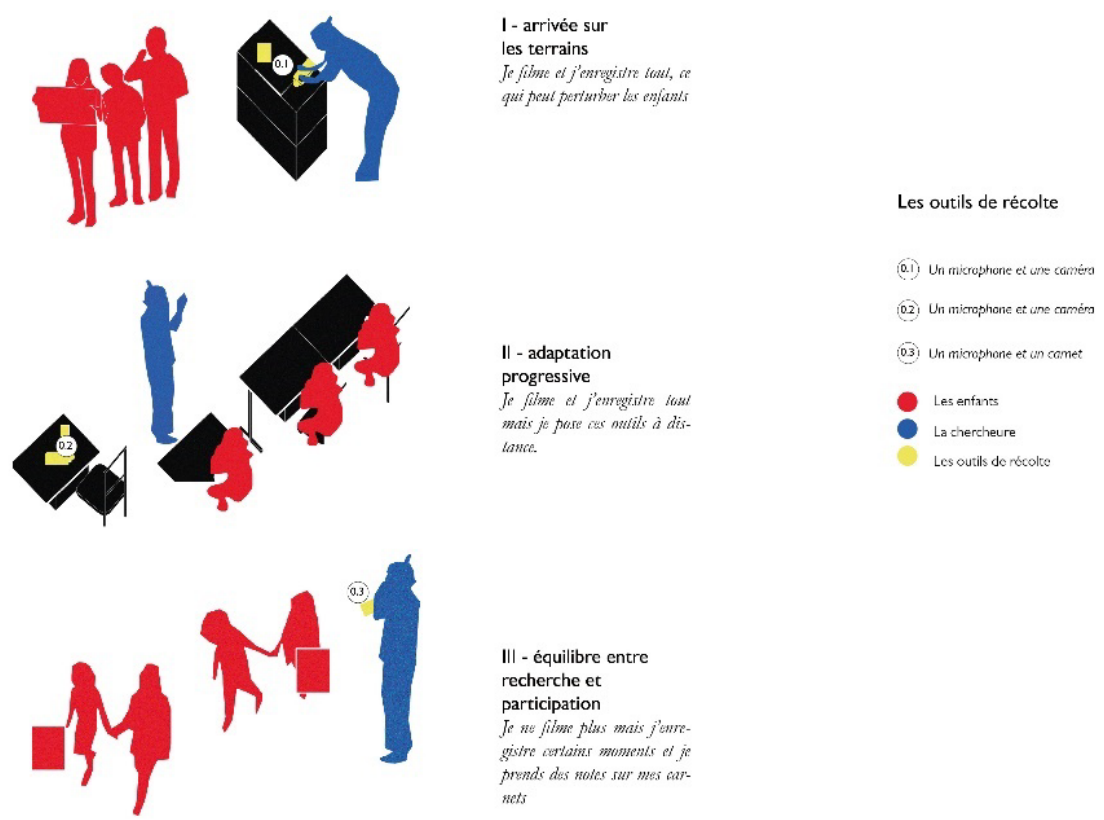
3.3 Récolter la parole : outils d'enregistrement par la chercheure et par les cherchés

3.3.1 Outils d'enregistrement par la chercheure

Pour récolter les données, dont les paroles des enfants, j'ai mobilisé différents outils, à la fois simples et familiers. Mon carnet A5 (Baribeau, 2005), toujours à portée de main, me suivait partout : je l'ouvrais au gré des situations et y consignais impressions, croquis des espaces d'action, échanges inopinés. Chaque atelier était filmé et enregistré (figure 48), donc j'avais toujours sur moi un microphone et une caméra. À la fin de chaque journée, je reprenais mes notes, les retranscrivais sur mon ordinateur, enrichies par les enregistrements sonores et visuels. Ce dispositif s'est révélé précieux. Il m'a permis de conserver la mémoire de l'instant, mais aussi d'y revenir, de relire, de réécouter, de revoir afin d'analyser, avec le recul du temps, ce qui s'était joué à chaque moment dans l'interaction entre les enfants, l'espace et les consignes énoncées.

À Bordeaux, une nouvelle phase d'observation s'est déroulée de septembre à décembre 2021. Dans cette phase la caméra et l'appareil photo ont disparu, afin que ma présence en tant qu'observatrice reste discrète et n'empêche ni les enfants, ni les enseignantes de rester concentrés en classe. Cette phase, ne laissait place qu'au micro, toujours posé à l'écart, ce qui m'a permis de me concentrer sur la prise de notes en direct, au fur et à mesure des scènes qui se déroulaient sous mes yeux. Cette disparition de mes outils d'enregistrement les plus visibles a aussi permis de faire accepter plus facilement ma présence dans la classe.

Figure 48 : L'évolution de ma posture pendant la récolte des paroles des enfants



Réalisation : Maylis Leuret 2025

3.3.2 Outils d'enregistrement par les cherchés

Un autre enregistrement, extérieur à moi-même, a été analysé : les carnets de terrain des enfants. Sur chaque terrain, au Pizou et à Bordeaux, j'ai en effet distribué des carnets aux enfants. Dès le premier atelier, au Pizou, chaque enfant a reçu un carnet A5 noir. Nous leur avons expliqué que c'était un carnet pour noter ce qui se passait et ce qu'ils observaient pendant un atelier mais aussi, pour relever ce qui les avaient touchés ou surpris durant celui-ci. En revanche, sur le terrain bordelais, j'ai opté pour un carnet A3 par classe. J'avais en effet constaté sur le terrain du Pizou que si les carnets des enfants n'étaient pas exploités directement en classe, les enfants l'oubliaient chez eux.

Au Pizou, seules les premières séances d'atelier ont été consignées dans les carnets des enfants. Donc sur vingt-quatre carnets, vingt carnets sont remplis par les enfants sur les trois premières séances. Le reste concerne des notes prises lors de sorties sensibles ou bien, quand la prise de notes n'était pas guidée par des adultes, cela concerne des échanges avec une ou un autre camarade ou bien des histoires personnelles ou imaginaires. À la fin du terrain du Pizou, les enfants ont accepté de me montrer et me confier leurs carnets.

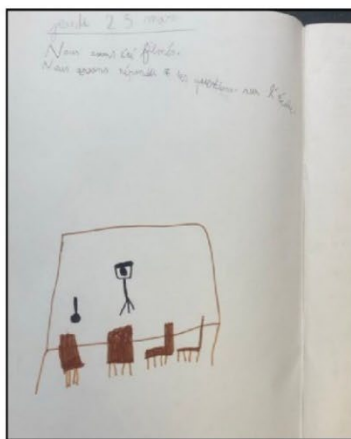
Pour le terrain de Bordeaux, il n'y avait qu'un carnet grand format (A3) par classe, auquel a été ajouté, à la fin de la deuxième année, un carnet accessible à l'ensemble des acteurs de l'école. Placé en libre accès à la cantine il visait à recueillir les paroles de divers habitants de l'école. Au bout de dix jours, le carnet a été déplacé par un enfant dans la cour puis trempé par la pluie et oublié. Il n'a jamais été remplacé.

Ces carnets (A5 et A3) avaient été envisagés comme des dispositifs centraux pour le recueil des paroles enfantines, à la fois outils méthodologiques et supports d'expression. L'intention initiale était de structurer des temps de restitution en classe, à l'issue de chaque atelier, afin de permettre un retour collectif sur les expériences vécues et d'accompagner l'écriture dans les carnets (que ce soit un carnet individuel comme au Pizou ou un carnet collectif comme à Bordeaux). Pourtant, ces moments n'ayant été ni systématiquement prévus ni explicitement discutés avec les enseignantes, cela a eu des conséquences notables sur l'usage et la fonction de ces carnets. L'absence de temps formalisé après les ateliers pour faire un point à l'oral et à l'écrit en classe a eu pour effet immédiat que les carnets restaient souvent non remplis lorsque l'accompagnement adulte faisait défaut. Par ailleurs, la circulation des carnets hors de l'espace scolaire, certains ayant été égarés, d'autres emportés à la maison, a contribué à leur dévoiement par rapport à leur fonction initiale. Le carnet (pour le terrain du Pizou) s'est mué en objet personnel, investi loin du regard des adultes et du groupe, dans l'espace de la maison. Si l'accompagnement méthodologique de ces carnets aurait dû constituer le socle du dispositif, force est de constater que la liberté laissée aux enfants, en l'absence de contrôle ou de suivi régulier, a ouvert la voie à d'autres formes distinctes d'écriture.

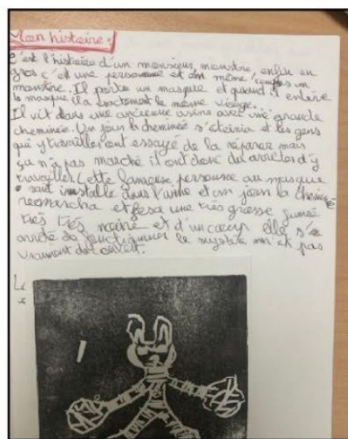
On peut donc faire l'hypothèse que le carnet, en tant qu'outil de recueil des paroles des enfants, possède une double vocation. D'un côté il peut être mobilisé comme un support guidé par un adulte, lors de temps collectifs de restitution. De l'autre, il peut être un espace d'expression libre et autonome, où l'enfant peut consigner des éléments plus personnels, en dehors du cadre strict de la recherche.

Figure 49 : Les différentes formes d'écriture observées dans les carnets des enfants

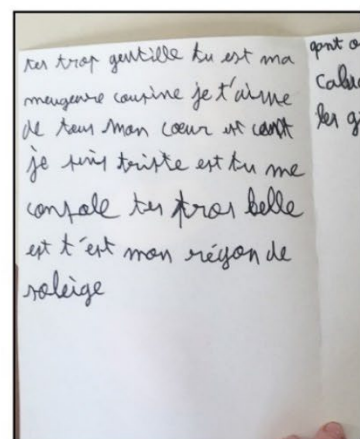
Les carnets des enfants



Le carnet de terrain
« Nous avons été filmés. »



Le carnet de l'imaginaire
« C'est l'histoire d'un Monsieur Monstre. »



Le carnet de messages
« T'es trop gentille, tu es ma meilleure copine. »

Crédits : Maylis Leuret 2025

Trois formes d'écriture (figure 49) ont été observées autour de ces carnets. La première est une écriture saisie sur le vif, notée pendant ou juste après le temps d'action. Elle prend la forme de phrases brèves, souvent descriptives, comme « nous avons été filmés », et s'accompagne fréquemment d'un ou plusieurs dessins représentant la scène ou le cadre d'observation. Cette première forme d'écriture a surtout été observée sur les carnets collectifs à Bordeaux, c'est-à-dire des formes d'écriture et de paroles accompagnées par les adultes. La deuxième forme relève d'une écriture narrative, plus imaginaire. Elle adopte les codes du récit, commençant par exemple par « c'est l'histoire de... », et s'accompagne aussi de dessins. Elle a existé sur les carnets personnels des enfants et fait suite aux ateliers du Pizou autour de la fabrique collective d'une fiction. Enfin, une troisième forme d'écriture apparaît sous la forme d'une correspondance ou en tout cas d'un message à faire passer à une ou un camarade : « t'es trop gentille... »

3.4 Modalités de prise de parole : les entretiens

Au début des terrains, à Bordeaux et au Pizou, les entretiens étaient filmés et enregistrés. Mais la présence de la caméra lors des entretiens perturbait le bon déroulement des échanges, les enfants se concentrant davantage sur leur image que sur les questions posées. Aussi, dès la deuxième session, la caméra a été abandonnée au profit du microphone. Bien que moins intrusif, il s'est avéré être un outil paradoxal. Pour certains enfants, il était perçu comme intimidant, les poussant à contrôler leurs paroles. Ils préféraient alors répondre dans des espaces plus discrets, comme les WC, loin du regard des autres. Au contraire, d'autres enfants avaient l'impression de participer à une émission de radio et s'empressaient de répondre, parfois sans rapport avec la question posée.

Pour les enfants, deux modalités d'entretien ont été expérimentées : des entretiens semi directifs menés individuellement en dehors de la classe (dans des lieux fixes comme les couloirs, le bureau de la directrice ou des espaces d'atelier). Deux temps d'entretien ont été organisés pendant le temps de l'enquête. Un premier temps au début du terrain, construit comme un échange formel sur la manière dont les enfants arrivent à l'école, sur les espaces dans l'école où ils se sentent bien et moins bien et sur les espaces où ils passent le plus de temps. Il s'agissait de comprendre progressivement leurs pratiques et usages dans l'espace scolaire mais aussi ailleurs, en mobilisant des notions comme le chez-soi, l'habiter, le territoire. Il s'agissait aussi de faire connaissance avec les enfants. Ces premiers entretiens se déroulaient suivant une grille d'entretien comprenant dix questions (voir grille en annexe). Chaque entretien avait une durée moyenne de six minutes et se faisait par petit groupe de deux ou trois enfants. Un deuxième temps d'entretien, vers le milieu ou la fin du terrain (juin 2021 au Pizou, octobre 2022 à Bordeaux) visait à faire le point avec les enfants sur ce que les premières expériences avaient produit, ce dont ils se souvenaient, ce qui était bien et ce qui l'était moins. Ces entretiens semi-directifs comprenant une dizaine de questions se sont déroulés à l'école (algéco, couloirs). Les enfants étaient à nouveau par groupe de deux ou trois et les entretiens duraient entre cinq et dix minutes.

Un autre type d'entretien a été réalisé sur le terrain de Bordeaux (mai 2021), qui invitait, dans un premier temps, les enfants à me guider vers les espaces où ils se sentaient le mieux et qu'ils utilisaient le plus dans la cour de récréation. Ce déplacement dans l'espace s'accompagnait d'une attention particulière portée aux sensations corporelles, où les enfants étaient incités à augmenter ou diminuer certains de leurs sens au fil de la marche (exemple : se boucher les oreilles, fermer les yeux, se déchausser). Un temps collectif a ensuite été organisé pour discuter en petit groupes des émotions et sensations ressenties pendant le parcours.

Pour ces entretiens avec les enfants, j'ai sollicité des espaces qui ont pu poser leurs limites comme le bureau de la directrice, vue pour la majorité des élèves comme un espace « où l'on vient là pour se faire punir. » Suivant Muriel Monnard (2017), qui met en lumière ce qui se joue dans les espaces d'entre-deux et de passage, hors de la salle de classe, quand les élèves ne sont pas en train d'« apprendre », et que le « corps scolarisé » (Delory Montberger, 2005) est moins contraint, j'ai aussi sollicité des temps en dehors du temps de classe. D'autres temps d'échanges, plus informels, ont eu lieu avec les enfants en dehors des temps d'atelier, pendant la pause déjeuner ou pendant la récréation dans la cour ou dans les couloirs. Ils ont confirmé la libération de la parole (langage verbal) des enfants lorsqu'ils sont hors du regard du groupe (social et spatial) classe et de celui de leur enseignante et, de façon générale, lorsqu'ils sont en mouvement. Les adultes ont présenté des réactions similaires, mais dans une moindre mesure : certains ont spontanément adopté le micro, tandis que d'autres l'ont rejeté en posant leur main dessus. Pour les adultes, les entretiens ont eu lieu dans des espaces variés tels que les salles de classe (si disponibles) ou la salle des enseignantes. Les entretiens étaient courts, environ 15 minutes, et individuels. Une grille¹³⁴ était établi en amont.

3.5 les conditions du déroulement et les difficultés rencontrées

Bien que les deux terrains présentent des contextes différents, l'objectif était dans les deux cas de créer des conditions permettant aux enfants d'exprimer et de représenter leurs ressentis à propos des espaces qui les entourent. Les phases d'actions se sont déroulées la plupart du temps dans l'enceinte de l'école, soit directement dans l'espace de la classe, soit dans d'autres espaces disponibles comme un algéco, un préau, la cour ou l'atelier attenant à la classe. La durée des ateliers était organisée en séquence de 45 minutes ou de 1h30 par groupe, préférentiellement en classe entière. Généralement, les espaces étaient occupés par un mobilier scolaire constitué de chaises, de tables et d'un ou plusieurs tableaux orientant les possibilités d'organisation spatiale, vers le tableau ou vers la parole de l'enseignante. Cependant, trois difficultés ont généré des ajustements dans ma méthodologie.

Une première difficulté est apparue avec les ateliers en classe. En effet, ma capacité à proposer d'autres aménagements s'est révélée très limitée, d'une part pour éviter de faire perdre du temps aux enseignantes qui reprenaient leurs classes à la suite de ces ateliers ; d'autre part pour leur éviter « d'avoir des enfants surexcités » (extrait du carnet de terrain, 2022). J'ai donc privilégié des temps d'ateliers dans des espaces en dehors de la salle de classe, me contraignant uniquement à la consigne formelle de remise en état de l'espace.

¹³⁴ Cette grille d'entretien se trouve en annexe à la fin du manuscrit.

Une deuxième difficulté a été la différence conséquente entre mes deux terrains, l'un étant dans un contexte rural et socialement fragile (au Pizou), éloigné de l'offre culturelle ; l'autre étant dans un contexte urbain socialement plus aisé, où les enfants sont déjà, pour certains, sensibilisés aux questions d'espace et d'architecture. Cette sensibilisation préexistante s'explique notamment par la tenue d'ateliers dans l'école en 2016/2017, réalisés par Roberta Ghelli dans le cadre de sa thèse, auxquels quelques enfants avaient participé (ou leurs frères et sœurs). Par ailleurs, sur ce second terrain, plusieurs parents exercent une profession liée à l'architecture (au moins cinq sont architectes), et la directrice elle-même est l'épouse d'un sociologue enseignant à l'ENSAP de Bordeaux. La directrice organise régulièrement des sorties pédagogiques au 308 Maison de l'Architecture, ou à Arc en Rêve, en lien avec les projets de classe. Ces écarts de contexte ont nécessité une adaptation des démarches et des outils mobilisés sur chaque terrain.

Une troisième difficulté a concerné la compréhension du projet par les enfants et les enseignantes, ainsi que les effets que ma présence au sein de l'établissement pouvait induire. En effet, le fait d'être physiquement présente dans l'école, dans la durée, a pu influencer les attitudes et les discours des personnes enquêtées, modifiant potentiellement leur posture, leurs interactions ou leur manière d'adhérer au projet.

Afin de saisir pleinement les enjeux associés à cette recherche, il est apparu nécessaire de prolonger l'exploration des terrains engagés lors de la première année. Il était impossible de poursuivre le terrain au Pizou, car il était limité au cadre de la résidence artistique. L'année 2 a donc été consacrée exclusivement au terrain bordelais. Il s'agissait d'aller plus loin, c'est à dire de parvenir à faire participer « librement » (Monnet, 2020) les enfants sur leurs espaces et d'interroger autrement le territoire scolaire par cette mise en action.

Intégrer les enfants à la recherche suppose de créer les conditions d'une véritable co-construction, où leur subjectivité, leurs usages de l'espace et leurs paroles trouvent une place reconnue. L'expérience des terrains montre que cette démarche de recherche avec les enfants, exige une posture de chercheuse attentive à l'éthique, au contexte institutionnel et aux singularités de chacune et chacun.

Conclusion du chapitre 3

Travailler avec les enfants cela implique de déconstruire certaines approches méthodologiques et épistémologiques héritées des sciences sociales, souvent fondées sur une posture d'expertise et d'objectivation du sujet étudié. Travailler avec les enfants exige au contraire d'adopter une posture réflexive, d'interroger ses propres biais et d'accepter des formes d'interaction plus horizontales, où l'enfant est reconnu comme un acteur de la recherche et non comme un simple objet d'étude. Le cadre ordinaire de l'école se pose dans cette démarche comme l'outil fondamental pour révéler d'autres manières de faire ou d'être dans l'école et devenir un sujet de réflexion pour les enfants. Afin que les enfants se questionnent davantage sur leur environnement quotidien et leurs lieux d'apprentissage à partir d'une expérience commune, il faut mettre à l'épreuve l'espace par des actions. Par exemple, en le regardant différemment, par le biais de nouveaux récits, l'espace peut devenir un support pour communiquer, un moyen d'interactions. Cette approche de l'espace et d'une éducation à l'espace liée à la participation des enfants ne consiste pas à désavouer l'autorité des adultes, mais au contraire, à la renforcer en la transformant à travers l'émergence de nouvelles pratiques pédagogiques et de nouvelles relations enfants/adultes, c'est-à-dire « un ensemble de conditions qui offrent à l'enfant la possibilité d'apprendre et de grandir par lui-même » tout en travaillant « sur les conditions d'émergence de l'attitude qui permet d'entrer dans la démocratie » (Meirieu, 2002, p.36-37). Différents enjeux doivent alors être considérés pour réussir une telle recherche-action :

Enjeu 1 : être légitimée par les enfants

Les enfants, en majorité ceux de GS/CP, ont rencontré des difficultés pour comprendre ce que vient faire une architecte dans une école, plus encore quand elle vient faire une recherche. Il était en effet difficile de concevoir qu'une architecte dans une école vienne y faire autre chose que construire. Co-encadrer une recherche avec les enfants demande donc une répartition des places, des postures et une explicitation en amont des attentes et consignes au risque, sinon, de faire émerger des contradictions entre les médiateurs (chercheur et enseignants), de développer des incompréhensions chez les enfants, et de demander les mêmes choses d'une fois sur l'autre.

Enjeu 2 : laisser de la place aux enfants

Le fait d'imposer un protocole ou des méthodes pour « mettre en expérience l'espace » avant même de rencontrer le groupe classe peut se révéler antinomique avec l'idée même de l'expérimentation et de laisser la place aux enfants dans la recherche. D'abord, trop cadrer et proposer une multiplicité d'outils peut empêcher de faire jaillir l'imprévu et donc, potentiellement, de faire exister les points de vue et paroles libérés des enfants.

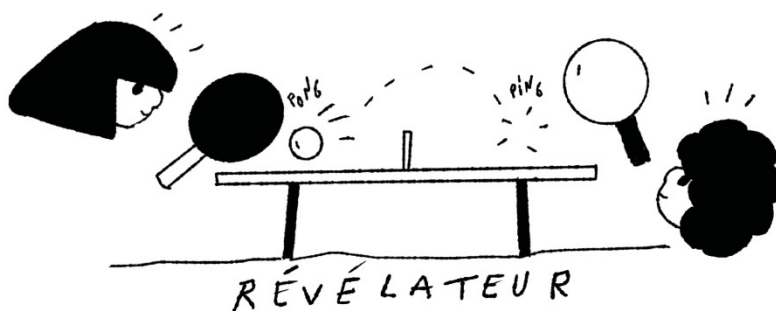
Cependant, ne pas user d'outils ou de consignes claires qui permettent aux enfants une certaine forme d'autonomisation de l'usage d'un outil ou d'une démarche ne produit rien non plus et développe même certaines résistances : « je ne sais pas ce que je dois faire alors je ne fais rien ».

Enjeu 3 : permettre aux enfants de prendre la parole

Laisser une place aux enfants et les laisser parler de leur ressenti. Pour les enfants, parler de soi, des usages qu'ils font de l'espace, engendre des ajustements, des mises à distance et donc des remaniements qui doivent être accompagnés par les adultes.

CHAPITRE 4

LA RECHERCHE-ACTION COMME RÉVÉLATEUR DES USAGES ET DES APPROPRIATIONS DE L'ESPACE SCOLAIRE PAR LES ENFANTS



CHAPITRE 4. LA RECHERCHE-ACTION COMME RÉVÉLATEUR DES USAGES ET DES APPROPRIATIONS DE L'ESPACE SCOLAIRE PAR LES ENFANTS

Le chapitre précédent est revenu sur les enjeux méthodologiques et éthiques inhérents à une recherche participative menée avec des enfants. En valorisant leurs paroles sur leurs espaces scolaires, le chapitre a souligné la complexité d'une telle démarche dans un contexte où les usages et les places des enfants sont souvent déterminés par les adultes. Dans la continuité de cette réflexion, ce chapitre s'attache à explorer cette démarche spécifique qu'est la recherche-action, menée sur les deux terrains d'étude. On entend ici par *recherche-action* une démarche co-construite, visant à la fois à transformer la situation et produire des connaissances, conduite par cycles itératifs. Intégrer les enfants dans un programme de recherche en contexte scolaire ne dépend pas uniquement de leurs capacités propres, mais aussi des conditions qui les entourent, et donc des dispositifs et opportunités définis par les adultes.

« Dans la relation éducative, plus vous prenez de responsabilités et plus vous en donnez. Et plus vous en donnez, plus vous en prenez. Quand vous aidez quelqu'un, que vous prenez la responsabilité de quelqu'un, vous lui en donnez aussi parce que vous lui transmettez, dans l'alliance, la certitude que c'est ensemble, par son effort et par le vôtre conjugués, que l'éducation va advenir et qu'il va peut-être réussir à se sortir du marécage. »

Phillipe Meirieu, 2008, p.7

La progression de la recherche-action sur les deux terrains s'est faite en plusieurs phases, au cours desquelles le degré de participation des enfants et leurs places dans le dispositif ont évolué, tout comme ceux de la chercheuse et des enseignantes.

Cette évolution a permis d'observer comment l'implication de chacun s'est transformée au fil du temps, révélant la nécessité d'une adaptation constante de la démarche. Travailler avec les enfants sur leurs rapports à l'espace scolaire ne signifie pas leur confier l'entière responsabilité de l'organisation de ces lieux. Il s'agit plutôt de leur faire prendre conscience qu'ils ont un regard, des paroles, une expérience à partager sur ces espaces scolaires. En les invitant à faire l'acte d'observer et de se représenter leur environnement scolaire, on leur montre qu'ils en ont la capacité et qu'à travers elle, ils sont aussi capables d'en discuter et de questionner cet environnement et, *in fine*, de l'améliorer. Les données recueillies au cours de ces deux années de terrain constituent le corpus de cette recherche et mettent en lumière la diversité des perceptions et des usages de l'espace scolaire par les enfants. La mise en place d'expériences sensibles leur a permis d'explorer de nouvelles formes d'appropriation des lieux, de nouveaux rapports aux corps (le leur et celui des autres) et à leurs mouvements, nous amenant à nous questionner et à observer différemment les usages et pratiques quotidiennes dans ces espaces scolaires. Ces expériences ont ouvert la voie à une réflexion renouvelée des enfants à propos de l'espace, de sa perception, de ses représentations, comme en témoignent certains retours d'enfants :

« J'ai appris que peu importe où on est, on peut se repérer par une carte et au début je ne savais même pas utiliser une carte, j'ai appris avec l'aide de Jean qui m'a dit on est là puis après on est là et au bout d'un moment ça a fait gling dans ma tête, je me suis souvenue où on était. »

Keyla , 9ans, CM1 école de Bordeaux, 29 septembre 2022

« J'ai appris à observer. »

Shayan, 10 ans, CM2, école de Bordeaux, 29 septembre 2022

« Ce que j'aimais bien faire l'année dernière c'est par exemple quand on était allés dans le parc qu'on fermait les yeux et qu'on devait t'écouter et faire attention quand on marchait pour aller jusqu'à la poutre et tout. Du coup j'ai appris à mieux écouter ce qu'il y avait autour de moi »

Orel, 9 ans, CM1, école de Bordeaux, 29 septembre 2022

Ce chapitre 4 s'attache dans un premier temps à examiner la dynamique de la recherche-action, en mettant en lumière la manière dont elle a été reçue par les enfants, les enseignantes, ainsi que l'évolution des rôles et des formes de participation de chacune et chacun (les enfants, les enseignantes, la chercheuse). Dans un second temps, il s'agit de montrer en quoi cette recherche-action a constitué un cadre privilégié pour observer et analyser les différentes modalités d'appropriation de l'espace scolaire par les enfants et en donner une lecture chronotopique¹³⁵. (Laplantine, 2023)

¹³⁵ « Chronotopie » désigne le caractère indissociable des relations que nous entretenons avec le temps et l'espace.

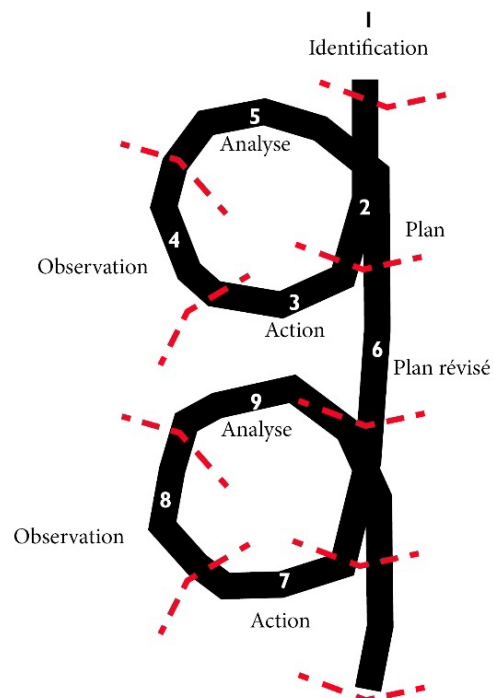
1. La construction d'une recherche-action

« Pour Lewin, la recherche-action est une démarche fondamentale dans les sciences de l'homme, qui naît de la rencontre entre une volonté de changement et une intention de recherche. Elle poursuit un objectif dual qui consiste à réussir un projet de changement délibéré et ce faisant, faire avancer les connaissances fondamentales dans les sciences de l'homme. Elle s'appuie sur un travail conjoint entre toutes les personnes concernées. Elle se développe au sein d'un cadre éthique négocié et accepté par tous ».

Gonzalez-Laporte, 2014, p.7-8

La recherche-action s'est déployée autour d'un modèle conceptualisé par Lewin (1946), réinterrogé par Lui (1992) et développé par Kemmis et McTaggart (1998). La recherche-action, telle que développée par Lewin, s'inscrit dans une dynamique double : produire des avancées théoriques tout en générant des transformations sociales concrètes. Lewin en propose une lecture en spirale, chaque cycle débutant par l'observation, suivi d'un plan d'action, de sa mise en œuvre, puis de son évaluation et de son ajustement (figure 50).

Figure 50 : La recherche-action vue par Kemmis et McTaggart (1998)



Réalisation : Maylis Leuret, 2025

Ce processus de recherche s'organise souvent selon un cycle : diagnostic, identification de la problématique, planification, recueil de données, action, évaluation puis redéfinition des actions (Greenwood et Levin, 2007). Toutefois, il faut se garder de voir là une mécanique rigide : la recherche-action échappe à la linéarité et ne se réduit pas à une seule méthode. Elle s'apparente à un processus où l'action et la réflexion, la théorie et la pratique s'entrelacent et produisent des variations, d'un terrain d'étude à un autre. Ce processus permet à chacun des participants à la recherche, de devenir acteur de changements, en s'appuyant sur une réflexion nourrie par l'expérience comme par des savoirs théoriques (Catroux, 2002). Ainsi, Michèle Catroux explique que la recherche-action repose sur une articulation constante entre action et réflexion, visant à transformer les pratiques en révélant leurs mécanismes et leurs enjeux sous-jacents. Elle ne se limite pas à une observation, elle engage le chercheur et les acteurs du terrain dans un processus itératif où chaque analyse nourrit l'action suivante. Ici le chercheur n'est plus un simple observateur distant, mais un partenaire partageant avec ses enquêtés la responsabilité de faire advenir savoirs et transformations (Lui, 1997). La réflexivité s'impose alors comme une posture centrale du chercheur et implique la capacité à interroger en continu ce qui se joue sur le terrain. » (Demetriou, Demory, Pavie, 2020, pp.5-12). Donald Schön insiste également sur l'importance d'une « pensée en action », qui dépasse l'application mécanique des savoirs préétablis et invite à une adaptation constante aux situations rencontrées (1993).

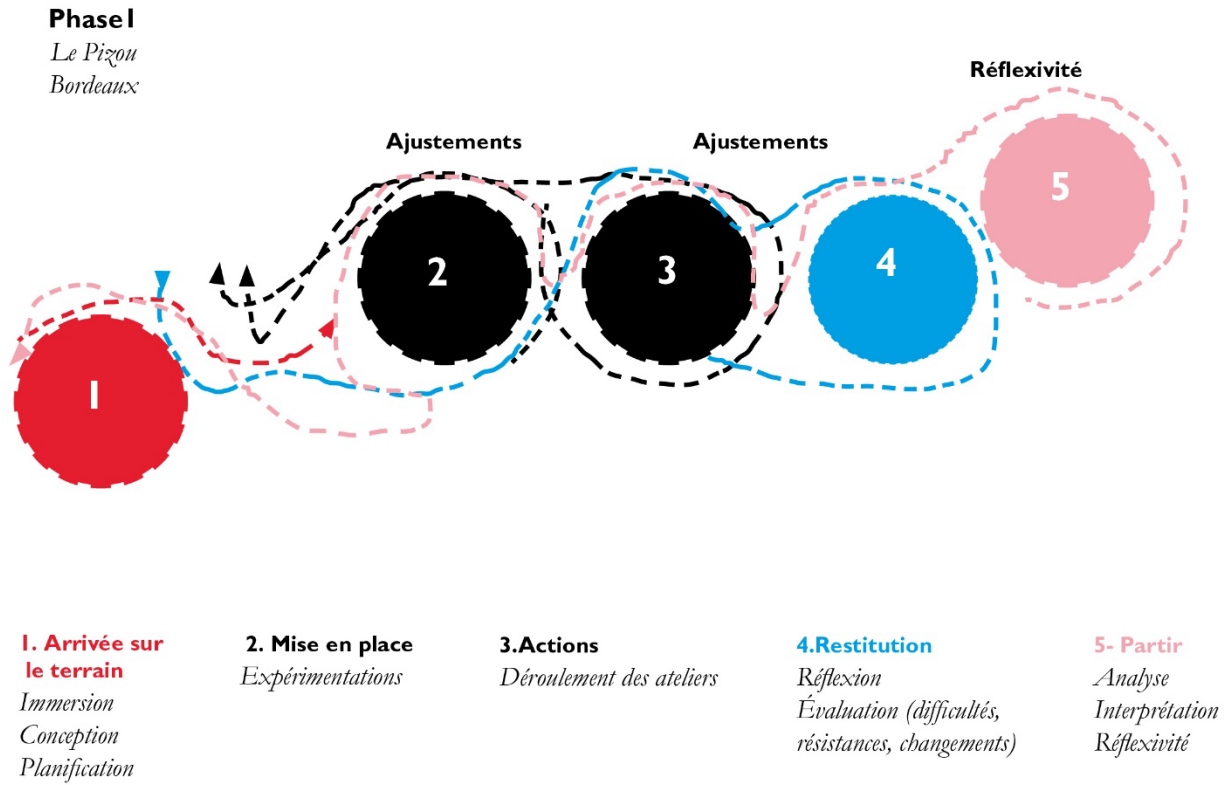
Dès le début de la démarche, il importe de clarifier les attentes et les engagements de chacun : la collaboration et la participation doivent être interrogées à chaque étape, jusqu'à la fin du projet et le départ des chercheurs. Selon Greenwood et Levin, au-delà de l'action et de la recherche, la participation est l'essence de toute recherche-action. L'action vise à transformer, à ouvrir des espaces de discussion, de liberté et d'autogestion. La recherche construit des savoirs, des modèles et des méthodes. La participation inscrit ainsi la démarche dans la co-construction de connaissances (Greenwood et Levin, 2007).

Cette section propose d'explorer la structuration et le déroulement de la recherche-action, en mettant en lumière les ajustements opérés sur les terrains au fil des différents cycles. Elle s'articule en quatre temps : 1. l'organisation de la recherche action ; 2. les résistances observées à différentes phases de la recherche ; 3. l'évolution des places et du degré de participation de chaque acteur de la recherche ; 4. la lecture de propositions de conditions de participation.

1.1 L'organisation de la recherche-action

Sur les deux terrains, au Pizou et à Bordeaux, le déploiement de la recherche-action (figure 51-55) s'est construit progressivement, dans un mouvement d'expérimentation et d'ajustements successifs. Ce processus alterne des phases de mise à distance, nécessaires à la prise de recul et à l'objectivation des observations, et des moments de mise en commun entre les enfants, les enseignantes et la chercheuse. Ces temps de partage et de réflexion communs ont eu lieu lors de restitutions dans les écoles auprès des enfants des autres classes, des enseignants et parfois des familles, mais aussi lors des temps de concertation avec les enseignantes. Ainsi, un temps de restitution sur le terrain du Pizou, ouvert aux familles, a eu lieu en juin 2021. Avec les enseignantes des temps de concertation informelle se déroulaient de manière inopinée pendant les pauses déjeuners en plus des temps organisés les mercredis matin. Pour la chercheuse, la sortie du terrain marque une phase ultime, celle de la distanciation physique qui pose les limites du temps du projet. Prou difficile à négocier qu'elle puisse être (comme ce fut mon cas pour le terrain bordelais, si proche et si central dans l'organisation de mon temps hebdomadaire pendant 18 mois) cette fin du travail sur le terrain permet la mise à distance indispensable à l'analyse.

Figure 51 : Les étapes de la recherche-action en phase 1



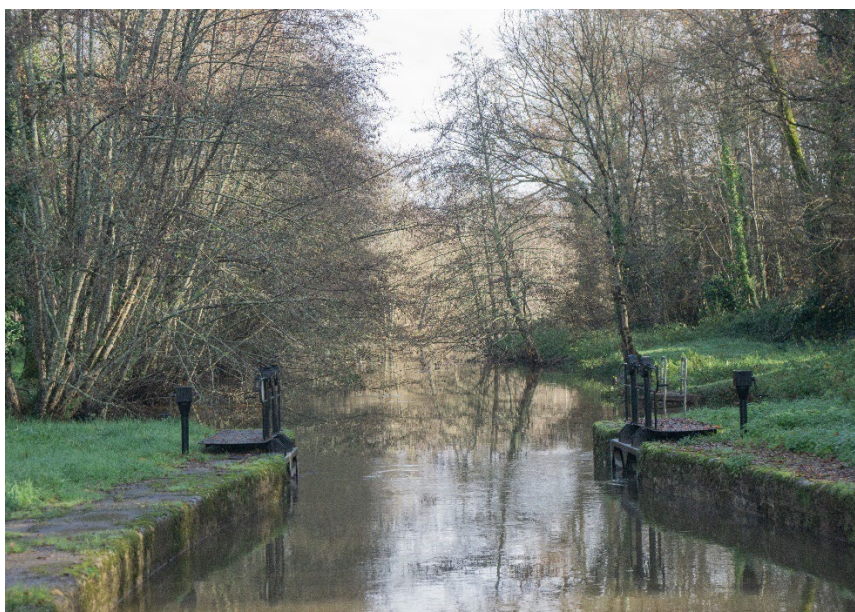
Réalisation : Maylis Leuret, 2025

La démarche de recherche débute par un premier travail réalisé à distance, conduisant à produire des pré-connaissances (prise de contact avec l'école, observation du contexte proche de l'école), qui permet de structurer même lâchement, la phase d'immersion. La démarche se poursuit par une phase d'immersion sur le terrain, visant à établir un premier état des lieux. Cette étape consiste à observer l'école dans son territoire proche (figure 54), à noter les usages et le fonctionnement de l'établissement dans son ensemble, grâce aux relevés factuels (relevés topographiques, photographiques) et aux explications des membres de l'équipe pédagogique (enseignants, agents, direction). C'est aussi une étape pour échanger avec la direction et les enseignantes sur les enjeux et objectifs du projet.

Au Pizou, un premier temps de prise de contact est réalisé en amont. Nous échangeons avec la directrice de l'école sur le déroulé général et la date de notre arrivée puis nous commençons à observer le territoire proche de l'école à l'aide de google maps. Puis un premier temps d'immersion a lieu en janvier 2021 : nous partons avec Paul Cabanié¹³⁶ et le Maire faire une visite des lieux emblématiques (figure 52) de la commune (le barrage, la fabrique de briques, la rivière Coly, la forêt des Doubs, la place du marché) puis nous rencontrons la directrice et Julia (enseignante de la classe avec laquelle nous allons travailler, voir chapitre précédent). Les objectifs de la recherche, en lien avec la résidence artistique « les Pierres qui parlent », visent principalement à connecter ou reconnecter les enfants à la richesse de leur territoire proche à travers la construction d'un récit collectif. Il s'agit d'amener les enfants à observer, questionner et interroger les usages de ces espaces, d'abord à l'échelle de l'école, puis à celle du territoire. Ce projet mobilise des savoirs et compétences liés à l'exploration de l'espace proche : découverte- redécouverte de l'école, du quartier, des lieux alentours, travail autour de la notion d'espace et de la notion d'habiter. Ces apprentissages s'inscrivent pleinement dans les programmes de géographie, notamment en cycles 2 (CP/CE1/CE2) et 3 (CM1/CM2/6^{ème}) où l'on aborde la connaissance de l'espace proche, la lecture de cartes, la compréhension et usages des lieux de vie.

¹³⁶Pour rappel (voir chapitre 3), Paul Cabanié est architecte et illustrateur et a collaboré tout le long de la résidence au projet « les Pierres Qui Parlent », avec la classe de CM2 du Pizou en Dordogne.

Figure 52 : *La rivière et l'écluse sur le territoire du Pizou*



Crédits : Paul Cabanié, 2025

La recherche se déploie ensuite autour d'un cycle d'actions. Au Pizou, le dispositif d'actions comprend dix ateliers, incluant des entretiens qualitatifs avec les enfants, par groupe de deux ou trois, et un temps de restitution (figure 53).

Figure 53 : *La journée de Restitution sur le terrain du Pizou*



Crédits : Paul Cabanié, 2021

À Bordeaux, un premier temps de prise de contact est réalisé en amont. Nous échangeons avec la directrice de l'école sur le déroulé général et la date de notre arrivée puis nous commençons à observer le territoire proche de l'école à l'aide de google maps. Un premier relevé sur place de l'école et du quartier se fait en même temps qu'une première réunion avec la directrice en février 2021 puis avec l'ensemble des enseignantes, en mars 2021. Sur le terrain bordelais l'observation, l'analyse des usages et des stratégies d'appropriation des espaces par les enfants s'appuie en partie sur le projet de l'école : une démarche écolabel qui nécessite en partie une éducation en lien avec le proche, le vivant et le dehors. Le protocole se décline en dix ateliers aussi lors de la première année, intégrant également une phase d'entretiens qualitatifs avec les enfants et un temps de restitution (figure 54). L'ensemble de ces phases d'actions mobilise une diversité d'outils et de méthodes (§ 3 chapitre 3) permettant de croiser les regards des enfants sur leur espace proche et de multiplier les modes d'expression (carte sensible, maquettes, fresque). Ce dispositif méthodologique vise à saisir la manière dont les enfants perçoivent, investissent et transforment leur environnement scolaire et comment ils utilisent de manière inattendue un espace ou un objet pour améliorer l'environnement.

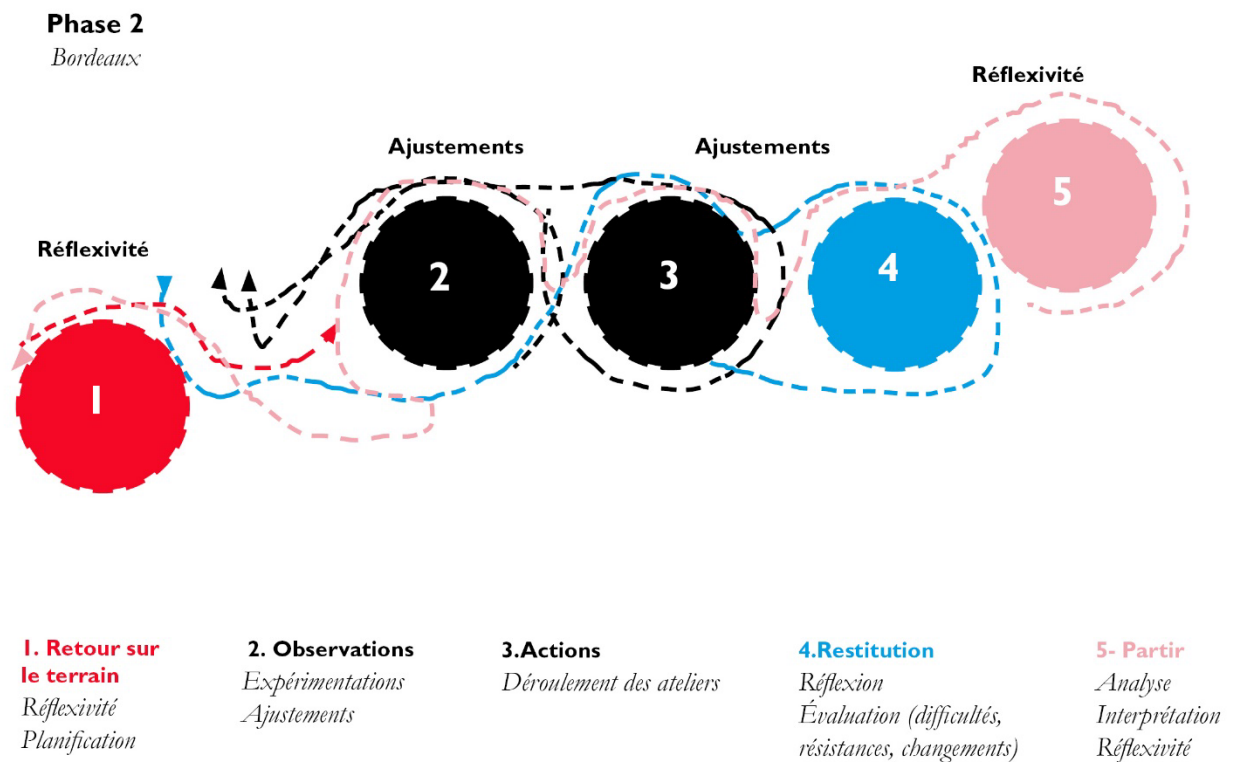
Figure 54 : *La journée de Restitution sur le terrain de Bordeaux*



Crédits : Maylis Leuret, 2021

La phase d'actions donne enfin lieu à des temps de restitution et de bilan. La recherche se poursuit uniquement sur le terrain de Bordeaux et donne lieu à un nouvelle phase (figure 55).

Figure 55 : Les étapes de la recherche-action en phase 2



Réalisation : Maylis Leuret, 2025

Dans cette nouvelle phase, un temps d'observation se met en place de septembre à novembre 2021, au cours de laquelle émergent plusieurs récits d'enfants et d'enseignants sur leurs usages et pratiques quotidiennes dans les espaces de l'école. Après une phase d'ajustement qui a lieu après la période d'observation, de nouvelles expérimentations de décembre à juillet 2022 sont mises en place autour de la fabrication collective d'un langage graphique et spatial, mais aussi de son installation dans la cour et enfin de la co-création d'une fresque. Ces expérimentations invitent les enfants à éprouver certaines règles et usages établis afin d'interroger leurs stratégies d'appropriation de l'espace. Elles donnent à voir leur capacité à transgresser et à détourner ; le *détournement* étant entendu ici comme le réinvestissement d'un espace existant en en modifiant la fonction ou la finalité (Ripoll & Veschambre, 2004, p.298). En septembre 2022, j'ai effectué un ultime retour sur le terrain de Bordeaux afin d'organiser un temps de restitution et d'entretien bilan avec les enfants¹³⁷ et les enseignantes.

Au fil du déroulement de la recherche-action, à travers les différentes étapes du cycle mené sur les terrains du Pizou et Bordeaux, diverses formes de domination de la chercheuse que je suis sur les enseignantes ou sur les enfants, des enseignantes sur les enfants ou sur la chercheuse que je suis, ont pu être observées, venant complexifier la participation active des enfants et même des enseignantes à différentes phases (action, observation, restitution). Ces constats ont conduit à porter une attention particulière aux manifestations de résistance individuelles et collectives, ainsi qu'à procéder à des ajustements méthodologiques.

1.2 Les résistances observées sur les terrains

« Les inégalités de pouvoir entre enfants et adultes sont inévitables (Einarsdottir, 2003) et les données empiriques montrent que cela peut être renforcé sous les effets des pratiques et valeurs des institutions éducatives, comme par les pratiques des chercheurs. »

C. Carmen Draghici et Pascale Garnier, 2020, p.26

Carmen Draghici et Pascale Garnier (2020) commentent les difficultés que pose une recherche avec des enfants au sein d'une institution marquée par un cadre normatif. Ce cadre a une influence sur les expériences des enfants (Garnier et *al.*, 2017) mais aussi sur les expériences des chercheurs, qui doivent eux aussi se plier de manière implicite à des règles préétablies, qui vont à leur tour avoir une influence sur les expériences des enfants. Certaines contraintes identifiées sur le terrain relèvent de prescriptions émanant directement des enseignantes.

¹³⁷ Le bilan consiste en des temps d'entretien avec l'ensemble des enfants (par groupe de deux ou trois dans l'algéco) et des enseignantes (dans leur salle de classe).

Par exemple, pendant des ateliers organisés sur le terrain (au Pizou et à Bordeaux), celles-ci pouvaient attendre des élèves qu'ils suivent les mêmes modalités de fonctionnement qu'en classe (« vous faites comme en classe. »). D'autres contraintes, plus générales, découlent des règles de l'école, qui définissent des usages autorisés et interdisent l'accès à certains espaces¹³⁸ pour les enfants, ce qui peut limiter certaines pratiques dans le cadre des ateliers menés sur le terrain. Si ces prescriptions structurent le fonctionnement ordinaire du groupe classe, elles ont toutefois été ponctuellement transgressées. Ces écarts sont apparus, soit à la suite de propositions que j'ai faites aux enfants visant à adapter ou modifier les usages de l'espace (par exemple, en les déplaçant de leurs places habituelles ou en modifiant leurs postures), soit à travers des initiatives plus spontanées d'enfants, qui au fil des ateliers se sont autorisés à transgresser.

1.2.1 Les effets de domination pendant les temps d'actions

Au cours des phases d'action, la pratique du terrain a mis en évidence des résistances, du côté des participants et également du côté de la recherche (la chercheuse). Ne pas pouvoir tout contrôler en tant que chercheuse sur le déroulement des ateliers, car une recherche-action se fait par tâtonnements successifs, a parfois généré des situations d'incompréhension. Les premières résistances ont émané des enseignantes, qui ont parfois exprimé, de façon implicite, leur réticence à perdre le contrôle pendant les ateliers. Par exemple, sur le terrain du Pizou, Julia réactivait fréquemment les routines de classe, même lors des sorties sensibles où les enfants étaient encouragés à bouger différemment et à adopter d'autres postures pour observer leur environnement avec leurs sens. Elle insistait sur le fait que, même à l'extérieur, les règles de la classe, continuaient à s'appliquer : « On est comme en classe, donc on agit comme en classe ». Ce rappel à l'ordre, à faire « comme en classe », s'est produit sur les deux terrains, au début de l'expérimentation. Lorsque l'action se déroule en classe, les enseignantes tiennent à rétablir les règles habituelles : placement de leurs élèves, silence et calme, organisation de l'espace. On peut formuler l'hypothèse que cette résistance tient à la volonté de préserver leurs routines avec les élèves, pour ne pas perturber l'ordre, mais aussi pour que l'atelier fait dans la classe ne laisse pas l'espace en désordre, ce qui compliquerait par la suite la reprise normale des activités.

À plusieurs reprises, le dispositif expérimental a dû être remanié. Un exemple significatif de cette dynamique a été observé lors d'un atelier, au début du terrain bordelais, se déroulant autour de la maquette dans la cantine et non en classe, en demi-groupe et sans la présence de l'enseignante (figure 56). Cette configuration particulière a mis en lumière les limites de l'appropriation de l'outil par les enfants. Bien que la maquette se soit révélée pertinente pour que les enfants appréhendent et représentent leurs places dans la classe, le contexte a favorisé une dispersion des activités.

¹³⁸ Ce sont souvent des espaces peu visibles par les adultes ou des espaces réservés aux adultes comme le bureau de la directrice ou la salle des enseignants.

Sans leur enseignante, les enfants n'ont pas su tirer profit de l'activité. Les échanges s'apparentaient plus à un brouhaha général, ce qui n'a pas permis de faire émerger une réflexion structurée. L'utilisation de la pâte à modeler, en particulier, a détourné l'attention des enfants des objectifs initiaux. Aussi les ateliers de la maquette ont-ils eu lieu la fois suivante en présence de l'enseignante, sans pâte à modeler et avec des consignes données étape par étape et non en une seule fois en début de séance.

Figure 56 : L'atelier maquette sur le terrain de Bordeaux, l'illustration d'un échec.



Une illustration de l'atelier maquettes dans la cantine

*les enfants bougent dans tous les sens
Un bruit incessant
En tant que chercheuse je ne sais plus où me mettre
Les dames de cantine restent en retrait*

Réalisation : Maylis Leuret, 2025

D'autres ajustements ont été nécessaires, lorsque les contenus proposés ne correspondaient pas aux attendus du programme scolaire. Par exemple, à Bordeaux, l'enseignante de GS/CP a estimé à plusieurs reprises que ses élèves étaient trop jeunes pour saisir certains concepts ou outils comme la notion d'échelle ou de volume. Du côté des enfants, certaines résistances ont pu constituer des obstacles à leur participation. Sur les deux terrains, quelques enfants ont refusé de prendre la parole devant le groupe de la classe, révélant ainsi des difficultés à s'exprimer et traduisant parfois une forme de protection face à des frustrations ou à un sentiment de non appartenance au groupe, ou une difficulté à reconnaître la valeur de son propre point de vue.

D'autres résistances pendant une expérience ont été observées, lorsque l'action et les consignes n'étaient pas clairement énoncées ou que l'expérience proposée était trop abstraite ou inadaptée à la classe d'âge des enfants ou au programme, donc de leur univers de compréhension des enfants.

1.2.2 Les rapports de domination pendant les temps d'observation

« (...) la présence du chercheur provoque la vigilance renforcée des enseignants, l'agitation exacerbée des élèves, le retrait accentué de certains, ou l'activation intensifiée de la participation pour d'autres, donc modifie les comportements des sujets observés. »

Laure Sabine Bampi, 2022, p.90

Sur le terrain de Bordeaux, un second temps d'observation s'est déroulé entre septembre et novembre 2021. Ce temps d'observation a aussi enclenché des résistances. A plusieurs reprises, lorsque j'observais des temps en classe, j'avais le sentiment, en tant que chercheuse, de donner l'impression aux enseignantes de les surveiller. Certaines enseignantes ont insisté sur le fait de ne jamais trouver agréable d'être observées mais, puisqu'elles me connaissaient, cette situation devenait, pour elles, acceptable.

« Je trouve juste l'idée un peu dérangeante mais en fait j'ai souvent des adultes dans ma classe avec des AESH. Je suis quand même plus à l'aise sans adulte. Mais c'est idiot on ne va pas fermer la classe sur l'extérieur. Mais Jean, par exemple en CM2, il est plus à l'aise sans adulte ou il s'en fiche un petit plus que moi car il a plus d'expérience ? »

Lise, CE1/CE2, école de Bordeaux, 18 novembre 2021.

Certains enfants avaient le sentiment que j'étais en classe pour les espionner et contrôler leurs comportements de travail. Ces tensions se manifestent de manière explicite dans le verbatim des enfants. Plusieurs de leurs déclarations montrent leur malaise vis-à-vis de ma présence.

« Haa, tu nous espionnes ! »

Eva, 6 ans, , école de Bordeaux, 25 novembre 2021

« Tu nous espionnes ? »

Lisa, 6 ans, CP, école de Bordeaux, 25 novembre 2021

« Pourquoi tu fais que nous regarder ? [...] Tu analyses nos comportements, tu nous notes. [...] parce que moi quand tu es venue, je ne suis vraiment pas habitué, ça me déconcentre. »

Louis, 9 ans, CM1, école de Bordeaux, 25 novembre 2021

Les réactions des enseignantes, des enfants, tout comme celle de la chercheuse que je suis dans ce contexte, illustrent des rapports de domination. Celui de la chercheuse sur les enseignantes, de la chercheuse sur les enfants, qui donne l'impression d'observer pour contrôler. Ensuite, une forme de résistance générale, dans l'idée que l'observation est un contrôle et donc va mener à un jugement. Un jugement de la chercheuse envers les pratiques pédagogiques des enseignantes, un jugement de la chercheuse sur les « bons ou mauvais comportements des enfants », un jugement des enseignantes sur les méthodes de recherche de la chercheuse. Certains enfants, à l'inverse, affirment ne pas être gênés par l'observation, voire y trouvent un certain intérêt. Ces comportements variés témoignent de relations à l'adulte différentes :

« Moi je te vois pas, je suis tellement concentré dans le travail. »

Constance, 9 ans, CM1, école de Bordeaux, 25 novembre 2021

« Non ça me dérange pas d'être observé parce que quand tu me regardes t'es belle. »

Jeanne, CM2, école de Bordeaux, 25 novembre 2021

« Non et tu nous aides à travailler, tu nous aides. »

Jules, 6 ans, CP, école de Bordeaux, 25 novembre 2021

« Moi j'aime bien que tu nous observes. »

Peter, 7 ans, CE1, école de Bordeaux, 25 novembre 2021

« Je te vois parfois et quand je suis concentrée c'est comme s'il y avait des murs autour de moi et que j'étais seule dans l'espace. »

Alya, 9 ans, CM2, école de Bordeaux, 25 novembre 2021

L'ensemble de ces situations a donné lieu à des ajustements méthodologiques (figure 57) à chaque temps de la recherche-action. Ces résistances, qu'elles aient été institutionnelles, pédagogiques ou individuelles, ont constitué des moments-clés pour interroger et réajuster ma posture, les outils utilisés et les modalités de participation des enfants et d'accompagnement des enseignantes. Les temps de domination observés dans l'espace scolaire pendant les phases d'action ou d'observation imposent au chercheur de développer des stratégies pour contourner et dépasser ces résistances et faire évoluer les places et le degré de participation des enfants, des enseignantes et de la chercheuse.

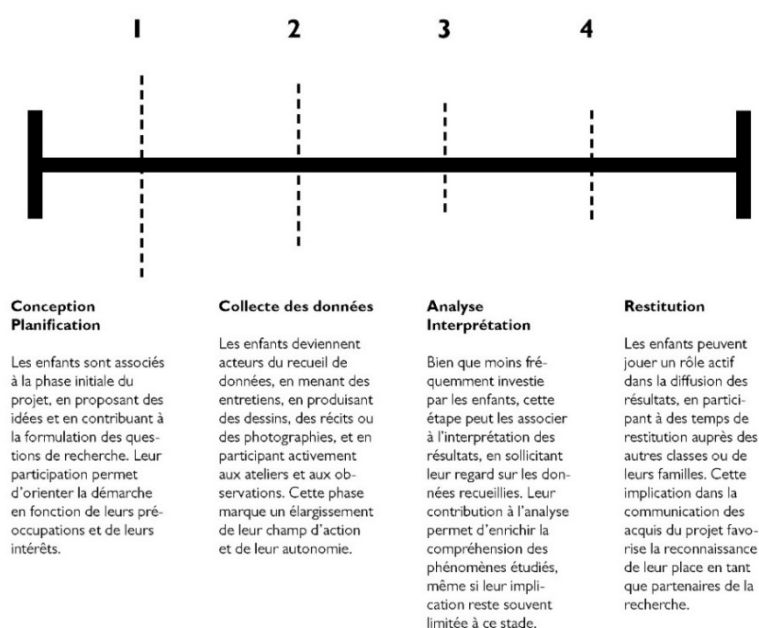
Figure 57 : Les effets de domination pendant les différentes phases de la recherche.

Temps De la recherche	Rapport de domination	Ajustements Apportés	Evolution de la participation en fonction de ces ajustements
Action	<p>Julia, enseignante dans la classe de CM2 du Pizou, fait régulièrement référence au modèle de la classe : « on fait comme en classe. »</p> <p>Certaines enseignantes trouvent que le dispositif n'est pas adapté au niveau scolaire des enfants.</p> <p>Les enfants participent à l'action puisque c'est en classe dans les temps de classe.</p>	<p>Explication progressive de l'intérêt de ne pas faire comme en classe puisque importance de mettre en éveil les sens et donc le corps pour observer autrement son espace.</p> <p>Proposition de nouvelles consignes et adaptation des outils en fonction du niveau.</p> <p>Explicitation pendant les temps d'entretien ou temps en petit groupe de l'intérêt de leur participation.</p>	<p>La participation reste d'abord distante de la part des enseignantes mais certains échanges constructifs émergent et permettent une appropriation progressive du dispositif. Certaines enseignantes commencent à remanier les consignes en direct et réinvestissent les outils d'une séance à l'autre.</p> <p>Les enfants prennent progressivement conscience de la valeur de leur participation à ces temps d'action, notamment à travers la production de données.</p>
Observation	<p>Les observations sont perçues comme un moyen pour la chercheuse d'espionner et de contrôler les faits et gestes des enseignantes et des enfants.</p>	<p>Des temps de discussion informels ou formels se déploient avec les enseignantes.</p>	<p>Dans la classe de CE1 /CE2, cela aboutit à la proposition que la chercheuse devienne une co-animatrice de l'enseignante.</p> <p>En GS/CP, l'enseignante délègue naturellement sa classe. La chercheuse aide et accompagne les enfants.</p> <p>En CMI /CM2, peu de changements observés.</p> <p>En parallèle une séance de classe dehors est pensée et organisée en collaboration avec les enseignantes.</p>
Restitution	<p>Au Pizou, besoin soudain de contrôle de la part de l'enseignante.</p>	<p>Explicitation de l'intérêt de ne pas mélanger la kermesse de l'école avec ce temps de restitution. Médiation avec l'enseignante.</p>	<p>Lors de cette journée de restitution, l'enseignante du Pizou (Julia) participe et organise un des temps.</p>

1.3 L'évolution des places et du degré de participation à différentes phases de la recherche-action

L'évolution des places et du degré de participation de chacun des acteurs de l'enquête constitue un aspect central de cette recherche. Ces dynamiques se déploient tout au long des phases de la recherche, entraînant une transformation progressive des modalités de participation (figure 58). Au départ, enseignantes et enfants occupent des places clairement différenciées, les premières assumant un rôle d'encadrement, les seconds étant principalement considérés comme implicitement dans l'obligation de participer. À mesure que la recherche avance et que des ajustements sont opérés, on observe une implication croissante des enfants, qui accèdent progressivement au statut de co-chercheurs, de co-producteurs de données. Cette évolution s'inscrit dans une perspective de continuum, telle que décrite par Monnet et *al.* (2024) dans le rapport *Se mettre en recherche avec des enfants*. Selon cette approche, la participation des enfants se déploie en quatre grandes étapes, chacune correspondant à un degré d'implication croissant (figure 58)

Figure 58 : Les quatre étapes de la participation

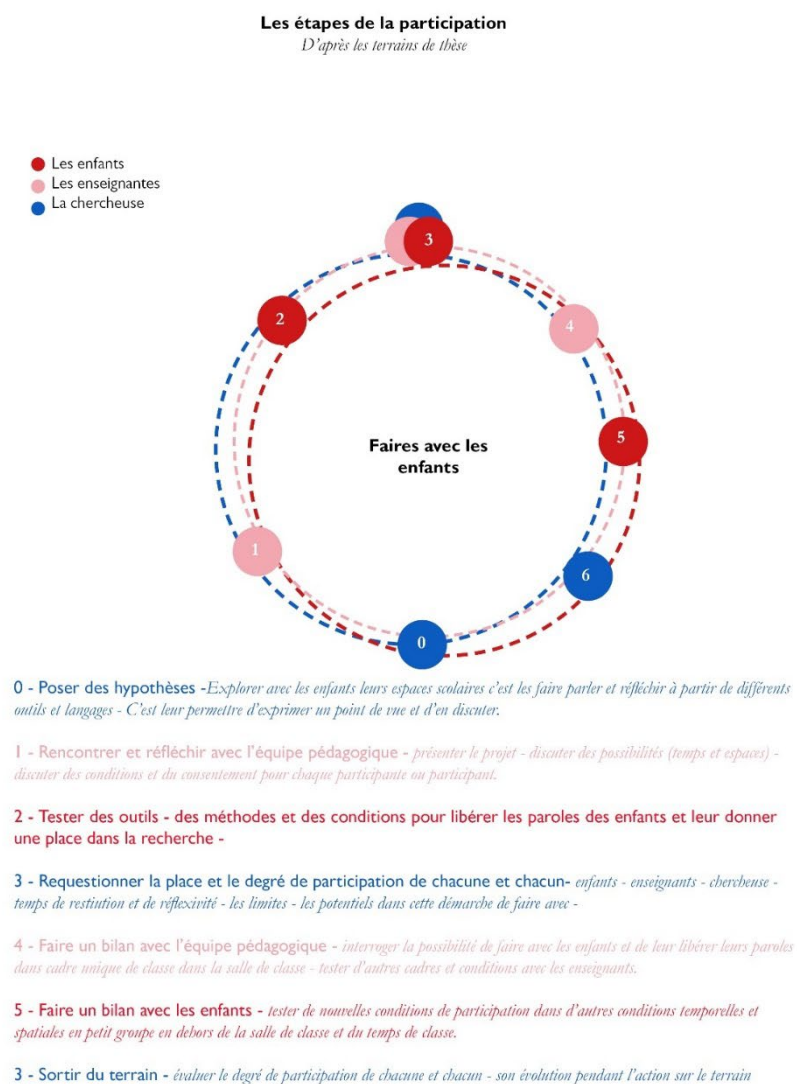


Réalisation : Maylis Leuret, 2025

d'après le rapport « Se mettre en recherche avec les enfants » (Monnet et al., 2024)

Ce schéma (figure 59) illustre l'évolution progressive des rôles, allant d'une participation consultative à une véritable co-construction, et souligne l'importance d'une démarche réflexive et adaptative pour favoriser l'engagement effectif de tous les acteurs. Dès l'amorce du projet, il est nécessaire de clarifier les enjeux et les rôles de chaque adulte, mais aussi d'accepter que ces éléments puissent évoluer au cours du projet. Il existe donc un double enjeu autour de la notion de participation : élaborer des méthodologies pour faire participer les enfants, et accompagner les enseignantes dans ces démarches.

Figure 59 : Les étapes de la participation sur les terrains de thèse.



Réalisation : Maylis Leuret, 2025

Les deux terrains ont débuté par la rencontre des équipes pédagogiques (la phase 1) pour, en dialogue avec les enseignantes des classes concernées, d'une part organiser le déroulé des différents temps d'action sur les terrains et, d'autre part, définir les enjeux et objectifs de chaque projet. À ce stade, les enfants n'étaient pas encore associés à la définition des orientations du projet, leur participation effective restant à venir dans les étapes ultérieures de la recherche. Au Pizou, l'enseignante adopte une posture en retrait : elle se contente d'accepter la proposition de résidence artistique sans intervenir sur le fond du projet, se limitant à des remarques d'ordre organisationnel. Cette attitude contraste avec celle observée à Bordeaux, où les enseignantes se sont impliquées dans la construction des objectifs et déroulés des temps d'action, ceci grâce aux directives données par la directrice de l'école qui avait, elle, accepté en amont de participer au projet.

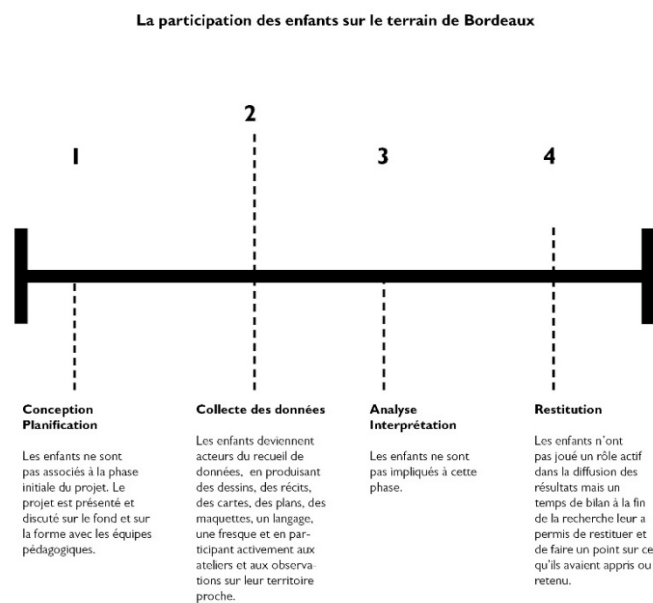
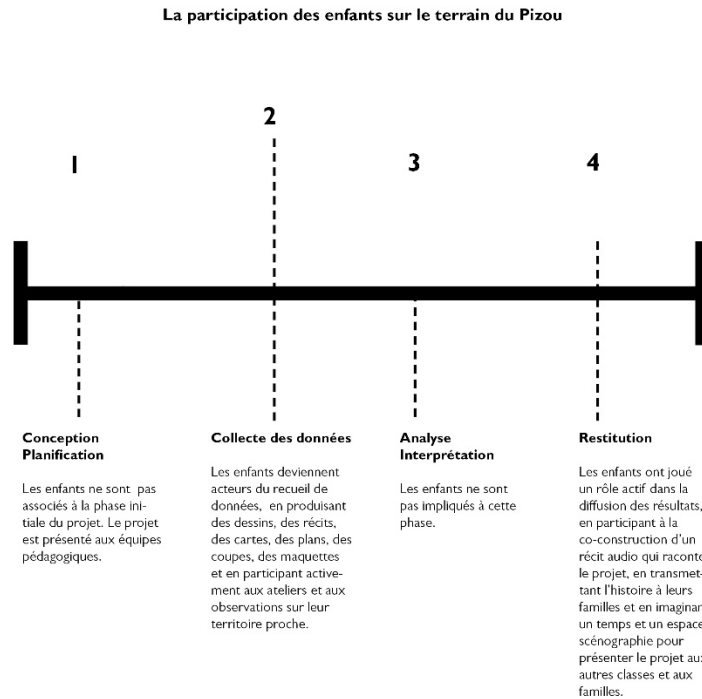
La phase suivante (la phase 2) s'articule autour de la mise en œuvre d'expérimentations dans et en dehors des espaces de l'école, à travers l'organisation d'ateliers. Les enfants sont sollicités dans cette phase afin d'exprimer leurs manières de voir, de faire et d'être dans les espaces de l'école et au-delà. Ils récoltent et produisent de la donnée sur leur environnement scolaire : cartes, dessins, plans, coupes, maquettes, récits, entretiens, en janvier 2021 au Pizou et en avril 2021 à Bordeaux. Ils participent ainsi à la mise en œuvre de la recherche-action. Après la phase d'expérimentations, des temps de restitution sont organisés. Au Pizou, les enfants participent à l'installation de ce temps de restitution et imaginent aussi un discours racontant le projet aux familles. À Bordeaux, un premier temps de restitution que j'ai porté et organisé seule a lieu en fin d'année 1, pour présenter aux autres classes tous les ateliers et les productions des enfants. À la fin de l'année 2, un temps de bilan est conduit en classe. Chaque enfant est invité à partager son point de vue : à l'oral avec des entretiens en petit groupe puis à l'écrit autour de la création d'une carte postale. Les enseignantes sont aussi interrogées, à l'écrit et à l'oral.

Comme le terrain de Bordeaux dure plus longtemps et s'ouvre sur un temps d'observation en début d'année 2 puis un nouveau temps d'action, un climat de confiance s'installe avec les enseignantes, qui n'hésitent pas à signaler des situations problématiques ou des dispositifs qui ne fonctionnent pas. Tout comme les enfants, qui n'hésitent pas non plus à exprimer régulièrement leur incompréhension, et même à ne pas participer quand ils ne le souhaitent pas. Cette relation de collaboration permet d'ajuster les méthodes et les outils mobilisés en expliquant et en reformulant régulièrement les objectifs aux enfants, en clarifiant et en répétant les consignes, et en veillant à établir des liens explicites avec le programme scolaire (figure 59)

1.3.1 La participation des enfants sur les terrains

Les deux schémas ci-après (figure 60) illustrent les cadres de la participation des enfants au sein du dispositif de la recherche-action. Il apparaît pertinent d'interroger la transformation de leur place et de leur degré de participation au fil des ateliers. Dans un premier temps, les enfants adoptent une posture de conformité, suivant le rythme et les consignes imposés par le cadre scolaire et ou par leur enseignante. Leur présence relève alors davantage d'une obligation que d'un choix personnel ou d'un engagement volontaire. Progressivement, le degré de participation des enfants évolue. Ils participent activement à la production de données (dessins, cartes, carnets) puis endossent un rôle d'acteurs réflexifs, notamment pendant les temps de restitution. Cette implication se manifeste soit par la transmission et l'explication du projet au familles (au Pizou), soit par une prise de distance critique vis-à-vis de l'action dans le cadre de l'entretien bilan de l'expérience vécue (à Bordeaux).

Figure 60 : L'évolution de la participation des enfants sur les terrains de thèse.



Réalisation : Maylis Leuret, 2025.

1.3.2 La participation des enseignantes sur les terrains

Les deux terrains ont montré que la participation des enfants ne peut se faire sans l'engagement des enseignants. L'enseignante ou l'enseignant est un repère pour les enfants, ils auront du mal à participer sans son investissement. Les pratiques du curriculum caché (la réponse autorisée pour l'enfant par l'éducation, le poids social) sont fortement intégrées par les enfants (Perrenoud, 1993) et vont jouer sur leurs engagements. Par exemple, sur les deux terrains il a été observé que les enfants sont souvent habitués à attendre l'autorisation d'un adulte avant de pouvoir se mettre à faire l'action proposée. En mobilisant aussi les enseignantes sur les terrains, dans une forme de co-action et d'accompagnement, la recherche-action peut « (...) montrer et faire jouer d'autres points de vue latéraux et tout aussi situés, ceux des adultes proches des enfants. » (Draghici et Garnier, 2020, p.26).

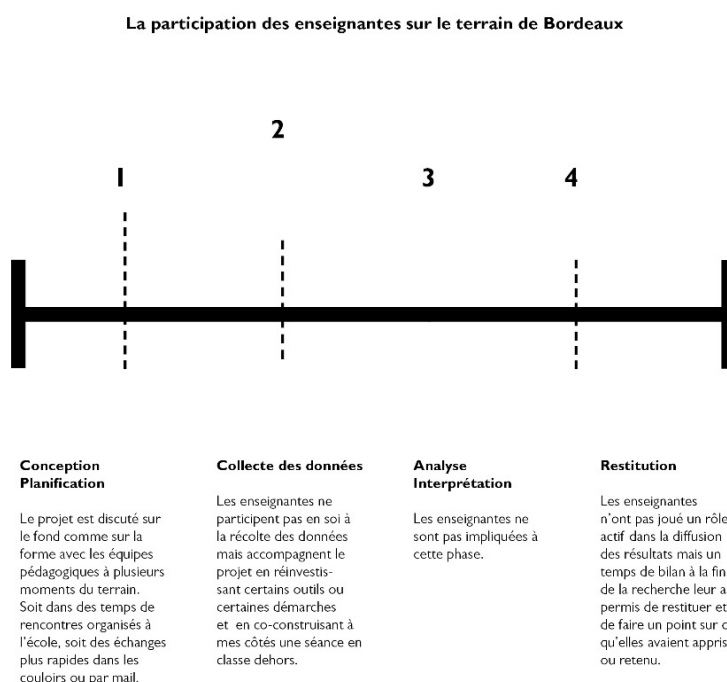
Plusieurs critères sont alors pris en compte pour analyser l'implication des enseignantes. Le premier concerne leur présence effective tout au long des ateliers. Le second porte sur la nature de leur engagement, observable en amont, pendant et après les activités, notamment à travers le réinvestissement en classe des contenus abordés sur le terrain. Une attention particulière est également portée à ce que les enfants retiennent ou apprennent ¹³⁹, et à la manière dont ils évoquent, ou non, la présence de leur enseignant lors de ces expériences. L'analyse des réponses des enfants (figure 62) a ainsi été structurée autour de cinq axes : les éléments les plus appréciés, les moins appréciés, les outils identifiés comme utiles, les apprentissages ¹⁴⁰réalisés, et enfin les éléments transmis à la sphère familiale. Hormis une évocation ponctuelle de la « silhouette de la maîtresse » dans une maquette par des élèves de GS/CP, les élèves ne font que rarement un lien explicite entre la posture de leur enseignant et leur propre engagement ou apprentissage.

139 Des entretiens avec les enfants ont été menés à l'école de Bordeaux en septembre 2022, soit presque un an après les premiers ateliers, afin de recueillir ce dont les enfants se souvenaient, ce qu'ils avaient aimé ou non, ce qu'ils estimaient avoir appris, et ce qu'ils avaient choisi de raconter à leur entourage.

140 Selon Sophie Levrard (2021, p.25 de sa thèse), l'enfant va développer une compétence lorsqu'il : « maîtrise régulièrement une situation, qui mobilise et combine diverses ressources, s'approprie ou développe au besoin de nouvelles ressources » (Perrenoud, op.cit., p.46). « Ils sont compétents selon nous puisqu'ils s'approprient les espaces de l'école en faisant appel à des ressources d'origines diverses telles que des savoirs qui ne sont pas nécessairement des savoirs disciplinaires mais au contraire, des savoir-être qui font référence à des attitudes à adopter en fonction des autres enfants, des adultes, des pouvoirs en présence, des jeux que l'on partage, des espaces qu'il faut défendre pour avoir une place physique et sociale dans l'école. »

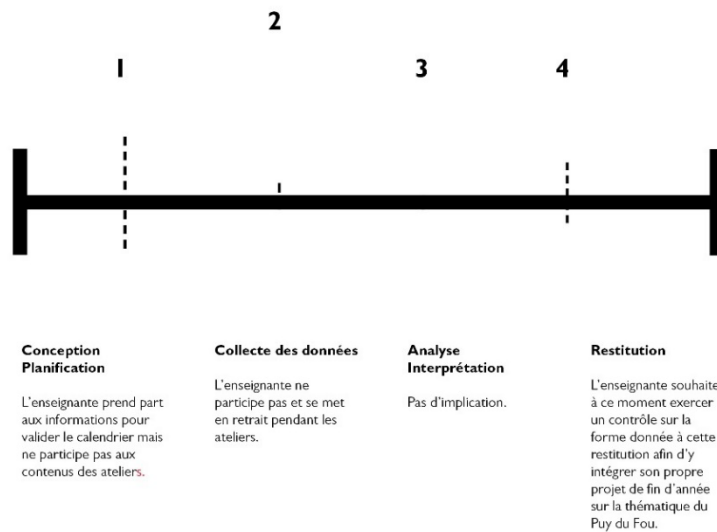
À bordeaux, la participation des enseignantes (figure 61) s'est manifestée selon des modalités variées : lors des réunions entre midi et deux mais aussi à travers des échanges informels en classe ou dans les couloirs, ou par mail ¹⁴¹. Les enseignantes se sont engagées dans la recherche d'abord lors des phases de conception et de planification portant sur les contenus, le déroulement et les fondements pédagogiques et méthodologiques des phases d'action. Elles ont contribué à l'ajustement des outils et des démarches mobilisées, pendant toute la durée du terrain. Au début des ateliers, leur présence était systématique, bien que souvent à distance de l'action. Puis elles ont progressivement investi des temps de l'action plus choisis, qui leur ont permis de revenir avec leurs élèves sur les thématiques et les méthodologies engagées. Ce faisant, les enseignantes ont accepté de renoncer à un contrôle total du déroulé des actions.

Figure 61 : *L'évolution de la participation des enseignantes sur les terrains de thèse*



141 En pratique, seule Lise, enseignante en CE1/CE2, répondait régulièrement par écrit.

La participation de l'enseignante sur le terrain du Pizou

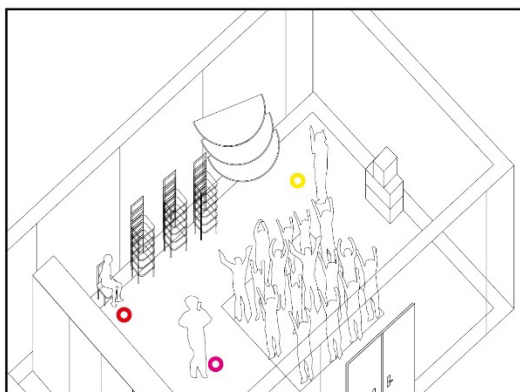


Réalisation : Maylis Leuret, 2025.

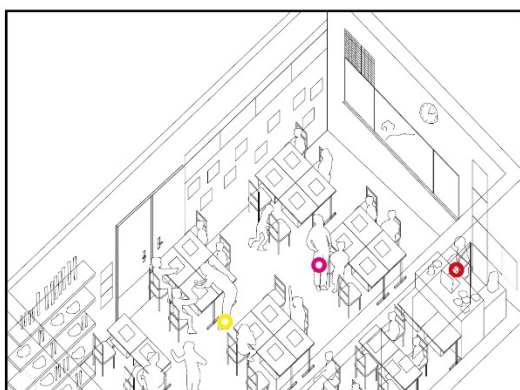
Au Pizou, les premières interactions ont révélé une situation différente. Le titre d'artiste a instauré, dès le début, une certaine distance avec l'enseignante de CM2. Celle-ci ne se sentant ni légitime, ni suffisamment compétente pour ajuster, encore moins contredire les propositions des « artistes », n'a pas pris part activement aux différents cycles de la recherche. Il n'y a donc pas eu, dans ce contexte, de participation ou d'évolution notable de la place de l'enseignante dans le dispositif, sauf lors du temps de restitution. Julia a alors souhaité exercer un contrôle sur la forme donnée à cette restitution afin d'y intégrer son propre projet de fin d'année, sur la thématique du *Puy du Fou*. Avec Paul, nous avons adapté nos propos afin de l'associer tout en maintenant le cadre initial, prévu et réfléchi en concertation avec les enfants de la classe (figure 62).

Figure 62 : Le Pizou et la mise en retrait volontaire de l'enseignante.

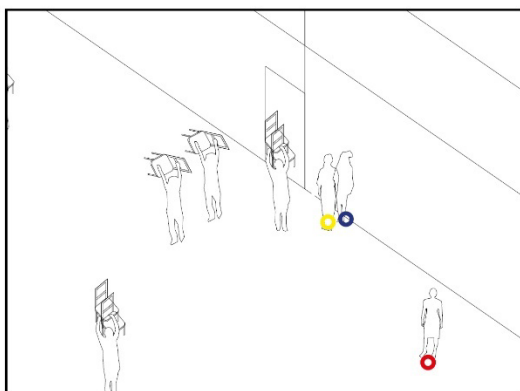
- Julia - enseignante de la classe
- Paul - architecte qui m'a accompagné sur tout le terrain du Pizou
- Maylis (moi) - architecte en thèse et en action sur le terrain
- Julie - géographe qui nous a accompagné sur plusieurs étapes du terrain dont la sortie sensible



Le terrain a commencé avec un atelier dans la salle de motricité. L'enseignante Julia s'est installée à distance du groupe en posture d'observatrice.



Le terrain s'est poursuivi en classe et Julia nous a confié plus tard qu'elle ne se sentait pas à sa place dans ce projet avec des artistes. Elle préférerait ne pas déranger donc restait souvent à son bureau. Elle nous a avoué à la fin n'avoir jamais osé nous dire qu'elle ne comprenait pas tout, ce qui l'a refroidie pour s'engager pleinement dans le projet.



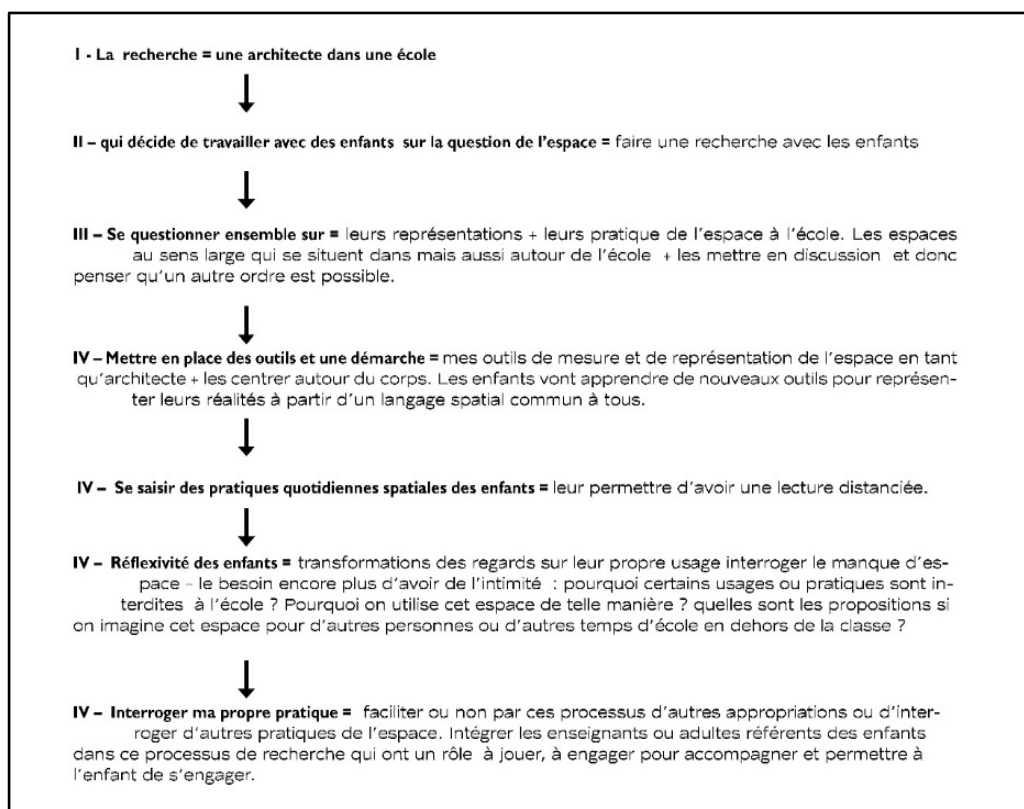
Lorsque les ateliers avaient lieu à l'extérieur, Julia se mettait aussi à distance pour observer ou redire à ses élèves : « on est comme en classe ici donc silence et calme. » Ses rares interventions étaient pour rappeler à l'ordre la classe (même en dehors de l'espace de la classe).

Réalisation : Maylis Leuret, 2025.

1.3.3 La participation de la chercheuse

Tout au long de cette recherche-action, mon positionnement a oscillé entre celui d'une architecte médiatrice et celui d'une chercheuse accompagnant des expérimentations. Comme le souligne Catroux (2002, p.10), le rôle principal du chercheur dans une recherche-action est de favoriser la réactivité des acteurs impliqués et d'accompagner la mise en œuvre des actions. Partant de ce principe j'ai refusé d'endosser un rôle d'autorité, en laissant ce rôle à l'enseignante (Beretti, 2019), et j'ai valorisé les actions et productions des enfants sur leurs espaces, en leur permettant de transgresser certaines règles et usages de l'espace dans le but de développer chez eux des questionnements, des points de vue autonomes (figure 63).

Figure 63 : L'évolution de la posture de chercheuse.



Réalisation : Maylis Leuret, 2025

L'analyse des terrains met en évidence qu'il n'existe pas de condition universelle qui garantirait la participation des enfants. Il faut également rappeler que l'institution, avec ses normes et ses codes, va implicitement déployer des asymétries dans la structuration de la participation (Mondada et Keel, 2017). La question n'est donc pas de chercher une méthode unique ou une recette applicable à tous les contextes, mais bien de comprendre comment, dans la diversité des situations rencontrées, certaines configurations spatiales et certains dispositifs favorisent ou au contraire entravent la participation des enfants.

1.3.4 Réinterroger les conditions de participation

Au chapitre 3, les outils et les conditions pour faire parler les enfants de leurs espaces scolaires ont été évoqués : le corps, le récit et l'expérience sensible au cœur de leurs pratiques (Feildel, 2016 ; Ghelli, 2012 ; Manola, Geisler, 2012 ; Bampi, 2021), des dispositifs de représentation sensible développés et défendus de plus en plus par des architectes ainsi que la mobilisation de certains outils et dispositifs de représentation normative utilisés par les architectes (coupes, plans, maquette)¹⁴². Trois conditions se sont révélées particulièrement propices à l'évolution de la participation des enfants et à l'émergence de leurs paroles.

¹⁴² Dans la conclusion générale du manuscrit, je reviens sur les questions que peuvent soulever le fait d'introduire dans une démarche pédagogique ces modes de représentation normatifs de l'espace dont la prépondérance est de plus en plus remise en cause.

Figure 64 : Atelier sur le terrain de Bordeaux – 24 mars 2022.

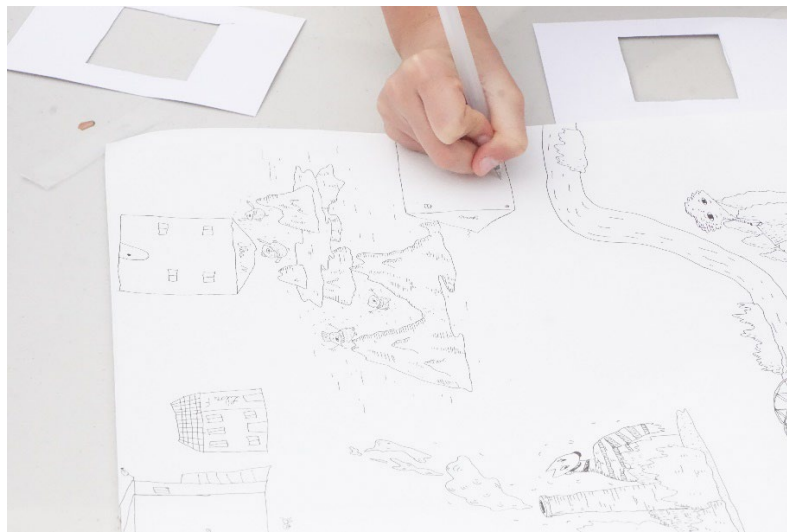


Source : Cliché Maylis Leuret, 2022.

L'espace extérieur, lorsqu'il est investi en l'absence de l'enseignante, permet de rompre avec l'ordre corporel imposé par la classe. Nous pouvons faire l'hypothèse, à partir de la figure 64, que sans enseignante et en dehors d'une classe, tous les enfants ou presque s'autoriseraient à dévoyer l'usage de la table de ping-pong. Les enfants, plus libres de leurs mouvements, s'autorisent alors à marcher, s'allonger, à occuper l'espace autrement, ce qui favorise l'expression de paroles plus spontanées. Ensuite, le choix du support graphique joue un rôle déterminant. Proposer aux enfants un support matériel, un plan ou un fond de carte par exemple, qui accompagne l'action leur permet d'exprimer de manière plus incarnée leurs observations situées, leurs sensations. Enfin, la manipulation d'une maquette, qui engage le corps et le geste, offre une modalité d'expression complémentaire à la parole. Travailler le volume, toucher, déplacer, sont autant d'actions qui autorisent les enfants à formuler des idées, des expériences sur les usages de leurs espaces, qui ne trouvent pas toujours place dans le langage verbal.

Partir du vécu, de la connaissance que les enfants ont de leurs espaces, facilite la compréhension et l'appropriation de l'activité proposée, ici des actions autour de l'espace proche. Démarrer ces actions depuis un parcours connu, de la classe à la cour ou autour de l'école, par exemple, peut être une bonne base pour initier une recherche avec les enfants sur leurs pratiques spatiales (Chardonnel, Depeau, Devogele, Mericskay, Thibaud, 2021). D'autres facteurs peuvent également favoriser la participation des enfants. L'introduction de l'imaginaire, mêlé au réel du quotidien scolaire peut faire surgir la parole (figure 65).

Figure 65 : Atelier à l'école du Pizou- 25 février 2021.



Source : Cliché Maylis Leuret, 2021.

La création d'un langage graphique, utilisé lors d'un atelier sur le terrain de Bordeaux, a servi de support à la discussion collective et a facilité l'émergence de débats autour de la transgression des usages. Cette question sur la possibilité de briser certains interdits ou d'explorer des usages inhabituels de l'espace, a souvent permis d'ouvrir la discussion sur ce qui fait l'espace vécu des enfants. La mise en place des rituels¹⁴³ (figure 66), en début ou en fin d'atelier, a également souvent facilité l'entrée et la sortie de l'action.

Figure 66 : Atelier à l'école du Pizou- 25 février 2021.



Source : Cliché Maylis Leuret, 2021

Cependant, cette transition par la mise en place de rituels ne fonctionne pas systématiquement : elle peut aussi générer du désordre. Mais le plus souvent, elle prépare la majorité des enfants à se mettre dans une autre posture et place que celle qui est la leur dans la classe. Comme déjà évoqué, la présence ou l'absence de l'enseignant référent s'est révélée déterminante. L'absence d'une figure d'autorité a permis à certains enfants d'évoquer des aspects plus personnels, comme le sentiment d'occuper « une mauvaise » place dans la classe. À l'inverse, la présence rassurante de l'enseignante, notamment pour les plus jeunes, les a aidés à prendre part aux actions proposées. Lorsque les consignes étaient trop strictes ou que le déroulement des ateliers était trop cadré, la parole s'est trouvée inhibée, les enfants étant alors confrontés à l'injonction de « réussir » selon des critères scolaires. Enfin la taille du groupe a eu un impact non négligeable.

¹⁴³ Ces rituels se sont construits à mesure des ateliers, mais ce sont aussi des exercices que j'utilise dans ma pratique en tant qu'enseignante (avec des élèves en architecture) et en tant qu'architecte médiatrice auprès du jeune public. Ces exercices doivent permettre aux enfants de se reconcentrer sur le moment présent et remettre en jeu le corps dans l'espace. Différents types d'exercices sont proposés aux enfants pour réveiller leurs corps dans l'espace : tourner chaque articulation, se faire le plus grand possible pour toucher le ciel, mettre le plus d'espace à l'intérieur de son corps, écouter ce qu'il y a à l'intérieur de son corps puis autour.

Les grands groupes peuvent freiner l'expression individuelle, les travaux en binôme se sont révélés plus efficaces pour permettre à chaque enfant de participer et de produire de la donnée, sauf pour les plus jeunes (GS/CP) où le mimétisme peut parfois prendre le dessus : chaque enfant reprenant ce que dit ou fait l'autre, sans véritable appropriation. Au fil des ateliers, il est apparu que la participation des enfants dépend étroitement de la manière dont les espaces sont investis pendant l'action, de la nature des activités proposées, de leur explication, du rapport des corps à l'espace, qu'ils soient en mouvement ou statique, de la composition des groupes, qu'il s'agisse de la classe entière, de demi-groupes ou de binôme, de la présence ou non des enseignantes ainsi que des rituels mis en place pour introduire ou clôturer les ateliers. Permettre aux enfants de s'exprimer sur leurs espaces scolaires en participant à une recherche-action implique de composer avec une diversité de situations, de conditions et de dispositifs, d'accepter l'imprévu et de s'affranchir d'une quête de résultat immédiat.

2. Quitter les terrains pour interpréter les données récoltées

Quitter le terrain est indispensable pour permettre l'analyse des données et compléter le travail interprétatif. Comment quitter le terrain et interpréter ses données sans « trahir » les relations et engagements construits ? Comment prendre la distance nécessaire au travail interprétatif ?

Cette section propose de mettre en lumière les ajustements opérés pour sortir des terrains et les modalités de lecture mises en place pour analyser mes données des terrains.

2.1.1 Au Pizou, partir sans se retourner.

2.1 Sortir des terrains : deux modalités

La fin du terrain au Pizou est marquée par une journée de restitution dans l'école. Celle-ci prend la forme d'une exposition organisée en collaboration avec la classe de CM2. L'événement, installé dans la cour de l'école, sous le préau, est ouvert aux autres classes ainsi qu'aux familles. La journée débute par un temps d'échange avec les enfants centré sur les éléments saillants du projet selon leurs points de vue. Parmi les éléments les plus fréquemment évoqués figurent le plaisir d'imaginer des histoires, des personnages, celui de sortir de l'école pour découvrir et observer différemment leurs territoires (se boucher les oreilles, les yeux...), ainsi que l'usage des outils de la gravure et de la maquette pour représenter l'espace. Cette journée (23 juin 2021) s'accompagne d'un retour sur les objectifs et hypothèses formulés en amont du projet. Les objectifs du projet étaient notamment de construire un récit collectif, à la frontière du réel et de l'imaginaire, situé dans le territoire proche afin d'ouvrir la voie à d'autres représentations et à de nouveaux usages possibles dans ce territoire. La restitution finale s'inscrit dans une dynamique réflexive qui consiste à mettre en perspective les résultats obtenus.

La journée permet l'installation des maquettes « des habitats des personnages » dans la cour de récréation ainsi que la création d'une nouvelle cartographie de l'école telle qu'inscrite dans son territoire proche d'après la parole et les expériences des enfants. La carte gravée¹⁴⁴, réalisée en collaboration avec les enfants, témoigne de cette représentation renouvelée et de leur capacité à redéfinir les contours de leurs territoires. Cette journée (23 juin 2021) marque aussi la sortie définitive du terrain, qui se caractérise par une rupture brutale du lien avec la classe et l'enseignante référente, Julia, qui cesse de répondre aux mails, rendant impossible la possibilité d'un bilan conjoint. Julia qui, le jour de la restitution du projet, nous a enfin dit ne pas avoir saisi tous les enjeux et les objectifs du projet « Les Pierres Qui Parlent », tout en soulignant avoir laissé se dérouler l'expérimentation en raison de notre statut d'artistes et de sa non légitimité à parler d'art.

2.1.2 À bordeaux, retarder le départ

La construction de la fresque vient clore le cycle du terrain bordelais.

À l'école de Bordeaux, la sortie de terrain c'est passée très différemment. Pour les classes de GS/CP et CE1/CE2 un premier temps de restitution est proposé, où chaque enfant est invité à réaliser une carte postale appelée « carte du souvenir », qui représente un moment marquant du projet, et de la donner à une personne de son choix, dans ou en dehors de l'école. Un second temps consiste en un entretien bilan. Celui-ci est aussi organisé pour la classe de CM1/CM2, qui n'était pas concernée par la réalisation de cartes du souvenir. Ce dernier temps constitue aussi la sortie formelle du terrain, malgré le fait que les échanges avec l'école vont se poursuivre.

De septembre 2022 à janvier 2023 en effet, un comité de réflexion se réunit une fois par mois pour réfléchir à l'agrandissement et à la transformation de l'école. Ce comité réunit la direction, les enseignants, les agents, l'association des parents d'élèves. La directrice me demande d'y participer et de présenter, sur la base de mes données de recherche, un état des lieux des usages, des appropriations et des besoins en espaces des enfants. J'ai participé à ces réunions jusqu'au 7 mars 2023 (figure 67), c'est à dire jusqu'au jour où l'équipe pédagogique a commencé à me demander de proposer, en tant qu'architecte ayant vécu à l'école pendant ma recherche, des scénarios d'agrandissement pour l'école, sans être rémunérée pour cela. J'ai posé à ce moment-là mes limites et décidé suite à une discussion avec l'équipe, de mettre fin à ma participation à ces réunions.

¹⁴⁴ Cette carte fait l'objet d'un commentaire-analyse en chapitre 5.

Figure 67 : Extrait de Compte rendu d'une réunion avec l'école de Bordeaux

Retranscription réunion comité de réflexion –

Réunion du 7 mars 2023

– Réflexions autour de l'agrandissement de l'établissement -
« Une école comme un village »

I - Demandes et attentes

1 - Un projet qui réponde aux normes écolabel c'est-à-dire une école autonome et respectueuse de son environnement. Cette nomenclature doit certifier la qualité par la conformité à des normes et la limitation de ses impacts sur l'environnement (à partir de l'extraction des matières premières, la fabrication, la distribution et l'utilisation jusqu'à son recyclage ou son élimination après usage.) Au-delà de cette nomenclature, ce qui serait intéressant c'est d'utiliser cette norme « éco » pour travailler avec les enfants et l'équipe pédagogique pendant le temps du chantier autour de procédés de fabrication qui soient durables, économiques et respectueux de l'environnement - EX = construction d'un mur en terre-paille

2 - Un espace maternel au rdc

3- Un espace primaire agrandi avec la suppression sur le long terme des classes doubles. Construire au minimum trois classes.

4- Une école tournée et ouverte davantage vers le parc

5- Pérenniser un espace pour l'équipe pédagogique

6 - Déplacer le bureau de Laeticia en dehors d'un espace de passage

7- Intimiser davantage les espaces toilettes à la fois pour les enfants mais aussi pour les enseignants

II - Scénarios

- Construire sous le préau
- Laisser le préau et mettre les classes derrière le préau orientées vers le parc
- Enlever le préau - classes en structure légère orientées cour maternelle - préau en continuité du bâtiment - qui soit le passage entre la cour et le passage
- Mettre des algécos
- Construire en dur ?
- Installer des dispositifs mobiles pour permettre des ateliers dehors
- Le préau devient un espace flexible avec une vraie zone de stockage de rangements qui puisse accueillir des supports pour faire des ateliers en extérieur

IV – Constats et propositions éventuelles pendant le temps du chantier -

Le constat de départ c'est aussi l'inadaptation globale de la salle de classe à un certain nombre de pratiques pédagogiques. Le postulat sur lequel l'organisation matérielle et pédagogique des espaces joue un rôle sur le bien-être et la réussite des élèves. Pour aller plus loin dans les réflexions qui associent espace et pratique sociale pédagogique, le philosophe George Farthe a travaillé autour de l'idée que les politiques éducatives, les pratiques pédagogiques, les conceptions de l'éducation dans les visions de l'enfant produisent et ont produit historiquement des formes architecturales et des organisations spatiales dans les établissements scolaires. Il parle de l'architecture scolaire comme une « possibilisation » des pratiques pédagogiques - des politiques éducatives - des conceptions de l'éducation. Le point sur lequel on peut insister c'est que bien qu'il y ait une relation forte entre les deux sans oublier qu'il n'y a éminemment pas de déterminisme spatial sur la dimension éducative et sociale.

Le deuxième constat c'est restreindre bien souvent l'espace de l'école à l'unique construction d'une classe. A l'école Saint Ferdinand, les potentialités des espaces liées à la volonté et à l'adaptation des équipes pédagogiques permettent d'autres temps d'apprentissage en dehors de la « sacro-sainte » salle de classe. Les appropriations sont riches et diverses. Le point négatif c'est certainement la non-hiérarchisation des espaces. On passe des WC aux espaces de passage, de la cantine à la classe ULIS... sans réelle transition. Peut-être que le premier des chantiers serait de s'attarder à cette problématique en proposant une réorganisation et une temporisation des espaces : créer des entre-deux entre l'intimité et le collectif en gardant en tête l'importance d'une porosité avec le dehors...

Source : CR Maylis Leuret, 7 mars 2023

Les deux terrains se sont révélés très différents, tant par la nature des liens noués que par la façon dont je les ai quittés. Cette asymétrie relationnelle m'a conduit à vivre une prise de distance affective inégale, mais nécessaire. C'est justement cette distanciation, parfois difficile, qui rend possible le passage à l'analyse. Elle permet de transformer l'expérience vécue en matériau de recherche, d'objectiver sans renier l'implication, et d'ouvrir la voie à une compréhension plus fine, plus juste, de ce qui s'est joué dans chacun des contextes explorés. À Bordeaux, la sortie définitive s'est engagée progressivement puisque j'ai entretenu, pendant plusieurs mois, des relations post terrains (Ronsin, 2022, p.13). Pour Beaud et Weber (2010), il y a un risque à conserver ces relations, car c'est selon eux incompatible avec la production de la connaissance scientifique. Ce principe théorique se heurte à la réalité de mon terrain de recherche et à mon engagement dans une recherche action, car je me sens responsable de ce que j'ai produit et co-produit, ce qui a légitimé le fait de rester, même une fois sortie, pour que les données récoltées soient réellement utiles pour les principaux intéressés : les enfants et les enseignantes.

2.2 Lire et interpréter ses données

L'analyse des dessins, des maquettes ou des cartes réalisés par les enfants passe par différentes étapes ; décrire, contextualiser, légender, interpréter. Ces niveaux d'analyse ont été définis par Laurent Gervereau (2004), comme une forme de démarche co-construite avec les enfants, qui permet d'ouvrir sur des temps de mise en commun et de réflexivité participatifs. Dans un autre contexte, celui de l'urbanisme participatif, Jodelle Zetlaoui-Léger (2018) définit cette réflexivité comme la capacité à changer de position, c'est-à-dire à être capable de remettre en question ce qui est train de se produire. Donald Schön (1993) a montré quant à lui que pour être réflexives les actions ne doivent pas être de simples applications par des techniciens, de connaissance préétablie par des scientifiques, mais qu'elles impliquent en cours d'action une réflexion sur les connaissances mobilisées en prise directe avec la situation, pour nous celle co-construite avec les enfants et les enseignantes. De ce fait, les temps de restitution ou de bilan produisent eux aussi de la réflexivité tout autant qu'ils peuvent apporter entre le chercheur et les enquêtés des formes d'incompréhension ou de malentendus, car revenir sur quelque chose qui a déjà été fait c'est prendre le risque qu'au fond il n'en soit rien resté : « parfois on a le sentiment d'avoir transmis fort peu de contenu d'une expérience et on ressent du regret ou de la frustration. Et pourtant ce si peu va quand même réussir à amorcer quelques initiatives communes ou esquisser un intérêt commun. » (Nicolas Le Strat, juillet 2019).¹⁴⁵

¹⁴⁵ [Transmission \(des expériences\) - Pascal NICOLAS-LE STRAT](#)

2.2.1 Relire le corpus de données

Au terme des phases d'actions et d'observations, intervient le moment de l'interprétation, qui consiste à lire et analyser les données récoltées. Les données récoltées ne se limitent pas aux observations, elles incluent les productions des enfants, ainsi que les entretiens réalisés à l'entrée et à la sortie des terrains. Afin d'organiser la diversité des données recueillies, il est nécessaire de mettre en place un système structuré. Cela commence par la hiérarchisation des données, par atelier et par terrain.

Dans le cadre du projet du Pizou, comme déjà indiqué, pour collecter les paroles des enfants divers outils (carnets, microphone, caméra) et diverses méthodes (maquettes, cartes sensibles), mobilisant différentes formes d'expression sensibles et visuelles, ont été déployés. Un corpus de données a ainsi été constitué (figure 68). Il comprend des entretiens enregistrés et filmés, des carnets pour les enfants, mes carnets de terrain (figure 69).

Deux carnets de terrain ont été utilisés. Le premier, papier, servait à noter à la fois les réactions des enfants en fonction des actions proposées et toutes les observations faites en dehors des temps d'atelier, tels que ceux de l'avant-classe, de la récréation ou de la pause déjeuner. Le deuxième, un fichier informatique, était utilisé pour consigner à la fin de chaque journée passée sur le terrain (que ce soit en temps d'action ou en temps d'observation) les éléments remarquables, les événements ou les phrases surprenantes, ainsi que pour réaliser des croquis ou des plans des places et des mouvements des corps dans l'espace.

Figure 68 : Les données récoltées sur le terrain du Pizou.

Terrain	Données récoltées	Principes / Objectifs
Le Pizou	2 carnets de terrain ; 24 carnets de récolte individuel <i>(un carnet par enfant)</i> 24 dessins de « ma place à l'école » ; 26 cartes mentales du territoire <i>(dont deux collectives et gravées)</i> 1 conte audio + 1 livret de l'histoire 24 dessins de personnages ; 24 plans ; 24 coupes ; 24 maquettes ; 4 récits de personnages 4 plans ; 4 coupes ; 4 maquettes ; 1 exposition des travaux 1 livre de restitution	- Raconter des histoires pour parler de soi. - Déployer l'imaginaire pour interroger des réalités : pratiques, usages et représentations de l'espace scolaire et élargir les habiter en ouvrant l'école sur le territoire proche.

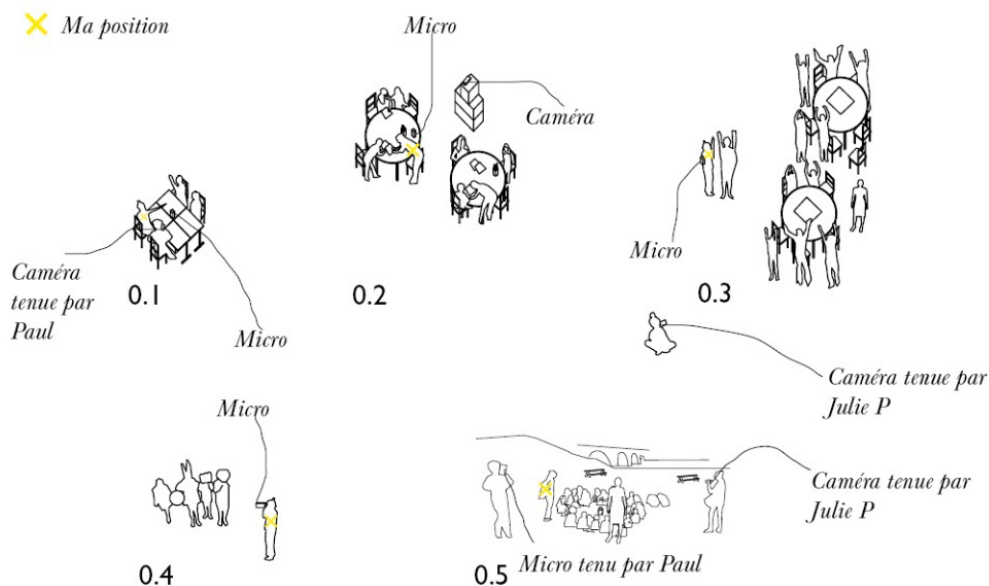
Réalisation : Maylis Leuret, 2025.

Pour débiter le terrain du Pizou, les enfants ont exprimé leurs rapports au territoire large puis au territoire de l'école, en décrivant le trajet maison-école, donnant lieu à la création de cartes mentales du territoire puis de dessins de « ma place à l'école ». Quatre personnages habitant le territoire ont ensuite été imaginés par les enfants. Chaque personnage a permis la création d'un habitat. Chaque enfant a exploré ces habitats en carte sensibles, en croquis, en plans en coupes, puis une synthèse de ces propositions a été effectuée sous formes de quatre types d'habitat en plan, en coupe et en maquette pour les quatre personnages. Chaque enfant a ensuite choisi une maquette à refaire et à s'approprier. À partir des temps d'atelier, un conte audio et une carte sensible (§ 2.1.1 chap 4) liées aux lieux et aux personnages a été produit en collaboration avec les enfants. Un livre accompagne ce conte audio et décrit le portrait de chacun des personnages du Pizou.

Figure 69 : Exemples de situations de récolte de données sur le terrain du Pizou.

Récolter sa donnée

✕ *Ma position*



Les situations filmées et enregistrées

- 0.1- pendant un entretien
- 0.2- pendant un atelier en dehors de la classe
- 0.3 - pendant un atelier en dehors de la classe avec Paul Cabanié et Julie Picard
- 0.4- pendant un atelier dans la cour
- 0.5 pendant une sortie sensible en dehors de l'école avec Paul et accompagnée par Julie Picard

Réalisation : Maylis Leuret, 2025.

Sur le terrain de Bordeaux, dans le cadre du projet « Fais comme chez toi », les mêmes outils ont été mobilisés pour récolter les paroles des enfants pour la première phase d'action, de mars à juin 2021 (figure 70). Le corpus de données est composé des entretiens enregistrés et filmés, des carnets de récolte, des carnets de terrain, des cartes schémas de l'école, des maquettes, des dessins de « ma place dans l'école »¹⁴⁶, des plans de l'école, des plans masse de l'école et des cartes sensibles du territoire de l'école. Parallèlement, des entretiens avec les enseignantes ont permis de réfléchir aux effets à long terme des actions menées, tandis que les enfants ont réalisé des « cartes postales du souvenir » et des entretiens « classiques » à la fin de la deuxième année de terrain, pour restituer (visuellement mais aussi oralement) leurs vécus, leurs souvenirs, leurs apprentissages et leurs difficultés.

Figure 70 : Les données récoltées sur le terrain de Bordeaux.

Terrain	Données récoltées	Principes / Objectifs
Bordeaux	2 carnets de terrain ; 4 carnets de récolte <i>(une par classe et une pour l'école) ;</i> 73 cartes de l'école ; 73 plans de la classe ; 73 dessins de sa place ; 2 maquettes de classe <i>(une par classe) ;</i> 2 livrets de restitution ; 1 exposition ; 1 maquette de l'école ; 25 plans de l'école ; 31 cartes postales du souvenir	- Observer et représenter le proche - Marcher en parlant et parler en marchant - Transgresser des usages et des pratiques de l'espace pour révéler ou permettre de nouvelles appropriations des espaces dans la cour de récréation

Réalisation : Maylis Leuret, 2025.

¹⁴⁶ Les enfants ont eu comme consigne de représenter à partir d'un schéma de l'école, leur place dans l'école.

Sur les deux terrains, le corpus des données ne se limite pas à ce que les enfants disent. Car si l'un des enjeux de cette recherche-action est d'approcher l'expérience sensible des enfants, centrée sur le corps, alors il devient central de leur permettre d'observer, de représenter et de porter un regard renouvelé sur leur environnement proche. De même, il devient tout aussi important pour le chercheur de mettre en perspective différents types de données qui vont lui permettre de mettre en visibilité ces expériences : les productions des enfants ; les entretiens ; et ses observations.

2.2.2 Lire les données par le corps

Le corps est le fil conducteur de la lecture des données récoltées sur les deux terrains. Observer les mouvements corporels, leurs modalités d'inscription, les interactions entre les enfants et leurs espaces quotidiens, leurs pratiques spatiales, permet de saisir les processus de construction de la spatialité (Lussault, 2000). Cette spatialité se révèle à travers l'expérience vécue des enfants, dans leurs pratiques, leurs déplacements et leurs relations au proche (Joublot-Ferré, 2018).

Pour lire et analyser ces relations des enfants avec leurs corps dans les espaces de l'école, le dessin en axonométrie est utilisé. Il faut rappeler que le dessin en axonométrie est une forme de représentation en deux dimensions d'objets en trois dimensions qui permet de donner l'impression du volume et donc permettre à celle ou celui qui regarde le dessin de comprendre l'action générale qui a lieu (Monnier, 1985). Thomas Sareoua (2017, p.5) défend qu'avec cet outil de représentation l'avantage est : « offrir une vue d'ensemble de l'espace projeté. Ici, le point de vue n'est plus unique mais est rejeté à l'infini. La représentation a alors l'avantage d'offrir une grande objectivité sur ce qui est représenté. » Ce type de représentation en axonométrie interroge la relation entre le moyen de représenter et le sujet ou l'objet représenté. Faut-il adapter son mode de représentation à son sujet ou objet, ou bien est-ce le sujet ou l'objet étudié qui doit être ajusté au mode de représentation ? Cela implique un va et vient constant entre le mode de représentation et ce qui est représenté afin d'éviter de s'enfermer dans une représentation pour la représentation. Dans ce cadre, le risque est de privilégier un point de vue surplombant qui omet certains éléments essentiels de la réalité.

Dans le cadre de cette thèse, le dessin en axonométrie a l'intérêt de représenter un point de vue générale sur les temps d'action en mettant en valeur les mouvements observés, les réactions des enfants aux consignes et la façon dont ils les comprennent, la transformation ou non de l'espace pendant ce temps d'action. Par ailleurs, ce travail en dessin axonométrique a permis de transcrire les trajectoires des enfants sur les temps d'école consignants leurs mouvements, leurs arrêts, leurs places dans les différents espaces, les espaces où ils se sentent bien. Ce dessin en axonométrie intervient à différents moments de la recherche. Dans un premier, il est un outil pour retranscrire les angles de lecture comme Le placement des corps, des mouvements, les places de chacune et chacun à différentes temporalités du terrain (figure 71). Ce travail de transcription se fait après chaque atelier réalisé sur l'un ou l'autre des deux terrains. Dans un second temps, le dessin en axonométrie permet de relire visuellement des situations d'ateliers qui ont parues être compliquées. Le travail d'analyse par l'outil du dessin en axonométrie¹⁴⁷ (figure 72) comporte toutefois plusieurs limites en matière d'interprétation. Prendre de la hauteur pour observer ce qui est en train de se produire vient en contradiction avec l'idée d'une retranscription incorporée qui devrait être faite à partir du corps donc depuis les regards des différents acteurs de cette recherche.

Ainsi, on peut identifier deux limites à cette méthode de retranscription. Tout d'abord, elle essentialise les interactions entre les enfants et entre les enfants et l'espace en simplifiant tout, autour d'une illustration, en perdant de fait la complexité des relations vécues en temps réel. Ensuite, des éléments fondamentaux comme la dimension humaine des corps, leurs tailles leurs morphologies, leurs ressentis, leurs places dans l'espace et la subjectivité de leurs actions se retrouvent aisément occultés. Une fois ces données retranscrites sous forme d'axonométrie, il faut organiser leur lecture et surmonter les défis interprétatifs et les limites à l'utilisation de cette méthode de retranscription, qui se présentent (figure 73). Plusieurs difficultés doivent être prises en compte. Les ressentis des enfants, tout d'abord sont complexes à interpréter, car chaque enfant est singulier et va réagir différemment à un outil, une situation ou une interaction. Les productions des enfants, une fois l'atelier terminé, constituent une autre difficulté. En effet, celles-ci peuvent être influencées par des facteurs extérieurs (l'effet des pairs, la présence ou non de l'enseignante pendant l'activité...). Enfin, les notes prises dans les carnets de terrain ou de récolte peuvent être mésinterprétées si elles sont lues trop longtemps après la sortie de terrain.

147. Passer par ce type de dessin a permis de combiner différentes lectures et analyses des données, à la fois en volume et à plat, avec ce que j'ai noté sur les carnets de terrain. Ces interactions entre le plat et le volume ont provoqué la lecture de tel ou tel espace avec tel objet dans un espace-temps bien défini sur les résultats d'appropriations, d'usages et de représentations pour tenter de lire et de comprendre la richesse de l'espace scolaire vécu par les enfants.

Figure 71 : Les enjeux pour organiser l'interprétation des données.

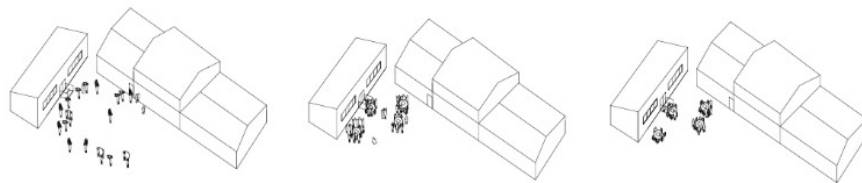
Les défis interprétatifs	Les solutions pour les éviter	Les angles volontaires de lecture	L'effet de contexte	Les angles laissés de côté
1 - Comprendre ce que l'enfant a voulu représenter, une fois que l'atelier s'est passé.	1 - Faire parler les enfants pendant les temps d'atelier, consigner tout ça sur un carnet.	1 - La transcription des paroles sous forme de tableau pour contextualiser le propos : date – nom élève – classe – et thématiser les phrases ou mots clés.	Effet du regard de l'enseignante et des pairs sur ce que l'enfant est en train de produire : « c'est bien ce que je fais Maylis ? ».	Les données n'ont pas été interprétées en fonction du genre ou catégorisées en fonction du milieu social et culturel des enfants.
2 - Interpréter et lire les productions graphiques des enfants.	2 - Ne pas surinterpréter chaque petit détail mais regarder la production dans son ensemble et en lien avec la consigne, le contexte et le déroulé de l'atelier. Avoir une grille de lecture claire.	2 - La grille de lecture : respect de la consigne – techniques et outils – les formes de langages (écriture, couleurs, légendes) – La compréhension et l'interprétation de la consigne (explication de l'enfant) – le contexte (l'espace – le temps – le groupe) pendant la production- Les différences et les similitudes avec les autres enfants.	Effet de la disposition (émotionnelle mais aussi spatiale) dans laquelle se trouve l'enfant ce jour-là. L'espace et le temps dans lesquels se déroulent l'action.	
3 - Observer et comprendre les pratiques des enfants dans l'espace (leurs mouvements, leurs usages).	3 - Redessiner à chaque fin de journée à l'école les usages, les événements, et les pratiques des enfants dans les différents espaces de l'école.	3 et 4 - Le placement des corps, des mouvements, les places de chacune et chacun à différentes temporalités du terrain.		
4 - Synthétiser les paroles, les réactions des enfants	4 - Recontextualiser la parole des enfants en fonction du temps et de l'espace de cette prise de parole. Les enfants participent à l'action puisque c'est en classe dans les temps de classe.			

Réalisation : Maylis Leuret, 2025.

Aussi, afin de poursuivre l'analyse, a-t-il été nécessaire de croiser ces représentations avec d'autres éléments tels que les productions des enfants, la compréhension des consignes et ce qui a été retenu ou qui s'est transformé sur un temps plus long. J'ai donc mis en relations la transcription des temps d'ateliers (mouvements, places) réalisé en amont par le dessin en axonomie en les confrontant aux productions des enfants réalisés pendant ce temps d'atelier et en les liant à ce qui était demandé (les consignes) et ce que les enfants ont retenu (figure 72)

Figure 72 : Confronter les données de terrain

0.1 - Redessiner l'action et le mouvements des corps (depuis le haut)



0.2 - Les confronter à la production des enfants pendant cet atelier



L'atelier a lieu dans la cour de récréation. Il commence comme à son habitude par une gymnastique spatiale. Le rapport à l'espace n'est plus le même car confronté cette fois-ci à des limites plus « extensibles ». Puis à partir d'un fond de carte, de ce qui a été exprimé par les enfants et au travers de nos rencontres avec les habitants du territoire pizouien, nous leur proposons de réinvestir l'outil de la carte mentale. Une grande feuille et les éléments emblématiques de leur paysage : - la rivière Coly- la cheminée- l'école - la mairie- l'église. Les enfants ajoutent leurs maisons, puis les personnages qu'ils ont imaginés à la séance précédente.

0.3 - Le lier à ce que les enfants / la chercheuse /ont appris ou retenu

- « Je dessine mieux les personnages, les paysages, les maisons et tout »
- « Je n'ai pas trouvé ma maison alors je me suis placée à côté de Lui.»
- « Je n'aurai pas dû dessiner avant les enfants sur cette carte. J'ai le sentiment d'avoir donné la solution avant de les faire chercher.»

Réalisation : Maylis Leuret, 2025.

2.2.3 Faire évoluer la transcription des entretiens

Tout comme pour la lecture des données, la manière de transcrire les entretiens a évolué au fil de la recherche. Initialement, je consignais l'intégralité des propos des enfants ou des enseignantes, sans préciser le contexte des interactions, des corps dans les espaces. La décision de faire évoluer la transcription de ces entretiens est liée à plusieurs éléments de contexte, autour de la récolte des paroles des enfants. Tout d'abord, lorsque les entretiens sont en groupe il arrive fréquemment que l'un des enfants se positionne à l'opposé de ce qu'énonce l'autre, ou au contraire répète exactement la même chose. Ce phénomène de mimétisme a été particulièrement marqué chez les plus jeunes enfants (classe de GS/CP), révélant l'influence du pair sur la formulation de la parole individuelle. Par ailleurs, le choix de réaliser certains entretiens dans le bureau de la directrice, même en son absence, a induit des effets inattendus. Pour certains enfants, ce lieu suscite une forme d'inquiétude car il fait écho à des souvenirs de punition tout en produisant de façon paradoxale une forme de joie due à l'impression de transgresser un interdit. Il a été observé que des enfants peuvent avoir des attitudes d'auto-censure, mais aussi, à l'inverse, une parole plus vive, plus gestuelle, presque surjouée. L'usage d'outils d'enregistrements (caméra, microphone) a également pu modifier la libération de la parole, rendant certains enfants plus prudents. Enfin, le port du masque, encore en vigueur pendant certaines périodes de l'enquête, a pu créer une distance supplémentaire.

Ma lecture tardive des travaux de Lorenza Mondada ¹⁴⁸ (Mondada et *al.*, 2021) a nourri cette réflexion sur l'importance de saisir dans la transcription des entretiens, la richesse des interactions entre la parole et le langage corporel dans l'espace. J'émets aujourd'hui l'hypothèse que si cette approche avait été appliquée pour l'ensemble des transcriptions elle aurait permis d'explorer plus avant la relation sensible que les enfants entretiennent avec leur environnement, en mettant l'accent sur la façon dont leurs corps expriment et incarnent émotions et ressentis (figure 73)

¹⁴⁸ Lorenza Mondada est une sociolinguiste reconnue pour ses travaux sur la transcription. Elle est à l'origine de conventions de transcription multimodale qui mettent en perspective la parole et les comportements corporels, les regards, les gestes. Son travail met en lumière la richesse et la complexité des interactions, qui va au-delà de la simple technique de conversion de l'oral à l'écrit.

Figure 73 : *Transcription d'un entretien de thèse vs transcription de L. Mondada (2021, p.6)*

ENTRETIENS ENFANTS ZOOM 04 Lyron, Antoine, GE1
 Septembre 2022 sur le terrain de Bordeaux.
 Cet entretien est un bilan pour savoir quelques mois après les actions ce dont les enfants se souviennent. Nous sommes dans l'algéco, les enfants sont par groupe de deux et préfèrent rester assis. Le micro est sur le côté et les enfants n'y font même plus attention. Je commence avec le groupe de CE1.

1 – Est-ce que vous vous souvenez de ma venue l'année dernière ? Si oui de quoi exactement ? savez-vous pourquoi je suis encore là ?
 A « EUUUUU...Oui c'était trop chouette »
 L ne répond pas et regarde ses mains
 De quoi vous vous souvenez ?
 A montre la pièce « de l'espace, enfin pas de l'espace en haut, euh je sais plus »
 L ne répond pas
 De quel espace ?
 A « ben par-là écarté »
 L « non de l'espace qu'il y a dans la récréation j'avais dit aussi et eu et euhhh et de l'endroit où on se sentait le mieux »
 Pourquoi je suis revenue cette année ?
 L « Pour encore nous parler »
 Vous m'avez vu dans la classe, je fais quoi ?
 A me regardant fixement : « Tu fais des maquettes ? »
 L regarde le plafond « je m'en souviens plus » puis un silence et L reprend « tu nous espionnes ? »

2- Qu'est-ce que tu as préféré ? Pourquoi ?
 A « les maquettes avec la pâte à modeler »
 L « moi aussi »
 Quelque chose que vous avez moins aimé ?
 A « l'espace où il y avait un peu la grosse bosse carrée ...euhhh...et il fallait rester dans le carré »
 L qui continue la phrase de A « parce qu'il faisait froid et moi j'avais les mains gelées »

3 – Qu'est-ce que tu as appris ?
 A « les maquettes, l'espace et l'espace là on est écartés de toi un petit peu, c'est ça l'espace »

4 – Est-ce que tu as en parlé à la maison ou avec d'autres personnes ? si oui en expliquant quoi ?
 L « Non »
 A « oui et aussi l'espace et là où on se sentait le mieux dans la cour et dans les classes et après on avait travaillé sur où on mettait un point et on mettait le point là où tu le disais et si on mettait pas au bon endroit vous vous corrigez les adultes »

5- Quels sont les outils que tu as préféré utiliser ? maquette, corps, cartes, plans ...

```

2      (0.5) # (1.5) #
cus      #points#
3 CUS    ah probier ich so `n Camembert
        oh I try PRF a Camembert
    
```

If embodied actions unfold in silence, then their annotations are related to measurements of time (Mondada 2019). This enables the transcription of silent actions as well as actions made by non-human agents, like animals (Mondada & Meguerditchian, 2022).

(8a) Example (customer tasting a sample and seller looking at the customer):

```

1      (2.3)      + (2.0)*(1.1)± (2.2) ±+ *(1.2)*
cus    >>puts sample in mouth+chews vigorously----+swallows->
cus    *big nods*
sel    *turns to CUS*
sel    *nods*
    
```

In this case, line 1 totalizes 8,8 seconds, which are segmented into smaller units depending on the annotations.

(8b) Example (three customers looking at products at a market stall)

```

1      (4.9)*(1.1)±(2.0)+(0.3)±(0.3)*±(0.5)*(1.2)±(1.1)±(0.5)
cus1   >>crosses street-----$grasps cress-----$inspects->
cus2   *approaches from middle of street->
cus2   *looks->
cus3   *walks along the stand->
cus3   *glances*looks at veg->
fig    #fig.1 #fig.2 #fig.3
    
```



If an embodied action begins on a line and continues either on the next line or some lines later, its description is followed by an arrow pointing to the direction of the next symbol that indicates its end. In this way, the arrow works as an instruction for the reader to search, in the following lines, for the next arrow pointing at the same symbol, closing that annotation.

(9) Example:
 1 CUS *eh oui*
 eh yes
 +points=#

Source : Maylis Leuret, 2025 et Lorenza Mondada, 2021

3. Lecture générale

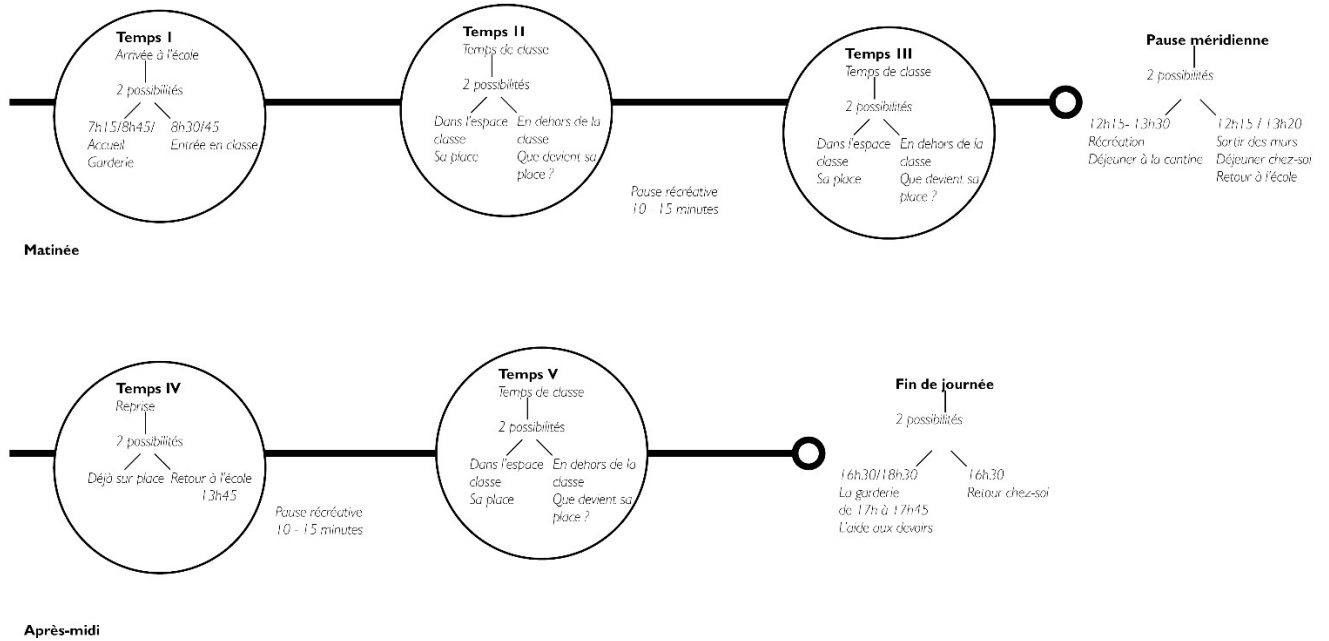
La place des enfants à l'école, à la croisée de leur statut institutionnel et de leur expérience spatiale propre, invite à approfondir la façon dont ces deux dimensions s'organisent concrètement dans leurs pratiques quotidiennes (figure 74). Pour saisir cette articulation, il s'avère pertinent de recourir à une lecture chronotopique, c'est-à-dire à la lecture conjointe des usages dans l'espace et du temps qui structure les journées à l'école. Sur les deux terrains, la journée s'organise autour de six temps successifs : l'avant-classe, le temps de la classe, les transitions, les récréations, la pause déjeuner et la fin de journée.

« Une seule entrée dans la classe, tout le monde bouge dans tous les sens – Chacun a sa place qu'il connaît déjà définie depuis le début de l'année. Chaque arrivée nouvelle, quelqu'un ou quelque chose, crée des mouvements pouvant générer des conflits de place. Chacun tient son rôle et sa place jusqu'à ce que les espaces se transforment. On passe de la classe du chacun (à) sa place aux espaces entre les couloirs, un coin dans la cour, la machine à café de la cantine et c'est là que s'assouplissent les places et se délient les langues. ».

Extrait carnet de terrain, école de Bordeaux, mai 2021

Cette section propose d'explorer l'évolution du cadre de la recherche-action pour observer les places et les pratiques des espaces sur les terrains. Elle s'articule en deux temps : 1. une lecture générale des déplacements des enfants à l'école ; 2 : une lecture des temps et des espaces sur les deux terrains.

Figure 74 : Les déplacements des enfants sur une journée d'école.



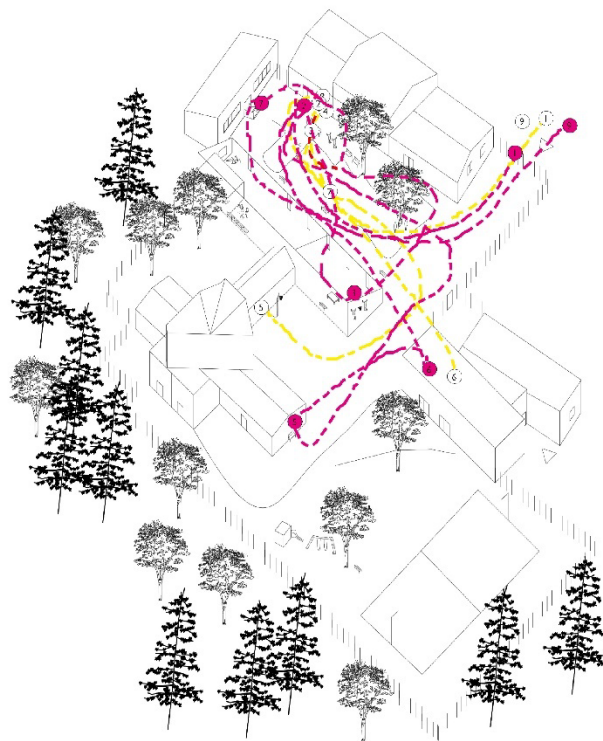
Réalisation : Maylis Leuret, 2025.

3.1.1 Les déplacements à l'école du Pizou

À l'école du Pizou (figure 75), l'espace scolaire est clairement structuré entre l'école maternelle et l'école élémentaire, chacune disposant d'une entrée distincte. Les élèves de CM2 ne traversent la maternelle que pour accéder à la cantine, ce qui limite leurs déplacements à certains parcours précis. L'accès à la cour de la maternelle leur est ouvert à des horaires déterminés, notamment pour profiter du terrain de basket. Dans les temps hors périodes de classe, les enfants restent à proximité de leur salle, dans la cour attenante au préau ou assis sur les marches d'un escalier. L'enseignante peut les surveiller de toute part. Ils apprécient ces endroits pour leur tranquillité, comme l'exprime Coline : « là, juste devant cette porte dans la cour, parce qu'on est calmes, tranquilles. » D'autres préfèrent, quand ils en ont l'autorisation, rester à l'intérieur, dans la classe, profitant d'un coin discret derrière la porte : Brandon « Moi c'est quand on ouvre la porte de la classe et derrière la porte de la classe, il y a un petit coin où j'aime être tranquille. » Ainsi les déplacements des enfants sur une journée ordinaire se résument principalement à arriver à l'école, entrer dans la classe, sortir de la classe pour aller juste devant, se rendre à la cantine et finir la journée (figure 76).

Figure 75 : Les déplacements de l'enseignante et des élèves sur une journée au Pizou.

Cette représentation des itinéraires prend en compte leur fréquence et fait la synthèse des itinéraires les plus utilisés sur une journée par l'enseignante et par les enfants de la classe de CM2.



I. Parcours

- - - Élève
- - - Enseignant

II. Les espaces : l'enseignant - 7h30 - 18h30

- ① Portail de l'école
- ② Classe
- ③ Cour de récréation
- ④ Classe
- ⑤ Salle des enseignants
- ⑥ Salle de motricité
- ⑦ Cour de récréation
- ⑧ Classe
- ⑨ Portail de l'école

III. Les espaces : l'élève

- Portail de l'école
- Classe
- Cours de récréation
- Classe
- Cantine
- Salle de motricité
- Cour de récréation
- Classe
- Portail de sortie

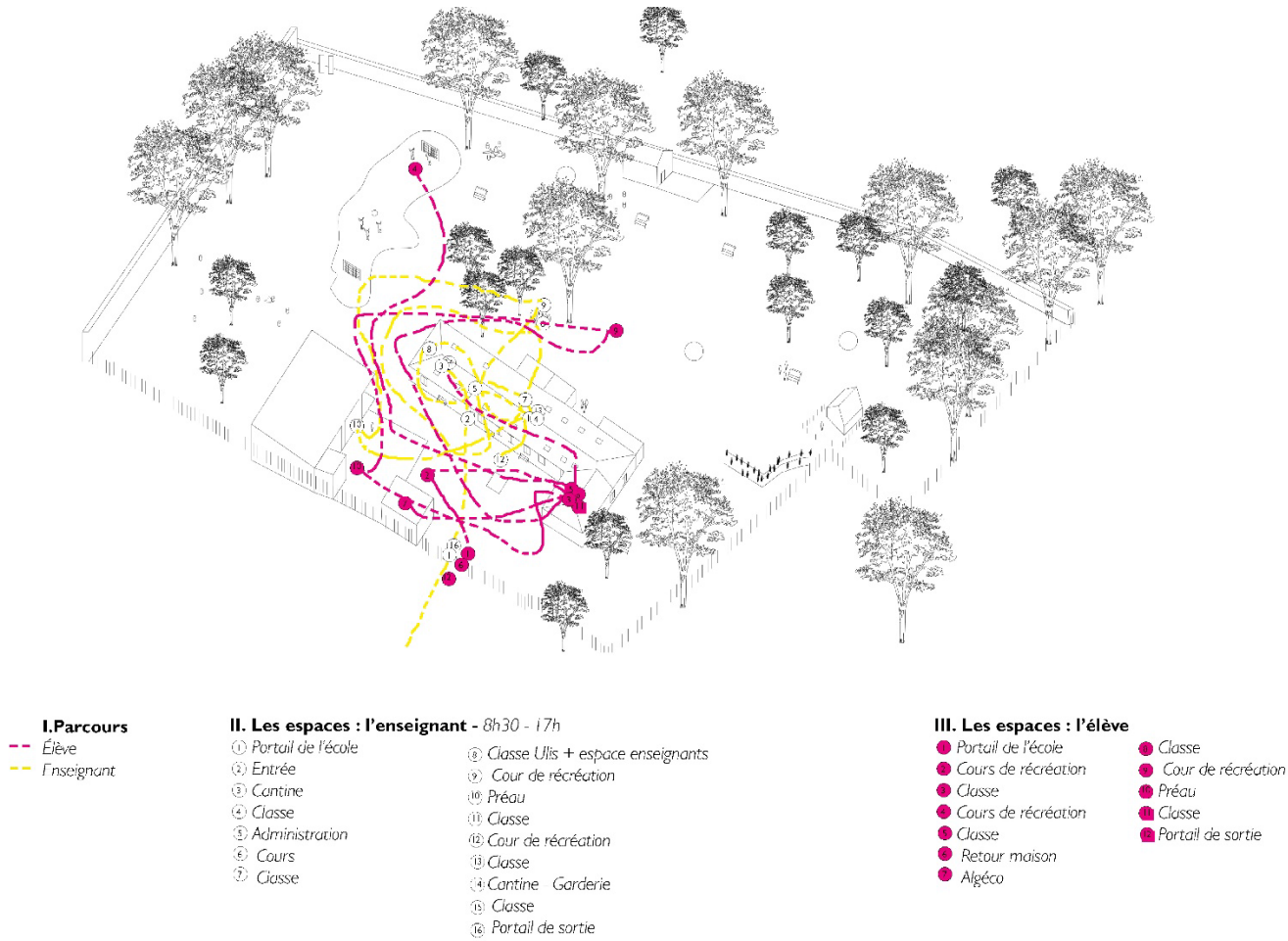
Réalisation : Maylis Leuret, 202

3.1.2 Les déplacements à l'école de Bordeaux

L'école de Bordeaux (figure 76) est installée sur un grand terrain organisé autour d'un parc qui présente à l'entrée une cour goudronnée et un préau, un algéco et, plus loin, un terrain de foot, deux cabanes, un poulailler et un potager, autant de lieux qui comportent une multiplicité de recoins et d'angles morts. Cette fragmentation spatiale offre aux enfants la possibilité de se dissimuler, de prendre des raccourcis, de guetter ou de surprendre, générant ainsi de potentielles appropriations. Face à ces pratiques, les enseignantes et la direction ont mis en place des dispositifs d'interdiction matérialisés par une rubalise et des tracés au sol. Par ailleurs, le manque de place (pas de salle des enseignantes, manque de place dans les salles de classe) impose à l'ensemble des acteurs de l'école, principalement les enseignantes, de s'adapter. Des temps de classes sont ainsi investis dans l'algéco ou dans le parc, les réunions et les déjeuners des enseignantes se font dans la classe ULIS au rez-de-chaussée. Enfin, les temps de récréation s'organisent en deux espaces : les maternelles côté cour goudronnée et les élémentaires côté parc. Dans cette école les enfants, quel que soit le niveau (maternelle et élémentaire), arrivent tous le matin au même portail d'entrée et vont soit en classe, soit dans la cantine, puis en classe et en récréation dans le parc ou la cour, et à la cantine, puis en classe. Ainsi, les déplacements des enfants sur une journée ordinaire se résument principalement à arriver à l'école, entrer dans la classe ou dans la cantine, sortir de la classe pour aller dans la cour ou le parc, puis se rendre à la cantine et continuer la journée en classe.

Figure 76 : Les déplacements des enseignantes et des élèves sur une journée à Bordeaux.

Cette représentation des itinéraires prend en compte leur fréquence et fait la synthèse des itinéraires les plus utilisés sur une journée par les enseignantes et par les enfants, toutes classes confondues en élémentaire (GS/CP CE1/CE2 CM1/CM2).



Réalisation : Maylis Leuret, 2025

La figure ci-dessous (figure 77), quant à elle, présente l'ensemble des temps qui structurent les journées des élèves dans ces deux écoles, et des lieux qui leurs sont associés.

Figure 77 : *L'organisation des espaces et des temps en fonction des terrains.*

Temps scolaire	Le Pizou Les espaces	Bordeaux Les espaces	Pratiques corporelles des enfants	Particularités et tensions
1 - L'avant classe	Salle de motricité (espace garderie) Préau Cour de récréation	Cantine (espace de garderie) Classe Parvis de 'école	Corps mobiles, postures libres, déplacements autonomes	Moins de contrôle, liberté conditionnée à la présence ou non des adultes
2 - La classe	Classe	Classe Parc	Corps assis, contraints mais parfois autorisés à se déplacer	Enjeux de discipline vs besoin de mouvement ; pratiques différenciées
3 - Les transitions	Couloirs Préau	Escaliers Couloirs Préau	Corps en mouvement sous contraintes horaire et visuelle	Déplacements sous contraintes de temps
4 - La récréation	Cour bétonnée Préau Classe	Cour bétonnée Préau Classe Parc	Corps libres mais sous surveillance visuelle, regroupement, exploration discrète de micro-espaces	Règles implicites d'occupation / accès restreints & surveillés par les adultes
5 - La pause déjeuner	Cantine	Cantine Classe ULIS (pour les enseignantes)	Assis – contraints par l'espace et le temps : aller vite parce que d'autres classes attendent pour déjeuner	Espace multi classes, conflits d'usage, pouvoir informel (ex : cheffe cantine à bordeaux)
6 - La fin de la classe	Salle de motricité Cour	Cour Cantine Classe Portail	Corps dispersés, déprise du cadre scolaire	Temporalités différenciées selon modalités de sortie

Réalisation : Maylis Leuret, 2025

3.1.3 L'avant-classe

Le temps de l'arrivée à l'école s'organise autour de la cour de récréation ou d'un autre espace d'accueil, le plus souvent en dehors de la classe. Pour l'école du Pizou c'est dans la salle de motricité ou dans la cour de récréation. Pour l'école de Bordeaux c'est la cantine ou la salle de classe. Lorsque les enseignantes de l'école de Bordeaux arrivent en avance elles font rentrer les enfants dans leur classe. Même si cela se passe en classe, les enseignantes l'appellent « le temps de l'avant-classe ».

« J'arrive à 8h30, "la classe commence à 8h45 me dit l'enseignante mais ce sera intéressant pour toi de voir l'avant-classe" Mais ça veut dire quoi l'avant classe ? Les mêmes élèves, le même espace, la même ambiance - la classe ce serait donc le moment où l'enseignant transmet frontalement des connaissances aux élèves ? Le reste du temps quand les enfants expérimentent, ne sont plus dans la salle de classe, sans le corps cloué au bureau, il s'agit de quoi ? Voilà la première question que je me pose avec ce mot avant-classe. Il y'aurait donc un après classe ?

L'avant-classe, c'est l'accueil des enfants, puisque la "classe" commence légalement à 8h45. On attend. Les premiers arrivés s'occupent avec des livres, des dessins ou discutent avec leurs copains. Les corps ne sont pas encore dans l'obligation d'être immobiles pendant des heures durant. Les chaises se baladent et cassent cet effet autobus. Les chaises sont retournées vers les copains. Certains écrivent la date au tableau, d'autres s'agitent en attendant que la classe commence. »

Extrait de carnet de terrain, école de Bordeaux, novembre 2021

Pendant ce temps d'avant classe, les parcours et usages de la classe sont plus libres, les enfants peuvent se déplacer sans demander l'autorisation. La seule consigne est généralement de ne pas déranger un camarade. Les enfants appliquent donc à ce moment d'autres codes et langages du corps. Ils s'autorisent à s'asseoir par terre contre un mur pour lire (classe des CE1/CE2), à sortir leurs chaises dehors dans la cour pour jouer aux échecs (classe des CM1/CM2), à rester debout, à s'asseoir sur un bout de bureau. Ils utilisent aussi plus librement le tableau comme moyen d'expression sans se sentir censurés par l'effet de groupe. Les corps sont plus libres car pas encore intégrés au fonctionnement du groupe classe, tout comme ils sont encore éloignés du regard de leurs enseignantes. L'« avant-classe » constitue une temporalité hybride, à la fois scolaire et encore partiellement autre, située en amont du cadrage pédagogique formel. Elle se joue différemment selon les terrains. La souplesse corporelle des enfants reflète un espace-temps encore ouvert, en marge des normes disciplinaires qui encadrent le « temps de la classe ».

3.1.4 Le temps de la classe

Le temps de l'école va se poursuivre avec le début de la classe qui va se structurer autour du groupe et de l'espace classe. Le passage en classe marque un basculement net vers un temps plus ordonné et régulé. L'espace-classe devient le lieu principal de ce temps pédagogique.

Les corps se figent, se disciplinent : on s'assoit, on attend son tour de parole, on lève la main. Ici les usages et mouvements des corps sont liés aux décisions et règlements de l'enseignante. Elles font face à des instructions paradoxales : d'une part la nécessité et même l'injonction à reconnaître l'importance de faire bouger davantage les corps des enfants à l'école, dans un souci de bien-être, et d'autre part l'obligation de garder sa classe en ordre et dans le calme. Certaines enseignantes autorisent des formes de souplesse contrôlée : se déplacer pour chercher du matériel, travailler debout, s'agenouiller sur sa chaise. Ces adaptations, parfois différenciées selon les profils des enfants, montrent combien la gestion du corps reste négociée au quotidien.

« On se déplace des fois quand on fait des évaluations pour pas se recopier et on bouge des fois pour se moucher, descendre, aller dans la cour, pour aller manger. »

David, 6 ans, CP, école de Bordeaux, décembre 2021

« Dans la classe enfin non moi je vais dans la garderie du matin et après je monte pour aller dans la classe – dans le rdc pour la garderie dans la cantine. »

Youmé, 8 ans, CE2, école de Bordeaux, décembre 2021

3.1.5 Les moments de transitions

Après les temps de classe, les enfants se déplacent dans la cour ou dans d'autres espaces. Ils empruntent alors des espaces de circulation ; des escaliers ou des couloirs qui créent des moments d'entre deux. Ces espaces de transition sont marqués par deux temporalités de déplacement. Il apparaît que lorsque les enfants sortent de la classe pour aller en récréation, leurs déplacements et les mouvements des corps sont plus libres, moins contraints par l'enseignante, alors qu'à l'inverse, le trajet retour vers classe se fait de manière plus rigide, avec la nécessité pour l'enseignante de reformer des rangs d'enfants silencieux qui selon elle lui permet un retour au calme avant d'entrer en classe. De façon très significative Julia, l'enseignante du CM2 à l'école du Pizou, dit aux enfants : « Lorsque vous êtes dans la cour vous êtes des enfants, lorsque vous revenez en classe vous êtes des élèves donc vous êtes droits et silencieux. » (mars 2021).

3.1.5 Les récréations

Le temps de la récréation (deux fois par jour) se structure autour d'usages et de mouvements des corps plus libres, avec comme seule règle celle de rester visible pour les adultes. Les enfants s'installent, prennent place, seuls ou en groupe dans des coins ou des sous-espaces mais toujours proches du regard de l'adulte. Sur les deux terrains, les enseignantes s'installent toujours au même endroit, un espace ouvert pour leur permettre d'avoir un regard sur la partie de la cour qu'elles surveillent. Elles sont debout, en posture fixe, et proches d'une zone d'ombre. Au Pizou, les enfants de la classe de CM2 ne sortent pas d'un périmètre proche de leur salle de classe. Ils occupent la cour par petits groupes de deux ou trois, dans des petits coins, sur les marches de l'escalier, sur les bancs sous le préau proches des WC, ou bien dans la classe quand l'enseignante l'autorise. À Bordeaux, selon le niveau de la classe la zone de récréation n'est pas la même. En GS/CP, la récréation se fait le plus souvent côté cour goudronnée, avec les enfants de maternelle. Les enfants se mettent souvent sous le préau ou proches des bancs. En CE1/CE2, les enfants occupent dans l'espace de la cour des petits coins qui forment des territoires, des bandes autour de rondins de bois ou près du poulailler. La classe de CM1/CM2 occupe en grande partie le terrain de foot ou des zones plus calmes proches des arbres. En CM1/CM2, les enfants sont autorisés à rester en classe porte ouverte ou à s'installer juste devant leur salle.

3.1.6 La pause déjeuner

Le temps de la pause déjeuner s'organise autour de la cantine principalement. Les déplacements et les temps de pause méridienne sont principalement gérés par des jeunes en service civique, ou en alternance. Les déplacements et mouvements sont plus souples. Les enfants retrouvent d'autres camarades d'autres classes. Au Pizou, les enfants de l'élémentaire doivent passer dans la zone des maternelles pour arriver à la cantine. Ils y ont un espace dédié, tout comme les enseignantes. À Bordeaux, la cantine est un lieu central de l'école, qui accueille une multiplicité d'usages : lieu de repas des enfants de la petite section au CM2, espace de la machine à café pour les enseignantes, garderie du matin et du soir et territoire symbolique de la cheffe de cantine, Florence. Les corps y cohabitent selon des régimes de règles parfois contradictoires. Ce chevauchement rend visibles les conflits d'usage et les rapports de pouvoir entre enfants, personnels et enseignantes. Les enseignantes, elles, déjeunent dans la classe ULIS ou dehors dans un coin derrière le bâtiment, en fonction de la météo.

3.1.7 La sortie

Le temps de la fin de la classe marque la fin de la journée pour la plupart des enfants, qui sortent de la classe et rejoignent le portail pour rentrer chez eux. Les corps se dispersent selon des logiques différenciées : retour à la maison, accueil périscolaire. A Bordeaux, la sortie reconfigure les usages de la cour et de la cantine, qui deviennent à nouveau un espace de garderie, tandis qu'au Pizou la fin de classe se traduit pour la majorité des enfants de CM2 par un retour à la maison.

Ce découpage chronotopique insiste sur les régimes d'usages différenciés du corps et de l'espace selon les moments de la journée. L'école, en tant qu'institution normative, structure et codifie fortement cette organisation. Ces codes ne se limitent pas à la régulation des déplacements ou au respect des horaires. Ils s'inscrivent également dans une vision plus large de l'usage du corps en milieu scolaire. Le mobilier avec des tables individuelles ou partagées et des chaises rigides, contraint certaines postures et limite les mouvements spontanés au fil de la journée. Pour Laure Sabine Bampi (2022), les comportements des corps à l'école sont la conséquence d'une programmation issue d'une forme scolaire institutionnalisée et du dimensionnement standardisé du mobilier scolaire. L'espace scolaire nous rappelle que le corps docile, le corps contrôlé et soumis, le corps immobile fixé en un emplacement, longuement développé dans les travaux de Foucault (Foucault, 1975), résonne encore très fortement dans ce contexte (§ chapitre 1). Toutefois, les enfants ne se contentent pas d'occuper l'espace, ils le pratiquent, le transforment, le négocient. C'est dans ces interstices : dans l'avant-classe, dans les recoins de la cour, dans les moments de transition, dans les usages détournés du mobilier, que se manifeste une forme de liberté corporelle, éphémère mais signifiante. Dans une école, chaque moment de la journée peut être une fantastique scène d'observation pour comprendre les stratégies que les enfants déploient pour trouver et faire leur place.

4. Les appropriations

L'appropriation de l'espace scolaire par les enfants ne se limite pas à l'usage prévu par les adultes. Elle passe aussi par des détournements concrets ou symboliques créant des espaces au-delà de leurs fonctions utilitaires (Delalande et Simon, 2006, p.91). Germanos (2009) parle d'une mutation symbolique qui enrichit la relation de l'enfant à l'espace et qui lui permet, par le biais de son récit, de se l'approprier autrement.

4.1.1 Appropriation : définitions et formes

« Les inégalités sont peut-être encore plus importantes, quoique parfois moins visibles, quand on appréhende l'appropriation comme maîtrise de son propre espace de vie, autrement dit comme usage autonome. A ceux qui usent à leur guise de leur propre espace, espace qu'ils ont produit, ou ont fait produire, à leur image et à leur mesure, s'opposent ceux qui ne peuvent se contenter des espaces produits pour eux, en fonction de l'image que d'autres se font de leurs besoins, de leurs critères, de leur valeur même pourrait-on dire. »

Ripoll et Veschambre, 2006, p.302

Cette entrée par la notion d'appropriation permet de dévoiler diverses formes opérées par les enfants malgré les contraintes qui s'exercent sur eux au sein des espaces scolaires, sous le contrôle des normes et du regard des adultes. Les travaux de Sophie Levrard donnent une définition de la notion d'appropriation dans le même contexte de recherche que le nôtre : l'école élémentaire. Levrard (2021, p.21) rappelle que le verbe « s'approprier » place l'enfant en position d'acteur, car il s'agit pour lui de faire sien, de s'attribuer un lieu, un espace, voir un territoire. La notion d'appropriation dans le contexte scolaire prend plusieurs formes. Levrard nous rappelle qu'elle peut être formelle, lorsqu'elle respecte les règles institutionnelles, semi-formelle, lorsqu'elle s'autorise des marges de manœuvres, informelle, lorsqu'elle transgresse les limites imposées par les adultes (Levrard, 2021, p.23-24)

Les enfants sont des acteurs capables de fabriquer leurs propres espaces (Ross, 2006). Pour être reconnus, ces espaces appropriés doivent être délimités, défendus, marqués selon des règles partagées entre les enfants, ce qui implique parfois l'exclusion de celles et ceux qui ne respectent pas ces normes. Différents types d'espaces sont investis par les enfants dans le contexte scolaire, principalement autour d'espaces interdits car ils suscitent souvent la fascination des enfants, qui y voient l'excitation de transgresser (Nordstrom, 2010), de tester leurs limites (Ross, 2006 ; Martinez et Vasquez, 1990). Ils participent ainsi à la construction de la place de l'enfant au sein d'un groupe (Rayou, 2006, Brougère, 1999).

Ces lieux dits interdits peuvent être classés en trois catégories (Levrard, 2021, p.45) : les lieux interdits en permanence, c'est-à-dire des espaces en dehors de la vue des adultes ou des espaces dangereux (possibilité de se blesser) ; les lieux interdits à certains moments pour certains types d'usages, par exemple les espaces dédiés aux adultes (le bureau de la direction, la salle des enseignantes) ou spécifiques à des actions (le terrain de foot interdit à certaines classes pendant un cours de sport) ; enfin, les lieux temporairement interdits à cause d'un incident ou d'un changement (pendant des travaux de rénovation par exemple).

« On n'a pas le droit d'aller dans la cantine quand ce n'est pas l'heure du déjeuner »

Pauline, 7 ans, CE1, école de Bordeaux, janvier 2022

« Je n'aime pas trop le bureau de la directrice parce que si on y va c'est qu'on est puni ».

Paulin, 10 ans, CM2, école de Bordeaux, janvier 2022

« On n'a pas le droit de dépasser la rubalise »

Antoine, 8 ans, CE2, école de Bordeaux, janvier 2022

Ces propos illustrent une hiérarchisation implicite des lieux selon leur degré d'appropriation, d'accessibilité et de contrôle. Certains espaces interdits renforcent l'idée que l'enfant n'y a pas sa place. Au contraire d'autres espaces, comme la salle de classe, donnent explicitement une place aux enfants. L'institution scolaire et le regard que portent les adultes (enseignantes et autres) sur ce qui fait interdit conditionne les libertés accordées aux enfants dans les espaces scolaires, le choix de leurs places, de leurs déplacements. Raisonner en termes d'appropriation rend possible l'appréhension des pratiques des enfants sur l'espace en mettant en exergue la dimension spatiale de l'espace scolaire.

Chacun des terrains est rendu unique par son architecture, l'agencement de ses espaces, sa situation, ses méthodes pédagogiques, ce qui oriente et organise des pratiques et usages des espaces. Pour les enfants, s'approprier un ou des espaces à l'école repose sur leurs capacités à définir et à valoriser des limites. Celles-ci permettent de distinguer un espace du dedans (l'intimité ou le groupe), d'un espace du dehors (en dehors de soi, les autres). Pour certains enfants, ce dehors peut être perçu comme menaçant, ce qui va renforcer le besoin de se créer des espaces de sécurité ou d'appartenance à un groupe. La première modalité d'appropriation est d'ordre cognitif : il s'agit pour l'enfant d'apprendre à se repérer, à connaître et à comprendre un espace, de façon à pouvoir s'y mouvoir sans s'y perdre. Cet apprentissage est un préalable à toute forme d'installation (Bulot et Veschambre, 2006). L'appropriation ne s'arrête pas là ; elle se prolonge dans le marquage. Ces marques matérielles ou symboliques ne sont pas toujours destinées à être comprises par tous. Elles peuvent s'adresser à un groupe restreint ou revendiquer fièrement l'appartenance à un clan.

4.2.2 Les modalités d'appropriation sur les terrains

Sur les terrains, plusieurs éléments pouvant entraver la constitution d'un territoire approprié ont été relevés, notamment l'intrusion ou l'invasion par les objets et/ou les mouvements des autres. Par exemple, l'accumulation d'objets appartenant à l'enseignante, dans la salle de classe, le trop plein d'éléments affichés sur les murs, peuvent contribuer à un sentiment d'envahissement. Dans d'autres espaces de l'école, il peut exister un sentiment d'« hostilité » ou de mal être qui va ralentir ou empêcher toute forme d'appropriation. Ainsi, les toilettes sont souvent considérées par les enfants comme des lieux désagréables et sales, la cantine comme un lieu bruyant et odorant. Enfin, la destruction, même symbolique, d'un territoire personnel ou partagé par un groupe, peut être vécue comme une violation et il ne sera alors plus possible de l'utiliser.

« Ça fait des années qu'il y'a un trou dans les toilettes caché au départ par une vieille serpillère et maintenant y a un bout de papier jaune sur le mur jaune, ça fait un peu cache misère. Y'a plein de choses chouettes dans cette école mais dans les espaces ça ne fonctionne pas vraiment, mais j'ai peur en ayant parlé de ça dans le questionnaire de vexer Isabelle car c'est son école et qu'elle l'adore. »

Emmanuelle, GS/CP, école de Bordeaux, 2022

Au Pizou (figure 78), les espaces appropriés par les enfants de la classe de CM2 sont souvent des espaces au calme, ou dans des coins, où ils se retrouvent en petit groupe : sur les marches, sous le préau, derrière la porte. Les objectifs de leurs stratégies d'appropriation sont de transformer les usages initiaux, de déplacer les limites symboliques données par les adultes, par exemple en allant pendant des temps de récréation dans les espaces de la cour réservés aux maternelles. Ici l'enseignante autorise ses élèves à passer du temps dans la salle de classe pendant les temps de récréation, en gardant la porte (qui donne sur la cour) ouverte afin de garder tout de même un œil sur eux.

Figure 78: Les espaces appropriés par les enfants sur le terrain du Pizou.



Les espaces appropriés par les enfants

- 1 Devant la porte de la classe
- 2 Devant la porte rouge sur les marches
- 3 A côté des WC sous le préau
- 4 A côté des bancs sous le préau
- 5 A côté du filet de basket sous le préau

Les espaces avec une volonté d'appropriation par les enfants

- Sur les buttes des maternelles
- Sur le terrain de basket

Stratégies d'appropriation

Par les enfants (la classe de CM2)

Leurs objectifs : transformer l'usage initial - brouiller les limites espaces maternelle / espaces primaire - étendre son territoire -

Les changements : l'escalier devient un espace de cabane - le devant des wc devient un espace intime - la signalétique

Par l'équipe pédagogique

Leurs objectifs : maintenir une vision panoramique sur les enfants - maintenir les interdits - éviter de mêler dans les mêmes espaces petits et grands

Les changements : Interdire l'accès aux espaces des petits par une signalétique au sol

Usages et pratiques de l'espace

Chaque classe bénéficie d'un espace atelier accolé. Pour la plupart des classes, cet espace s'est transformé en stockage. Les enseignants ont accès à un espace de réunion qui est aussi utilisé comme salle à manger par les équipes. Les aménagements extérieurs peu différenciés entre espace maternel et espace primaire provoquent souvent l'appropriation et le détournement d'usages par les plus grands (les élèves de CM2).

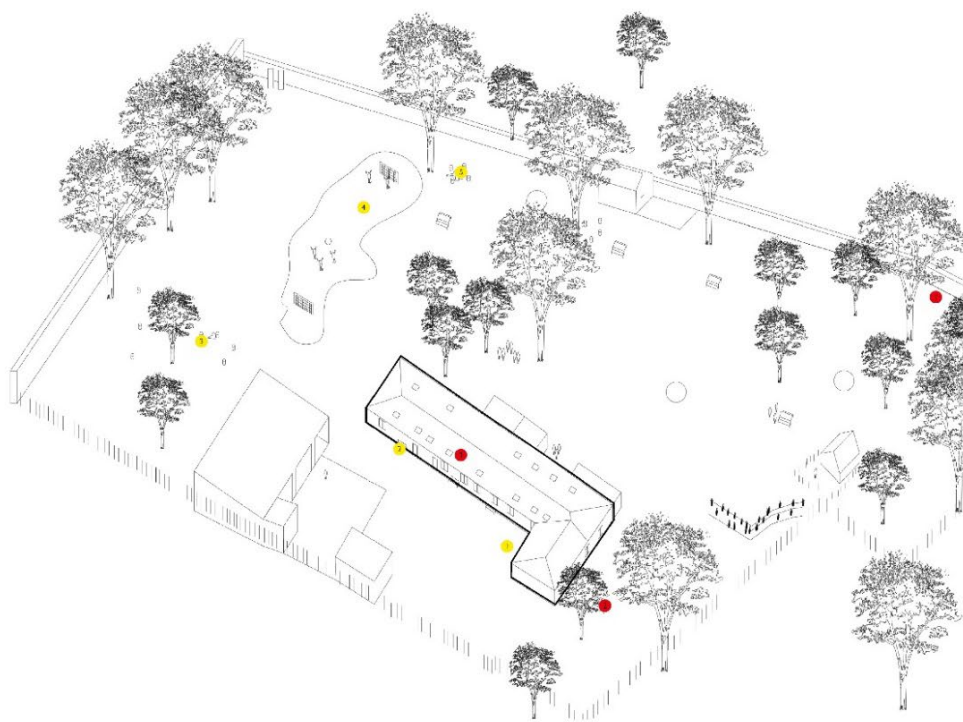
Un espace partagé par un public extérieur

Une bibliothèque fait partie intégrante du territoire de l'école et entraîne de fait des connexions importantes (visuelles) entre les usagers de l'école et les usagers extérieur.

Réalisation : Maylis Leuret, 2025

À bordeaux, (figure 79), dans la cour de récréation, les usages des enfants révèlent une organisation des lieux, structurée par l'âge et le genre des élèves, les dispositifs matériels en place, ainsi que les logiques d'appropriation individuelle ou collective. Les élèves de CM1/CM2 investissent préférentiellement l'espace situé devant leur salle de classe, où un jeu d'échecs a été installé. Les bancs, utilisés tant pour s'asseoir que pour se dissimuler dessous, deviennent des micro-espaces prisés. Le terrain de football constitue un autre pôle d'attraction, un espace utilisé en majorité par des groupes de garçons, souvent les plus grands en CM1/CM2. Enfin les espaces des rondins de bois disposés en périphérie, sont occupés par des petits groupes d'enfants souvent en CE1/CE2 et sont régulièrement réorganisés par les enfants eux-mêmes pour répondre à leurs besoins du moment. Au-delà de ces lieux formellement accessibles, certains espaces font l'objet de pratiques transgressives. L'herbe, délimitée par une rubalise censée en interdire l'accès, attire précisément parce qu'elle incarne un interdit. De même, une table située derrière le bâtiment des CM1/CM2, théoriquement réservée aux enseignantes, devient un lieu convoité, parce que protégé du regard adulte et porteur d'une valeur de pouvoir ainsi que d'intimité. Ces logiques traduisent des stratégies d'appropriation élaborées : contourner la norme, créer du jeu avec l'interdit, mais aussi se soustraire à la surveillance constante pour affirmer une forme de présence autonome dans l'espace scolaire. L'observation de ces pratiques met en lumière des usages détournés des équipements et une dynamique de transformation de l'espace par les enfants.

Figure 79 : Les espaces appropriés par les enfants sur le terrain de Bordeaux



Les espaces appropriés par les enfants

- Devant la porte de la classe des CM1 - CM2
- Sous le banc
- Sur les rondins I - Les ULIS
- Sur le terrain de foot
- Sur les rondins II - Les B.U.L.O.S

Les espaces avec une volonté d'appropriation par les enfants

- Devant la maternelle - au niveau des herbes
- Sur la table en bois caillée qui est l'espace tranquille des enseignantes quand elles veulent faire une réunion dehors
- Le bureau de l'atelier - secrétaire de l'école

Stratégies d'appropriation

Par les enfants

Leurs objectifs : franchir l'interdit (symbolique ou matériel) - se défaire - se protéger du regard de l'adulte - construire un espace d'intimité seul ou partagé -

Les changements : les rondins de bois qu'ils déplacent et qu'ils transforment en clans - la ru-balise qu'il enjambent pour franchir la zone dite des serpents à sonnettes - les balançoires qu'ils utilisent autrement (escalade)

Par l'équipe pédagogique

Leurs objectifs : empêcher aux enfants de se cacher pour maintenir une vision panoptique sur eux - éviter les risques et les enfants perdus -

Les changements : fixer les rondins de bois au sol - limiter l'accès à la zone interdite en renforçant la ru-balise

Usages et pratiques de l'espace

Une sur-appropriation des lieux reflète le manque d'espace : les classes sont toutes double niveau, les enseignants et les autres membres de l'équipe de l'école (Aselem - équipe cantine...) ne profitent pas d'un espace dédié. Ce qui génère des conflits d'usages dans plusieurs cas. Cela limite des temps et espaces plus intimes et où l'appropriation individuelle pourrait se déployer.

Projections

Volonté d'agrandissement de l'école pour avoir des classes simples niveau et un espace pour les enseignants puis volonté de dédier un espace personnel aux équipes tout autant qu'un espace clas pour l'espace secretariat.

Cette lecture des usages et des appropriations (figures 78 et 79) par les enfants met en lumière la diversité et la richesse de leurs stratégies, révélant une capacité à transformer, détourner, ou élargir leurs manières de prendre place à l'école. Cette dynamique se décline selon trois logiques d'appropriation répondant chacune à des besoins distincts.

Une première logique d'appropriation s'organise autour de l'idée que les enfants peuvent éprouver le besoin d'aménager un espace intime au sein de l'école, un territoire qui peut faire écho à l'univers intime de leur chambre. Spatialement, il peut se matérialiser sous différentes formes : l'enfant construit une sorte de refuge en allant sous un bureau ou un banc, en se recroquevillant sur lui-même, en se couvrant le visage avec un vêtement. Ces gestes dessinent une enveloppe, une frontière entre le dedans et le dehors. Une seconde logique d'appropriation matérialise le fait que les enfants peuvent aussi rechercher le besoin d'appartenir à un groupe, qui se manifeste par la création d'un territoire commun. Celui-ci peut être marqué par des codes, un langage symbolique ou matériel et éventuellement des stratégies d'accès (un mot de passe, un geste précis). Spatialement, ce récit se traduit par une zone délimitée, souvent marquée au sol, où les enfants peuvent se réunir, souvent en cercle, adoptant des gestes et des postures qui renforcent l'unité du groupe. Une troisième logique d'appropriation émerge avec l'envie de s'approprier des espaces interdits ou sous le contrôle de l'adulte. Ce désir de transgression répond au besoin de revendiquer un statut, de s'opposer ou de s'affirmer. Ici, l'appropriation se manifeste moins par des installations dans l'espace que par des actions fortes comme dépasser ou détruire une barrière pour s'installer derrière (exemple sur le terrain de Bordeaux), graver ou écrire des mots sur du mobilier, ou toute autre action qui marque la contestation de l'autorité.

Conclusion du chapitre 4

Au terme de ce chapitre, il apparaît que la recherche-action, loin de constituer une simple modalité méthodologique, se révèle être un espace de négociation et de redéfinition des rapports aux espaces de l'école. En donnant une place centrale à la participation des enfants, la démarche a permis de mettre au jour la pluralité des résistances ainsi que la capacité des enfants à détourner, réinventer et réinvestir autrement les espaces qui leur sont assignés.

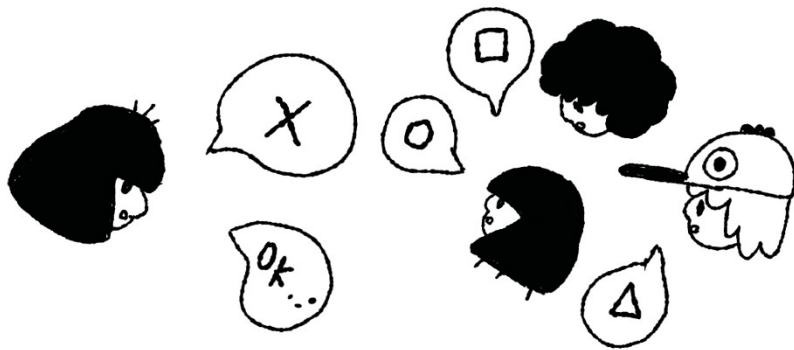
La recherche-action avec les enfants s'avère ainsi un cadre méthodologique privilégié pour observer et analyser les différentes façons dont les enfants s'approprient l'espace scolaire. L'arrivée sur le terrain a établi un premier état des lieux des usages et pratiques, tels que définies par les adultes. Le temps de l'action a ensuite favorisé une meilleure compréhension des écarts entre les discours des adultes et les représentations ou aspirations des enfants. Enfin, une phase de réflexivité a mis en relation les perceptions des enfants et des adultes sur l'appropriation des espaces scolaires, et a questionné les modalités mises en place dans cette recherche afin de transformer ou d'élargir d'autres formes d'usages de l'espace. Trois logiques d'appropriation sont apparues récurrentes : l'appropriation d'un espace comme un refuge, l'appropriation d'un espace de cohésion et de construction d'appartenance à un groupe, l'appropriation d'un espace par la transgression pour exprimer une contestation, qui structurent les manières de « prendre place » à l'école.

Le processus s'est construit dans l'interaction constante entre action et réflexion, entre contraintes institutionnelle et tentatives d'émancipation, révélant la complexité des dynamiques à l'œuvre au sein de l'école. Les ajustements successifs, les moments de tension ou de consensus, témoignent de la nécessité de penser la participation comme un mouvement non définitif.

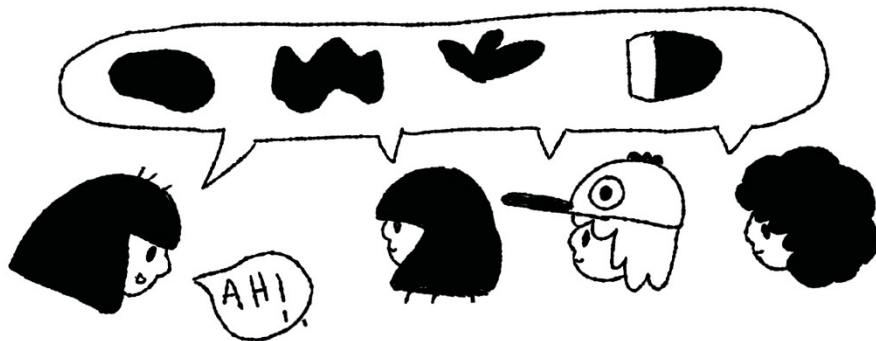
Centrées sur l'expérience vécue des enfants, les données recueillies constituent le socle de l'analyse menée dans ce travail. Cette matière invite à un questionnement fondamental sur la manière dont les enfants s'approprient, parcourent et transforment leurs espaces scolaires, mais aussi sur la manière dont les actions menées sur le terrain ont pu transformer les regards des enfants sur leurs espaces quotidiens. Ils appellent une discussion des implications et des limites, développée au chapitre 5.

CHAPITRE 5

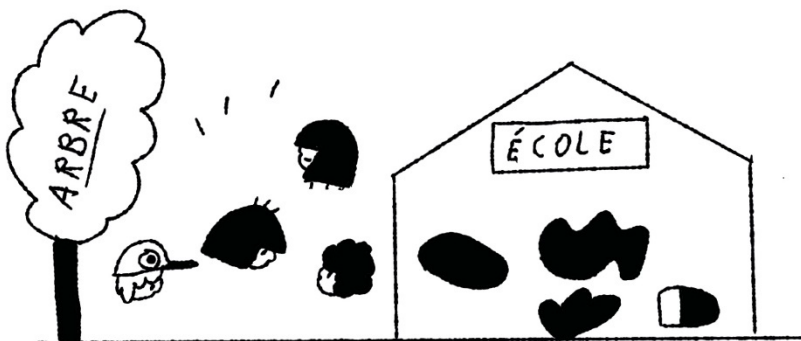
FABRIQUER UN RÉCIT COMMUN : UN ENJEU DE VALORISATION
DU TERRITOIRE PROCHE POUR ÉLARGIR L'HABITER DES ENFANTS



-CONCERTATION,



CRÉATION D'UN LANGAGE COMMUN,



LE FAIRE EXISTER DANS L'ESPACE -

CHAPITRE 5. FABRIQUER UN RÉCIT COMMUN : UN ENJEU DE VALORISATION DU TERRITOIRE PROCHE POUR ÉLARGIR L'HABITER DES ENFANTS

Le concept d'habiter, réactualisé en sciences humaines et sociales depuis le début des années 2000, est devenu central dans les programmes scolaires notamment à partir du cycle 3 (CM1/CM2/6^{ème}). Ce concept est défini dans les programmes comme : « la notion d'habiter est centrale au cycle 3 ; elle permet aux élèves de mieux cerner et s'approprier l'objectif et les méthodes de l'enseignement de la géographie. En géographie, habiter ne se réduit pas à résider, avoir son domicile quelque part. S'intéresser à l'habiter consiste à observer les façons dont les humains organisent et pratiquent leurs espaces de vie, à toutes les échelles ». (Programme d'enseignement du cycle de consolidation, cycle 3, p.72, 2020).

Comme le rappelle Stella Peluso : « À partir des années 2000, de nouveaux enjeux sociaux apparaissent avec l'apport d'autres pans de la géographie dans le concept tels que la géographie humaniste (approche vécue) ou la géographie culturelle (approche par les ressentis) qui s'intéresse plus à la territorialisation qui désigne le processus de transformation d'un espace en territoire. L'habiter s'ouvre donc à une étude à travers une entrée par des catégories de populations et par une nouvelle façon d'aborder le territoire : comme un espace approprié (sentiment d'appropriation). Le concept d'habiter fait alors l'objet d'un renouvellement historiographique menant à la prise en compte de l'importance d'intégrer les pratiques et les représentations dans les études géographiques sur l'habiter.

Celles-ci font maintenant partie intégrante d'un concept complexe du fait de ses multiples dimensions » (2024, p.12). Le concept d'habiter, tel que mobilisé dans les programmes scolaires, principalement en sixième (fiche eduscol, thème 3, 2015), invite les élèves, à travers des situations concrètes à interroger le vivre ensemble, à imaginer des solutions collectives et à réfléchir à la gestion des conflits d'usages. Dans un cadre plus large, celui de l'éducation à l'environnement et au développement durable, le concept d'habiter permet d'interroger les dynamiques entre la société et son environnement. Les enfants sont amenés à repenser leurs modes d'habiter en analysant les conséquences de leurs actions, en envisageant des modalités de réduction des inégalités d'accès aux ressources et en invitant les enfants à anticiper et imaginer des solutions alternatives d'habiter pour le futur (B.O.E.N, 2015). En poursuivant ces réflexions, Biaggi souligne que l'espace proche constitue un terrain d'étude privilégié pour interroger les modes d'habiter, à partir de questions fondamentales en géographie : « Où ? Pourquoi ici ? Qui en décide ? » (2015, p.461). Les pratiques des enfants (les lieux qu'ils fréquentent, leurs mobilités qui s'élargissent), deviennent alors des objets d'étude pertinents.

Il importe ici de distinguer les notions d'habiter, d'habitation et d'habitat, porteuses de nuances. L'habitat renvoie à la dimension matérielle, architectural et écologique du lieu de vie (Brunet, 1992) tandis que l'habitation désigne le résultat, l'état d'occuper un espace (Lazzarotti, 2006). Le verbe habiter, quant à lui, met l'accent sur le processus, l'action et l'expérience vécue, impliquant l'appropriation, la transformation et la symbolisation de l'espace par ses occupants (Di Méo, 2014 ; Collignon, 2006). Guy Di Méo l'explique ainsi : « habiter, ce n'est pas être sur la Terre ou être dans un espace, c'est faire avec l'espace » (2014, p.73). L'espace n'est donc pas un décor mais le produit de relations, d'interactions et de négociations : « Habiter, c'est mettre l'espace en commun. » (Fort-Jacques, 2007, p.265). Cette dimension relationnelle est particulièrement visible chez les enfants, qui, à travers leurs pratiques, négocient la distribution de l'espace, s'approprient des lieux et construisent, avec leurs pairs, un espace commun, reflet de leur socialisation (Bailly, 1985 ; Lussault, 2007). Mais habiter c'est faire ensemble à travers l'espace, c'est : « trouver, définir, ajuster, entretenir les identités et les différences entre moi et les autres, entre les autres et moi » (Besse, 2015, p.388). Il faut alors considérer le concept d'habiter comme : « faire une expérience ; celle du Monde, autrement dit une expérience de soi et des autres qui passe par ses lieux et ses territoires » (Lazzarotti, 2006, p.3). Habiter est ici envisagé comme un processus de lien avec l'autre et avec les autres, une manière de sortir de soi pour constituer son identité à travers l'espace (Serfaty-Garzon, 2020).

Dans ce chapitre, j'interroge ce concept en l'ancrant dans une perspective plus large, non seulement des relations pédagogiques, mais aussi du bien-être des enfants et de la qualité globale du vivre-ensemble scolaire. L'hypothèse centrale de cette thèse repose sur l'idée que la mise en narration¹⁴⁹ des espaces, qu'elle s'opère par la spatialisation d'objets narratifs ou par la mobilisation de divers langages, ouvre la voie à des formes renouvelées d'appropriation spatiales, d'habiter par les enfants. Il s'agit ici de clarifier ce que recouvrent les notions de récit et de langage, ainsi que leur rôle dans la reconfiguration des usages et des représentations de l'espace scolaire, en permettant à l'école de s'ouvrir au-delà de ses frontières matérielles.

En somme, ce chapitre montre comment la co-construction d'un langage partagé entre les enfants, les enseignantes et la chercheuse, peut devenir un levier d'attention pour valoriser le territoire proche et enrichir l'expérience de l'habiter à l'école. Ce chapitre se divise en deux parties qui visent à mieux comprendre comment les enfants habitent leur environnement scolaire. La première partie interroge l'expérience d'habiter chez les enfants. La deuxième partie s'attache à mobiliser les ressources territoriales, matérielles et idéelles à leur disposition dans le territoire proche de l'école et observer comment, par leurs pratiques et leur imaginaire, les enfants inventent de nouveaux modes d'habiter, au-delà des cadres prescrits de l'institution.

¹⁴⁹ Il s'agit ici de récits comme production narrative à ne pas confondre avec récits spatiaux qui caractérise les typologie d'appropriation.

1. Habiter l'école

« Habiter ce n'est pas être sur la Terre ou être dans un espace, c'est faire avec l'espace »

Di Méo, 2014, p.73

L'école ne fonctionne pas en vase clos. Elle fait partie de territoires qui s'entrecroisent et s'inscrivent dans un ensemble de lieux porteurs de valeurs. Les espaces situés hors de l'enceinte scolaire (la rue, le quartier, les lieux de vie), participent aussi à la manière dont les enfants vont « mettre l'espace en commun » (Fort-Jacques, 2007, p.265), permettant d'interroger leurs habitations à diverses échelles et d'élargir ainsi leurs représentations. Dans cette idée, il est important de s'intéresser à la manière dont les enfants eux-mêmes habitent ces espaces et construisent leur rapport au territoire proche.

En reprenant les propos de Guy Di Méo (2014, p.107), dont le cadre ne se réfère pas aux enfants mais aux adultes, Sophie Levrard fait un rapprochement intéressant¹⁵⁰ : les enfants, comme les adultes, investissent, nomment, catégorisent, hiérarchisent les espaces et les délimitent matériellement pour mieux se les approprier, occuper une place (seule ou en groupe¹⁵¹, clan) et les contrôler. L'habiter des enfants ne se réduit pour autant pas à une seule occupation physique de l'espace ; il implique aussi une dimension symbolique imaginaire et relationnelle (Di Méo, 2014, p.108). Cette symbolisation de l'espace est le fruit d'interactions, d'expériences partagées et de représentations collectives, dépendant de l'âge, du genre ou de la catégorie sociale (Bailly, 1985, p.199). Sophie Levrard (2021) a mis en lumière la spécificité de l'habiter scolaire : « Pour les enfants, habiter l'école, c'est aussi et avant tout, faire une large place à l'espace imaginé, espace symbolique qui prend souvent le pas sur l'espace vécu et perçu. Ils s'approprient un espace en fonction de ce qu'il reflète, le beau, le propre ou au contraire le laid, le sale. » (2021, p.35). Ces appropriations passent souvent par l'investissement de supports matériels que Julie Delalande décrit comme des lieux à investir (2010, p.38) et vont dessiner des micro-territoires.

¹⁵⁰ A cela près que le concret des enfants va s'apparenter à un aspect plus physique, esthétique qu'économique.

¹⁵¹ Le groupe est une « structure instituante » (Delalande, 2003, p.77)

En définitive, le choix du terme « habiter » pour décrire l'expérience spatiale, celle de la construction d'espaces à soi (solitaires ou collectifs) des enfants à l'école, s'impose par sa capacité à rendre compte de la complexité des rapports à l'espace : imagination, symbolisation, appropriation, négociation et partage. Les enfants, construisent des territoires de sens et de valeurs, qui témoignent de leur « agentivité »¹⁵² donc de leur capacité à faire de l'espace scolaire un monde à leur mesure (Lussault, 2007). Pascal Clerc parle de capacité à habiter l'école ne se réduisant pas à une simple présence physique dans l'établissement mais qui renvoie à la possibilité pour chacune et chacun d'y exister : « 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. » (Clerc, 2020, p19-20.)

Cette première partie de chapitre s'articule en trois temps. Le premier temps interroge l'expérience d'habiter chez les enfants. Cette expérience questionne la notion de « chez-soi » à l'échelle domestique et à l'échelle de l'école. Le deuxième temps examine la salle de classe comme espace d'appropriation des enseignantes puis des enfants. Le troisième temps pose un regard réflexif sur la position de chercheure, engagée dans le processus d'habiter l'école.

¹⁵² Pouvoir effectif d'initier, d'orienter et de modifier une situation, au-delà de la seule participation

1.1 Le chez soi.

Avant d'entrer dans le détail des manières dont les enfants perçoivent et représentent leur chez-soi, il convient de s'arrêter sur la complexité et la richesse de cette notion. Comme le souligne Valérie Sacriste : « Le chez-soi est loin de s'enfermer dans une seule définition (Dreyer et Ennuyer, 2017). Il est ce lieu de la conscience d'habiter en intimité avec soi-même » (Serfaty-Garzon, 2003, p.72) ; «cet espace à travers lequel, et plus que nulle part ailleurs, on peut devenir soi, à partir duquel on peut revenir à soi » (Villela-Petit, 1989, p.129). Lieu d'identification mais aussi de protection, il renvoie à la «maison» et souvent à la famille. Nonobstant, il peut s'incarner dans divers abris (voiture, bateau, caravane, gare désaffectée) ou dans de multiples territorialités (le pays, la ville, le quartier) et s'enchevêtrer dans diverses temporalités allant du chez-soi d'origine, quotidien, parcouru, disparu ou rêvé (Ramos, 2006 ; Bachelard, [1957] 2005). » (2022, § 4-5).

« Bien sûr, on pourra hurler à l'individualisme ; mais j'aime assez l'image à laquelle recourt l'architecte américain Christopher Alexander : si une personne ne dispose pas d'un territoire propre, attendre d'elle qu'elle apporte une contribution à la vie collective revient à « attendre d'un homme qui se noie qu'il en sauve un autre ».

Mona Chollet, 2016, p.60 citant Christopher Alexander et *al.*, 1977

L'image à laquelle recourt l'architecte Christopher Alexander, reprise dans l'ouvrage « Chez soi » de Mona Chollet (2016) est intéressante pour insister sur l'importance d'avoir un ou des espaces à soi, de solitude, d'intimité, « à l'écart d'un univers social saturé d'impuissance (...), la maison desserre l'étau. Elle permet de respirer, de se laisser exister, d'explorer ses désirs. » (Chollet, 2016) pour être en capacité d'être avec les autres, d'apprendre à vivre ensemble. Dans un contexte scolaire, être avec les autres, partager ses espaces fait partie du quotidien des enfants. L'entrée à l'école est un basculement d'un monde principalement centré et organisé autour de l'espace domestique et intime à un monde partagé avec un collectif d'inconnus dans des temps et des espaces rangés, cadrés et organisés par l'institution scolaire. Habiter¹⁵³ l'école c'est donc à la fois répondre à cet enjeu majeur de partager des espaces avec d'autres (souvent beaucoup d'autres) mais aussi de répondre à ce besoin, pour la construction de chacune et chacun, d'un caractère plus intime et individuel.

¹⁵³ Les classes en élémentaire sont en moyenne constitués de 24 à 27 enfants. Élément personnel mais tout de même signifiant, ma nièce Malau, rentre cette année en grande section. Je lui demande naïvement avant la rentrée si elle se sent chez elle à l'école et si elle se sent « habiter » l'école. Elle me répond qu'ils sont trop nombreux pour ça et que ce n'est pas possible d'avoir de la place et donc ce n'est pas comme à la maison.

« Chez moi ? dans la maison ? Dans une résidence, j'habite là où il y'a plein de maisons et après c'est une petite maison, une moyenne. Un petit jardin qui fait juste une longueur et j'ai la résidence aussi. »

Coline, élève de CM2 au Pizou, entretien du 28 janvier 2021

Cette expression constituée du « chez » et « soi » renvoie non seulement à l'espace domestique, celui de l'intime (souvent la maison et plus encore celui de l'espace de la chambre) mais aussi à celle ou celui qui l'habite et à sa manière de l'habiter (Boudon, 1969, 1985). Se sentir chez-soi ne coïncide pas pour autant toujours avec l'espace de la maison, mais pour les enfants, coïncide à l'idée de se sentir bien. Comme le rappelle Mona Chollet, l'objectif des enfants est alors de : « Prendre possession d'un lieu où l'on ne manque de rien, s'y calfeutrer tel un écureuil dans le creux d'un arbre avec sa provision de noisettes » ; car ce lieu « porte à son paroxysme le réconfort primitif du refuge. » (Chollet, 2016, p.121). J'ai ainsi pu observer sur mes deux terrains de recherche que certains des enfants se sentent davantage chez eux en dehors de leurs maisons.

Dans la plupart des cas, soit parce que leurs parents ont divorcé et qu'ils changent chaque semaine de maison, soit après un traumatisme comme la perte d'un parent¹⁵⁴. Leur chez soi peut alors se déplacer chez un autre membre de la famille ou chez des amis proches et devient un espace refuge. On peut donner l'exemple des logements des grands-parents, qui peuvent être des espaces très familiers pour les enfants ou alors dans une cabane improvisée au milieu d'un parc ou d'une forêt lorsque les enfants ont pris le temps de revenir à cet endroit plusieurs fois, de le connaître, de l'aménager et d'y trouver leur place. Ce qui est en jeu ce sont donc les possibilités symboliques et matérielles qui sont à leurs dispositions pour prendre possession d'un lieu et faire lien: pouvoir l'habiter, se l'approprier.

« Comme maman est morte il n'y a pas longtemps je n'aime pas trop être chez moi ».

Coline, 10 ans, CM2, école du Pizou, 28 janvier 2021

« Je me sens chez moi chez ma mamie. J'ai deux mamies : Nona et Manou. Nona a un grand parc et une grande maison et je me sens bien chez elle ».

Lilou, 10 ans, CM2, école du Pizou, 28 janvier 2021

¹⁵⁴ Sur le terrain du Pizou, l'élève Coline a perdu sa maman pendant l'année scolaire et ne se sent plus très à l'aise dans sa maison.

Cette partie va être organisée autour de trois points. Dans un premier temps, il sera question de la manière dont les enfants définissent et investissent la notion du « chez-soi ». Dans un deuxième temps les possibilités pour les enfants de caractériser ou de représenter d'autres formes d'habiter seront examinées. Enfin, dans un troisième temps, la question des espaces dans lesquels les enfants se sentent bien à l'école et à la maison, sera abordé afin de mieux comprendre les critères et les ressentis qui fondent leur sentiment d'appartenance et de bien-être.

1.1.1 Le chez-soi des enfants dans un contexte scolaire

« Le chez-soi abrite l'intimité de l'habitant avec ses forces et ses faiblesses, avec la tentation de l'ancrage dans la maison, de l'arrêt, de la stabilité et des sécurités du repli. Il abrite en même temps la conscience du potentiel d'aliénation que porte cette stabilité et ce repli, ce dernier est toujours menacé d'étroitesse ou de renonciation à la disponibilité envers autrui, menacé en somme d'absence de l'habitant au monde et à ses conflits, menacé d'oubli de l'hospitalité. »

Serfaty-Garzon, 2003, p.8

Pour aborder la manière dont se construit le rapport au chez soi chez l'enfant et dans un contexte scolaire, il faut revenir sur les conditions extérieures autrement dit l'environnement familial, culturel, dans lesquels se réalisent la construction du rapport à l'espace mais aussi observer comment cette construction peut être ensuite appropriée par l'enfant dans un cadre institutionnel. Dès les prémices de mon exploration sur le terrain, j'ai entrepris une série d'entretiens qualitatifs (§ chapitres 3 et 4). J'ai choisi d'amorcer ces échanges par une interrogation d'apparence anodine mais fondamentalement géographique : « Où habites-tu ? ». Cette question s'est révélée être un vecteur intéressant pour appréhender les spatialités enfantines. Il est apparu que pour ces enfants, l'acte d'habiter se cristallise autour de l'échelle de l'intime. Leur habitat se définit essentiellement par ce lieu familial où ils retrouvent leurs repères quotidiens après leur journée à l'école. Cette conception de l'habiter met l'accent sur l'espace domestique révélant la centralité de la sphère privée dans leur expérience spatiale.

« Une maison en rectangle. Il y a un grand jardin et une grande maison derrière la nôtre et une petite maison dans le jardin mais c'est celle de ma maman, une scierie et un jardin en pente ».

Emy, 10 ans, CM2, école du Pizou, 28 janvier 2021

« D'abord l'entrée où on met les chaussures, devant les toilettes, sur le côté le salon et cuisine et y'a un escalier ici qui monte et l'école n'est pas très loin et pour y aller une ou deux minutes en voiture »

Rosie, 7 ans, élève de CE1, école de Bordeaux, avril 2021

Figure 80. Parler d'habiter : le chez-soi en dehors de l'école

La question	Le Pizou (nb d'occurrences)	Bordeaux (nb d'occurrences)
Où Habites-tu ?	Une maison (22) Un appartement (2)	Une maison (51) Un appartement (20) Un immeuble (3)
Où est-ce que tu te sens bien (le mieux) chez toi ?	Leur chambre (16) Le salon (3) L'extérieur (3) La cuisine (1) Les WC (1)	Leur chambre (25) L'extérieur (15) La cuisine (12) La chambre de leur frère ou sœur (10) Le salon (10) La salle de bain (1) Les WC (1)

Réalisation : Maylis Leuret, 2025

L'analyse des réponses collectées auprès de soixante-quatorze élèves de l'école élémentaire Saint-Ferdinand à Bordeaux (figure 80), a mis en lumière un phénomène intéressant : cinquante et un d'entre eux affirment habiter une « maison ». Même lorsqu'il s'agit objectivement d'un appartement, les enfants persistent à utiliser le vocable « maison » pour qualifier leur espace de vie. « Une grande maison très haute ça s'appelle un immeuble et moi aussi j'habite dans un immeuble. » (extrait d'entretien avec Oscar, élève en CE2 de l'école de Bordeaux). Cette appropriation lexicale transcende les considérations de superficie ou de typologie du logement. Elle témoigne d'une construction mentale de l'espace habité qui dépasse les simples caractéristiques physiques pour englober une dimension affective et symbolique. Les précisions apportées par la suite par les enfants comme « jardin, immeuble, appartement » viennent simplement nuancer cette représentation de l'habitat comme « maison ». L'analyse des réponses collectées auprès de vingt-quatre élèves de CM2 de l'école élémentaire du Pizou a aussi mis en avant la figure de la maison. Vingt-deux élèves interrogés sur vingt-quatre disent habiter une maison, les autres des appartements ou des immeubles. Cette prédominance de l'archétype pavillonnaire dans l'imaginaire enfantin témoigne d'une construction sociale de l'habitat idéal, profondément ancrée dans des représentations collectives qui peuvent notamment être transmises par la lecture, les dessins animés et même les représentations qu'en ont leurs proches. Ainsi, beaucoup d'enfants rencontrés sur les deux terrains, représentent l'espace qu'ils habitent avec le dessin d'une maison avec un toit en pente, une porte et deux fenêtres.

1.1.2 Les formes d'appropriation par des artefacts du chez soi

Sur les deux terrains, les enfants se raccrochent à des objets qui semblent anodins : « chausse-pied, porte manteau, une sorte de sapin en bois, des trucs en fer, le bar décoré avec des poissons rouges, des trucs sur les fenêtres », qui singularisent et vont faire la particularité de leurs espaces. Le mot « truc » revient plus d'une dizaine de fois pour décrire l'intérieur de leurs espaces et parler des objets qui composent leurs « chez eux ». L'appropriation de l'espace par les enfants se manifeste donc à travers l'évocation d'objets personnels significatifs. Ces artefacts, investis d'une charge affective, participent à la construction d'une spatialité intime au sein de l'espace domestique partagé. On peut imaginer que ces objets témoignent de la capacité des enfants à façonner leur chez eux au sein de l'environnement familial. « J'ai une figurine star Wars » ; « J'ai un thermomètre flamand rose et une piscine. » ; « J'ai une étagère spéciale Harry Potter que j'adore et y a la gamelle de mon chien berger allemand Goliath » ; « J'ai une cachette secrète dans les bambous, j'ai un truc ou y a un toboggan un trampoline dans ma maison. »

Les descriptions fournies par les enfants mettent en lumière une approche comparative de l'espace, mobilisant des référentiels de mesure familiers tels que l'école ou des objets du quotidien : « c'est deux fois plus grand que l'école, c'est plus haut que l'école, ça fait la taille d'un tirex, elle est en longueur et en hauteur, j'habite dans 100 m2 et ma chambre elle fait moins que la moitié que l'algéco ». Cette démarche cognitive illustre la manière dont les enfants élaborent leur compréhension de l'espace à travers un processus de mise en relation et de hiérarchisation des lieux en partant d'éléments connus : les lieux et les objets.

Figure 81. Parler d'habiter à travers ses compagnons vivants non humains.

Les animaux	La manière dont les enfants en parlent
10 chats 9 chiens 2 chevaux 2 oiseaux 1 lapin 5 poules	« Chez papa, j'ai des chiens qui sont toujours devant la maison » ; « J'ai un chat et une poule » ; « J'ai trois chats et un chien et deux oiseaux et un lapin » ; « J'ai des animaux : un chien et deux chats » ; « Ma maison est entourée d'une murette grise qui est aussi entourée de près où il y a mes chevaux » ; « J'ai deux chats et quatre chiennes mais comme deux chiennes ne chassaient pas du coup on les a donnés et du coup une de nos chiennes va bientôt faire des bébés en mars ».

Réalisation : Maylis Leuret, 2025

À travers le discours des enfants de CM2 de l'école élémentaire du Pizou, il a été observé la présence récurrente d'animaux domestique (figure 81) dans les discours enfantins qui souligne l'importance de ces êtres vivants dans la construction de leur spatialité. Ces compagnons non-humains participent à la définition de l'espace vécu et contribuent à l'élaboration d'un « chez-soi » élargi, intégrant l'environnement immédiat de l'habitat. La mention fréquente de la séparation des parents (figure 82) dans les récits spatiaux des enfants met en exergue la complexité de cette « multi-localisation » de l'habiter qui engendre une expérience spatiale fragmentée, obligeant les enfants à développer des compétences de déplacement entre différents espaces de vie.

Figure 82. *Parler d'habiter, c'est aussi parler des parents séparés*

Les enfants dont les parents sont séparés	Des trajectoires résidentielles	La manière dont les enfants en parlent
<p>Au Pizou : 5 enfants sur 24 ont des parents séparés 1 enfant n'a plus que son papa</p> <p>A Bordeaux : 10 enfants sur 74 ont leurs parents séparés</p>	<p>Aller de chez maman à chez papa et aller à l'école</p> <p>Aller chez papa qui est chez papy et mamy et aller à l'école</p>	<p>« J'habite le garage de papa parce que papa et maman se disputaient trop. Des fois y'a le camion de papa devant la maison et chez maman on vit dans un HLM et ça va y a deux chambres, une grande cuisine, un grand salon et y a beaucoup de voisins » ;</p> <p>« Par contre chez mon papy et ma mamy comme mon père habite là-bas ben par contre c'est grand » ;</p> <p>« Il y a le jardin de devant où mon papa gare sa voiture et après y'a le vrai jardin de l'autre côté- mais ce n'est pas ma vraie maison mais ma fausse maison. J'ai deux maisons parce que mes parents sont séparés – parce qu'ils n'arrêtaient pas de disputer ».</p>

Réalisation : Maylis Leuret, 2025

Cette analyse des discours enfantins met en lumière les processus par lesquels les enfants construisent leur rapport à l'espace, entre contraintes structurelles et « *agentivité* » individuel, contribuant ainsi à une caractérisation complexe et singulière de leur habiter. Ces constats nous invitent à repenser notre compréhension des spatialités enfantines et à considérer la puissance des représentations dans la construction de leurs rapports à l'espace. Pour aller plus loin autour de cette caractérisation de l'habiter chez les enfants, nous leur demandons (sur les deux terrains), de représenter sur une feuille A4 et avec un crayon, le lieu qu'ils habitent avec leur mémoire et leurs souvenirs, comme seule ressource. Ils expérimentent ainsi les prémices de la carte mentale. Leurs représentations¹⁵⁵ graphiques révèlent des appréhensions singulières de l'espace habité à l'échelle domestique et de son inscription dans un contexte urbain plus large. Cette démarche mobilisant les compétences graphiques des enfants permet de saisir les modalités par lesquelles ils construisent et organisent sur le papier, leur rapport à l'espace vécu, qui va varier en fonction de l'âge. La représentation des éléments architecturaux fondamentaux en élévation (murs, porte, fenêtres) est observée chez les CM1 et les CM2. La représentation du toit et donc d'un unique dessin en façade, vient affirmer peut-être l'idée d'une intériorisation d'un schéma mental standardisé de l'habitat, fruit d'une construction sociale de l'espace domestique. « Les livres que l'on offre aux enfants regorgent de constructions fabuleuses ; et il faut voir avec quelle fascination, avec quelle délectation, avec quel sentiment de toute puissance eux-mêmes tracent inlassablement sur une feuille de papier des murs, une porte, des fenêtres, un toit, une cheminée qui fume » (Chollet, 2016, p.13).

« On a dû dessiner notre maison, notre environnement, ce qu'on voyait quand on allait de chez nous à l'école. Oui j'ai mis mes copains, mes voisins. J'ai mis le gros buisson parce que je passe devant tous les matins. J'ai mis l'école et d'accord c'est même la première chose que j'ai dessiné. ».

Noa, 10 ans, CM2, école du Pizou, 28 janvier 2021

« On devait représenter comme un schéma de notre maison et du chemin qu'on fait pour aller à l'école et faire d'autres choses. J'ai fait ma maison et après j'ai fait des chemins et sur le derrière j'ai fait l'école, les parkings, l'herbe »

Mailine, 10 ans, CM2, école du Pizou, 28 janvier 2021

¹⁵⁵ Les représentations vont varier d'un enfant à l'autre et vont se construire en partie en fonction du milieu socioculturel dans lequel l'enfant évolue mais aussi à travers leurs façons de pratiquer des lieux géographiques. La représentation est différente de la perception qui elle est : « La capacité qui permet à un organisme de guider ses actions et de connaître son environnement sur la base des informations fournies par ses sens. » (Bonnet, 2014, p.213).

Figure 83. Les représentations du chez-soi par les enfants.

Quoi ?	Comment ?	Pourquoi ?
Leur habitat vu depuis le dehors : la façade avec une porte, des fenêtres, le toit puis plus les enfants avancent dans l'âge plus ils vont ajouter des éléments de leur environnement proche : l'école, les voisins, les routes, les services.	<ul style="list-style-type: none"> - représentation à plat (CP – CE) - représentation en élévation (CM1-CM2 au Pizou et à Bordeaux) - inscription pour donner des indications comme : parking, école, rue ou route (CE-CM) - les êtres vivants (humains ou non humains) sont tous représentés de profil (toutes les classes d'âge) 	<ul style="list-style-type: none"> - les enfants contextualisent leur habitat, qu'ils placent dans leur environnement - les enfants ne dessinent pas précisément ce qui produit matériellement et symboliquement le fait qu'ils se sentent chez. <p>Hypothèse : il pourrait s'agir d'une stratégie pour cacher cet espace intime, protégé du regard de l'adulte et/ou d'un autre camarade.</p>

Réalisation : Maylis Leuret, 2025

Il est frappant de constater que tous les enfants ont adopté une perspective extérieure pour représenter leur « chez-soi » (figure 83), privilégiant le dessin de la façade comme synecdoque de l'habitat. On peut émettre l'hypothèse que cette approche témoigne d'une capacité à se distancier de l'expérience immédiate de l'espace intime pour le conceptualiser dans sa dimension sociale, ce qui est montré aux autres depuis le dehors, et dans sa dimension urbaine c'est-à-dire comme une composante de l'environnement collectif et du paysage urbain, tel qu'il apparaît aux yeux des autres. Le témoignage de Wayat, élève de CM2, au Pizou, est particulièrement révélateur de cette compétence à articuler les échelles spatiales, depuis le domicile jusqu'au contexte urbain environnant. Cette capacité à mobiliser l'habitat dans un environnement plus large indique une évolution significative dans la cognition spatiale, caractéristique de la construction du rapport à l'espace pour un élève de CM2.

« J'ai dessiné le rondpoint qui va vers Montpon et vers le Pizou, après j'ai dessiné le collège le collège, le super u et l'école de Moulin Neuf et l'école du Pizou. »

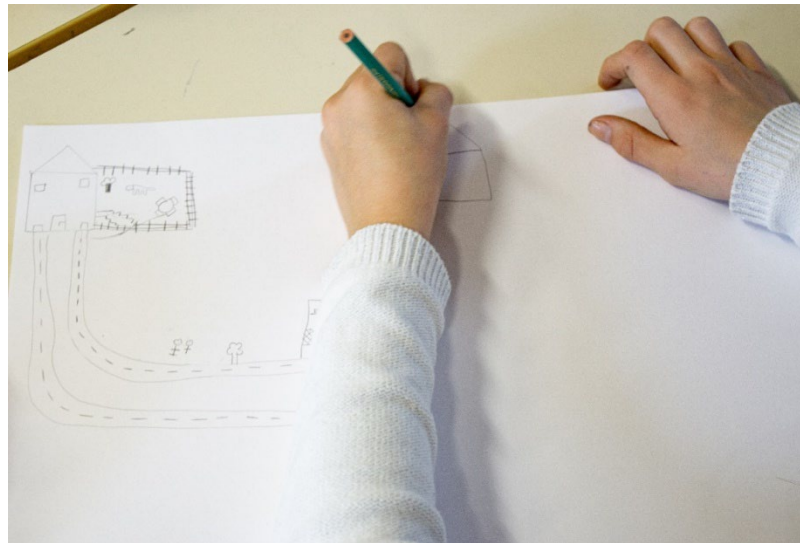
Wayat, 11 ans, CM2, école du Pizou, 28 janvier 2021

La représentation d'Eléa, également en CM2 au Pizou, ajoute une autre dimension en intégrant des éléments de mobilité (la route, le camion de son père) à sa représentation spatiale. Cette inclusion souligne l'importance des pratiques de mobilité dans la construction des représentations spatiales enfantines, tout en révélant les défis techniques que pose leur représentation graphique (figure 86).

« Pour l'instant j'ai essayé de faire la ville du Pizou avec ma maison, la maison de mon père qui rejoint la route, je voulais dessiner le camion de mon père mais c'est compliqué ».

Gaia, 10 ans, CM2, école du Pizou, 28 janvier 2021

Figure 84. *Les représentations du chez-soi sur le terrain du Pizou*



Crédits: Maylis Leuret, 2025

1.1.3 L'exploration des trajectoires maison-école

L'exploration des trajectoires maison-école, à travers les productions graphiques des enfants (cartes mentales) révèle la complexité des processus cognitifs et affectifs mobilisés dans l'appréhension de l'espace habité. Les enfants se sont trouvés confrontés à la délicate tâche d'inscrire leur lieu de résidence dans un contexte spatial élargi, nécessitant la mobilisation de compétences multiscalaires et la maîtrise des relations spatiales. Cette opération de spatialisation s'est heurtée à l'absence de référentiels métriques tangibles mettant en lumière la tension entre l'expérience sensible de l'espace et sa représentation abstraite. En effet, l'acte d'habiter mobilise non seulement des perceptions sensorielles mais aussi un investissement émotionnel qui transcende la simple localisation géographique. Cette charge affective, constitutive de l'expérience spatiale, se trouve difficilement transposable dans une représentation à plat (plans, cartes).

« Si vous regardez au loin, vous voyez quoi ? Et derrière encore ? Des maisons, des rails de train, une tente, des rues, un chapiteau, des arbres, un ballon qui est à nous. Le territoire des grands on n'a pas le droit d'y aller et après on va juste au poulailler et c'est bon. Il y a des cages de foot, des tables de ping-pong, la publicité, une puissance 4, des escaliers, une porte, un petit toit et un gros toit, une lumière, le soleil, un mur, un immeuble, un bâtiment, un appartement. Les toilettes, des fleurs, un arrosoir, un parcours, la balançoire, des petits fils d'électricité, un bâtiment avec derrière un arbre, des poutres, légumes qui poussent, des maisons et le toit qui nous protège. »

Extrait de carnet de terrain. Atelier autour de la représentation de la carte de l'école avec les élèves de CE1 de l'école de Bordeaux, mai 2022).

Pour aller plus loin dans cette exploration, nous avons organisé, sur les deux terrains, une sortie sensible (Briand, 2014) afin d'identifier ensemble les éléments marquants du site. Ensuite, l'exercice de la carte mentale (Lynch¹⁵⁶, 1960) a été repris avec les enfants. Cette fois en utilisant une carte de fond pré-illustrée, comportant des repères spatiaux concrets et partagés (l'école, le paysage proche). Cette démarche avait pour objectif de faciliter le lien entre l'espace personnel de chaque enfant (leur maison) et un cadre collectif plus large (l'école et le quartier). Les enfants ont ainsi été invités à situer leur lieu d'habitation dans un environnement plus vaste, structuré autour des points de repère importants de leur quotidien (figure 85).

¹⁵⁶ Kévin Lynch est une des figures les plus marquantes et anciennes de la carte mentale depuis les années 1960. La carte mentale est définie comme « une expression cartographique d'une représentation subjective de l'espace. » (Lévy et Lussault, 2003 : 132)

Figure 85. *L'atelier de carte mentale à partir de repères connus (l'école, la paysage)*



Crédits: Maylis Leuret, 2025

Cette différenciation des référentiels spatiaux selon les contextes des terrains de recherche souligne la diversité des modes d'appréhension de l'espace en fonction de ses configurations. Dans le contexte rural du Pizou, la rivière Coly et l'axe routier vers la route de Montpon ont servi de marqueurs spatiaux structurants (figure 85), tandis qu'en milieu urbain dense, à Bordeaux, ce sont les immeubles environnants qui ont joué ce rôle de repère.

À ce propos Hoyaux explicite : « Les points de repère, que les individus disent utiliser pour pratiquer l'espace de leur vie quotidienne, expriment une construction signifiante de l'espace, tant au niveau de l'appropriation par l'individu de celui-ci que de l'appartenance de ce dernier à un groupe social correspondant. Les points de repère, considérés comme des éléments visuels précis de l'espace, semblent alors faire office de bornage de l'étendue indéfinie, et formaliser ainsi, pour chaque individu, un territoire structurant conjointement des délimitations fonctionnelles et symboliques tant au niveau spatial que social. En ce sens, les points de repère deviennent des fragments matériels de ce territoire et parfois l'expression de sa globalité. Cependant, au-delà des conditions sociales et naturelles qui interviennent sur cette construction territoriale, il semble nécessaire d'en éclaircir une part irrépressible et non contingente qui semble relever de l'individu lui-même et du sens qu'il se donne à être dans le monde. » (2000, p.165-225)

L'expérimentation autour des habiter des enfants s'est poursuivie par l'exploration des espaces où ils se sentent bien ou « chez-eux » d'abord à l'échelle des espaces domestiques puis dans les espaces scolaires.

1.1.4 Les espaces où les enfants se sentent bien à la maison et à l'école.

Dans la sphère domestique, la chambre émerge comme le lieu paradigmatique de l'habiter enfantin. En d'autres mots, c'est : « Pouvoir refermer une porte sur soi, c'est jouir d'un temps ininterrompu, évoluer dans le continuum d'une vie conceptuelle et imaginaire pleinement explorée. La chambre peut être d'allure modeste et de surface réduite, elle n'en contient pas moins un principe d'invincibilité. Elle est, en réalité, aux dimensions d'un irréductible : cette volonté en moi d'aller jusqu'au bout de mes possibilités. » (Chantal Thomas, 1998, p.104). Cet espace, quelle que soit sa configuration matérielle, se trouve investi d'une charge symbolique considérable.

Figure 86. Parler des espaces où l'on se sent bien. Le chez-soi dans et en dehors de l'école.

La question	Le Pizou (Nbre d'occurrences)	Bordeaux (Nbre d'occurrences)
Où est-ce que tu te sens bien (le mieux) dans ta maison ?	Leur chambre (16) Le salon (3) L'extérieur (3) La cuisine (1) Les WC (1)	Leur chambre (25) L'extérieur (15) La cuisine (12) La chambre de leur frère ou sœur (10) Le salon (10) La salle de bain (1) Les WC (1)
Où est-ce que tu te sens bien (le mieux) à l'école ?	Dehors dans la cour (10) La classe (8) Dans des coins (4) À la garderie (2)	Dehors dans le parc (54) Dans des coins (11) Dans la classe (5) Dans la cantine (2) Dans le bureau de Laetitia (2)

Figure 87. Les espaces où les enfants se sentent bien dans leur « maison ».

Qui ?	Où ?	Comment ?	Pourquoi ?
CM2 (Le Pizou) GS/CP CEI/CE2 CMI/CM2 (Bordeaux)	Dans leur chambre	- Seul ou avec un ami ou un membre proche de leur famille (frère ou sœur) - allongé ou dans un coin - sous sa couette - dans son lit	- pour jouer - pour être tranquille et au calme - pour être caché - pour être allongé - pour se cacher - pour dormir - pour être seul - pour faire une cabane
GS/CP CEI/CE2	Autres espaces. Par ordre d'importance : cuisine, la chambre d'un frère ou d'une sœur, les WC, dehors dans le jardin	- Seul ou avec un ami ou un membre proche de leur famille (frère ou sœur) - dans un coin	- pour faire ce que je veux - pour être tranquille

Réalisation : Maylis Leuret, 2025

La chambre (figures 86-87) apparaît comme un territoire où se déploie pleinement l'agentivité de l'enfant, où s'expérimente la découverte et la connaissance de soi. Cette primauté de la chambre dans les représentations enfantines, récoltées sur les deux terrains de thèse, témoigne de l'importance des espaces de repli et d'intimité dans la construction des « habiter ». Les espaces secondaires mentionnés par les enfants comme espace où ils se sentent bien sont : la chambre d'un frère ou d'une sœur, les toilettes, le salon et la cuisine. Ils s'inscrivent dans une gradation de l'intime vers le collectif, illustrant la complexité des négociations spatiales au sein de l'habitat.

Le CNESCO (Conseil National d'Évaluation du Système Scolaire) distingue trois dimensions du bien-être à l'école : le « bien-être physique », le « bien-être éducatif » et le « bien-être subjectif »¹⁵⁷. Le bien-être physique renvoie principalement à des préoccupations d'adultes, centrées sur la sécurité des élèves et la prévention des blessures, avec une tendance à rechercher le « risque zéro » dans l'environnement scolaire (Delalande, 2006, p. 42). Le bien-être éducatif correspond à la réussite scolaire, elle aussi envisagée avant tout du point de vue des adultes. Cette dimension est rarement évoquée spontanément par les enfants eux-mêmes, qui ne la placent pas au cœur de leur expérience du bien-être. Le bien-être subjectif est, quant à lui, celui que les enfants expriment le plus naturellement. Il s'apparente à la notion de *sécurité affective* développée par Hubert Montagner (2008), qui la considère comme essentielle au développement social et personnel de l'enfant, notamment à travers la présence d'une « figure d'attachement sécuritaire », dans le contexte de l'école qu'il s'agisse d'un enseignant ou d'un pair. Ce bien-être est nourri par des relations sociales positives avec les pairs, mais peut être fragilisé par des expériences de violence ou de harcèlement. De la même façon, la qualité des relations avec les enseignants est perçue par les enfants comme un facteur déterminant de leur bien-être ou, au contraire, de leur mal-être à l'école. Le bien-être, bien qu'il soit difficile à quantifier de manière objective, se révèle dans les discours des enfants, notamment à travers les stratégies d'appropriation de l'espace et des relations qu'ils mettent en œuvre pour se sentir bien à l'école. Dans ce contexte, les préférences spatiales des enfants révèlent une dialectique subtile entre le besoin d'intimité et l'aspiration à la socialisation. La salle de classe, espace normé par excellence, conserve une place dans les représentations positives, incarnant le lieu de l'apprentissage et de la construction de soi (figure 88).

¹⁵⁷ [Cnesco-CCI-bien-etre_Dossier-de-synthese.pdf](#)

Figure 88. Les espaces où les enfants se sentent bien à l'école.

Où ?	Comment ?	Pourquoi ?
Dans la cour	Avec un copain Avec mon meilleur copain	Pour jouer
	Sur une marche	Pour être tranquille
	Sur le terrain de foot	Pour bouger Pour jouer au foot
	Juste à côté du tapis des CM1 CM2 Sur le tapis devant l'algéco	Pour être allongé
	Sur la table de ping-pong	Parce que c'est le seul endroit où je puisse m'amuser
	Sous le préau	Pour jouer Pour faire une cabane
	Sur le banc, devant la porte pour rentrer dans l'école	Pour être caché
	Au bout de la cour	Pour être caché parce qu'il y a de l'herbe
	Sur le banc	Pour dormir
	Contre le grillage	Pour être seul
	Dans les petits coins où je me retrouve seul	Pour être seul Pour être caché
	Les rondins de bois	Parce que y a trois arbres et ça forme un rond donc on s'étire le corps on peut s'allonger.
Dans la classe	Là où il y a L mention et à côté de la chaise de N. (élève de CP) Dans le coin de la classe entre la porte et la gouttière	Dans la classe pour jouer (élève de CE1) Pour travailler Parce que j'adore travailler

Réalisation : Maylis Leuret, 2025

Les espaces périphériques et le dehors sont les espaces qui sont les plus évoqués par les enfants (figure 90). Les recoins de la cour ou les zones de repli cachées du regard de l'adulte émergent comme des territoires de liberté.

« Dans la cour, sous le préau quand il pleut, ou sur l'espèce de truc en pierre où on peut s'allonger, j'aime bien être dessus. On joue à loup glacé et on est nombreux. »

Lilou, 10 ans, CM2, école du Pizou, 28 janvier 2021

« Moi c'est quand on ouvre la porte de la classe et derrière la porte de la classe y'a un petit coin où j'aime être tranquille. »

Yanis, 10 ans, CM2, école du Pizou, 28 janvier 2021

La constitution d'un chez soi à l'école pour les enfants est une épreuve, tant cette notion est liée pour eux à l'échelle du cadre intime de la maison, au refuge permettant pour la plupart des enfants de faire face à une société souvent définie par ses incertitudes et ses insécurités (Beck, 2001 ; Castel, 2009). L'investigation des espaces à l'école à travers le prisme de leurs « habiter » révèle la complexité des processus de construction et d'appropriation des espaces vécus par les enfants dans un cadre institutionnel interrogeant les modalités de l'intime dans un contexte contrôlé par les adultes.

La sollicitation d'un discours sur les ressentis spatiaux confronte les enfants à l'exercice délicat de la mise en mots de leurs ressentis. Cette verbalisation fait émerger les composantes fondamentales de l'habiter pour l'enfant : l'ancrage familial, le besoin d'intimité et la recherche d'un refuge face au monde extérieur. Il est alors important de prendre en compte, comme le souligne Pascal Clerc (2020), des possibilités de retrait et d'intimité offertes aux élèves. Dans les salles de classe, la surface minimale recommandée par élève est de 1,20 m². Ces normes sont établies par le ministère de l'éducation nationale mais ne sont pas des contraintes légales¹⁵⁸. Les normes internationales recommandent 1,4 m² par enfant.

Sur le terrain du Pizou, il arrive que l'enseignante Julia autorise ses élèves à rester en classe durant la récréation. Ce retrait, se limite à l'espace circonscrit de leur bureau, environ 1 m² par enfant. Parfois, l'accès au couloir adjacent est autorisé. Un couloir qui, bien qu'abrité, reste largement exposé au bruit et regards des adultes depuis la cour de récréation, tout comme la classe elle-même (lorsqu'elle est ouverte).

¹⁵⁸ [guide-elementaire-2024-03-21-pdf-38700.pdf](#)

Les enfants composent alors avec des marges d'intimité, toujours relatives, où le retrait s'expérimente à l'ombre d'une surveillance bienveillante. Sur le terrain de Bordeaux, l'étendue du parc scolaire de plus de 1000 m² pourrait laisser imaginer une liberté d'appropriation plus grande. Pourtant, la matérialité d'une rubalise, posée par l'équipe éducative pour garantir à la fois la sécurité des enfants et la préservation de l'herbe, redessine les frontières des espaces. Les lieux de retrait se réduisent à quelques alcôves : le coin des rondins, les bancs, les WC. Ce sont là des refuges modestes, d'environ 3 m², où les enfants cherchent parfois à s'extraire du tumulte collectif.

1.2 Habiter les espaces de l'école.

Cette section vise à explorer comment les enfants, les enseignantes et la chercheuse font l'expérience de l'habiter à l'école. La section est organisée autour de quatre sous parties. La première revient sur les notions d'habiter et de territoire afin de reposer le cadre conceptuel de l'analyse. La deuxième sous-partie s'intéresse aux marqueurs d'espace à soi dans la salle de classe en étudiant l'évolution d'une salle de classe avec l'arrivée d'une nouvelle enseignante. Enfin, la dernière sous-partie montre comment en tant que chercheuse j'ai pu me sentir habiter le terrain en prenant l'exemple de mon expérience sur le terrain bordelais.

1.2.1. Cadre conceptuel de l'habiter et du territoire

La définition de l'habiter qui émerge des discours des enfants s'articule autour de plusieurs axes : la fréquence (le séjour prolongé notamment le fait de rester dormir quelque part), l'identité (l'affirmation de soi au-delà du statut d'élève), l'intimité (la possession d'un espace personnel), la sociabilité (la présence des proches amis ou famille) et l'autonomie (la liberté de mouvement). L'habiter se construit donc à l'interface entre l'individuel et le collectif, le matériel et l'idéal, le vécu et l'imaginé¹⁵⁹. Habiter l'école, pour les enfants, ne relève pas d'une évidence immédiate : il s'agit d'un apprentissage progressif, d'une expérience où chacune et chacun doit composer avec la présence d'autrui, avec la matérialité des objets, des espaces, et avec les règles qui les traversent. L'enfant découvre d'abord un univers inconnu, balisé par l'institution et les adultes et peu à peu, il tisse des liens de familiarité, d'intimité, voire d'attachement, avec ces lieux. D'abord, la salle de classe, espace central dans la vie scolaire, cristallise cette dynamique d'appropriation. Comme le montrent Julien Netter et Maira Mamede (2021.), la classe est d'abord « sanctuarisée » par l'enseignant, qui en détient la maîtrise quasi exclusive. Puis au cours de l'année, la classe devient rapidement un refuge, un espace protecteur face à l'incertitude du dehors.

¹⁵⁹ En considérant que dans le matériel il y a de l'idéal tout comme dans le réel il y a de l'imaginé.

Tout au long de l'année scolaire, sa configuration évolue, se recompose, au gré des usages, des changements de places, des appropriations et des négociations entre enfants et adultes.

« Mille façons de jouer/déjouer le jeu de l'autre, c'est-à-dire l'espace institué par d'autres, caractérisent l'activité, subtile, tenace, résistante, de groupes qui, faute d'avoir un propre, doivent se débrouiller dans un réseau de forces et de représentations établies. Il faut "faire avec". Dans ces stratagèmes de combattants, il y a un art des coups, un plaisir à tourner les règles d'un espace contraignant. Dextérité tactique et jubilatoire d'une technicité (...). Comme celle du conducteur dans les rues de Rome ou de Naples, une maestria qui a ses connaisseurs et son esthétique s'exerce dans le labyrinthe des pouvoirs, recrée sans cesse de l'opacité et de l'ambiguïté – coins d'ombres et de ruses – dans l'univers de la transparence technocratique, s'y perd et s'y trouve sans avoir à prendre en charge la gestion d'une totalité. Même le champ du malheur est refaçonné par cette combinaison du manipuler et du jouir »

Michel de Certeau, [1980] 1990, p.35-36

Les enfants ne se contentent pas d'occuper passivement les lieux, ils détournent les fonctions prévues, investissent les marges, les recoins, les espaces intermédiaires. Ce faisant, ils inventent ce que Sophie Levrard caractérise de « tiers-lieux », c'est-à-dire des espaces à la mesure des enfants, à la fois tolérés et invisibles, où s'exprime leur créativité, leur capacité à fabriquer des règles, des récits, des mondes à part (2021, p.219). Levrard a identifié neuf types de tiers lieux dont les réels et les symboliques (2021, p.221) et elle émet l'hypothèse que ces tiers-lieux sont une résistance des enfants à « l'hyper institutionnalisation de l'école. » (2021, p.222) et une manière pour eux de prendre le pouvoir dans un espace ou un temps donnés.

Comme le souligne Michel Denis, l'espace scolaire, conçu par les adultes, n'est jamais totalement adapté aux jeux et aux besoins des enfants (Denis, 2016, p. 93) et les usages pensés au préalable par les adultes (les architectes en partie) dans les espaces scolaire sont souvent détournés ou investie de manière inattendue par les enfants (Mazalto, 2017). A ce fait, Levrard insiste sur ce décalage entre désir des adultes et réalité des enfants et explicite que dans cette « inadaptation » des usages l'espace à hauteur des enfants, que s'ouvre la possibilité d'une appropriation. Les enfants prennent possession des lieux en les transformant. L'habiter scolaire devient alors un processus de territorialisation¹⁶⁰, où chaque enfant ou groupe d'enfants cherche à défendre son espace, à le partager ou à l'exclure, selon des règles implicites, issues à la fois du monde des adultes et de leur propre culture enfantine (Levrard, 2021). Le territoire, ainsi conçu, apparaît comme un espace de régulation des rapports de force (Di méo, 2006 ; Monnard, 2017).

¹⁶⁰ La territorialisation est un processus d'appropriation, qu'elle soit juridique, économique ou symbolique. Bernard Debarbieux (2009), définit la territorialisation comme un ensemble d'actions et de dispositifs visant à conformer un espace à un projet territorial. (§ 3.1 chapitres 2)

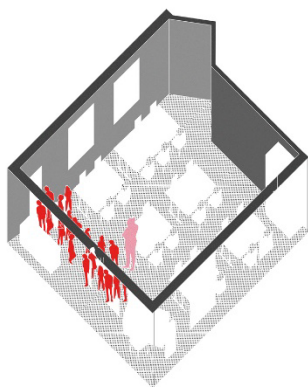
Les enfants, savent exclure ceux qui perturbent le « bon » fonctionnement du groupe. « Ils élaborent des stratégies collectives, négocient des rôles, instaurent des hiérarchies, inventent des lois : autant de manifestations de leur agentivité, de leur capacité à agir sur l'espace et à s'autonomiser par rapport aux injonctions adultes. » (Delalande, 2003, p.3).

Ce pouvoir d'agir sur l'espace, qui peut s'exprimer dans les marges et les interstices du quotidien scolaire (Levrard, 2021 ; Monnard, 2017), ne se limite pas aux seuls recoins délaissés. Il s'exerce aussi dans les espaces les plus institutionnalisés, la salle de classe, au cœur même de la vie de l'école. Chaque rentrée scolaire, l'attribution d'une nouvelle salle de classe, engage les enfants dans une dynamique renouvelée de déterritorialisation et de reterritorialisation (Levrard, 2021). Pour illustrer comment l'arrivée d'une ou d'un nouvel enseignant peut transformer les usages de l'espace en classe, même lorsque le groupe d'élèves reste le même, j'ai choisi d'observer la classe de CM1/CM2 du terrain d'étude de l'école de Bordeaux.

1.2.2. Les effets de la transformation de la salle de classe sur l'expérience d'habiter

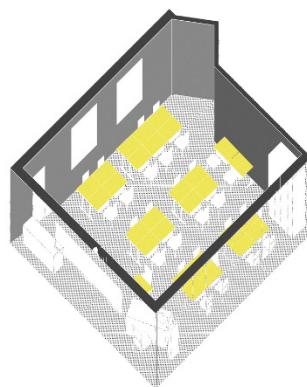
Durant les deux premières années de mon enquête, Jean-Marie, enseignant en classe de CM1/CM2 sur le terrain de Bordeaux, organise sa classe en îlots. Il encourage la coopération entre ses élèves et leur permet de circuler librement. À la fin de ma deuxième année de terrain, Jean-Marie change de poste. Il part enseigner dans la classe ULIS, toujours dans la même école mais dans une autre aile de l'établissement. Les élèves de CM2 quittent l'école pour entrer au collège, tandis que les CM1 passent en CM2, tout en restant dans la même salle. À la rentrée suivante, c'est Hélène qui prend la classe. Elle réaménage entièrement l'espace, alignant les bureaux face au tableau, dans une configuration frontale plus traditionnelle (figure 89).

Figure 89. L'exemple de l'évolution de l'espace de la salle de classe sur une année – La classe de CM2 de l'école de Bordeaux.



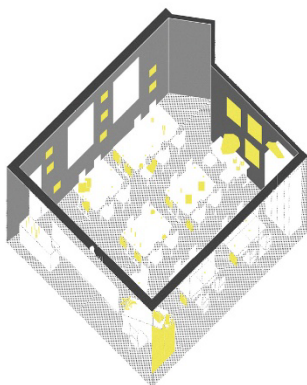
1- jour de rentrée

L'enseignant laisse les enfants s'installer où ils veulent dans la classe.



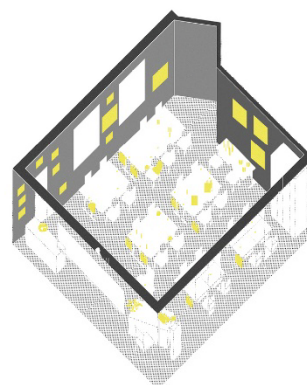
2- Les premiers mois

L'enseignant change les places des enfants : en fonction de celles et ceux qui ont besoin d'être seul pour travailler; en fonction de celles et ceux qui travaillent bien ensemble.



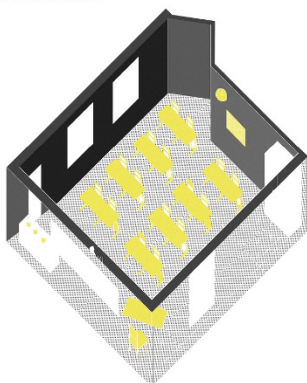
3- Au milieu de l'année

Les murs s'habillent des productions des enfants, l'enseignant aménage son bureau avec des plantes et un coin café. Les enfants ont un coin maquette, leurs dessins et des mots affichés et un coin jeu d'échec devant la porte de la classe.



4- Fin de l'année

L'arrivée d'un poisson rouge, le départ d'un élève, un bureau est donc inutilisé et transformé en coin lecture. Les murs se couvrent et se découvrent de productions des enfants en fonction du programme.



5- Nouvelle rentrée

Une nouvelle enseignante s'installe dans la classe et réorganise l'espace avec un modèle en rang et frontal. Il n'y a plus de poisson et le casier à chaussures se transforme en casier à classeurs.

Ce changement de disposition marque une rupture nette dans l'usage et l'appropriation de l'espace. J'aurais souhaité poursuivre l'observation pour comprendre comment les anciens CM1, désormais en CM2, s'adaptent à ce nouvel agencement, si différent de celui de l'année précédente dans un lieu pourtant inchangé. Malheureusement, mon terrain s'est terminé avant que je puisse approfondir cette question. Néanmoins, plusieurs éléments importants sont à évoquer. D'abord, la place de l'enseignant ou l'enseignante dans la classe est centrale, tant dans la régulation des espaces que dans l'accompagnement des enfants. Les enfants perçoivent souvent l'enseignant comme une figure de référence, dont l'influence dépasse largement les frontières de la classe pour s'étendre à l'ensemble de l'école.

Ce qu'on peut retenir malgré tout de ces observations, c'est que l'appropriation de la classe est régie par la tension entre les logiques collectives et individuelles. Cet espace se révèle être un territoire où l'empreinte dominante de l'enseignante se superpose aux multiples micro-territorialisations des élèves. Cette configuration rappelle la dialectique à l'œuvre dans l'espace domestique, où l'autorité parentale structure le cadre spatial au sein duquel les enfants négocient leurs propres territoires. L'attribution d'une place, d'un bureau, l'affichage des productions personnelles constituent les vecteurs principaux par lesquels l'enseignante offre aux enfants la possibilité d'habiter la classe du moins de reconnaître leur place. En effet, les productions des enfants : dessins, mots, soit affichées aux murs, soit rangées dans des armoires, sont des marqueurs qui constituent la strate la plus visible de ces manières de donner une place aux enfants, même si encore une fois cet affichage est choisi et agencé par l'enseignante.

1.2.3 Évolution des marqueurs d'« espace à soi » en classe

L'organisation spatiale de l'école structure les interactions et impose un ordre, celui des corps rangés dans des temps et des espaces définis autour d'un objet central : la classe. Pour travailler, une majorité d'enfants souhaite avoir une place définie et au calme, en classe. Certains enfants expriment le besoin d'avoir une place à soi en dehors de la classe, le plus souvent en dehors ou dans des espaces cachés du regard de l'adulte, mais où ils se sentent sécurisés.

« Je préfère être en classe et même au moment de la récréation je préfère rester au calme et en classe »

James, 7 ans, CE1/CE2, école élémentaire de bordeaux, avril 2021

« Ici, c'est ma place avec mon bureau, ma trousse »

Tiago, 8 ans, CE2, école élémentaire de bordeaux, avril 2021

La question de leur place est souvent réduite pour les enfants, à celle qu'on leur attribue dans la salle de classe, et confirmée par une phrase souvent répétée dans la journée par l'enseignante : « Tout le monde à sa place ». L'institution scolaire normalise ainsi l'affectation d'une place et d'un statut fixe (une mise en ordre, une mise à l'ordre des enfants) à travers l'organisation de l'espace classe. L'enfant est en permanence sous le contrôle de l'adulte, reste localisable. De fait il reste à « sa » place, retourne à « sa » place, prend « place ». (Hoyaux, 2015, 2016)

Face à cette assignation spatiale et statutaire, il devient essentiel d'interroger la manière dont les enfants eux-mêmes perçoivent et représentent leur place dans l'école. Ainsi, lorsque l'on demande aux enfants de représenter leur place dans l'école, ils font souvent référence à leur place dans la classe, c'est-à-dire à leur bureau, à une place figée localisable. Les premières limites sont matérialisées par le contour de l'objet bureau puis des éléments posés sur ce bureau qui séparent leur place de celle de leurs camarades. Le tableau est aussi un élément central. Ils ajoutent ensuite les places de leurs camarades puis des détails comme la date, l'heure ou des éléments affichés sur les murs. Ils caractérisent ensuite certains sous-espaces : le coin des insectes (en CE1/CE2), le coin des maquettes (en CM1/CM2) en les identifiant par des couleurs, des mots ou la représentation d'objets : des feutres, des coccinelles, des trousse (figure 90).

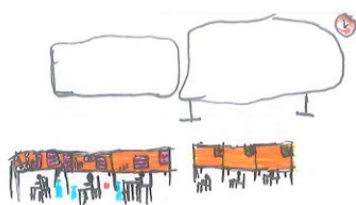
Figure 90. La place dans la classe vue par les enfants des GS/CCPCE1/CE2 et CM1/CM2 sur le terrain de Bordeaux



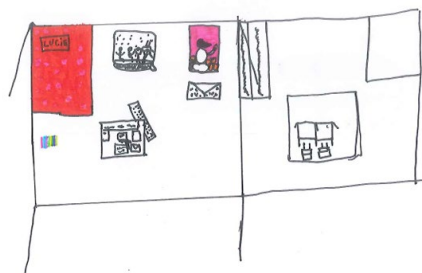
Clothilde, 5 ans, GS



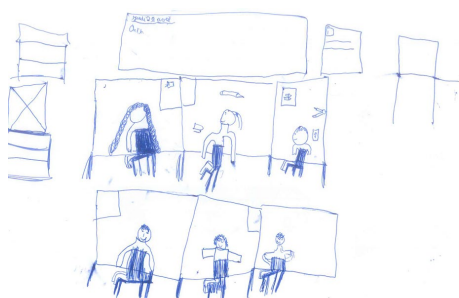
Lisa, 6 ans



Rosie, 7 ans, CE1



Lucie, 8 ans, CE2



Constance, 9 ans, CM1



Paulin, 10 ans, CM2

La salle de classe n'est pas un espace neutre. Elle se façonne à travers des marqueurs d'appropriation, à la fois matériels et symboliques, qui traduisent la manière dont chacun, les enseignantes comme les enfants s'y construisent un « chez-soi ». Les figures 93-94 mettent en lumière la diversité de ces marqueurs et leur rôle dans la construction de l'espace vécu des enfants. Derouet-Besson défend l'idée que la liberté d'action dans la classe permet aux enfants de ne pas être strictement déterminés par la disposition spatiale, mais de s'approprier l'espace en fonction des ressources matérielles et humaines disponibles donc le fait de pouvoir se déplacer dans cet espace peut agir sur la manière dont les enfants vont se saisir des ressources (matérielles et symboliques) présentes et enrichir ainsi leurs manières d'habiter cet espace de la classe (1998, p.124-125).

Figure 91 : Les marqueurs d'espace à soi par les enfants dans la salle de classe.

Où ? Qui ?	Comment ?	Evocation domestique Représentation / conceptualisation de ce chez soi	Investissement des espaces à l'école (reproduction chez soi/émancipation) par la question du chez soi
Classe de GS/CP Bordeaux	Leurs petits objets ramenés de la maison (trousse, crayons) pour limiter son espace. Les trousse – les cartables des enfants – les doudous laissés dans des boîtes à l'entrée de la classe (pour les plus petits). Les étiquettes avec le prénom des enfants.	Oralisation du chez moi : « C'est mon bureau – ma trousse – En cours d'apprentissage pour la représentation de ces espaces – peuvent les délimiter dans l'espace et avec le corps mais représentation trop abstraite encore. Evoque le lien au monde extérieur Objet transitionnel – chambre Chacun marque sa place	Reproduction de limites imaginaires – rangent l'espace : un dedans, un dehors avec des références à l'espace domestique : deux espaces principaux : la chambre et la cuisine. Transformation des fonctions initiales : faire une cabane sous le banc, être dans des coins de la cour – surtout être dessous
Classe de CEI/CE2 Bordeaux	L'inscription matérialisée d'un territoire à soi et souvent partagé en petit groupe : ex le clan des billos (lettre gravée sur les rondins de bois) – ou le clan des filles aux WC. Vêtements accrochés ou laissés à l'entrée -	Plus on avance dans le temps plus le rapport à l'espace va s'élargir et donc le rapport à l'autre. De l'individu, l'enfant élargit progressivement son espace à soi à des espaces à soi partagés. Sa place ou son espace, représenté à partir de sa place dans la classe.	Développement du clan ou du groupe : on observe la formation de micro-territoires partagés notamment dans la cour de récréation. Besoin d'explorer la limite : aller dans les espaces interdits ; En classe : moindre importance de séparer les bureaux par des limites franches.
Classe de CMI/CM2 Bordeaux	Disposition et aménagement de coins ou de sous-espaces dans la classe dans la limite de ce que l'enseignant met à disposition : se passe surtout au niveau de l'affichage ou d'un surinvestissement du bureau (objets, décoration)	Représentation par écrit et dessins qui définissent un espace matérialisé. Matérialisation de ces espaces à soi par le réel : aménagement de maquettes dans la classe, déplacement de certaines assises de la classe dans la cour de récréation pour créer des coins.	Besoin d'émancipation et d'autonomie. Besoin d'affirmation de soi au sein des groupes de pairs. Conceptualisation de son espace à soi au sein de la classe : dessiner et aménager son territoire dès la salle de classe.

Réalisation : Maylis Leuret, 2025

Pour les enfants (figure 91), l'appropriation de l'espace de la classe s'opère d'abord par l'introduction d'objets personnels (trousses, cartables, doudous), qui peuvent supposément être des prolongements du chez-soi familial. Ces objets, souvent investis d'une forte valeur affective, permettent de délimiter un territoire individuel au sein d'un espace collectif. Les étiquettes avec le prénom, la verbalisation (« *c'est mon bureau, ma trousse* ») et la reproduction de limites par exemple en posant son coude ou sa trousse pour marquer les contours de son bureau, témoignent d'un processus d'appropriation progressive, où l'enfant apprend à se situer et à s'affirmer. Avec l'âge, cette appropriation se transforme et s'élargit. À partir du CE1/CE2, l'espace à soi devient souvent un espace partagé, matérialisé par la formation de petits groupes, l'inscription de signes distinctifs (mots gravés sur le bureau). Quant aux enseignantes (figure 94), elles investissent la salle de classe en y intégrant des éléments issus de leur univers domestique plus ou moins marqués. Les coins dédiés : machine à café, plantes, bureau décoré de photos personnelles ou de dessins d'enfants. Les objets ramenés de l'extérieur (café, gâteaux, chaussons, agenda personnel, CD) participent à cette hybridation, tout comme l'installation d'objets offerts par les élèves à proximité du bureau, qui matérialise la reconnaissance mutuelle et la circulation des affects. Certaines enseignantes rapportent une confusion lexicale révélatrice : il leur arrive de nommer la salle de classe « chambre », substituant ainsi l'espace professionnel à l'espace domestique. Ce glissement sémantique témoigne du processus d'appropriation et de territorialisation de la classe, qui tend alors à être investie comme un prolongement du chez-soi.

Figure 92 : Les marqueurs d'espace à soi par les enseignantes dans la salle de classe.

Où ? Qui ?	Comment ?	Evocation domestique
<p>Classe de GS/CP Bordeaux Espace investi par l'enseignante Emmanuelle</p>	<p>Le Coin machine à café du côté des GS</p> <p>Le Coin plantes</p> <p>Le Coin bureau décoré avec photos personnelles + certains dessins des enfants + agenda pro et perso</p>	<p>Evoque : le salon ; la cuisine ; la pause</p> <p>Evoque : du dehors ; du vivant</p> <p>Evoque : la vie de famille en dehors de la classe ; les tâches domestiques ; l'agenda personnel</p>
<p>Classe de CE1/CE2 Bordeaux</p> <p>Classe de CMI/CM2 Bordeaux</p> <p>Classe de CM2 Le Pizou</p>	<p>Le Coin lecture avec un fauteuil et des livres</p> <p>Les Poissons rouges</p> <p>Le Coin observatoire coccinelle</p> <p>Les choses ramenées du dehors : le café – les gâteaux – les chaussons – l'agenda perso – les CD</p> <p>Le « Quoi de neuf » tous les matins</p> <p>Les objets ou les dessins que les enfants ont fait ou acheté en dehors de la classe et qu'ils offrent à l'enseignante ; L'enseignante les installe ensuite proche de son bureau.</p>	<p>Evoque : le salon ; la cuisine</p> <p>Evoque : du dehors ; du vivant</p> <p>Evoque : la vie de famille en dehors de la classe ; l'agenda personnel</p> <p>Evoque : la vie de famille en dehors de la classe ; l'agenda personnel</p>
<p>Classe de CM2 Le Pizou</p>	<p>Aménagement de la salle de classe en rang mais création au fond de la classe de petits espaces qui permettent aux enfants d'être autonomes dans certains temps de travail : coin ordinateur, coin lecture.</p>	<p>Apparition de ces espaces à soi au fond de la classe et dans les coins peu visibles ou avec cette impression pour les enfants d'être peu visibles des autres. Par exemple, derrière la porte de la classe.</p>

Réalisation : Maylis Leuret, 2025

L'ensemble de ces marqueurs (figures 91 et 92), qu'ils soient matériels (objets, aménagements, affichages) ou symboliques (récits, gestes, inscriptions), participent à la construction d'un rapport singulier à l'espace scolaire. Ils traduisent un double mouvement : d'une part, l'importation de références domestiques qui rassurent, d'autre part, la capacité à transformer l'espace scolaire en un lieu d'expérimentation, d'affirmation de soi et de socialisation.

1.2.4. Positionnement réflexif : habiter le terrain en tant que chercheur

Interroger les modalités qui m'ont permis ou non d'habiter mes terrains de recherche soulève la question de la spatialisation de l'activité scientifique elle-même. En tant qu'architecte et doctorante engagée dans une démarche réflexive, je me suis trouvée confrontée à la nécessité d'interroger les conditions de ma propre inscription dans les lieux de l'enquête. Cette quête d'un « chez-soi » révèle la complexité des processus d'appropriation à l'œuvre dans la pratique de la recherche. Elle met en lumière l'importance de la temporalité soulignant qu'habiter son terrain se construit dans la durée et la récurrence des présences. Ce qu'il faut rappeler c'est que mes terrains n'ont pas eu la même durée et qu'avoir du temps, prendre le temps, et revenir sont des conditions qui peuvent permettre progressivement de prendre possession d'un lieu et sentir que l'on habite.

Le premier terrain de recherche s'est déroulé pendant six mois à l'école élémentaire du Pizou, auprès d'une classe de CM2. À l'initiative de la mairie, il nous avait été proposé d'utiliser un local situé hors des murs de l'école, accessible à toute heure, afin de pouvoir travailler en dehors des temps scolaires. Cette possibilité, bien que séduisante pour la souplesse qu'elle offrait, s'est vite révélée peu pertinente pour notre démarche : un espace extérieur à l'école ne permettait ni d'observer les dynamiques internes de l'établissement, ni de saisir la manière dont les enfants investissent leurs lieux quotidiens. Nous avons donc choisi de concentrer nos observations et nos ateliers sur les espaces réellement vécus par les élèves : la salle de motricité, l'atelier attenant à la classe et le couloir, autant de lieux qui, par leurs usages quotidiens, donnent à voir la richesse des relations entre enfants et espaces scolaires. La règle principale était de remettre en place les choses à chaque fin d'atelier. En effet, il n'était pas possible de laisser des affaires ou des travaux en cours sous peine que ceux-ci soient jetés ou triés par l'équipe de ménage. En cela, la prise de possession des lieux, était moindre. Aussi, pour préparer et organiser nos ateliers, Paul et moi avons pris l'habitude de nous retrouver, lorsque cela était possible, dans la salle de motricité, à condition qu'elle soit libre. À défaut, nous nous installions sur le parking devant l'école, parfois même dans notre voiture, garée à proximité. Cette organisation informelle souligne la difficulté que nous avons eue à véritablement « habiter » l'école, à y trouver une place stable, ne serait-ce qu'un espace où laisser quelques affaires. L'expérience menée à l'école élémentaire du Pizou met ainsi en lumière les défis liés à la territorialisation du chercheur sur son terrain. La configuration initiale, marquée par la séparation entre le local proposé par la mairie et les espaces de vie de l'école, a rapidement montré ses limites : il était difficile, dans ces conditions, de saisir la complexité des dynamiques spatiales et des usages quotidiens des enfants.

En nous repliant sur des espaces interstitiels (la salle de motricité, l'atelier attenant ou le couloir), nous avons tenté de nous inscrire dans le quotidien de l'école, tout en respectant les règles implicites de « non-perturbation » de l'ordre établi.

« Il nous était aussi impossible d'user d'un espace librement sans avoir pris la précaution de demander l'autorisation ou de prévenir l'enseignante ou la directrice. »

Extrait carnet de terrain – Paul et Maylis, 2021

« Nous ne nous sommes jamais sentis accueillis et je n'ai jamais très clairement senti que ma place en tant que chercheure y était légitime. »

Extrait carnet de terrain – Paul et Maylis, 2022

Cet échec souligne la nécessité de négocier activement sa place pendant son terrain, de construire sa légitimité dans un processus complexe d'interaction avec les acteurs et les normes spatiales en vigueur. A l'inverse, j'ai passé plus de deux ans à l'école de Bordeaux auprès de trois classes double niveau (GS/CP, CE1/CE2, CM1/CM2), avec une régularité quasi hebdomadaire. J'ai pu y apprivoiser différents espaces et me sentir progressivement tisser des liens jusqu'à m'y sentir chez moi. Cette identification à un chez soi dans l'école de Saint-Ferdinand à Bordeaux s'est faite de deux manières : d'abord de façon symbolique ; je me suis sentie accueillie car reconnue par tous les membres de l'école ; saluée par tous à chaque fois que je franchissais le pas du portail. Je n'avais pas le sentiment de déranger mais d'avoir une place, ma place en tant qu'architecte et chercheure.

« Maylis ! Maylis ! Mais pourquoi tu es partie de l'école ? Tu as fait quoi ? »

« C'est Maylis, moi je la connais depuis longtemps »

Extrait carnet de terrain, école de Bordeaux, 2022

Ensuite, le sentiment d'habiter s'est manifesté à travers la possibilité de déposer des effets personnels en un lieu précis, puis de les y retrouver lors d'un retour ultérieur, qu'il ait lieu le lendemain ou plusieurs jours après.

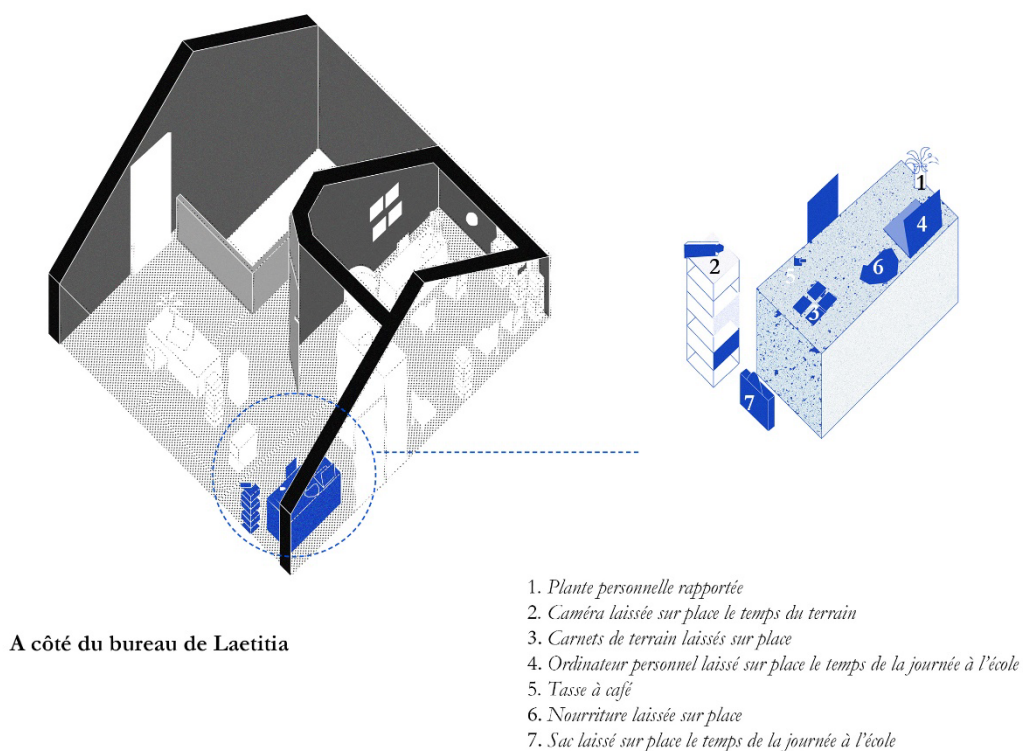
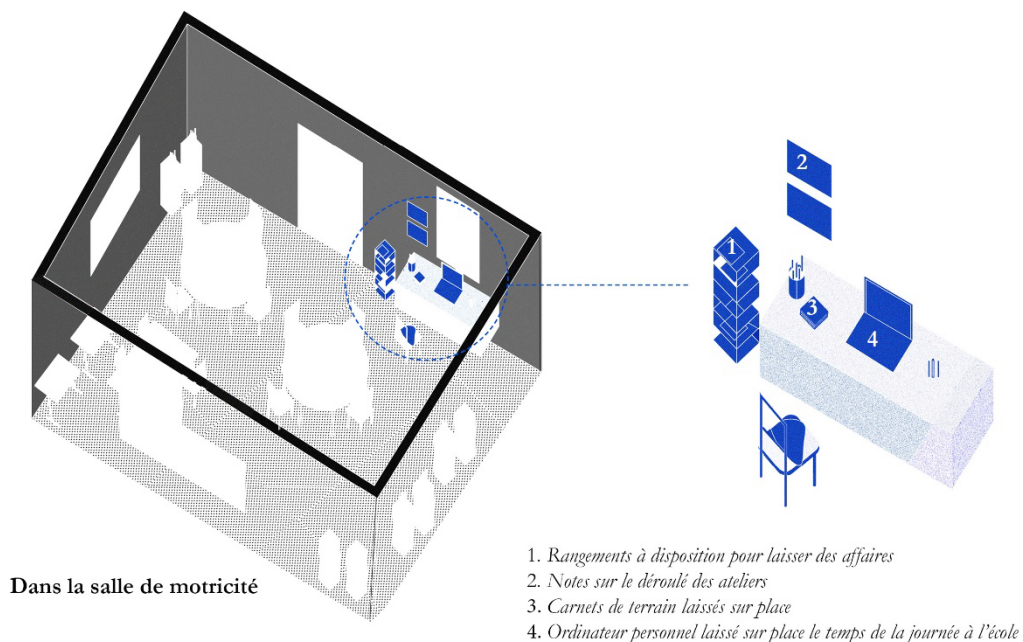
« Mon retour à l'école, après quelques semaines, se fait naturellement avec cette impression de faire partie "des meubles". L'ensemble des enfants se souviennent de moi, ce qui est déjà positif. Les adultes aussi mais paraissent moins enthousiastes. Je passe le portail, un bonjour cordial de la part de la directrice et me voilà à nouveau dans le bain. Etrange impression de me sentir chez moi, comme si je travaillais déjà dans cette école depuis un moment. »

Extrait carnet de terrain, école de Bordeaux, 2022

L'expérience relatée de l'arrivée sur le terrain de Bordeaux illustre la dimension performative de l'habiter. Le sentiment d'appartenance exprimé par la formule « faire partie des meubles » révèle mon intégration progressive à l'école. Il y a deux espaces qui m'ont permis de me sentir chez moi dans l'école de Bordeaux. Ce n'est absolument pas dans les classes, qui comme je l'ai explicité plus haut sont déjà surinvesties par les enseignantes et les élèves, mais dans deux espaces qui ont été partagés : l'algéco et le coin bureau¹⁶¹ à côté de la photocopieuse et du bureau de Laetitia. Cela illustre notamment cette possibilité d'investir plus simplement des espaces interstitiels, moins saturés par les logiques institutionnelles dominantes (figure 93). Sur ce terrain, des dynamiques de « fidélisation » de mes relations (post terrain) se sont mises en place. La directrice et les enseignantes m'ont incitée à revenir pour contribuer à la réflexion qu'elles menaient sur l'agrandissement et la rénovation de l'école.

¹⁶¹ Cet espace bureau est partagé par de multiples acteurs qui viennent animer de temps en temps des ateliers dans les classes. À mon départ ce bureau a été occupée par Mélissa, une jeune femme en service civique à l'école.

Figure 93 : L'exemple du terrain de Bordeaux : les espaces habités par la chercheure.



Se sentir chez-soi prend une signification spécifique au sein de l'institution scolaire. Les enseignantes admettent qu'elles habitent l'école, en insistant d'abord sur l'appropriation personnelle de leurs salles de classe. Elles la partagent avec le collectif de la classe mais aussi dans des temps en dehors de leur temps d'enseignement.

« Je me sens plutôt bien dans la classe surtout quand il n'y a pas d'élèves. J'ai l'impression d'habiter cette classe parce que c'est moi qui ai aménagé les choses, qui ai fait l'affichage. Parfois je fais des lapsus je dis je vais dans ma chambre au lieu de ma classe »

Lise, enseignante CE1/CE2, école de Bordeaux, mars 2022

Pour beaucoup d'enfants, cet espace à soi ne peut exister à l'école que s'il est soustrait au regard des adultes. Différents types d'appropriations ou de stratégies se mettent en place pour constituer ou imaginer constituer ce chez-soi. Pour les plus jeunes (les GS/CP et les CE1), c'est le déploiement de l'imaginaire qui peut dessiner cet espace à soi. Par exemple, un enfant peut dire « je me sens chez moi ici » non pas dans la pratique de l'espace mais parce qu'à un moment donné ça lui évoque un lieu qu'il connaît. Pour les plus âgés (les CE2, les CM1 et les CM2), cette épreuve se résout par une implication concrète dans l'espace, c'est à dire un espace qui va être matériellement disponible et éloigné ou caché au regard de l'adulte, qu'ils vont pouvoir marquer, occuper, agencer.

2. Elargir les habiter des enfants.

La question centrale n'est pas tant celle d'habiter l'école en soi, mais bien de comprendre comment, à partir de leurs propres conceptions et représentations de l'habiter, les enfants peuvent, élargir et enrichir leur manière d'habiter les espaces scolaires et leur environnement proche. Appréhender l'école élémentaire comme un espace véritablement habitable suppose de repenser en profondeur les modalités d'appropriation spatiale, en dépassant les logiques normatives et les cadres institutionnels traditionnels. Il s'agit d'ouvrir la voie à des formes d'habiter alternatives, ancrées dans l'expérience vécue des enfants, et de leur permettre d'explorer de nouvelles façons de lire, de comprendre et de s'approprier leur territoire quotidien. Il devient alors pertinent de proposer aux enfants des dispositifs qui les invitent à prendre conscience des ressources matérielles et idéelles qui les entourent, au-delà de la salle de classe et même au-delà des murs de l'école. À l'école élémentaire du Pizou, les enfants ont été invités à explorer leur environnement proche afin d'identifier et de recenser les différentes ressources matérielles (bâtiments, paysages, espaces publics) et idéelles (histoires, souvenirs, symboles) présentes dans leur quotidien. À l'école élémentaire de Bordeaux, la création d'un langage graphique et spatial commun, a permis aux enfants de regarder autrement le territoire de leur cour de récréation.

2.1 Partir des ressources matérielles et idéelles du territoire : retour d'expérience du terrain du Pizou

Sur le terrain du Pizou, la relation entre l'espace scolaire et l'environnement proche, riche en ressources territoriales, qu'elles soient matérielles (forêt, rivière, champs) ou idéelles, se révèle complexe. Malgré la proximité de vastes espaces naturels (forêt, rivière), l'expérience spatiale des enfants en dehors du temps scolaire demeure souvent limitée à des lieux domestiques ou commerciaux standardisés. Cette restriction des pratiques interroge la manière dont se construisent les compétences spatiales des enfants (repérage, orientation, changement d'échelle, autonomie de déplacement), largement façonnées par le cadre familial. Le tableau ci-dessous (figure 94) illustre la variété des usages et des espaces fréquentés en dehors de l'école, révélant à la fois la richesse potentielle du territoire proche et la réalité d'un rapport souvent restreint à l'espace extérieur.

Figure 94 . Les ressources du territoire évoquées par les enfants.

Usages	Espaces	Connaissance du territoire
<ul style="list-style-type: none"> - balade en forêt - balade proche de la rivière - balade en vélo - nourrir les chevaux 	Territoire proche 3 élèves sur 26	« Parfois on se promène au bord de la route – moi je vais des fois dans la forêt ou à vélo. » « Moi je vais au stade et moi aussi et aussi à la rivière de Moulin Neuf –on donne du pain au canard. »
<ul style="list-style-type: none"> - jouer à la console - rester dans sa chambre - être sur son téléphone 	Espaces de la maison	« je joue à la console » « moi je reste dans ma chambre tranquille avec mon téléphone. » « jouer à la play à GTA »
<ul style="list-style-type: none"> - aller voir un copain - aller au supermarché 	Intérieurs hors domicile	« Je vais souvent au Super U ou chez des oncles et tantes. » « J'aime aller aux magasins à Montpon – Intermarché – Lidl. »

Réalisation : Maylis Leuret, 2025

Une minorité d'enfants, représentant à peine plus de 10% de l'ensemble des enfants de la classe de CM2, manifeste une propension à l'exploration de l'environnement proche. Ces pratiques, qu'il s'agisse de sorties dans la forêt, de promenades au bord de la rivière, témoignent d'une volonté de découvrir le territoire proche. À l'opposé de ce spectre, on observe une tendance marquée au confinement domestique. Cette modalité d'habiter se caractérise par un repli sur des espaces intérieurs, principalement la chambre, investie comme un espace autosuffisant.

L'usage intensif des technologies numériques (consoles de jeux, téléphones) participe à la construction de ce que l'on pourrait qualifier (« d'hyperspatialité »)¹⁶² (Lévy, Lussault, 2013) domestique, où l'espace vécu se trouve augmenté par des connexions virtuelles. Entre ces deux pôles, émerge une catégorie de pratiques spatiales, caractérisée par des sorties hors du domicile, orientées vers d'autres espaces intérieurs. Ces déplacements, qu'il s'agisse de visites chez des camarades, des oncles et tantes, ou de fréquentation d'espaces commerciaux, révèlent une forme de mobilité contrainte, où l'extérieur n'est appréhendé que comme un espace de transition.

2.1.1. Habiter l'école et le territoire proche par l'imaginaire

Olivier Lazzarotti souligne combien il peut être difficile d'appréhender et de représenter la notion d'« habiter ». Selon lui, partir de l'espace proche est essentiel pour permettre aux élèves de s'appropriier plus aisément cette notion. Il recommande d'ancrer la réflexion dans les pratiques spatiales concrètes des élèves, par exemple en les amenant à réfléchir au choix de leur place dans la classe : « Un peu difficile en théorie, ces notions peuvent être simplement évoquées à partir de l'exemple de la classe et de l'expérience des élèves » (Lazzarotti, 2014, p.6). Cette approche permet aux enfants de ne pas seulement recevoir des connaissances, mais de s'interroger sur leur propre relation à l'espace, de comparer leurs habiter et de devenir acteurs de leurs apprentissages. Les pratiques étudiées peuvent être les leurs ou celles d'autres personnes découvertes à travers des témoignages, afin de saisir la diversité des façons d'habiter.

Dans le cadre du projet mené à l'école du Pizou, la conception de nouveaux modes d'habiter a débuté par la création de personnages imaginaires, habitants du territoire. Les enfants ont été invités à donner vie à quatre personnages (figure 95), chacun conçu pour s'inscrire au plus près d'un environnement particulier du territoire proche de l'école. Ceux-ci se sont construits en fonction de différents objets ; d'abord le corps, le gabarit et les usages de l'habitant, ensuite la photo qui leur a été distribuée en atelier et qui leur a permis de révéler un contexte avec des ressources propres à chaque nature de territoire : la forêt, la rivière.

¹⁶² (« Par hyperspatialité, on désigne le rôle inédit et crucial de la connectivité communicationnelle, de la systématisation de la possibilité de connexion : comme on passe d'un site Internet à un autre, puis un autre encore, *ad libitum*, via des hyperliens, on peut de plus en plus lier tout espace à un autre, puis à un autre encore, par le truchement d'instruments d'hyperliaison communicationnelle – un Smartphone, un ordinateur personnel, un GPS, un terminal quelconque, etc. ») (Lévy et Lussault, 2013)

Cet extrait de carnet de terrain explicite le déroulé de cet atelier :

« Chaque groupe prend place autour de l'une de ces tables. Pour chaque photo nous avons imaginé le début d'une histoire. Une histoire qui nous a été racontée par un pizouien rencontré sur le chemin...
C'est ce que nous leur racontons. Après leur avoir susurré ces petites histoires, le groupe se met à imaginer à quoi pourraient ressembler ces choses étranges qui apparaissent dans chacun des récits.
Hommes nuage, tâche noire, épaisse fumée. L'histoire se déforme, prend de nouvelles allures et s'enrichit de l'imaginaire de chaque enfant. Le squelette de l'histoire est en train de se souder. Une fois des personnages imaginés, les enfants doivent s'imaginer les mouvements du corps du personnage tiré au sort. Comment se déplace-t-il ? Est-il grand ou petit ? Nous proposons ensuite que l'expérience se déploie sur nos propres corps et sur ceux des enfants : comment peut-on expérimenter ces différents mouvements avec nos corps ? Qu'est-ce que cela peut produire dans l'espace ? Les groupes se rassemblent à nouveau et nous leur posons cette question : où et comment ces personnages peuvent habiter ? Par groupe, les enfants font des propositions et imaginent les espaces de vie de ces mystérieux personnages »

Extrait de carnet de terrain , école du Pizou, 2021

Cette démarche, relevant du jeu symbolique¹⁶³ (Piaget, 1945 ; Vygotsky, 1930) et de l'imaginaire collectif¹⁶⁴, s'inscrit dans une tradition pédagogique qui reconnaît à la fiction et à la création une fonction essentielle dans l'appropriation de l'espace et le développement des compétences sociales et cognitives de l'enfant. Ce jeu en libérant l'imaginaire et en donnant la possibilité aux enfants de transgresser des usages ordinaires, nourrit la lecture et l'appropriation de lieux réels sur le territoire proche de l'école du Pizou en lien avec les outils (sorties, relevés, cartes...) (figure 98).

¹⁶³ Le jeu symbolique désigne une activité où l'enfant utilise des objets, des gestes ou des actions pour transformer leurs fonctions premières.

¹⁶⁴ L'imaginaire collectif est entendu ici selon une approche intersubjective de la sociologie interactionniste (Mead, Blumer, Goffman, Guist-Desprairies) c'est-à-dire que cet imaginaire n'est pas donné d'emblée mais se construit dans et par les interactions, dans ce contexte de recherche, entre les enfants.

Figure 95 . *Atelier de création des personnages avec la classe de CM2 au Pizou*



Crédits: Maylis Leuret, 2025

Lors du premier temps fort (atelier 4), à partir d'une sélection de photographies et des premières créations de personnages, les enfants ont réfléchi aux ressources nécessaires à la vie de ceux-ci, amorçant ainsi une réflexion sur les potentialités (les ressources) et les contraintes de leur environnement proche. Le second temps (atelier 6) a consisté à donner corps et histoire à ces personnages lors de sorties hors des murs de l'école. Cette étape a permis aux enfants de passer de l'abstraction à la réalité concrète du terrain : ils ont exploré les espaces fréquentés par leurs habitants fictifs, observé les éléments du paysage, et collecté des éléments matériels importants pour la suite du récit (terre, cailloux, feuille, plumes.).

Figure 96 . *Sortie sensible à la redécouverte du territoire et des lieux de vie des personnages*

(La cheminée du tigre, les buttes des oiseaux)



Crédits: Maylis Leuret, 2025

Ce travail sur le terrain, en dehors des murs de l'école (figure 96), a favorisé une prise de conscience des spécificités et de la richesse du territoire local. Un troisième temps a consisté à imaginer un habitat pour chacun des habitants. Ainsi, l'oiseau aux plumes d'or creuse son nid dans la terre de la forêt du Doubs, s'appropriant les buttes comme autant de refuges ; le tigre au pull rayé trouve abri dans l'ancienne usine de briques, réinvestissant un espace industriel laissé à l'abandon ; Monsieur Nuage, quant à lui, partage une maison avec une voisine de l'école, se déplaçant dans les airs et dormant dans un lit de papier ; enfin, Norobule, créature aquatique, habite une maison sous l'eau dans la rivière Coly, se mouvant au gré des courants. Chaque personnage a été pensé en lien étroit avec son milieu, ses ressources et ses contraintes. En inventant ces personnages, les enfants ont été amenés à observer leur environnement proche, au-delà des murs de l'école, et à valoriser les ressources présentes autour d'eux.

Figure 97 . Les personnages imaginaires – habiter et ressources du territoire.

Photo distribuée illustrant un morceau de territoire du Pizou	Habitant imaginé par les enfants	Les éléments relevés disponibles dans le territoire proche
La photo de la Rivière Coly	Norobule : un poisson qui vit sous l'eau et se déplace en nageant. Il dort sous l'écluse de la rivière Coly.	L'eau et ses mouvements au niveau de l'écluse, la terre sur le sol.
La photo d'une partie de la forêt	Les hamsters papillons se déplacent dans les arbres en volant et sautant d'un arbre à l'autre. Ils vivent dans les troncs des arbres, dans des galeries creusées et superposées, à la manière des fourmis.	La fraîcheur de la forêt, la hauteur des arbres, les feuilles des arbres, la résine sur les arbres, les glands.
La photo de la maison dans la forêt	Monsieur nuage se déplace en volant. Il entre et sort par la cheminée de la maison de la vieille dame. Il se repose dans un lit, se chauffe dans la cheminée.	La maison de la vieille dame, les arbres autour, la cheminée de la maison.
La photo de l'ancienne usine à briques	Le tigre au col roulé rayé se déplace par le bas du four de l'ancienne usine à briques en terre. Il est grand et son corps est large donc il ne passe pas par le conduit de cheminée.	Les briques, la terre, le feu, la hauteur de l'ancien four que l'on repère de loin dans la forêt.
La photo de buttes de terre et de cailloux à l'entrée de la forêt	L'oiseau aux plumes d'or qui se déplace en volant. Il vit dans les buttes de terre et de cailloux.	La terre, le relief, les cailloux, l'odeur de la terre, les autres habitants des buttes.

Réalisation : Maylis Leuret, 2025

Chaque personnage fictif incarne une modalité spécifique d'habiter. En se mettant à la place de quelqu'un d'autre, les enfants ont pu déployer des éléments d'architecture : un dessus, un dessous, des accès, des ouvertures sur l'extérieur pour faire entrer la lumière, des dispositifs pour passer d'un espace à un autre ; répondre à des besoins et fonctionnalités primaires et prendre conscience des ressources présentes dans leur territoire (figure 97). Dans l'espace intérieur les enfants se sont attachés à représenter certains éléments de mobilier : un lit, un canapé et souvent une télévision. L'espace de la cuisine a été un élément central. Néanmoins, les propositions des enfants bien qu'adaptées au contexte proche, ne s'adaptent pas forcément au corps, au gabarit et aux besoins singuliers de chacun de ces personnages mais plutôt à l'idée qu'habiter c'est pouvoir avoir un espace pour manger, dormir, être tranquille et regarder la télévision ou jouer à la console.

Enfin, lors du quatrième temps fort (atelier 11), les élèves ont mis en scène les récits élaborés en installant dans la cour de l'école les maquettes de leurs personnages et de leurs habitats. Cette restitution a permis de matérialiser, dans l'espace scolaire, des nouveaux scénarios d'habiter imaginés collectivement, articulant ainsi le réel et l'imaginaire. Ce processus créatif, nourri par les sorties a conduit les enfants à développer leur attention. Les enfants ont appris à observer les éléments naturels, à ressentir les textures, à récolter diverses matières, et à s'interroger sur la préservation des ressources locales (air, eau, bois, terre, animaux). Ce faisant, ils ont enrichi leur compréhension des relations d'interdépendance entre l'humain et son environnement, tout en réinventant leur rapport au territoire à travers une expérience sensible et partagée.

Figure 98 . *Les récits / les habiter / les ressources.*

Objets de récits - atelier	Objectifs
ATELIER 4 Récits oraux accompagnés d'une photo : évocation de nouveaux habitants et du territoire proche	Imaginer de nouveaux habitants Imaginer les ressources disponibles d'un territoire pour y habiter
ATELIER 6 Récits en dehors des murs de l'école qui racontent l'histoire de ces nouveaux habitants – accompagnés par une visite et un parcours concret dans les territoires de ces nouveaux habitants	Passer de l'abstrait au concret en permettant aux enfants d'aller sur le territoire de ces nouveaux habitants avec des ressources matérielles palpables – récoltables – mesurables - habiter c'est concret
ATELIER 11 Mettre en scène ces récits dans l'école – installer les maquettes de ces nouveaux habitants dans la cour de l'école	Passer du concret à une nouvelle proposition, concrète et imaginaire, à la fois en donnant vie à ces nouvelles formes d'habitat à l'école. Habiter c'est se situer dans un territoire et le contexte extérieur va transformer la manière dont on habite un espace.

Réalisation : Maylis Leuret, 2025

La création de ces personnages et de ce nouveau récit est le résultat de sortie « hors les murs » invitant les enfants à observer ce qui est autour, au-dessus, en dessous, à côté. Cette méthode privilégie des expériences en mouvement et connectées à un ou plusieurs sens (ex : parcourir l'espace les yeux bandés, récolter la matière du lieu). En mesurant avec leurs corps l'échelle des éléments (les autres, les arbres), en repérant les sensations, en récoltant les textures, les matières. Ces temps en extérieur responsabilisent les enfants : ils apprennent à regarder les espaces vivants qu'ils parcourent, à être attentifs à la préservation des ressources disponibles dans leur environnement proche comme l'air, l'eau de la rivière, le bois de la forêt, l'écorce, la terre, les animaux, les relations avec la matière. Ce processus de projection permet aux enfants de réinventer leur rapport aux lieux, tout en développant une acuité nouvelle quant aux potentialités et aux contraintes de leur environnement.

2.1.2. Aménager de nouveaux espaces du territoire de l'école à partir de nouveaux récits des enfants.

Les sorties dans le territoire ont révélé le besoin pour les enfants et les enseignants d'imaginer un ou des outils communs pour favoriser l'immersion sur le territoire en famille et en dehors du contexte scolaire. Les enfants sont devenus les gardiens de l'histoire du Pizou, transmettant la richesse de leur environnement à d'autres élèves et à leurs proches. Ce récit s'est même transformé en conte audio¹⁶⁵, offrant aux enfants l'opportunité de s'exprimer et de redonner vie, à l'oral, aux histoires de leur territoire.



Le Qr code pour accéder au conte audio réalisé avec la classe de CM2 de l'école du Pizou

Dans le conte audio, en parcourant ensemble le territoire du Pizou, ces personnages expérimentent collectivement les ressources disponibles de l'environnement proche. Leurs savoir-faire permettent progressivement au soleil de s'appropriier différemment son espace de vie. Avec cet exemple, on peut insister sur la dimension habitable à partir de laquelle se construit cette notion de territoire. La notion de territoire scolaire suppose donc un rapport concret avec l'espace : celui des murs de l'école d'abord puis celui de la cour, de l'autour ; les relations avec la matière, avec le vivant humain et non humain (Morizot, 2020), avec des matérialités et des significations.

¹⁶⁵ Ce récit audio, co-écrit avec la classe de CM2 de l'école élémentaire du Pizou, raconte l'histoire du Soleil qui descend sur Terre et fait la rencontre de l'Oiseau aux plumes d'or. Trouvant la vie difficile en solitaire et accablé par la chaleur, il demande de l'aide. Ensemble, ils vont à la rencontre du Papillon-hamster, de Monsieur Nuage et du Tigre au col roulé rayé. Mais c'est finalement Norobule, une créature des profondeurs, qui vient au secours du Soleil en lui offrant ce dont il manquait le plus : un peu de fraîcheur.

Figure 99 . Les ressources présentes dans le territoire.

Les étapes de l'expérience	Les ressources relevées du territoire dans l'école	Les nouvelles ressources ou nouvelles limites du territoire du Pizou pour les enfants	Nouveaux usages ou pratiques du territoire
En amont de la sortie en fonction de ce que les enfants connaissent déjà	<ul style="list-style-type: none"> - les dunes d'herbe qui sont accessibles sous conditions et qui sont des éléments de cachette, de jeu, et d'installation pour les enfants - les marches de l'escalier qui est un espace en surplomb et permet aux enfants de voir loin - les petits coins sous le préau et sous le banc pour être cachés 	<ul style="list-style-type: none"> - les dunes d'herbe qui se sont transformées en territoire habité par les oiseaux aux plumes d'or - Les marches de l'escalier qui se sont transformées en territoire habité par le tigre au col roulé rayé - les petits coins sous le préau et sous le banc un territoire habité par Norobule. 	Observer et récolter avec le corps et les sens – démarche sensible – récolte du proche
Pendant la sortie	<ul style="list-style-type: none"> - la rivière Coly qui est une ressource : son bruit avec l'écluse qui rythme et transforme le paysage, qui crée un passage et un trésor. - la bois de la forêt – les buttes de terre comme des éléments importants - le vivant : fleurs, odeurs de la forêt, les chiens rencontrés 	- Le parcours qui s'est transformé et s'est fait connaître pour les parents	La balade sur le territoire avec les familles, en suivant le parcours proposé pendant la sortie sensible faite en classe L'installation des maquettes des nouveaux habitants du Pizou dans l'école.

Réalisation : Maylis Leuret, 2025

En valorisant, les ressources locales du territoire du Pizou (figure 99), les enfants ont endossé le rôle de médiateurs entre l'école et le monde extérieur. Suite à leur sortie sur le territoire, ils ont progressivement partagé l'histoire de ces nouveaux personnages, incitant leurs familles à explorer les lieux évoqués dans les récits.

« J'ai raconté l'histoire avec Norobule à la maison et normalement on y va le weekend prochain. »

Thimoté, 10 ans, CM2, école du Pizou, juin 2021

« Je suis retournée à la rivière avec Nona et je lui ai montré le tigre et là où y'avait eu les chiens, depuis je l'ai appelé la rivière du tigre »

Lilou, 10 ans, CM2, école du Pizou, juin 2021

« Les personnages moi j'ai l'impression qu'ils sont là, enfin je crois, je les ai vu passer je crois, et j'en ai parlé à papa enfin je lui ai montré qu'il y'avait des trous dans les buttes et que c'était là qu'il y a les oiseaux aux plumes d'or. »

Laura, 10 ans, CM2, école du Pizou, juin 2021

De nouveaux parcours et pratiques ont émergé, renforçant les liens entre les familles et le territoire en dehors des heures scolaires ; certaines familles accompagnées de leurs enfants se sont remises à se promener autour de l'écluse et de la rivière, certains enfants ont refait le parcours en s'appuyant sur la carte sensible gravée (figure 100), réalisée en classe pendant la résidence (atelier 13).

Figure 100 : La carte élargie du territoire, vue par les enfants de la classe de CM2 du Pizou.¹⁶⁶



Source : Cliché Maylis Leuret, 5 mars 2021

Comme évoqué en amont, les enfants de la classe de CM2, ont été invités à imaginer de nouveaux personnages, en leur associant une narration et un habitat inscrit dans l'environnement proche de l'école. Cette production narrative a été consolidée par un enregistrement audio, puis par une série de cartes sensibles gravées, chacune élaborée à mesure de l'évolution des récits. Pour réaliser cette carte sensible de manière collective, nous avons créé avec Paul Cabanié, des tampons gravés sur de la gomme à partir des dessins des enfants et, permettant au groupe classe de recomposer et d'assembler les différents éléments (personnages, lieux, repères paysagers) en une représentation collective. Ce processus itératif, alternant narration, création plastique et recomposition graphique, traduit une construction progressive du regard des enfants sur leur territoire. Une fois ces tampons réalisés, nous avons mené un atelier en classe entière, organisée autour de table de quatre ou cinq enfants. Chaque table ayant produit une carte sensible à partir des mêmes éléments. Il y a eu au total six cartes gravées.

Tous les groupes d'enfants ont choisi comme grands points de repère l'école ou la rivière, qu'ils ont placé en premier sur le support papier. Puis ils ont installé les personnages et leurs habitats à partir de ces premiers repères. Ici, j'explique l'analyse à partir de l'exemple présent ci-dessus en photos. La carte révèle plusieurs niveaux de lecture. Elle met en évidence les lieux emblématiques repérés par les enfants lors des entretiens et de leurs sorties hors de l'école. Ces repères comprennent notamment la forêt du Doubs, la rivière Coly, le chemin qui la longe, l'ancienne cheminée de briques, les buttes de terre, l'école ou encore le pont. La carte retrace également un itinéraire proposé et imaginé pour le terrain à partir des récits des enfants. À ces éléments réels s'ajoutent les personnages inventés par les enfants, chacun associé à un habitat situé dans un lieu précis, ce qui ancre l'imaginaire des enfants dans la matérialité réelle du territoire.

Sur la carte, les échelles et les proportions attribuées aux éléments traduisent volontairement leur importance affective et narrative : les personnages et leurs habitats occupent une place prédominante. Les autres éléments : arbres, bâtiments, repères paysagers viennent compléter et enrichir la carte, révélant une vision élargie du territoire qui conjugue proximité (l'école, le chemin de la rivière) et horizon élargi (la forêt, les buttes, la cheminée de briques).

2.2 Construction d'un langage commun et relations au territoire proche : retour d'expérience du terrain de Bordeaux

Sur le terrain l'école de Bordeaux, j'ai co-construit en année 2 avec les élèves des trois classes, un langage spatial et graphique commun, pour décrire leurs relations avec leur environnement scolaire à une échelle individuelle et à l'échelle du collectif de la classe. Pour initier la construction de ce langage, j'ai classé ces relations par groupe de classe en prenant en compte le fait que la posture de l'enseignante va influencer sur les relations que les enfants entretiennent à l'espace. Dans un espace en dehors de leurs classes, les enfants habitent d'autres formes de relation (mouvements et démarches différentes) et vont déployer des stratégies ou ressources pour s'adapter à ces environnements.

En GS/CP, l'observation montre que les relations entre enfants et avec l'enseignant se caractérisent par une forte proximité affective et une identification marquée à l'adulte référent. Les interactions passent par des gestes et des attitudes d'imitation, traduisant une recherche de reconnaissance dans un cadre collectif, centré autour de l'enseignante.

En CE1/CE2, le terrain fait émerger une évolution notable. Les élèves investissent se révoltent ou transgressent certains usages, souvent en réaction à l'autorité enseignante. Les dynamiques collectives s'organisent en clans, qui se constituent autour de territoires symboliques ou physiques, en opposition ou en négociation avec l'enseignante. Ces relations mettent en jeu la solidarité entre pairs et l'affirmation de l'autonomie au sein de ces collectifs.

En CM1/CM2, l'observation révèle une pacification des relations, où le besoin d'intimité et d'indépendance coexiste avec la recherche d'appartenance à un groupe structuré et reconnu. Les élèves s'organisent autour d'activités clairement identifiées (équipe de foot, groupe d'échec), dans une collaboration assumée avec l'enseignant.

À partir de ces premières observations, plusieurs besoins ont été relevés :

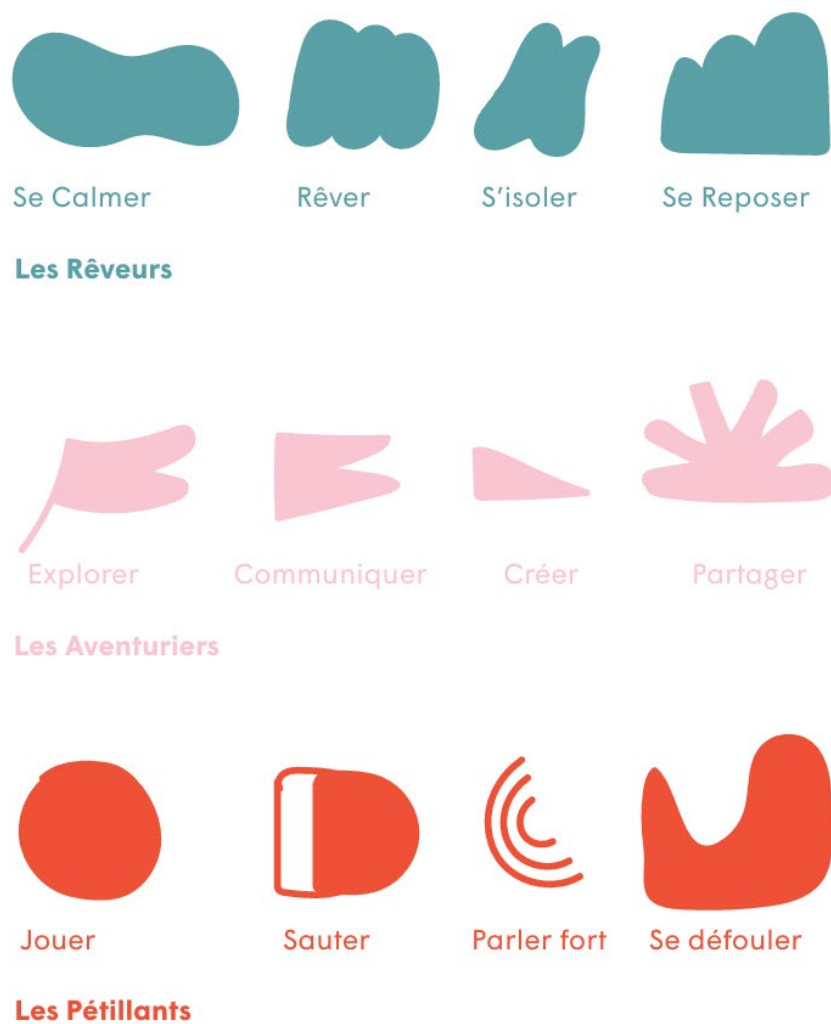
- Celle de trouver des espaces de retour et de relation à soi : se cacher, être tranquille, souffler. Cette nécessité va s'accompagner d'allures et de mouvements au ralenti ou en arrêt avec l'envie pour les enfants de faire une pause ou de passer du temps dans cet espace.
- Celle de décompresser physiquement, de jouer, ou le besoin de se connecter à d'autres par le mouvement : besoin de crier ou parler fort, sauter, se défouler seul ou avec d'autres. Cette nécessité va s'accompagner de mouvements rapides de traversée d'espaces.
- Celle de transgresser pour explorer avec d'autres des espaces interdits, ou le besoin de former un groupe / une bande avec des arrêts ou des accélérations, et le besoin de s'appropriier avec d'autres et avec le temps un espace.

J'ai ensuite présenté aux enfants ce langage composé de formes inspirées de leurs mouvements et de leurs usages, et de couleurs associées aux émotions et aux ressentis sensoriels qu'ils éprouvent dans différents espaces scolaires (figure 103).¹⁶⁷ Il est important ici de distinguer les ressentis sensoriels ou sensations ressenties (chaleur, lumière, sons...) des émotions (joie, peur, surprise...), souvent confondues. Les sensations sont durables tant que la stimulation est présente ; elles sont liées aux organes des sens. Les émotions, quant à elles, sont des réactions brèves à un stimulus extérieur (Battesti, Candau, 2023). Cette distinction permet d'éviter la confusion fréquente entre ce que l'on ressent physiquement et ce que l'on éprouve émotionnellement dans un espace donné (Wundt, 1874 ; James, 1884 ; Ekman, 1972 ; Damasio, 1994). Les formes traduisent ainsi un usage, une émotion ou un mouvement dans l'espace. Leur inscription dans l'espace permet de proposer une nouvelle chorématique¹⁶⁸ de l'école, élaborée par les enfants eux-mêmes. Cette chorématique ou grammaire d'espace, émerge de la verbalisation collective des expériences spatiales, des distances, des usages du corps, des limites, et du récit de l'espace construit progressivement sur le terrain avec les enfants, à l'aide d'outils issus de l'architecture.

¹⁶⁷ Lors d'une discussion avec Laure Sabine Bampi à Marseille en septembre 2022, elle avait soulevé le fait que la proposition de ce nouveau langage était l'inverse de ce qui est fait depuis des siècles : « on part des émotions pour créer des espaces et finalement de l'architecture. Le signe et la couleur commence à créer un langage et un récit. C'est une nouvelle verbalisation de l'architecture. L'école d'architecture de Grenoble développe cette verbalisation. Du coup, ce qui est intéressant c'est d'adapter son langage de l'architecture en fonction du public, du temps, du lieu. »

¹⁶⁸ La « chorématique » est une méthode de modélisation géographique qui développe, utilise et analyse les chorèmes c'est-à-dire des représentations schématiques destinées à créer des modèles graphiques représentant un espace ou un type d'espace et de phénomènes spatiaux qui le concernent. Néologisme géographique forgé par Roger Brunet en 1980 qui signifie « territoire, étendue, lieu », il le définit comme un alphabet de l'espace où chaque chorème est une structure élémentaire de l'espace. Ici l'emploi de ce terme est lié à l'idée de créer une forme de nouveau langage de l'espace qui exprime à la fois des groupes d'émotions (grâce à la couleur) mais aussi des groupes d'usages ou de mouvements dans l'espace (par la forme).

Figure 101 . Le langage créé avec les enfants du terrain de Bordeaux



Langage spatial

Réalisation : Maylis Leuret, 2025

Dans ce langage (figure 101), la couleur rouge a été associée aux émotions intenses appelée les « pétillants », caractérisées par des actions et mouvements rapides, ainsi que par des formes correspondant à des gestes vifs du corps. Il convient toutefois de s'interroger : ces signes renvoient-ils véritablement à des émotions, ou plutôt à des actions dans l'espace avec un certain degré d'intensité ? L'analyse des productions des enfants montre que, pour eux, il s'agit avant tout de traduire une expérience spatiale marquée par l'intensité de l'action et du ressenti, qu'il soit sensoriel ou émotionnel. Cette distinction invite à repenser la manière dont les enfants perçoivent et investissent l'espace, et à ajuster le vocabulaire employé pour mieux refléter leur expérience vécue. À ces signes rouges s'ajoutent d'autres nuances colorées. La couleur rose, appelée « les aventuriers » a été retenue pour représenter des mouvements liés à l'exploration, le besoin de découverte, comme le fait de regarder vers le haut, ou encore l'acte de se regrouper pour découvrir les autres. Elle évoque ainsi une ouverture vers l'extérieur, un désir de partage où l'espace devient un terrain d'expérimentation et de rencontre. La couleur bleue, quant à elle, a été associée à des actions liées au besoin de se cacher, de se reposer ou d'être seul, ce que les enfants nomment les « rêveurs ». Elle met en lumière des usages de l'espace orientés vers la recherche d'intimité, de retrait ou de repos, où l'enfant investit des micro-territoires pour s'isoler, rêver ou simplement se ressourcer.

Pour mettre en expérience ce langage, j'ai proposé un atelier aux différentes classes de l'école de Bordeaux (atelier 3, année 2). Cet atelier a commencé par un temps de lecture et de compréhension collective du langage. Cette phase a permis aux enfants d'associer des formes graphiques à des mouvements et des émotions spécifiques, créant ainsi un répertoire symbolique ancré dans leur expérience vécue de l'espace scolaire.

« On va aller se promener dans la cour et vous allez devoir poser des formes avec des couleurs. Les formes bleues¹⁶⁹ c'est quand on a envie de rêver, se calmer, être tout seul – c'est comme un petit alphabet mais avec des formes, des signes et ces formes elles ont des significations. Les formes roses = aventuriers = endroits où vous avez envie de fabriquer des choses, partager ensemble, explorer ; – Les formes rouges = pétillants, bouger, sauter, jouer, écouter, parler plus fort, se défouler. »

Extrait carnet de terrain, école de Bordeaux, 2022

¹⁶⁹ Dans le choix des formes, les rêveurs ont souvent été mis de côté. Ce sont généralement des élèves discrets et solitaires qui ont opté pour cette catégorie. J'ai perçu certaines hésitations chez quelques garçons concernant les aventuriers, en raison de la couleur rose qui y était associée. Quant aux pétillants, majoritairement choisis par des élèves un peu turbulents, ils semblaient attirés par l'idée de courir partout. Au final, c'est la catégorie rose qui a largement été plébiscitée, car les enfants m'ont expliqué qu'ils souhaitaient explorer davantage l'école.

Figure 102 . *La phase 1 des ateliers autour du langage sur le terrain bordelais*



Crédits : Maylis Leuret, 2025

La seconde phase a consisté en une cartographie émotionnelle de l'espace. Les enfants ont été invités à poser ces signes sur les lieux correspondant à leurs usages et ressentis (figure 102). Cette démarche a mis en lumière des espaces souvent invisibles aux yeux des adultes : sous les bancs, sous les tables, sur les rondins de bois, dans les herbes hautes.

« J'en ai mis là-bas parce que l'herbe est douce, c'est bien tondu y'a de l'ombre et du soleil aussi et j'ai envie de me reposer »

Colin, 10 ans, CM2, école de Bordeaux, mars 2022

Ce langage, au-delà de créer une nouvelle scénographie à l'école, a permis aux enfants de réinterroger les lieux qu'ils traversent chaque jour : une manière de les faire parler des espaces auxquels ils sont attachés dans l'école, mais aussi dégager des notions telles que les interdits. On y décèle aussi des prises de conscience et des histoires que ces interdits produisent dans la tête des enfants (figure 103).

« Moi j'ai mis des formes dans la zone interdite, c'est la zone là-bas et on dit qu'elle est interdite parce qu'il y'a des herbes à serpents et des orties ».

Sian, 8 ans, CE2, école de Bordeaux, mars 2022

« On n'a pas le droit d'aller derrière la rubalise parce qu'il y a des orties et c'est dangereux » ; « On fait pousser de l'herbe donc interdit »

Arthur, 8 ans, CE2, école de Bordeaux, mars 2022

« On nous voit plus de loin et on n'a pas le droit d'y aller alors que c'est là que j'aimerais être pour être tranquille »

Lily, 10 ans, CM2, école de Bordeaux, mars 2022

Figure 103 : L'usage du langage en fonction des classes de l'école de Bordeaux

Classe	Espace dans la cour	Couleur / signe	Mouvement corps	Rapport aux émotions et aux ressentis
GS CP	Au pied d'un arbre – devant la cabane proche du mur – sur les tables de ping pong – sur les jeux – sur les tables	Rose et rouge : besoin de bouger et / ou d'explorer des mouvements interdits : se mettre dessous – se cacher -	Debout – dessus – en arrêt – en mouvement -	Je me sens bien – je ne me sens pas bien – difficulté ensuite d'exprimer au-delà – du bien ou du moins bien autre émotion
CE1 /CE2	Dans l'herbe en groupe – autour des rondins – sous les tables de ping pong – au pied d'un arbre – sur les bancs côté cour bétonnée – derrière l'école côté prof dans un endroit caché - ou sur la table des enseignants	Rose et bleu surtout	Assis en groupe Allongés dans l'herbe Cachés derrière les arbres debout	Expression des interdits ou du besoin d'aller dans les espaces utilisés par les enseignants – j'ai peur – je suis excitée – je suis joyeux – mal à l'aise – à l'aise
CMI /CM2	Devant leur classe dans leur coin « échecs » Sur le terrain de foot Derrière la rubalise Sur les rondins de bois Sur un rondin seul	Bleu rouge et rose	Allongés et assis seul ou en groupe	Serein – calme – joyeux – à l'aide – bien – curieux

Réalisation : Maylis Leuret, 2025

Après cette phase de co-construction avec les enfants, j'ai poursuivi l'expérimentation en intervenant seule sur d'autres espaces de l'école. J'ai alors peint, de manière volontairement aléatoire, certaines des formes issues du langage dans des espaces qui n'avaient pas été mentionnés ou investis par les enfants lors de leurs parcours. Cette démarche avait pour but de tester la manière dont ces interventions pouvaient transformer la perception ou l'usage de ces lieux non identifiés ou non communiqués, en questionnant leur potentiel d'activation spatiale. Il s'agissait aussi d'observer si ces formes pouvaient susciter une réappropriation spontanée ou modifier les dynamiques de déplacement, d'usage et d'attention de ces espaces.

Figure 104 . Marquer la cour de récréation, école de Bordeaux, avril 2022



Crédits : Maylis Leuret, 2025

La peinture de ces formes issues du langage (figure 103), dans l'espace scolaire, a engendré des changements. À court terme, ces installations ont mis en lumière des territoires jusqu'alors invisibles, investis par certains clans d'enfants de l'école. Cette révélation a provoqué des réactions contrastées, illustrant la diversité des modalités d'appropriation spatiale selon les groupes d'âge et les affinités.

Pour certains, notamment le clan des « Billos » en CE1/CE2¹⁷⁰, cette matérialisation de signes dans l'espace a été perçue comme une intrusion dans leur territoire secret, entraînant un sentiment de violation et une impossibilité sur le moment de le réinvestir.

« On a été très en colère, oui, car c'est notre endroit et on a plus trop envie d'y retourner. C'est notre lieu un peu secret quoi et là, ça l'est plus du tout. Comment vous pourriez faire pour qu'ils vous appartiennent à nouveau : Ben on pourrait retourner les rondins dans l'autre sens. On pourrait repeindre en blanc sinon

Discussion avec les CE1/CE2 après les signes peints sur leurs rondins, avril 2022

Les stratégies envisagées par les enfants pour se réapproprier cet espace étaient de retourner les rondins, repeindre en blanc ou déplacer ces rondins dans un autre endroit de la cour. Ces tactiques de reconquête de leur espace témoignent de leurs capacités à négocier leur place au sein de l'environnement scolaire, et mettent aussi en exergue la dimension affective des territoires enfantins, ainsi que la fragilité des équilibres spatiaux établis. L'exemple du clan des « billos » autour et sur les rondins, qui ont été initialement rejetés par les CE1/CE2 lorsque marqués par l'adulte, ont été réinvestis par la suite par d'autres enfants (GS/CP) comme espace de jeu.

« On fait un code avec ces formes, on saute sur les ronds, c'est un nouveau jeu. »

Basile, 10 ans, CM2, école de Bordeaux, mai 2022

« Elles sont collées parce que quand on est plusieurs on peut faire plusieurs choses en même temps, on peut jouer ensemble. »

Lucie, 9 ans, CM1, école de Bordeaux, mai 2022

¹⁷⁰ Ils gravaient souvent des choses autour d'une zone de rondins de bois « ouais c'est l'âge où ils gravent, où ils imposent leurs signes mais on a quand même souvent des dessins de sexe, surtout chez les garçons » (Enseignante de CE1/CE2, Lise).

Cette divergence de réception souligne la capacité des enfants à intégrer rapidement ou non de nouveaux éléments dans leur environnement quotidien. Ce langage scénographié dans l'espace a continué d'exister à l'école comme dans la cour de récréation avec de nouvelles pratiques et usages de certains espaces jusqu'ici peu ou pas utilisés. Cette dynamique d'appropriation s'est manifestée à travers une variété de jeux innovants :

- Lave-vie : Les enfants doivent rapidement se positionner sur une couleur désignée au niveau des rondins ;
- Récits en mouvement : Ils racontent des histoires tout en sautant d'un signe à l'autre dans la cour ;
- Variantes de marelle : Certains élèves adaptent ce concept pour créer des parcours dans de nouveaux espaces de la cour (sous les bancs, sous les tables de ping-pong)

Ces jeux ont par la suite été interdits par les enseignantes, les considérant comme trop dangereux. À la suite de ce projet autour du langage, une fresque a été imaginée en collaboration avec les enseignantes et les enfants (figure 105). L'objectif était de laisser une trace plus pérenne de ce travail autour du langage et de manière collective, en peignant le jour de la kermesse avec les enfants, les enseignantes, et les familles, dans un esprit festif et participatif. Cependant, les circonstances ont modifié le déroulement de cette étape. Le jour prévu, la pluie a empêché toute installation en extérieur, et la forte mobilisation des parents sur d'autres activités a rendu leur participation difficile. En conséquence, la réalisation de la fresque a été déplacée dans le temps scolaire, organisée en deux ateliers distincts. Le changement d'organisation autour de la création de la fresque, a eu des répercussions importantes sur la dimension collective et symbolique du projet. Certains enfants n'ont pas pu participer aux ateliers, car ils étaient absents ce jour-là ou engagés dans d'autres activités. Cela a généré des incompréhensions, voire des tensions : chez les enseignantes d'abord, qui avaient du mal à percevoir la valeur pédagogique de l'activité dans ce nouveau format ; chez les enfants ensuite, notamment ceux qui n'avaient pas pu y prendre part, pour qui la fresque n'avait plus de sens clair. Ils se demandaient pourquoi ces formes étaient là, sur le mur, et ce qu'elles représentaient.

Figure 105 . Les étapes de construction de la fresque



Crédits : Maylis Leuret, 2025

Laisser une trace dans un espace commun est souvent un geste fort, une manière de « marquer » un lieu, d’y inscrire quelque chose de soi, et donc, potentiellement, de construire un sentiment d’appartenance mais l’expérience s’est révélée inaboutie. La fresque aurait pu être porteuse de sens si elle avait émergé d’un véritable processus collectif. Les formes, couleurs et significations élaborées dans cette démarche sont conçues pour être adaptables, favorisant une conception contextuelle, créative et participative de l’expression et de la représentation des espaces vécus à l’école. Ce langage graphique, potentiellement partageable, invite à reconsidérer l’espace ; ici, l’espace partagé tel que la cour de récréation, à travers le prisme des récits et de l’imaginaire des enfants. Par exemple, l’usage du signe rouge pour marquer les zones de jeux intenses, ou du bleu pour indiquer les coins de repos, permet de visualiser comment les enfants s’approprient et transforment la cour selon leurs besoins et ressentis. Envisager d’élargir les usages revient à préciser le contexte : il s’agit d’observer et de documenter comment les enfants, dans un espace commun comme la cour de récréation, inventent, négocient et partagent des pratiques variées.

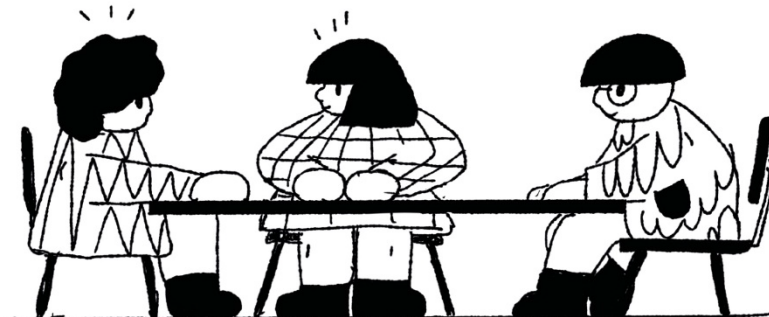
CONCLUSION DU CHAPITRE 5

La transformation du regard que portent les enfants sur leurs espaces scolaires, comme étant un environnement qui peut s'élargir pour y déployer d'autres appropriations, ne peut se produire que dans la durée. Le temps est nécessaire pour que la confiance s'installe avec le chercheur et que les enfants prennent au sérieux les démarches proposées. Le temps est aussi indispensable pour que le projet soit compris, intégré et relayé, par les enseignantes permettant ainsi un réinvestissement possible en classe. Transformer le regard des enfants ne consiste pas à modifier leurs pratiques spatiales de manière prescriptive, mais doit les aider à donner un autre sens à celles-ci : en prenant conscience de l'importance de leur place, de leur rôle en tant qu'acteur dans la réflexion et les appropriations de leurs espaces de vie. Cette transformation du regard constitue une étape clé du processus de recherche-action, car elle permet l'émergence d'espaces de médiation et de réflexion, conçus comme des dispositifs spatiaux d'expressivité (Landrin, 2019) au sein desquels les enfants ont pu conscientiser, partager, discuter et produire des connaissances sur leur environnement proche.

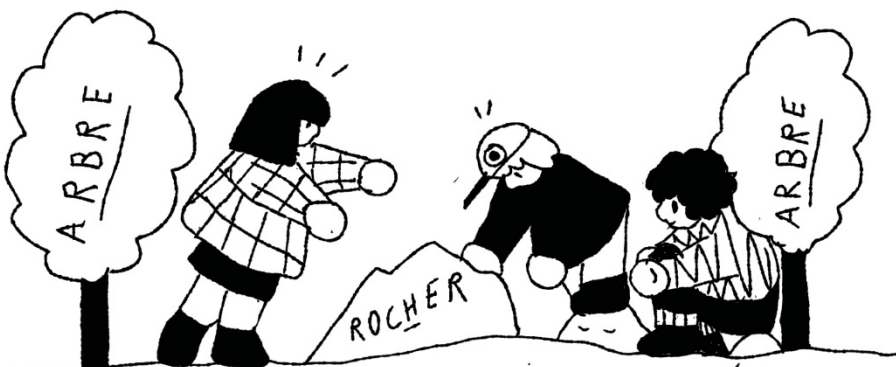
L'analyse des données sur les deux terrains invite à nuancer dans ce chapitre, l'hypothèse initiale selon laquelle la mise en récit du territoire de l'école (dans et hors les murs) par des expériences sensibles conduirait nécessairement à l'émergence d'un « mieux » habiter, partagé ou généralisé dans l'école. Sur les deux terrains il n'a pas été observé de transformation nette de manières de s'installer dans l'école entre le début et la fin des temps d'actions. Ce qui s'est révélé, c'est la possibilité offerte aux enfants de s'exprimer sur leurs espaces de vie, de faire entendre leurs voix et de mettre en lumière des besoins importants pour eux tels que celui de disposer d'un espace à soi, de pouvoir se cacher, s'isoler du regard des adultes et d'autres pairs. Deux modalités principales d'appropriation ont ainsi été observées. Au Pizou, la mise en récit du proche permet aux enfants de reconfigurer les limites de leur territoire par le biais de la narration. À Bordeaux, c'est la mise en langage des usages des enfants dans les espaces de l'école, qui a ouvert à une verbalisation et à une réflexion collective de l'espace vécu.

CHAPITRE 6

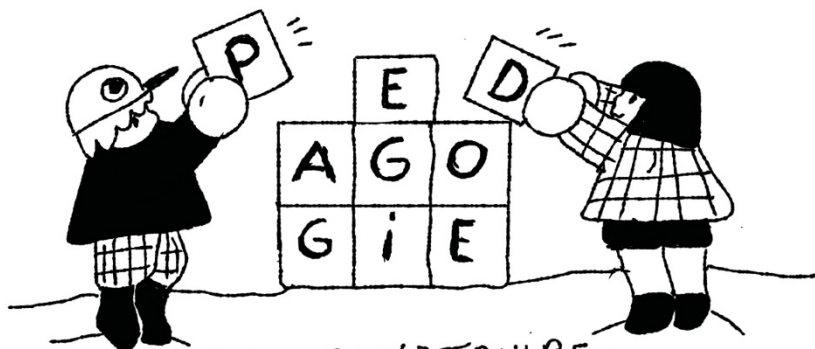
PROPOSITION D'UN OUTILLAGE MÉTHODOLOGIQUE ET PÉDAGOGIQUE POUR ENGAGER LES ENFANTS ET LES ENSEIGNANTS DANS L'ÉDUCATION A L'ESPACE.



- SE CONCERTER



SE FORMER À L'APPROCHE SENSIBLE



CO - CONSTRUIRE -

CHAPITRE 6 : PROPOSITION D'UN OUTILLAGE MÉTHODOLOGIQUE ET PÉDAGOGIQUE POUR ENGAGER LES ENFANTS ET LES ENSEIGNANTS DANS L'ÉDUCATION A L'ESPACE.

Le chapitre précédent a interrogé la co-construction d'un langage et d'un récit commun entre les enfants, les enseignantes et la chercheure, en tant que levier pour valoriser le territoire proche et enrichir l'expérience de l'espace à l'école. Il a permis de recentrer l'enjeu de cette recherche, qui ne consiste pas à transformer les pratiques spatiales des enfants mais plutôt à reconnaître la diversité des appropriations et des besoins qu'ils expriment afin de leur permettre d'élargir leur manière d'habiter l'école, leur environnement quotidien. Cette réflexion ouvre une perspective sur la place accordée à la prise en charge de l'éducation à l'espace dans la formation des enseignants du premier degré, et sur la manière dont celle-ci pourrait se traduire dans leurs pratiques pédagogiques et dans la transmission des savoirs liés à l'espace en milieu scolaire. Le questionnement de ma thèse s'inscrit ainsi dans des enjeux didactiques à différents niveaux : au niveau du formateur ou du chercheur, qui va transmettre ces compétences spatiales dans le cadre d'un outillage pédagogique en s'interrogeant sur les possibilités de circulation des savoirs ¹⁷¹ ; au niveau de l'enseignant en formation (à l'INSPE par exemple), dans sa capacité à bien cerner les enjeux de l'éducation à l'espace et la nécessité d'une approche interdisciplinaire permettant à l'architecture et à la géographie de s'enrichir mutuellement ; et enfin au niveau des enfants, pour identifier les difficultés posées par la construction de ces savoirs.

¹⁷¹ Ces compétences de l'espace ne sont pas seulement des savoirs académiques. Elles constituent un levier fondamental pour permettre aux enfants de s'approprier, de négocier et de transformer leur environnement quotidien. Cela implique une reconfiguration radicale d'une conception de l'éducation spatiale, en plaçant le corps au cœur du processus d'apprentissage.

À l'issue de cette recherche doctorale, je propose quatre séquences thématiques¹⁷², permettant une appréhension multidimensionnelle de l'espace, s'appuyant principalement sur le recours à l'imaginaire et au récit :

-La révélation et la valorisation du « déjà-là », en transcendant les limites physiques et symboliques de l'enceinte scolaire pour embrasser la complexité du territoire environnant.

-Le recours à la mesure par le corps, tant dans sa dimension matérielle que sensible, pour permettre une appropriation incarnée de l'espace.

-La conception de nouvelles spatialités scolaires, mobilisant des outils tels que l'installation de maquettes dans des espaces de l'école, pour développer la capacité projective des enfants.

-La restitution et la transmission de ces nouvelles lectures de l'espace proche, à travers des médiums comme la cartographie sensible, pour partager ces expériences spatiales avec la communauté scolaire élargie (les autres classes, les familles).

Ce sixième chapitre est volontairement situé dans un entre deux qui oscille entre le récit/bilan des expériences pédagogiques réalisées sur les deux terrains de la thèse et des propositions pédagogiques transposables, issues des expérimentations développées au cours de cette recherche doctorale. A cet effet, il est construit autour d'un ensemble de fiches pédagogiques appelé kit détaillant chacune un type d'expérimentation avec des propositions pédagogiques concrètes et des outils méthodologiques directement mobilisables dans le contexte scolaire. Chaque kit est introduit par une mise en contexte de l'exercice proposé du point de vue des concepts et notions mobilisés. Cette articulation entre théorie et pratique vise à faciliter la circulation des savoirs entre le champ de la recherche et celui de l'action pédagogique. Pour des raisons évidentes d'organisation, seules les premières fiches sont présentes dans le chapitre. L'ensemble des trois kits fait l'objet d'un format à part.

L'objectif de ces propositions est de permettre aux enfants et aux enseignants d'élargir leurs réflexions autour des usages et des habiter de leur espace proche et, plus largement, de développer une conscience critique de leur environnement. Ces propositions s'appuient aussi sur des expérimentations pédagogiques menées en 2025 avec Julie Picard¹⁷³ dans le cadre de formations données à l'INSPE de Bordeaux.

¹⁷² Il s'agit de séquences à transposer, portées par des enseignants.

¹⁷³ Julie Picard est géographe et Maîtresse de conférences à l'INSPE de Bordeaux. Elle développe des projets de recherche en éducation pour les futurs enseignants du premier degré autour de formations au « terrain » et à l'enseignement « hors les murs ». Elle s'appuie sur les œuvres de fiction pour enseigner la géographie et éduquer au développement durable. Nous avons travaillé ensemble sur le terrain du Pizou puis plus tard pendant des temps de formation dédiés aux futurs enseignants, à l'INSPE de Bordeaux.

Ce chapitre est organisé en trois parties. La première partie revient sur les modes d'appréhension et de représentation de l'espace scolaire. La deuxième partie se focalise sur les outils pour transformer (matériellement et idéellement) les espaces de l'école. Enfin, la troisième est centrée sur les enseignants, les enjeux et défis de l'intégration d'une approche spatiale dans leurs pratiques pédagogiques.

1. Un outillage méthodologique pour appréhender et représenter l'espace scolaire

La construction d'un rapport sensible (écouter, toucher, voir, sentir) des enfants avec le monde, peut leur permettre de déployer une plus grande attention ; être à l'écoute de ce qu'ils ressentent et de la manière dont l'autre et les autres les affectent. Expérimenter avec son corps l'espace de l'école peut développer chez l'enfant une familiarité avec des notions et relations telles que : dedans-dehors, dessus-dessous, mobile-immobile, mais aussi celles relatives aux distances : proche-loin et enfin, aux opérations de transposition de l'échelle du réel (le corps) à celle de la représentation (en plan, en maquette). L'intérêt est de diversifier les situations, de multiplier les expérimentations afin de permettre aux enfants de valoriser leurs sensations, leurs ressentis et leur permettre de distinguer le général du particulier, l'objectif du subjectif.

Les séquences proposées dans cette première partie sont construites à partir de mes terrains (Le Pizou 2021-2022 et Bordeaux 2021-2023). Les enfants ont d'abord été interrogés sur leur vécu dans leur espace quotidien ¹⁷⁴. Puis, dans une perspective plus prospective, des pistes de transformation leurs ont été suggérées. Ces pistes n'étaient pas toutes réalistes, le but étant de déclencher les réflexions des enfants sur ces espaces. Ce travail s'inscrit également dans une volonté d'intégrer pleinement une démarche interdisciplinaire autour de l'éducation à l'espace en s'appuyant sur des pratiques à la fois de géographes et d'architectes travaillant avec le jeune public autour de ces questions.

Mon travail de terrain avec les enfants a permis de faire émerger plusieurs notions clés, en lien direct avec les objectifs du programme scolaire dont le proche et l'habiter. Ces deux concepts constituent des entrées pédagogiques essentielles pour aborder l'espace avec les élèves. L'approche proposée reconnaît les enfants comme des acteurs de leur quotidien spatial, capables de porter un regard réflexif sur leurs pratiques et leurs environnements (Lehman-Frisch et Vivet, 2012). L'objectif était de proposer une méthodologie permettant aux jeunes participants de s'appropriier les outils de la recherche et de mobiliser leur intérêt en leur donnant la parole, sur quelque chose qu'ils connaissent et qu'ils ont le sentiment de maîtriser. C'est dans cette logique que s'inscrit la démarche présentée ci-après, qui articule écoute et co-construction pour ancrer l'éducation à l'espace dans l'expérience vécue des enfants.

¹⁷⁴ Voir l'annexe 4 avec la grille d'entretien à la fin du chapitre 3 et les questions posées aux enfants : Où habites-tu ? Comment habites-tu ? Où te déplaces-tu à l'école ?

1.1. Thème 1 : Révéler et valoriser le déjà-là

Le travail sur l'espace est abordé dans une dimension sensible et perceptive. Les enfants sont invités à mettre en action leurs sens, à explorer, toucher, voir, sentir, entendre. Le corps est notre première enveloppe et la première ressource pour entrer en contact entre l'intimité de chacun et son environnement immédiat. Les espaces de l'école (dans et hors les murs) sont investis par le corps, utilisés comme un élément de base pour mesurer, révéler, délimiter et investir l'espace proche. Deux expériences « découvrir son espace, explorer la limite » (exp. 1) et « se réappropriier le déjà-là » (exp. 2) sont proposées aux enfants. Ce premier thème s'appuie sur deux expériences de terrain menées dans le cadre de la thèse. La première a eu lieu à Bordeaux, dans la cour de récréation de l'école, avec la classe mixte GS- CP (figure 106). La seconde a été réalisée quelques mois plus tôt sur le terrain du Pizou, avec la classe de CM2 dans la salle de motricité (figure 107).

Figure 106: Explorer la limite – Atelier 1, école St-Ferdinand (Bordeaux) – avec la classe de GS - CP.



Source : Clichés ©Maylis Leuret, 2025

À Bordeaux (figure 106), l'atelier s'est déroulé en extérieur avec les classes de GS/CP, CE1/CE2 et CM1/CM2, sur un rectangle tracé au sol par des bandes de scotch. Les enfants ont été progressivement invités à investir cet espace : marcher sur la ligne, se placer dedans ou en dehors, puis explorer différentes postures : devenir le plus grand, puis le plus petit possible. Les enfants ont adhéré facilement aux consignes et se sont montrés réceptifs. Dans l'exemple montré ici, il s'agit de l'enseignante de la classe de GS/CP (Emmanuelle), accompagnée de son ATSEM (Chantal). Emmanuelle et Chantal ont choisi de rester en retrait dès le début de l'activité, adoptant une posture d'observation plutôt que de participation active.

Figure 107 : Explorer la limite – Atelier 1 – classe de CM2 du Pizou.



Source : Clichés ©Maylis Leuret, 2025.

Au Pizou (figure 107), l'atelier a été mené dans la salle de motricité, avec la classe de CM2¹⁷⁵. L'activité a commencé par une invitation à se présenter, c'est-à-dire donner leurs prénoms et leurs âges, à l'intérieur de l'espace délimité au sol. Cette entrée en matière s'est révélée plus difficile. Les enfants, plus âgés, ont eu du mal à « jouer le jeu » : certains restaient en retrait, d'autres ricanèrent lorsque des camarades participaient. L'enseignante, elle aussi, a adopté une posture distante, s'installant à l'écart, assise sur une chaise. Elle n'a pas pris part aux exercices proposés. Cette absence d'implication a influé sur la dynamique du groupe : plusieurs enfants cherchaient son regard pour savoir s'ils pouvaient véritablement s'engager, ce qui a freiné leur capacité à se laisser aller pleinement dans l'expérience.

Dans les deux contextes, l'objectif restait identique : amener les enfants à explorer l'espace à travers leur corps, en expérimentant les notions de dedans/dehors, grand/petit, dessus/dessous, seuil. L'enjeu était d'appréhender physiquement ce vide, cette limite entre soi et les autres, afin de mieux comprendre, ressentir et représenter l'espace. Il s'agissait de proposer une approche corporelle pour conceptualiser l'espace, non pas uniquement comme une notion géométrique ou abstraite, mais comme un vécu, une expérience tangible et personnelle.

¹⁷⁵ Je rappelle que sur le terrain du Pizou, la recherche s'est déployée auprès d'une classe de CM2 et que sur le terrain de Bordeaux les classes étaient double niveau allant du GS/CP, CE1/CE2 au CM1/CM2.

1.1.1 Expérience 1 : « découvrir son espace, explorer la limite »

L'expérience 1 « *découvrir son espace, explorer la limite* » est travaillée à partir de lignes figurées au sol formant un premier espace, qui dessinent de manière artificielle un dedans et un dehors, et révèlent le vide présent. Les thèmes abordés sont le dedans, le dehors, le seuil, le passage, l'enveloppe (de son corps, de celle des autres). Cette première expérience spatiale vise à engager les enfants dans une exploration corporelle et sensorielle de leur environnement quotidien, en mobilisant un dispositif matériel simple. En utilisant un élément linéaire (scotch, fil) pour tracer une limite au sol, les enfants sont invités à reconfigurer leur perception de l'espace familier, transformant ce dernier en terrain d'investigation. La limite marque la frontière entre l'intérieur et l'extérieur, entre deux espaces attenants, entre soi et les autres. La limite implique aussi le passage, la transition entre deux séquences spatiales. L'objectif est multiple ; en matérialisant une frontière entre un « dedans » et un « dehors », les enfants sont encouragés à appréhender physiquement le passage d'un espace à un autre. En les invitant à jouer avec cette limite (dessus, dedans, dehors), ils peuvent explorer diverses potentialités d'usages et d'installation dans l'espace. Les consignes de collaboration : « prendre plus ou moins d'espace en tenant compte des autres autour de soi », encouragent une négociation de l'espace qui révèle les dynamiques relationnelles entre les enfants et avec l'espace qui sont à l'œuvre dans la production de celui-ci. Cela permet également aux enfants, de prendre conscience de leurs propres besoins dans l'espace et de construire leur rapport aux autres. Enfin, en utilisant leurs corps comme unité de mesure : « combien peuvent entrer, tenir dedans, dessus », les enfants peuvent incarner des notions comme celle de la bonne distance¹⁷⁶ (Hall, 1963 ; Moles et Rohmer, 1978). Cette expérience, en apparence simple, ouvre sur des perspectives pour explorer de multiples dimensions de l'espace comme un vide entre soi, les autres et l'environnement proche.

Dans cette expérience 1 (figures 106-107), les consignes ont été ajustées en fonction des groupes et de leurs réactions différentes en fonction des terrains, celui du Pizou (CM2) et celui de Bordeaux (GS/CP, CE1/CE2, CM1/CM2). Plusieurs difficultés ont été observées, sur le terrain, notamment une confusion entre certaines notions spatiales comme dessus et dedans chez les plus jeunes (les GS/CP sur le terrain de Bordeaux) ; une tendance à dépasser les limites de l'espace défini par le scotch au sol et une gêne chez les plus grands (les CM1/CM2 sur le terrain de Bordeaux et les CM2 sur le terrain du Pizou) de se mouvoir au centre de l'espace délimité au sol et d'être ainsi visible de tous. (figure 108).

¹⁷⁶ Dans le contexte de mon terrain, cette distance va évoluer en fonction des classes d'âges des enfants, de l'espace de l'action et de l'action elle-même (c'est-à-dire de ce qui est attendu de l'enfant).

Figure 108 : Exploration de l'espace par le corps : consignes, obstacles et réinvestissements

Outils pédagogiques Liens au programmes scolaires	Usages et consignes pendant le temps d'atelier	Points de vigilance	Appropriation/prolongement par les enfants
<p>Exploration de l'espace par le corps : l'exercice du rectangle au sol</p> <p><u>Liens aux programmes scolaires</u></p> <p>Acquérir des savoir-faire artistiques et développer une sensibilité esthétique (ECC6) : Education physique et sportive : exprimer une idée ou une émotion par le corps et le mouvement en transformant sa motricité usuelle. S'investir dans une production artistique collective qui engage corporellement en respectant une consigne, en partageant des idées et en écoutant celles des autres.</p> <p>Connaitre le corps humain dans ses différentes dimensions (ECC9) : apprendre à connaitre les parties de son corps (éducation à la vie affective et relationnelle, éducation à la santé), explorer les rapports entre perceptions, sensations, émotions (enseignements artistiques)</p>	<p>1 – se placer sur le rectangle – dessus</p> <p>2 – faire le tour du rectangle avec des grands pas : combien de pas peut-on faire ?</p> <p>3 – rouler dans le rectangle</p> <p>4 – se rassembler au centre du rectangle et se faire le plus grand possible pour essayer de toucher le ciel</p> <p>5 – se déplacer et bouger dans le rectangle puis s'arrêter</p> <p>6 – Prendre le plus de place possible</p> <p>7 – Prendre le moins de place possible</p> <p>8 – s'installer comme on se sent bien allongée/ debout</p> <p>9 – fermer les yeux et observer ce qui se passe dans l'espace du corps</p> <p>10 – mettre de la plus d'espace dans le corps – s'arrêter</p> <p>11 – aller en dehors du rectangle</p> <p>12 – prendre le plus/ le moins de place possible</p> <p>13 – observer ce qu'il y a autour de soi et aller s'installer autour dans un endroit où l'on se sent bien</p>	<p>– Difficulté à faire quelque chose qui semble abstrait</p> <p>Les plus petits surtout GS CP confondent dessus et dedans donc beaucoup sont allés dedans quand il fallait aller dessus</p> <p>– Difficulté pour certains à ne pas dépasser la limite tracée au sol surtout avec la consigne prendre le plus de place possible</p> <p>– Difficulté à se concentrer</p> <p>– Difficulté pour les plus grands CE/CM car regard des autres puisque disposition dans un objet central : le rectangle au sol : malaisant pour certains</p> <p>– Pas ou peu d'implication de la part des enseignants donc difficulté pour les enfants de s'y impliquer pleinement/de prendre cela au sérieux</p>	<p>Réutilisation dans les autres temps d'atelier de certaines expériences comme : Temps de gymnastique spatiale : on s'étire ; on prend de la place avec notre corps dans l'espace ; on choisit une place ; on prend le plus d'espace possible/le moins d'espace possible</p> <p>Appropriation et réintégration pour les GS/CP des notions et différenciation dessus/dedans/dehors ;</p> <p>Les GS/CP se souviennent de ce premier atelier à la fin du temps de terrain : marquant pour les plus petits</p>

Réalisation : Maylis Leuret 2025

1.1.2. Expérience 2 : « se réappropriier le déjà là »

L'expérience 2 « *se réappropriier le déjà là* » aborde l'espace dans le cadre d'une sortie sensible dans ou hors des murs de l'école au choix. Elle se focalise sur le fait d'enseigner aux enfants à être à l'écoute de leurs sens, en exacerbant ou diminuant certaines capacités sensorielles. Il leur est proposé de jouer avec d'autres pratiques de l'espace : marcher pieds-nus pour sentir le contact du sol sous ses pieds, fermer les yeux et se laisser guider pour observer d'une autre manière l'espace autour, boucher ses oreilles et se concentrer sur la lumière, sur l'air.

L'observation et l'attention à l'environnement proche sont les principaux enjeux de cette expérience. Il est difficile pour des enfants, notamment les plus jeunes, de maintenir leur concentration très longtemps, surtout hors de leur salle de classe ou de l'école. Des temps d'action courts sont à cadrer et définir en fonction du groupe, et le parcours doit aussi permettre aux participants de dériver, de marcher sans attentes ni contraintes, l'esprit libre et disponible pour observer. Cette sortie sensible s'appuie sur l'idée que les enfants, tout comme les adultes, possèdent leurs propres points de repère dans leur environnement proche ou connu. Elle favorise l'expression corporelle, artistique et verbale, tout en introduisant une initiation à la cartographie. Révéler et valoriser des éléments va permettre aux enfants d'observer et de mieux connaître ce qui les entoure, renforçant ainsi leur compréhension de leur cadre de vie.

Figure 109 : Sortie sensible à l'école élémentaire de Bordeaux et dans le quartier de Bordeaux.



Source : Clichés ©Maylis Leuret, 2025.

Ces photos (figure 109) sont extraites des sorties sensibles menées sur le terrain de Bordeaux. En fonction des niveaux de classe, ces sorties se sont déroulées soit à l'intérieur, soit à l'extérieur de l'école. La première photo illustre la sortie réalisée dans le quartier avec la classe de CM1/CM2 de l'école de Bordeaux. La deuxième photo provient de la sortie sensible organisée dans le parc de l'école, avec la classe de CE1/CE2 de l'école de Bordeaux.

Dans les deux cas, les activités ont suivi un déroulé progressif. D'abord, les enfants étaient invités à se situer sur un plan de l'école ou une photographie aérienne du quartier, afin de prendre conscience de leur position dans l'espace. Ensuite, la marche débutait, ponctuée de pauses d'observation, durant lesquelles les enfants notaient les lieux qui les interpellaient, les décrivaient et tentaient d'expliquer leur choix. Une deuxième phase les amenait à mobiliser ou atténuer certains sens (la vue, l'ouïe, le toucher) pour entrer dans une relation plus fine avec leur environnement. Enfin, les enfants étaient invités à représenter leur parcours : tracer une ligne reliant les différents points d'arrêt, souvent irrégulière et sinueuse, à laquelle s'ajoutaient ressentis, émotions, mots ou dessins évoquant leur expérience.

Pour les plus jeunes, notamment les élèves de GS/CP et CE1/CE2 de l'école de Bordeaux, un dispositif adapté a été mis en place, à l'intérieur même de l'école, en demi groupe, les enseignantes restant en classe avec l'autre partie du groupe. Le parcours proposé comportait six grandes étapes : départ depuis la classe, passage par les toilettes, le portail, le préau, le réfectoire, le terrain de sport, puis le potager et enfin, retour en classe. A chaque point d'arrêt, un protocole précis était suivi : d'abord, les enfants localisaient leur position sur un schéma de l'école. Ensuite, ils répondaient à quelques questions simples leur permettant d'exprimer ce qu'ils voyaient, ce qu'ils ressentaient, et s'ils fréquentaient souvent ce lieu. Ils étaient ensuite invités à exprimer ce qu'ils percevaient devant eux, derrière eux, à leur gauche, à leur droite et sous leurs pieds, soit par un dessin rapide, soit par une description verbale simple. Entre chaque point d'arrêt, il leur était proposé une marche particulière jouant sur le rythme ou la perception sensorielle : avancer très lentement ou très rapidement, marcher les yeux fermés, les oreilles bouchées, ou encore en retenant sa respiration, dans le but de modifier ses perceptions de l'espace.

De leur côté, les CM1/CM2 de l'école de Bordeaux, ont prolongé cette approche en sortant dans le quartier proche de l'école afin d'élargir leur perception du territoire. L'enseignant, présent et ayant connaissance du parcours en amont, a donné les indications à ses élèves sur le trajet à effectuer. Un parcours leur a été proposé, articulé autour de cinq arrêts majeurs identifiables sur une vue aérienne : depuis leur classe, les élèves se sont dirigés vers le portail, ont rejoint la rue du Commandant Charcot, se sont arrêtés à la résidence des Pins Francs, ont observé la voie ferrée qui traverse la rue du même nom, puis ont remonté l'allée Montgolfier avant de rejoindre l'avenue d'Eysines pour enfin revenir à l'école. À chaque étape, les enfants étaient amenés à repérer un élément significatif du paysage : une façade, une texture de sol, un son caractéristique, et à consigner ensuite leurs impressions. Comme pour les plus jeunes, chaque déplacement entre deux lieux s'effectuait selon un rythme ou une consigne sensorielle particulière, afin de continuer à explorer la relation entre mouvement, corps et environnement.

Au Pizou, la sortie sensible avec la classe de CM2, a été également menée en dehors des murs de l'école, proche de la forêt et de la rivière, à quinze minutes à pied de l'école. Elle s'est déroulée sur un temps plus long (1h30), ce qui a permis aux enfants de bénéficier de moments de pause, de récolte de matière présentes sur le territoire (feuilles, terre, cailloux) et significatives pour eux, et d'une exploration plus approfondie de leur environnement immédiat (figure 110).

Figure 110 : Sortie sensible à l'école élémentaire du Pizou – Forêt des Doubs.



Source : Clichés ©Maylis Leuret, 2025

L'enseignante, Julia, ainsi que Julie Picard et Paul Cabanie étaient aussi présents. Julie Picard était là pour observer, prendre des photos et récolter des informations pendant cette sortie. Julia, quant à elle, est restée à distance et n'est intervenue que pour remettre en ordre sa classe : « nous sommes comme en classe ». La séance a débuté par un pique-nique en plein air, à deux pas de l'école, instaurant un cadre différent de celui qui existe dans la salle de classe. Le trajet s'est ensuite effectué en bus¹⁷⁷, l'enseignante Julia préférant ne pas faire marcher ses élèves, quinze minutes, au risque que la pluie prévue ce jour-là, leur tombe dessus¹⁷⁸. Avant le départ en bus, les enfants ont écouté l'introduction du conte. Ce récit, élaboré collectivement avec eux, leur a servi de fil conducteur tout au long du parcours. Le trajet, structuré en cinq étapes, a suivi une logique narrative ancrée dans le récit. Le point de départ est le pont situé au sud du Pizou. De là, les enfants progressent successivement vers la cheminée de la forge, l'écluse, la petite maison abandonnée, les dunes, avant de reprendre le bus. À chaque étape, un protocole identique est appliqué. Les enfants sont d'abord invités à se situer sur une photo aérienne par rapport à leur école. Ensuite, un échange s'engage avec eux autour de l'histoire : Reconnaissent-ils le lieu ? Qui, selon le récit imaginé en classe, habite ici ? Un exercice corporel est ensuite proposé en lien avec le lieu traversé : il s'agit tantôt de se grandir à la hauteur de la cheminée, tantôt de se faire petit comme la maison abandonnée, ou encore de

¹⁷⁷ Je précise que cette sortie s'est faite dans un espace à 15 minutes à pied de l'école et à 5 minutes en bus.

¹⁷⁸ Finalement il n'a pas plu de la journée.

s'étendre le long de la rivière pour ressentir la largeur du paysage. Entre chaque point d'arrêt, des exercices de mobilité et de perception viennent rythmer la marche. Les déplacements deviennent des expériences sensorielles à part entière, en jouant sur la vitesse, la posture ou la privation d'un sens.

Dans cette expérience 2, les consignes ont été bien comprises par les élèves, la principale difficulté rencontrée sur les deux terrains, concernait la posture des élèves : certaines enseignantes tendaient à réimposer un cadre classique de classe, limitant ainsi l'ouverture et la liberté attendues dans cette démarche. Le travail en demi-groupe s'est révélé plus efficace, offrant une parole plus libre et une meilleure adaptation aux besoins de chacun, hors du regard de l'enseignante (restée en classe avec l'autre demi-groupe). Bien qu'aucune réutilisation directe n'ait été observée dans les ateliers suivants, ces sorties ont eu un impact pour certains enfants, notamment en CM1/CM2 à Bordeaux et en CM2 au Pizou, qui ont réinvesti l'expérience en parlant de leur territoire à leurs proches et en revisitant certains lieux en famille (figure 111).

Figure 111 : Marcher, ressentir, raconter : la sortie sensible comme outil pédagogique

Outils pédagogiques + Lien aux programmes scolaires	Usages et consignes Pendant le temps d'atelier	Points de vigilance	Appropriation/prolongement par les enfants
<p>La sortie sensible Plan de l'école ou photo aérienne – carnet de récolte – stylos</p> <p><u>Liens aux programmes scolaires</u></p> <p>Acquérir des savoir-faire artistiques et développer une sensibilité esthétique (ECC6) : Education physique et sportive : exprimer une idée ou une émotion par le corps et le mouvement en transformant sa motricité usuelle. S'investir dans une production artistique collective qui engage corporellement en respectant une consigne, en partageant des idées et en écoutant celles des autres.</p> <p>Se repérer dans l'espace et dans le temps. Education physique et sportive : s'orienter à l'aide d'un plan ou d'une carte simplifiée pour se repérer et se déplacer dans un environnement connu et balisé – français : connaître et utiliser les marqueurs des repères spatio-temporels. Enseignements artistiques : explorer l'espace et la temporalité du sonore et du visuel dans les créations artistiques</p>	<p>– Proposer un parcours avec différents temps d'arrêt</p> <p>– A chaque temps d'arrêt se repérer sur un plan ou une carte ou photo</p> <p>– Exprimer à chaque point d'arrêt ce qui est observé autour – ce qu'on ressent – ou ce qui est marquant</p> <p>– Entre chaque point d'arrêt, des marches, avec des rythmes et des jeux de perturbation des sens (fermer les yeux, marcher pieds nus...), sont proposés aux enfants</p>	<p>Pas de difficulté de compréhension des consignes mais globalement des difficultés à gérer le fait de donner la possibilité aux enfants d'avoir d'autres postures et usages de l'espace qu'en classe avec des retours au groupe classe souvent réintégré par les enseignants : on est en classe donc on fait comme en classe.</p> <p>Les consignes et le déroulé a été mieux géré en demi-groupe</p> <p>– parole plus libre – meilleure gestion et organisation et adaptation pour chaque enfant</p>	<p>Aucune appropriation ou réutilisation directe post-expérience mais pour les CM à Bordeaux et au Pizou, ces sorties hors les murs ont permis aux enfants de parler du territoire proche à leurs familles et parfois de les faire ou refaire sortir et redécouvrir des lieux (balade proche de la rivière Coly...).</p>

Réalisation : Maylis Leuret, 2025.



Révéler et valoriser le déjà-là/

Le KIT 01 comprend trois propositions d'atelier à faire en classe et/ou en dehors dont la thématique générale est « **Révéler et valoriser le déjà-là** ».

Ce KIT 01 s'organise autour de deux séquences principales :

SÉQUENCE 1 : *Explorer la limite et comprendre les seuils*

SÉQUENCE 2 : *Prendre conscience du déjà-là : parcours sensible*

Le KIT 01 se construit autour de 6 fiches

La fiche 01 revient sur les objectifs généraux, les outils principaux, les méthodes et les liens aux programmes scolaires.

La fiche 02 revient sur les outils de base à prévoir en classe (papier, crayons, carnets d'observation, etc.), le matériel spécifique pour chaque séquence ; des supports, des outils ou des méthodes optionnels pouvant enrichir les activités.

La fiche 03 accompagne les enfants autour de quatre ateliers qui s'inscrivent dans les deux séquences.

La fiche 04 accompagne les enseignant(e)s autour des deux séquences.

La fiche 05 rassemble différents supports utilisables en classe ou lors des sorties.

La fiche 06 pour établir un suivi entre l'architecte et l'enseignant(e).

OBJECTIFS GÉNÉRAUX ET LIENS AVEC LES PROGRAMMES SCOLAIRES

Objectifs généraux

- Comprendre et appréhender les limites de l'espace proche par l'expérimentation (dedans/ dehors - dessus-seuil)
- Comprendre et appréhender la notion d'échelle par l'expérience avec le corps (prendre le plus de place/ le moins de place)
- Favoriser l'expression corporelle et verbale des perceptions et ressentis dans l'espace.
- Initier à la lecture et à la représentation de l'espace
 - Découvrir et utiliser les méthodologies du parcours commenté : s'arrêter, observer et commenter ce qui est proche et autour de soi
 - Découvrir et utiliser les méthodologies du parcours augmenté : s'arrêter, expérimenter le proche avec ses cinq sens (fermer les yeux, boucher ses oreilles)
- Sensibiliser les enfants à leur environnement proche à travers une exploration sensorielle et artistique.

- (Se) repérer et (se) déplacer en utilisant des repères.

Education physique et sportive :

- Adapter ses déplacements à des environnements variés / S'exprimer devant les autres avec son corps
- Développer sa motricité fine et globale

CYCLE 3

Géographie

- Acquérir les premiers repères géographiques ; la caractérisation de l'espace singulier où habite l'élève par l'utilisation d'un vocabulaire spécifique adapté ;
- Apprendre à pratiquer différents langages géographiques, en particulier par la réalisation de productions graphiques très simples et/ou de récits multi-formes de son/ses lieu(x) de vie.

Arts plastiques :

- L'espace en trois dimensions: découvrir et expérimenter le travail en volume, les notions de forme fermée et forme ouverte, de contour et de limite, de vide et de plein, d'intérieur et d'extérieur, d'enveloppe et de structure, de passage et de transition.
- Expérimenter, produire, créer : représenter son environnement par le dessin

Français :

- Participer à des échanges dans des situations diversifiées

Mathématiques :

- Comparer, estimer, mesurer des grandeurs géométriques avec des nombres entiers et des nombres décimaux : longueur (périmètre), aire, volume, angle.
 - (Se) repérer et (se) déplacer dans l'espace en utilisant ou en élaborant des représentations.
- #### *Enseignement moral et civique :*
- Développer les aptitudes à la réflexion critique
 - Faire avec les autres
 - Confronter ses ressentis avec ceux des autres
 - Développer sa sensibilité et sa capacité à exprimer ses ressentis.

Programmes scolaires

CYCLE 2

Enseignements artistiques :

- La représentation du monde: utiliser divers outils pour représenter. Prendre en compte l'influence des outils, supports, matériaux, gestes sur la représentation en deux et trois dimensions.
- Observer, expérimenter des principes d'organisation et de composition plastiques: répétition, alternance, superposition...

Français :

- Comprendre et s'exprimer à l'oral

Questionner le monde :

- Se repérer dans l'espace et le représenter: produire des représentations des espaces familiaux.
- Connaître quelques modes de représentation (normative et sensible) de l'espace. Lire des plans, se repérer sur des cartes, produire des cartes sensibles.

Mathématiques :

- Comparer, estimer, mesurer des longueurs.

OUTILS, MATÉRIEL, SUPPORTS OPTIONNELS

Outils principaux

- Le corps
- Plan simplifié et quadrillé en fonction de l'espace de l'activité
- Scotch
- Règle

Matériel pour observer et récolter

- Carnet d'observation
- Pastels, fusains, gommettes
- Feuilles et crayons
- Appareils d'enregistrements sons et photographie (téléphone, microphone)
- Sachets de récolte

Pour approfondir les séquences (1 et 2)

Activités optionnelles

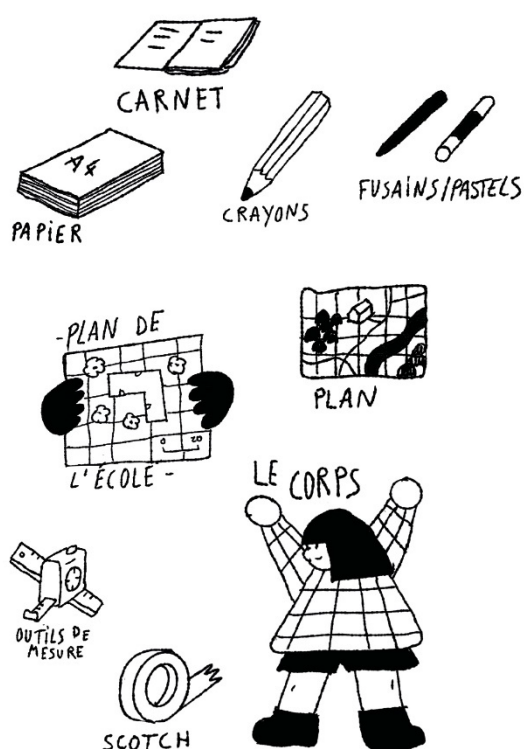
- Reproduire l'activité dans différents espaces de l'école
- Mesurer l'espace proche avec ses pas puis faire la même expérience avec des silhouettes de différentes tailles. Observer les différences et parler de la notion d'échelle.

Références d'outils pédagogiques

- Le livre *Objet BASIC SPACE* de l'association EXTRA éditeur d'espace
- Le cabane *BASIC SPACE* de l'association EXTRA éditeur d'espace

Bibliographie indicative

- Briand Médéric, « Approche sensible en sortie », dans Thémimes Jean-François et Doussot Sylvain (dir.), *Acteurs et action*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2016, p. 73-85.
- Feidel Benoît, Élise Olmedo, Florence Troin, Sandrine Depeau, Mathias Poisson, Nathalie Audas, Aline Jaulin and Karine Duplan, "Parcours augmentés, une expérience sensible entre arts et sciences sociales", *Carnets de géographes* [Online], 9 | 2016, <http://journals.openedition.org/cdg/7721>
- Gaujal Sophie, 2019, « La cartographie sensible et participative comme levier d'apprentissage de la géographie », *VertigO*, volume 19, numéro 1.
- Le Guern Anne-Laure, Jean-François Thémimes, "Des enfants iconographes de l'espace public urbain : la méthode du parcours iconographique", *Carnets de géographes* [Online], 3 | 2011, <http://journals.openedition.org/cdg/2355>



1.2. Thème 2 : Mesurer l'espace proche avec le corps et le représenter

Ce deuxième thème s'inscrit dans la continuité d'un cycle plus large initié dans le thème 1, qui posait les bases d'une approche sensible de l'espace par le vécu, les sensations ressenties et les mouvements. Il s'agit ici de prolonger cette dynamique, en accompagnant progressivement enfants et enseignants vers une compréhension plus fine de l'espace proche, non plus seulement pour le comprendre mais aussi pour pouvoir le représenter. Toucher, se déplacer, mesurer avec ses pas ou ses mains, ressentir la lumière ou les textures, autant de gestes simples qui peuvent permettre aux enfants de concrétiser leur relation à l'espace. Ces expériences incarnées peuvent accompagner ou aider les exercices de représentation de l'espace en plan, en coupe ou en maquette, nécessaire pour transmettre à d'autres. Même si ce passage vers l'abstraction implique un changement de langage. On passe de l'espace que l'on touche, que l'on sent, à l'espace que l'on représente en plan, que l'on modèle en maquette.

« Son support en deux dimensions nous éloigne cependant de l'appréhension volumétrique des espaces dans lesquels nous vivons et ne peut que les évoquer, sans en transcrire toute la richesse de perceptions. [...] cela fait apparaître la nécessité d'une expérience vécue pour découvrir l'architecture. »

Sicard, 2001, p.13

Sur les deux terrains de thèse, les enfants ont pratiqué plusieurs outils de représentation : dessins en plan, en coupe, mais aussi maquettes ou cartes mentales et sensibles. L'initiation a commencé par l'exploration de l'espace scolaire, d'abord à l'échelle de leur classe, en focalisant sur la représentation de leur place dans celle-ci. Ces outils, déjà connus de certains enfants selon leur niveau, ont ensuite été élargis à des échelles plus vastes, telles que celle du bâtiment ou du quartier. L'usage de ces outils a donné lieu à trois tests :

- Une expérience de représentation directement dans l'espace proche concerné, c'est-à-dire dessiner sa place depuis l'espace de la classe. Dans ce contexte, l'enfant a un rapport concret avec l'espace : il peut l'observer, le mesurer, le vérifier. Le cadre de représentation contraint est limité mais structurant ;
- Une expérience de représentation de l'espace en dehors de l'espace concerné qui met à distance l'enfant de l'observation directe. L'enfant représente le bureau de l'enseignante par exemple. Il s'agit donc ici d'une représentation avec une certaine mise à distance (réelle et symbolique) de l'objet de représentation ;
- Une expérience de représentation d'un espace de souvenir. Ici l'enfant fait appel à ses souvenirs et à des expériences vécues dans l'espace.

Les difficultés pour ce mode de représentation sont multiples : faire la différence entre le réel et l'imaginaire ; avoir un cadre de représentation illimité ; se limiter dans la retranscription de cet espace ; ou encore, représenter l'espace à partir d'un évènement qui a eu lieu dedans.

1.2.1. Expérience 1 : La question du plan et de la coupe.

Au Cycle 2 (CP, CE1, CE2), les élèves apprennent à se repérer dans l'espace à travers la lecture de plans simples. Ils découvrent les notions de direction et de distance et sont amenés à réaliser des plans de leur classe ou de leur école. Ces activités leur permettent de développer une première compréhension de l'espace en 2D. Au Cycle 3 (CM1, CM2, 6^{ème}), les élèves approfondissent leur compréhension des plans en étudiant des cartes plus complexes. Ils apprennent à utiliser des échelles et à représenter des lieux qu'ils connaissent bien, comme leur quartier ou leur école. Cette approche permet de renforcer leur capacité à appréhender des espaces à des échelles plus larges. Dans le programme en géographie, ils apprennent à partir de leur classe à représenter l'espace autour d'eux. C'est une manière ordinaire de travailler cet outil en ayant pour objectif, par exemple, de mesurer et représenter la salle de classe.

« Un plan, tu dois faire sur une feuille ce qu'il y a dans la vraie vie, en plus petit par exemple. Pour des voitures, tu vas faire des petits carrés, pour les bureaux c'est des petits carrés pour définir les choses mais dans un plan mais je n'en ai jamais vu et jamais fait je me dis que c'est ça. »

Sacha,¹⁷⁹ 9 ans, CE1, école de Bordeaux, mars 2021

Pour ceux qui n'avaient jamais utilisé de plan, je suis partie de de l'usage de leur corps en mouvement, comme outil pour percevoir et représenter. J'ai invité les enfants à se mettre debout sur leur chaise et à imaginer qu'ils flottent ou volent au-dessus de leur bureau (figure 112). Des expériences menées sur mes terrains de recherche servent de points d'appui pour explorer la manière dont le corps, dans sa dimension à la fois matérielle et sensible, peut devenir un outil de mesure de l'espace tout comme il peut être un support de référence pour le représenter.

¹⁷⁹ La maman de Sacha est architecte.

Figure 112: *Le plan - école élémentaire du Pizou.*



Source : Cliché ©Maylis Leuret, 2025.

Au Pizou (figure 112), l'atelier se déroule dans la salle attenante à la salle de classe. L'objectif est de familiariser les enfants avec les représentations normatives de l'espace - comme les plans et les coupes - tout en leur permettant d'explorer des démarches plus sensibles en engageant leur corps (marche, mesure avec le corps, collecte d'artefacts, cartographie sensible, mise en récit écrite et/ou graphique) pour que ce soit plus concret. L'atelier aborde la notion d'échelle, les relations entre le corps et l'espace. Les enfants découvrent ainsi un vocabulaire spécifique lié à l'architecture.

Deux exercices permettent d'aborder concrètement les notions de plan et de coupe. Pour comprendre ce qu'est un plan, les enfants montent sur leur chaise, regardent la table vue de dessus, en dessinent le contour, les objets posés dessus, et la place qu'occupe leur propre corps. Pour explorer la coupe, les enfants se déplacent autour de la table et la dessinent de profil, en observant comment les formes changent selon le point de vue. Dans un second temps, chaque enfant reçoit un plan et une coupe correspondant à une des cabanes des personnages du conte créé en classe. Ils imaginent à qui cet espace appartient, puis le complètent en dessinant son intérieur (en plan et coupe). Tout au long de l'activité, des échanges sont menés en groupe pour apprendre à lire ces dessins, comprendre leurs codes et se les approprier.

1.2.2. Expérience 2 : la mobilisation de la maquette

Au Cycle 2 (CE1/CE2), les élèves réalisent des maquettes de leur environnement proche, comme leur maison ou leur quartier. En construisant ces maquettes en trois dimensions ils visualisent les relations entre les différents éléments qui composent leur quotidien et développent une perception plus concrète de l'espace. Au Cycle 3 (CM1/CM2), les élèves créent des maquettes représentant des paysages, des villes ou des territoires. Ces activités leur permettent de mieux comprendre les caractéristiques physiques et humaines des espaces plus vastes, tout en manipulant l'espace en trois dimensions (figure 113).

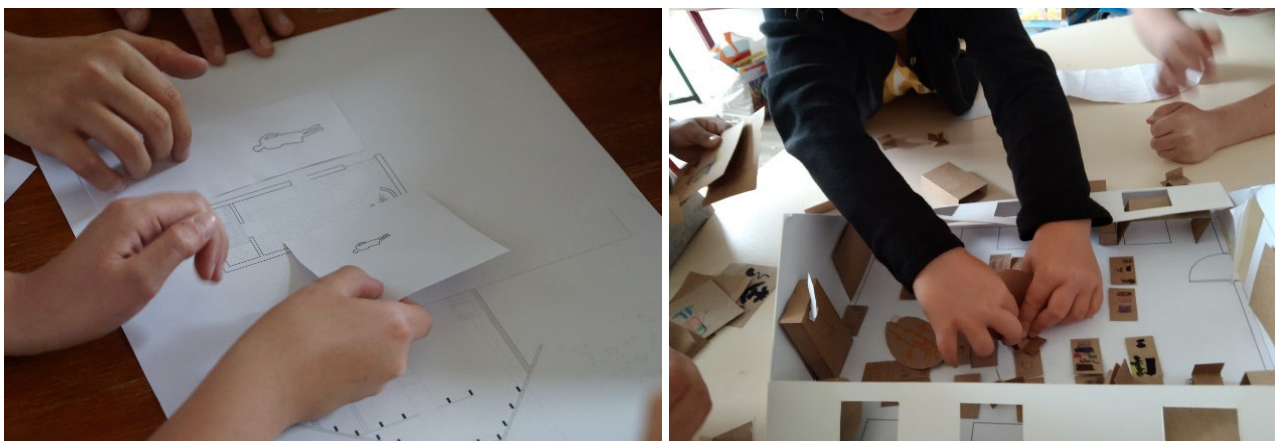
Les enfants n'ont pas eu de difficultés à fabriquer une maquette ni à se repérer dans celle-ci. Pour comprendre la notion d'échelle, j'ai invité les enfants à tester avec leurs corps (un pouce, une main, un bras...) ce qui pouvait rentrer dans la maquette. Puis je leur ai présenté le même exercice mais avec des silhouettes de différents gabarits en papier. Ils ont été invités à tester ces gabarits et à observer celui qui était le plus apte à s'adapter à un espace de cette taille.

« Pour les maquettes, on avait la maitresse en grand (en papier) et nous on était minuscules et on était à nos bureaux »

Constance, 6 ans , CP, école de Bordeaux, mars 2021

La maquette est différente car c'est un outil concret, manipulable. En revanche le passage d'une échelle à l'autre est plus délicat, surtout pour les plus jeunes (figure 104). La représentation en volume commence en effet tout juste à se déployer chez les Cours Moyens (8 ans).

Figure 113 : La maquette - école élémentaire du Pizou et de Bordeaux.



Source : Clichés ©Maylis Leuret, 2025

Dans cette expérience autour de la mobilisation de la maquette, nous commençons sur le terrain du Pizou, par représenter aux enfants les personnages du conte, qu'ils ont imaginés, imprimés à différentes échelles sur du papier. Nous invitons les enfants à se poser plusieurs questions : quel espace correspond le mieux à chaque personnage ? Pourquoi ? Peut-on habiter un espace qui n'est pas adapté à notre morphologie ? Dans un deuxième temps, les personnages sont placés sur les plans et les coupes et les enfants testent différentes échelles de corps. Ils poursuivent leur réflexion sur l'adéquation entre la taille des personnages et les dimensions des espaces représentés.

Sur le terrain de Bordeaux, les enfants utilisent la maquette de manière différente selon leur classe. En GS/CP, l'atelier se déroule dans la classe. La maquette de leur salle est déjà construite à partir du plan qu'ils ont expérimenté lors d'une séance précédente. Pour les classes de CE1/ CE2 et de CM1 /CM2, l'atelier se déroule dans l'algéco. Les enfants, répartis en groupes, doivent assembler eux-mêmes les murs correspondant au plan de leur classe. Dans un second temps, quel que soit leur niveau, les enfants aménagent leur classe en utilisant des formes simples en papier pour représenter le mobilier. Ils placent ces éléments dans la maquette en fonction de leur perception de l'espace de la classe. Enfin, dans un troisième temps, chaque enfant réalise la silhouette de son corps et son bureau, aux tailles qui lui semble être les bonnes et les installent ensuite dans les espaces de la maquette.

Dans cette expérience 2 du thème 2, les enfants ont été amenés à observer leur cadre de vie proche (leur place dans la classe), à prendre des mesures avec leur corps, à adopter divers points de vue (vue de dessus pour le plan, latérale pour la coupe), et à construire une maquette à partir de repères identifiés en plan ou en coupe. Les élèves de GS/CP ont rencontré des difficultés à se détacher de l'échelle réelle et à passer à une échelle plus petite, celle de la feuille. Le passage du plan à la coupe a aussi été complexe pour les élèves de la classe de CM2 du Pizou, lorsqu'il n'y avait pas de support concret. L'outil de la maquette a été l'un des outils les plus marquants pour les enfants (cf. retour des enfants à l'école de Bordeaux). Les maquettes ont ensuite été réinvesties en classe par certaines des enseignantes du terrain bordelais, en CE1/CE2 et CM1/CM2, montrant un début d'appropriation et de prolongement de l'activité.

Il apparaît que si l'enfant est en action sur l'espace, il parvient à mieux se situer et concrétiser ses représentations. Cela va donner du sens aux outils de représentations qu'il utilise car il aura engagé son corps dans une action concrète sur et avec l'espace.

Les expériences concrètes de l'espace ont permis aux enfants de comprendre le sens d'une mesure, d'une échelle, d'une représentation normative (figure 113). Finalement, les difficultés constatées sont de deux types : d'un côté, le travail de groupe autour d'un seul objet, comme une maquette, peut être complexe et déconnecté de la réalité pour certains enfants, qui n'ont pas tous la même capacité d'abstraction au même moment. De l'autre, le regard des enseignants, quelquefois mal à l'aise dans ces exercices « Je ne comprends rien, je suis nulle en géométrie, je ne sais pas dessiner » (extrait de phrases répétées notamment par l'enseignante Emmanuelle, lors d'exercices en classe), peut être déstabilisant pour les élèves. Accompagner les enseignants est donc tout aussi indispensable qu'accompagner les enfants (figure 114).

Figure 114 : Du corps à la maquette : parcours d'atelier

Outils pédagogiques Liens aux programmes scolaires	Usages et consignes pendant le temps d'atelier	Points de vigilance	Appropriation/prolongement par les enfants
<p>Le plan</p> <p>La coupe</p> <p>La maquette</p> <p><u>Liens aux programmes scolaires</u> Se situer dans l'espace et dans le temps naturel ou historique (ECC4) dans l'Éducation physique et sportive : se situer puis s'orienter dans l'espace à l'aide d'une carte ou d'un plan pour se déplacer dans un lieu connu. S'approprier des espaces habituels et inhabituels pour construire de nouveaux repères et de nouveaux équilibres – exploiter l'espace pour s'exprimer, s'opposer, coopérer en français : connaître et utiliser les marqueurs spatiaux temporels en histoire géographie : appréhender les échelles dans le temps et l'espace. Mathématiques : savoir se repérer sur un plan</p>	<p>1 – partir de son corps et de l'espace à représenter pour expérimenter des objets de représentation de l'espace</p> <p>2 – observer ce qu'il y a autour de soi – prendre des mesures avec son corps</p> <p>3 – repérer un objet comme le bureau et se focaliser sur lui</p> <p>4 – pour le plan prendre de la hauteur</p> <p>5 – pour la coupe changer de point de vue</p> <p>6 – pour la maquette s'appuyer sur les objets du plan, et partir du plan comme le sol pour construire le volume</p>	<p>Difficulté à s'abstraire du réel de l'échelle 1 pour redessiner en plus petit pour les GS CP</p> <p>Difficulté à passer du plan à la coupe sans avoir une chose concrète sur laquelle s'appuyer pour les CM2</p>	<p>Usage des pas pour mesurer l'espace autour d'eux (classe de CE1/CE2)</p> <p>Réemploi de la maquette en classe (classe de CE et de CM) et à la maison pour certains élèves (deux garçons en CM2)</p>

Réalisation : Maylis Leuret, 2025

Ces trois expériences (plan, coupe, maquette), abordent la représentation normative et la lecture de l'espace proche en commençant par utiliser le corps comme élément de mesure et de repère concret (figure 114). Le corps devient ici un véritable outil pour comprendre, situer et représenter l'espace. Dans la représentation en plan, le corps permet d'évaluer les distances, de prendre conscience de sa place dans un espace familier, comme la classe, et de se repérer dans un cadre plus large. Il sert à mesurer, à s'orienter, à identifier les limites d'un lieu, en s'appuyant sur des repères tangibles et vécus. L'enfant peut, par exemple, se mettre sur sa chaise et regarder son bureau pour comprendre la vue du dessus. Dans la représentation en coupe, c'est encore le corps qui guide le regard : se placer face à un objet que l'on imagine couper ou que l'on coupe, observer ce qui se cache à l'intérieur, aligner son point de vue sur une ligne de coupe. Dans la représentation en volume, le corps entre en jeu pour modéliser l'espace : on mesure, on ajuste avec les mains, on manipule. En comparant son propre corps à une silhouette réduite, l'enfant comprend la notion d'échelle, construit des volumes à partir de plans, et fait l'expérience concrète de l'espace en trois dimensions. Le corps peut aussi servir directement d'outil de mesure : mesurer la hauteur de son bureau avec l'avant-bras, la profondeur avec le bras tendu, mesurer la largeur et la longueur de la classe avec des pas.



**Mesurer l'espace proche avec le corps
et le représenter/**

Le KIT 02 comprend trois propositions d'atelier à faire en classe et/ou en dehors dont la thématique générale est **«Mesurer l'espace proche et le représenter »**.

Ce KIT 02 s'organise autour de deux séquences principales :

SÉQUENCE 1 : *Mesurer l'espace proche avec le corps*

SÉQUENCE 2 : *Représenter l'espace proche*

Le KIT 02 se construit autour de 6 fiches

La fiche 01 revient sur les objectifs généraux, les outils principaux, les méthodes et les liens aux programmes scolaires.

La fiche 02 revient sur les outils de base à prévoir en classe (papier, crayons, carnets d'observation, etc.), le matériel spécifique pour chaque séquence ; des supports, des outils ou des méthodes optionnels pouvant enrichir les activités.

La fiche 03 accompagne les enfants autour de quatre ateliers qui s'inscrivent dans les deux séquences.

La fiche 04 accompagne les enseignant(e)s autour des deux séquences.

La fiche 05 rassemble différents supports utilisables en classe ou lors des sorties.

La fiche 06 pour établir un suivi entre l'architecte et l'enseignant(e).

OBJECTIFS GÉNÉRAUX ET LIENS AVEC LES PROGRAMMES SCOLAIRES

Objectifs généraux

- Sensibiliser les enfants à leur environnement proche à travers une exploration sensorielle et artistique.
- Comprendre et utiliser les outils de représentation normative de l'espace (plans, coupes, maquettes)
- Découvrir et utiliser des démarches sensibles pour expérimenter l'espace par exemple en articulant marche, collecte d'artefacts, cartographie sensible, re installations spatiales, mise en récit écrite/ sonore/ graphique, etc.).
 - Transcrire par le biais de ces outils (normatifs et sensibles) ses ressentis et ses émotions dans l'espace

Éducation physique et sportive :

- Adapter ses déplacements à des environnements variés
- S'exprimer devant les autres avec son corps
- Développer sa motricité fine et globale

CYCLE 3

Géographie

- Acquérir les premiers repères géographiques ; la caractérisation de l'espace singulier où habite l'élève par l'utilisation d'un vocabulaire spécifique adapté ;
- Apprendre à pratiquer différents langages géographiques, en particulier par la réalisation de productions graphiques très simples et/ou de récits multi-formes de son/ses lieu(x) de vie.

Arts plastiques :

- L'espace en trois dimensions : découvrir et expérimenter le travail en volume, les notions de forme fermée et forme ouverte, de contour et de limite, de vide et de plein, d'intérieur et d'extérieur, d'enveloppe et de structure, de passage et de transition.
- Expérimenter, produire, créer : représenter son environnement par le dessin
- Utiliser des techniques variées (gravure, empreintes)

Français :

- Participer à des échanges dans des situations diversifiées

Mathématiques :

- Comparer, estimer, mesurer des grandeurs géométriques avec des nombres entiers et des nombres décimaux : longueur (périmètre), aire, volume, angle.
- (Se) repérer et (se) déplacer dans l'espace en utilisant ou en élaborant des représentations.

Enseignement moral et civique :

- Développer les aptitudes à la réflexion critique
- Faire avec les autres
- Confronter ses ressentis avec ceux des autres
- Développer sa sensibilité

Programmes scolaires

CYCLE 2

Enseignements artistiques :

- La représentation du monde : utiliser divers outils pour représenter. Prendre en compte l'influence des outils, supports, matériaux, gestes sur la représentation en deux et trois dimensions.
- Observer, expérimenter des principes d'organisation et de composition plastiques : répétition, alternance, superposition...

Français :

- Comprendre et s'exprimer à l'oral

Questionner le monde :

- Se repérer dans l'espace et le représenter : produire des représentations des espaces familiers.
- Connaître quelques modes de représentation (normative et sensible) de l'espace. Lire des plans, se repérer sur des cartes, produire des cartes sensibles.

Mathématiques :

- Comparer, estimer, mesurer des longueurs.
- (Se) repérer et (se) déplacer en utilisant des repères.

OUTILS, MATERIEL, SUPPORTS OPTIONNELS

Outil principal

- Le corps

Matériel pour observer et représenter

- Carnet d'observation
- Pastels, fusains, gommettes
- Outils de linogravure
- Feuilles et crayons
- Appareils d'enregistrements sons et photographie (téléphone, microphone)
- Fond de plan de la classe ou de l'école
- Silhouettes de différentes tailles

Pour affronir les séquences (1 et 2)

Activités optionnelles

- Reproduire l'activité dans différents es

Références d'outils pédagogiques

- Le livre objet XS S M L, L'architecture à ta mesure de l'association EXTRA éditeur d'espace

Bibliographie indicative

- Leiningner-Frézal Caroline, Gaujal Sophie, Heitz Catherine et Colin Pierre, « Vers une géographie expérientielle à l'école : l'exemple de l'espace proche », Recherches en éducation, n°41, 2020, p. 105-125.
- Manola Théa, "Rapports multisensoriels des habitants à leurs territoires de vie. Retours critiques sur une démarche méthodologique"; Norois, 227 | 2013, 25-42.
- Manola Théa, "Conditions et apports du paysage multisensoriel pour une approche sensible de l'urbain"; Carnets de géographes [Online], 5 | 2013, <http://journals.openedition.org/cdg/1107>
- Olmedo Élise, « À la croisée de l'art et de la science : la cartographie sensible comme dispositif de recherche-crédation », Mappemonde [En ligne], 130, 2021.



2. Un outillage méthodologique pour agir sur l'espace scolaire

Transformer les espaces de l'école, avec les enfants et les enseignants, suppose d'abord de doter chacun d'outils concrets pour observer, diagnostiquer, imaginer, expérimenter, et le cas échéant, modifier les lieux, ainsi que de supports pour documenter et partager une lecture renouvelée de leur environnement quotidien. C'est dans cette perspective que deux axes complémentaires sont développés ici. D'un côté, concevoir et imaginer d'autres usages de l'espace scolaire permet d'explorer comment les enfants, par l'installation de maquettes dans l'école, l'utilisation d'un nouveau langage (§ chap 5), permet d'investir physiquement et symboliquement les lieux de l'école, en leur attribuant de nouveaux sens voire de nouveaux usages. De l'autre côté, restituer et transmettre cette expérience à d'autres, qu'il s'agisse des enseignants, des familles, ou d'autres enfants, ouvre la voie à une mise en récit partagée des espaces de l'école.

2.1. Thème 3 : S'installer dans les espaces de l'école

S'installer ne signifie pas nécessairement rester de longues périodes ; c'est à minima délimiter symboliquement ou concrètement les contours d'une place ou d'un micro-territoire à soi. Cette séquence aborde des tentatives éphémères ou pérennes d'installations spatiales dans les espaces de l'école. Elles permettent d'interroger l'espace, ses fonctions, ses usages, et de proposer d'autres manières de l'utiliser. Le thème 3 aborde l'espace à travers une transformation de sa réalité. Elle peut être éphémère, comme l'installation de signes ou de maquettes dans la cour, mais peut aussi durer dans le temps et être le résultat d'une collaboration entre enseignants, enfants et architectes. Les fiches pédagogiques proposées pour ce troisième thème concernent l'appropriation de deux outils : la maquette et le langage spatial graphique. L'objectif est avant tout de créer une situation dans l'espace qui va impliquer des réactions, des questions et des discussions.

À travers l'exercice de la maquette, les enfants sont invités à penser et à proposer des espaces à habiter, à partir des besoins de personnages imaginaires, aux caractéristiques physiques et émotionnelles contrastées. Ils apprennent non seulement à concevoir des espaces mais aussi à exprimer leurs ressentis, leurs émotions et les besoins liés à ces espaces. À partir de cet exercice de conception d'un espace, les enfants vont aborder la représentation normative de l'espace, à travers les outils du plan, de la coupe, de l'échelle, avant de construire une maquette à partir de ceux-ci. Une fois toutes ces étapes expérimentées, les enfants sont invités à installer leurs maquettes « espaces à habiter » dans des espaces de l'école (cour de récréation, préau) observer ce que cela produit dans la perception de ces espaces connus et pouvoir déclencher, proposer de nouveaux usages.

2.1.1. Expérience 1 : Mettre en scène les maquettes pour transformer la perception des espaces de l'école.

Les photos ci-dessous (figure 115) sont extraites du terrain du Pizou avec la classe de CM2. La première photo illustre les maquettes de l'habitat de Norobule, personnage énigmatique du conte créé avec les enfants dans leur territoire proche. Ces maquettes sont installées dans la cour de récréation, côté maternelle. La deuxième photo, avec un angle plus distant, montre l'installation de la maquette de la maison de Monsieur Nuage sur les marches de l'escalier, proche de la classe de CM2. L'objectif ici est d'installer les différents habitats imaginés dans des espaces qui ont de « l'importance pour les enfants : les marches proches de la classe sur lesquelles ils vont souvent, l'espace herbé proche du terrain de basket, l'espace des maternelles qui est interdit d'accès (§ chapitre3).

Figure 115 : Installation des maquettes à l'école élémentaire du Pizou



Source : Clichés ©Maylis Leuret, 2025.

Ces espaces dessinent un parcours que nous arpentons avec la classe. Nous proposons ensuite d'imaginer avec les enfants comment, à cette échelle et dans cet espace, les personnages pourraient habiter l'école. L'objectif est, d'une part, de se ressaisir du conte et de l'outil du récit pour permettre aux enfants de parler d'espace et, d'autre part, de rendre compte des potentialités offertes par chaque espace choisi pour s'installer. La mise en scène des espaces de l'école, permet de créer des situations de discussion, de rencontre, de questionnements, permettant au-delà de la classe de faire agir et réagir les autres acteurs de l'école (enfants et adultes).

2.1.2. Expérience 2 : Concevoir et imaginer d'autres usages des espaces de l'école

Les deux photographies ci-dessous (figure 116) sont extraites du terrain de Bordeaux avec les classes de GS/CP, CE1/CE2 et CM1/CM2. Elles illustrent la démarche expérimentale centrée sur la fabrication d'un langage spatial et graphique à partir des expériences sensibles et des usages des enfants dans les espaces de l'école (§ chapitre 5). Pour rappel, ce langage est constitué de formes colorées¹⁸⁰ et de légendes basées sur trois éléments : les émotions, les sensations et les ressentis des enfants dans un espace donné, les formes issues des mouvements et des déplacements des enfants dans cet espace, et des verbes d'action qui traduisent les usages de cet espace.

Figure 116 : Langage spatial à l'école élémentaire de Bordeaux.



Source : ©Maylis Leuret, 2025

¹⁸⁰ La couleur rouge dans laquelle sont les émotions dynamiques appelées « les pétillants », avec des actions et des mouvements rapides et des formes qui correspondent à ces mouvements. La couleur rose qui indique des actions comme regarder vers le haut, explorer. La couleur bleue correspondant aux actions associées au besoin de - se cacher -, de - se reposer -, - d'être seul -, appelé « les rêveurs ».

La première photographie se réfère au premier atelier autour du langage spatial dans l'école de Bordeaux (§ chapitre 3). Lors de cette séance, les enfants sont invités à réfléchir collectivement à leur relation aux espaces de la cour de récréation. Par petits groupes, ils se déplacent dans la cour avec des formes géométriques colorées (§ partie 3 chapitre 5). Ils choisissent des emplacements pour ces formes en fonction de plusieurs critères : les lieux qu'ils fréquentent ou aimeraient fréquenter, les activités qu'ils y réalisent ou souhaiteraient y réaliser, et enfin les émotions ou ressentis associés à ces espaces. L'atelier se poursuit par une mise en commun. La classe suit un parcours construit à partir des formes posées dans la cour par petits groupes d'enfants. Chaque arrêt donne lieu à une expérience corporelle dans l'espace : les enfants rejouent les gestes qu'ils associent à ces lieux.

À travers ces actions, un nouveau langage se construit. Il repose sur la combinaison de trois éléments : les ressentis exprimés par les enfants dans ces espaces, les mouvements corporels produits ou permis par cet espace, et les verbes qui traduisent leurs usages. La seconde photographie correspond à une étape ultérieure. Un mercredi, en l'absence des élèves, je retourne dans la cour pour peindre ces formes. Certaines sont placées de façon aléatoire, d'autres reprennent les emplacements choisis par les enfants lors du premier atelier. Cette intervention vise à inscrire ce langage spatial dans la cour de l'école. Cependant, elle provoque des tensions : la peinture, notamment sur les rondins, soulève des questions d'appropriation et de régulation des usages de la cour par un groupe de CE1/CE2 appelé « les billos » (§ partie 3 chapitre 5).



Représenter l'espace avec un nouveau langage commun/

KIT:03

ÉCOLE ET ESPACE

Le KIT 03 comprend trois propositions d'atelier à faire en classe et/ou en dehors dont la thématique générale est **«Percevoir autrement l'espace proche avec un nouveau langage commun»**.

Ce KIT 03 s'organise autour de trois

SÉQUENCE 1 : *Représenter l'espace proche avec un langage commun*

SÉQUENCE 2 : *Créer un langage graphique commun*

SÉQUENCE 3 : *Installer ce langage dans les espaces de l'école*

Le KIT 02 se construit autour de 6 fiches

La fiche 01 qui revient sur les objectifs généraux, les outils principaux, les méthodes et les liens aux programmes scolaires.

La fiche 02 qui revient sur les outils de base à prévoir en classe (papier, crayons, carnets d'observation, etc.), le matériel spécifique pour chaque séquence ; des supports, des outils ou des méthodes optionnels pouvant enrichir les activités.

La fiche 03 et la fiche 04 sont rassemblées dans la même fiche 3 bis car ici les ateliers ne peuvent se faire . Cette fiche 3 bis est donc destinée aux enseignant(e)s qui accompagnent les enfants et sont sous un autre format.

La fiche 05 est une boîte à outils qui rassemble différents supports utilisables en classe ou lors des sorties.

La fiche 06 qui est une fiche de suivi, de synthèse et de communication de projet, à remplir par les enseignants.

OBJECTIFS GÉNÉRAUX ET LIENS AVEC LES PROGRAMMES SCOLAIRES

Objectifs généraux

- Sensibiliser les enfants à leur environnement proche à travers une exploration sensorielle et artistique.
- Créer un langage graphique et spatial commun pour permettre aux enfants d'exprimer leurs ressentis et leurs émotions sur des espaces du quotidien.
- Installer ce nouveau langage dans l'école pour interroger d'autres usages ou envisager d'autres appropriations des espaces à l'école.

Programmes scolaires

CYCLE 2

Enseignements artistiques :

- La représentation du monde: utiliser divers outils pour représenter. Prendre en compte l'influence des outils, supports, matériaux, gestes sur la représentation en deux et trois dimensions.
- Observer, expérimenter des principes d'organisation et de composition plastiques: répétition, alternance, superposition...

Français :

- Comprendre et s'exprimer à l'oral

Questionner le monde :

- Se repérer dans l'espace et le représenter: produire des représentations des espaces familiers.
- Connaître quelques modes de représentation (normative et sensible) de l'espace. Lire des plans, se repérer sur des cartes, produire des cartes sensibles.

Mathématiques :

- Comparer, estimer, mesurer des longueurs.
- (Se) repérer et (se) déplacer en utilisant des repères.

Éducation physique et sportive :

- Adapter ses déplacements à des environnements variés
- S'exprimer devant les autres avec son corps
- Développer sa motricité fine et globale

CYCLE 3

Géographie

- Acquérir les premiers repères géographiques ; la caractérisation de l'espace singulier où habite l'élève par l'utilisation d'un vocabulaire spécifique adapté ;
- Apprendre à pratiquer différents langages géographiques, en particulier par la réalisation de productions graphiques très simples et/ou de récits multi-formes de son/ses lieu(x) de vie.

Arts plastiques :

- L'espace en trois dimensions: découvrir et expérimenter le travail en volume, les notions de forme fermée et forme ouverte, de contour et de limite, de vide et de plein, d'intérieur et d'extérieur, d'enveloppe et de structure, de passage et de transition.
- Expérimenter; produire, créer : représenter son environnement par le dessin
- Utiliser des techniques variées (gravure, empreintes)

Français :

- Participer à des échanges dans des situations diversifiées

Mathématiques :

- Comparer, estimer, mesurer des grandeurs géométriques avec des nombres entiers et des nombres décimaux: longueur (périmètre), aire, volume, angle.
- (Se) repérer et (se) déplacer dans l'espace en utilisant ou en élaborant des représentations.

Enseignement moral et civique :

- Développer les aptitudes à la réflexion critique
- Faire avec les autres
- Confronter ses ressentis avec ceux des autres
- Développer sa sensibilité

OUTILS, MATÉRIEL, SUPPORTS OPTIONNELS

Outils principaux

- Le corps
- Plan simplifié et quadrillé en fonction de l'espace de l'activité
- Scotch
- Règle

Matériel pour observer et récolter

- Carnet d'observation
- Pastels, fusains, gommettes
- Feuilles et crayons
- Appareils d'enregistrements sons et photographie (téléphone, microphone)
- Sachets de récolte

Pour approfondir les séquences (1 et 2)

Activités optionnelles

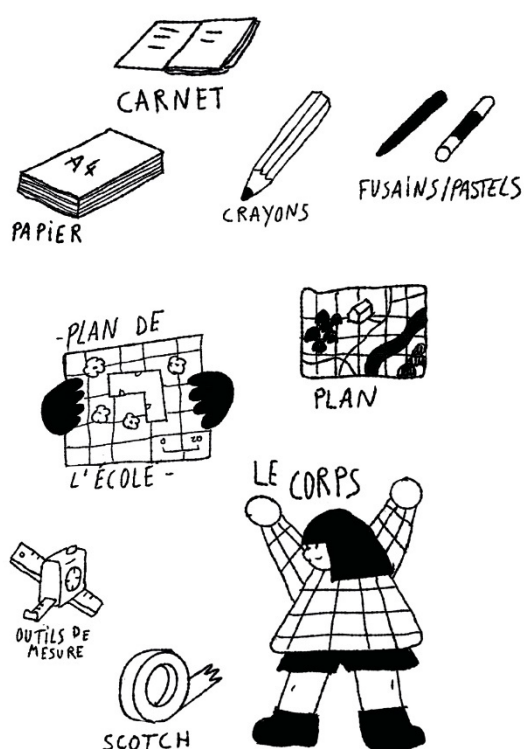
- Reproduire l'activité dans différents espaces de l'école
- Mesurer l'espace proche avec ses pas puis faire la même expérience avec des silhouettes de différentes tailles. Observer les différences et parler de la notion d'échelle.

Références d'outils pédagogiques

- Le livre *Objet BASIC SPACE* de l'association EXTRA éditeur d'espace
- Le cabane *BASIC SPACE* de l'association EXTRA éditeur d'espace

Bibliographie indicative

- Briand Médéric, « Approche sensible en sortie », dans Thémis Jean-François et Doussot Sylvain (dir.), *Acteurs et action*, Caen, Presses universitaires de Caen, 2016, p. 73-85.
- Feidel Benoît, Élise Olmedo, Florence Troin, Sandrine Depeau, Mathias Poisson, Nathalie Audas, Aline Jaulin and Karine Duplan, "Parcours augmentés, une expérience sensible entre arts et sciences sociales", *Carnets de géographes* [Online], 9 | 2016, <http://journals.openedition.org/cdg/7721>
- Gaujal Sophie, 2019, « La cartographie sensible et participative comme levier d'apprentissage de la géographie », *VertigO*, volume 19, numéro 1.
- Le Guern Anne-Laure, Jean-François Thémis, "Des enfants iconographes de l'espace public urbain : la méthode du parcours iconographique", *Carnets de géographes* [Online], 3 | 2011, <http://journals.openedition.org/cdg/2355>



Ces deux premières parties du chapitre 6 ont détaillé l'utilisation d'outils concrets permettant de faire évoluer la manière dont les enfants et leurs enseignants peuvent percevoir et s'approprier l'espace scolaire. Le tableau récapitulatif (figure 117) montre comment la manipulation des outils de représentation spatiale (plans, maquettes, cartes, coupes) permet aux enfants d'explorer différentes échelles et d'appréhender l'espace sous des angles multiples. Les difficultés majeures rencontrées par les enfants concernent principalement le passage d'une échelle à l'autre et l'intégration des usages dans la représentation de l'espace. Le recours à l'imaginaire, les expériences sensorielles et la manipulation concrète de l'espace (à travers des maquettes et des installations) sont autant d'approches qui enrichissent la compréhension de l'espace, à condition d'être cadrées didactiquement pour articuler l'expérience vécue du lieu aux représentations graphiques de ce dernier.

Les séquences pédagogiques présentées peuvent être mises en œuvre en classe par les enseignants, à condition qu'ils disposent des repères didactiques et pédagogiques nécessaires pour en assurer l'accompagnement, ce qui suppose un travail de formation des enseignants, hors temps de classe.

Figure 117: Analyse croisée des dispositifs engagés sur les deux terrains pour parler d'espace avec les enfants

Terrains	Consigne de représentation des Temps ateliers	Outils	Echelles spatiales de représentation	Eléments majeurs Ce qui est convoqué
Bordeaux	ATELIER 1 : Repérer sa classe et sa place à partir de fond de plan de l'école. Représenter sa place dans l'école et dans la classe sur une feuille A4.	Plan de l'école Plan de la classe Feuille A4 Crayons	La notion d'échelle pour les CE/CM : l'échelle du corps puis l'échelle du plan L'échelle du bureau L'échelle de la classe L'échelle de l'école	Questionner sa place à l'école à partir de l'exercice de la représentation. Les dessins des enfants sont pour la plupart celui d'un bureau fixe avec souvent les autres camarades autour du bureau Les enfants sont sur le lieu de la représentation
	ATELIER 3 : À partir d'un plan masse de l'école, repérer les espaces utilisés le plus souvent sur une journée de classe (du CP au CM2)	Schéma dessin axonométrique de l'école Crayons	Pas d'échelle spécifique mais une représentation à partir d'un dessin de l'école en volume L'échelle de l'école	La classe est l'espace le plus convoqué par les enfants puis interviennent ensuite des espaces en dehors à l'abri des regards des adultes. Les enfants ont vécu une expérience sensible.
	ATELIER 4 et 5 : À partir d'une balade sensible (fermer les yeux, se boucher les oreilles, se déchausser...) à l'école ou dans le quartier, exprimer les ressentis à l'écrit ou à l'oral et repérer le parcours sur une fond de vue aérienne.	Vue aérienne de l'école dans son territoire proche.	L'échelle de l'école L'échelle du quartier	Les enfants convoquent en marchant des souvenirs liés à des sensations ou des émotions déjà ressenti dans d'autres espaces ou expériences similaire. Les enfants vivent une expérience sensible
	ATELIER 7 : Passer du plan à la maquette : les enfants doivent manipuler l'espace en aménageant l'espace de leur classe tel qui le perçoivent.	Plan Maquette	Des difficultés pour les plus petits à passer du plan au volume Jeux d'échelles à travers la manipulation de différentes silhouettes (3 échelles différentes du 1/200 au 1/50)	Les objets repères = le bureau, le copain, le tableau Les enfants manipulent l'espace Les enfants sont sur le lieu de la représentation
	ATELIER 8 : Travailler en maquette : imaginer d'autres aménagements de l'espace de la classe.	Maquette	S'adapter à la bonne échelle et représenter l'espace en maquette	L'imaginaire, les fantasmes d'une classe différente : des toboggans – des coins – des sous-espaces cachés – des canapés – des animaux et de la nature. Les enfants manipulent l'espace et s'impliquent dans son aménagement.
	ATELIER 2 (Année 2) : Représenter l'école dans son quartier à partir d'une carte sensible dans un premier temps puis à partir d'une maquette du territoire proche installer les éléments les uns par rapport aux autres.	Maquette du territoire proche de l'école Papier découpé coloré (papier pour faire les routes et chemins, papier pour les bâtiments, papier pour la végétation...)	Représentation en carte mentale Représentation en volume Echelle de la maquette 1/100 et pas d'échelle métrique pour la carte mentale	Les enfants manipulent l'espace
	ATELIER 3 et 4 : Mettre en scène les usages de l'école, les installer dans la cour de récréation, représentés par des signes graphiques.	Plan masse de l'école Papiers colorés découpés = signes	Echelle du signe Echelle du corps pour l'installation Echelle du plan	La représentation de l'école par ses usages – les interdits sont révélés – les limites de l'école sont redéfinies. Les enfants manipulent l'espace s'impliquent dans son aménagement en installant un nouveau langage dans l'école.

	Les représenter ensuite à l'échelle du plan			
	ATELIER 7 : Représenter le territoire proche de son école sous forme de carte sensible	Feuille A2 Outils de linogravure Tampons	Echelle de l'imaginaire Echelle du format de la carte (A2)	Evocation à des appropriations de l'espace, réelles et imaginaires. Les enfants expérimentent un nouvel outil de représentation.
	ATELIER 10 (Année2) : Mettre en scène l'espace de l'école sur un espace de l'école par l'objet de la fresque	Installation dans l'espace Création dans l'espace	Echelle de l'école Echelle du quartier Echelle du corps	Les imaginaires mettent en forme les usages de l'école sur un espace de l'école. Les enfants sont sur le lieu de la représentation et s'impliquent dans son aménagement.
Le Pizou	ATELIER 2 : Dessiner la carte mentale du territoire proche de l'école.	Feuille A4 Crayons	Echelle donnée par le support de représentation Echelle du quartier Echelle de l'habitat	Des difficultés pour les enfants à représenter cette carte mentale car ils ne sont pas dans l'espace qu'ils représentent et doivent donc faire écho à leurs souvenirs.
	ATELIER 6 : Représenter collectivement la carte du territoire de l'école Et dessiner à la même échelle que les autres enfants	Feuilles A3 Cadre en papier Stylos	Echelle donnée par le support de représentation Echelle du quartier Echelle de l'habitat	Evocation à des appropriations de l'espace, réelles et imaginaires. Représentation faite en classe. Difficultés à se placer pour les premiers enfants car aucun élément repère très clair. Effet de groupe de reproduction d'une forme et taille de maison. Les enfants expérimentent un nouvel outil de représentation.
	ATELIER 8 : On habite dans quoi ? Représenter l'habitat d'un personnage imaginé collectivement (Dessin libre)	Feuille A4 Craies Pastels Fusain	Echelle donnée par le support de représentation Echelle du quartier Echelle de l'habitat	Les objets repères sont les silhouettes des personnages qui donnent une échelle. Les enfants s'impliquent dans la réflexion et l'aménagement des espaces pour les personnages.
	ATELIER 9 : On habite dans quoi ? Représenter l'habitat d'un personnage imaginé collectivement en remplissant plans et coupes et maquettes	Fond de Plan Fond de Coupe Maquette à échelle 1/100	Echelle graphique Echelle du plan de la coupe et de la maquette au 1/100	
	ATELIER 10 : Construire en rapport aux récits des nouveaux personnages du pizou, une carte sensible	Outils de la linogravure Papier A1 Tampons éléments pour la carte	Echelle de l'imaginaire	Evocation à des appropriations de l'espace, réelles et imaginaires. Les enfants expérimentent un nouvel outil de représentation.

Réalisation : Maylis Leuret, 2025.

3.Proposition d'un outillage pédagogique : accompagner les enseignants dans cette éducation à l'espace.

Partant de ce constat d'une nécessaire formation des enseignants, à ce type de travail avec leurs élèves, je me suis attachée à développer un outillage pédagogique à leur intention. Leur présentation dans les pages qui suivent vise trois objectifs : souligner les enjeux de la formation à l'espace pour les enseignants, mettre en valeur leur rôle dans l'accompagnement des élèves, et montrer comment l'éducation à l'espace peut s'inscrire dans une démarche interdisciplinaire. Pour cela, je propose des pistes concrètes en m'appuyant sur des actions « test » menées avec des adultes lors de journées de formation à l'INSPE de Bordeaux, où je suis intervenue en collaboration avec Julie Picard, déjà présentée ci-dessus.

La concrétisation de l'éducation à l'espace en école élémentaire suppose la maîtrise par les enseignants des repères didactiques et pédagogiques nécessaires, acquis hors temps de classe, en formation initiale et continue. Les temps partagés entre l'architecte et les enseignants peuvent se décliner à travers des modules intégrés aux maquettes de formation au sein des INSPE via des sessions consacrées aux méthodes de recherche ancrées dans l'expérience sensible de l'espace. Ils peuvent prendre la forme de parcours sensibles, de parcours augmentés accompagnés d'outils comme la carte sensible, la photographie, le son, la maquette, le plan, le corps.

Ces dispositifs peuvent également être pensés en lien avec le rectorat. Bien que le cadrage actuel de la formation des enseignants tende à restreindre les marges de manœuvre, en recentrant les contenus sur le français, les mathématiques et les valeurs de la République ¹⁸¹, il serait réducteur d'y voir une incompatibilité. Une pédagogie de projet ancrée dans l'exploration de l'espace, par le sensible et le faire, peut au contraire constituer un levier fort pour croiser ces priorités et redonner sens aux apprentissages interdisciplinaires. Les expérimentations (§ partie 1 du chapitre 6) croisent plusieurs disciplines : géographie, EPS, EMC, français, arts. Elles mettent en évidence une approche transversale, qui permet de travailler plusieurs compétences en même temps : la relation à l'environnement proche (géographie, mathématiques), la structuration et représentation d'un espace (mathématiques, arts plastiques), la sortie sensible (français, éducation physique et sportive, géographie), la mesure de l'espace (mathématiques, géographie, français), la relation entre l'intérieur et l'extérieur et les limites entre le dedans et le dehors (mathématiques, géographie, français).

¹⁸¹ Par exemple, sur 238h d'enseignement au semestre 1, en master I MEEF 1^{er} degrés à l'INSPE de Bordeaux, 40h sont consacrés à l'UE 1-1F : Enseigner le français, 40h sont consacrés à l'UE 1-1M : Enseigner les mathématiques. Au semestre 2, on retrouve le même temps consacré au français et aux mathématiques pour un enseignement global de 236 h. D'après le BO du 25 juillet 2013. [INSPE Bdx - MEEF 1D 24 25 CI 06 06 24 OK.xlsx](#)

3.1 L'espace scolaire, une ressource et un outil pédagogique à explorer : du dedans au dehors

Les futurs professeurs des écoles ne sont, par définition, pas spécialistes de toutes les disciplines qu'ils sont appelés à enseigner. Aussi, la question de leur connaissance générale et de leur polyvalence se pose-t-elle (Philippot, 2013). Comme le rappellent Elsa Filâtre et Raphael Chameau : « Les futurs enseignants polyvalents du premier degré doivent construire une conscience disciplinaire d'un grand nombre de disciplines qu'ils ont à enseigner. » (2021, p.116). Ces futurs enseignants doivent intégrer les programmes prescrits, relevant de différentes disciplines. Ils doivent gérer un groupe social et spatial (la classe) en questionnant les méthodes et outils pédagogiques qui favorisent la transmission des savoirs. La polyvalence apparaît ainsi comme : « la prise en charge par chaque maître des différents domaines ou disciplines constitutifs du cursus » (Prairat et Rétornaz, 2002, p. 588-589).

Les enseignants doivent s'approprier un espace physique ; souvent une salle de classe d'une surface de 40 m², de forme rectangulaire, configurée par des tables et des chaises adaptées à la taille des enfants, d'un bureau d'adulte, d'un tableau, d'un vidéoprojecteur et d'espaces de rangements.

« Si les enseignants savaient s'emparer des espaces de la classe ou autour, ce serait un outil formidable pour eux, mais il n'y a pas de recette ; il faut avant tout leur faire prendre conscience qu'ils sont dans un espace et que l'espace agit sur les comportements. Après, leur dire « si vous disposez comme ça, ça va donner ça », ça n'existe pas... Il faut y aller finement donc. Mais oui, ce serait super de concevoir une formation comme cela et s'il y'avait un projet comme ça qui se mettait en place. Il faudrait une diversité d'intervenants : des universitaires et puis des acteurs qui ont l'expérience de l'espace. Il faudrait mettre à disposition des outils, une bibliographie ».

(Extrait d'un entretien avec Fanny Millard, septembre 2023).

Fanny Millard suggère que l'espace scolaire (la salle de classe et les espaces périphériques) est sous-exploité. Elle considère que l'appropriation de ces espaces par les enseignants pourrait transformer les pratiques pédagogiques. On fait l'hypothèse ici que des temps de formation initiale et continue des enseignants pourraient les amener à porter un regard renouvelé sur les espaces qu'ils utilisent au quotidien pour enseigner, ouvrant une réflexion sur la place de l'espace dans les pratiques pédagogiques.

Ces réflexions s'appuient sur les travaux de thèse de Laure Sabine Bampi (2022) tout comme ceux de Laurent Jeannin (2017, § 16), qui insistent sur les enjeux liés à l'espace dans les apprentissages, et

sur la possibilité d'offrir dans le contexte scolaire des espaces appropriables par les enseignants et par les élèves. Quatre types de salles de classe ont été répertoriés par Laurent Jeannin (2017, § 22) ¹⁸².

- La salle « classique » : tables en rangs ;
- La salle dont la technologie a eu un impact sur l'organisation spatiale : salles informatiques ;
- La salle organisée en îlots ;
- La salle organisée en îlots avec mobilité du mobilier.

Les propos des enseignantes interrogées sur le terrain bordelais ¹⁸³ rejoignent les modèles évoqués par Laurent Jeannin. Toutes les enseignantes (3) évoquent le besoin d'une grande salle modulable, organisée en différents coins : coin lecture, coin écriture, coin jeux, coin art, coin calme, coin numérique. Cette organisation permet de différencier les espaces en fonction des disciplines ou des types d'activités, mais aussi de répondre à la diversité des rythmes et des besoins des élèves. L'une des enseignantes résume cela ainsi : « Une grande classe avec des coins jeux, ordinateurs, lecture, coin calme, coin art, coin écriture... Et beaucoup de matériel ». Une autre complète : « Différents coins dans la classe selon les matières pour d'éventuels travaux autonomes, des tables regroupées pour les travaux de groupes, un coin écoute de livres audios avec des casques. ».

Le confort est également mentionné comme un élément fondamental, tant pour les élèves que pour les enseignantes elles-mêmes. Ce confort passe par la qualité de l'espace (taille, lumière, acoustique), mais aussi par la qualité du mobilier. Une enseignante souligne : « Le confort est vraiment un point à travailler. J'ai essayé de créer un cadre pratique et agréable mais il me manque un point d'eau ». Un autre insiste sur l'importance d'un mobilier adapté aux préférences et aux postures variées des enfants : « Un mobilier modulable ou adapté aux différents besoins ou préférences des enfants, type classe flexible. »

¹⁸² Ils font écho au modèle de la classe mutuelle réinvesti en 2017 par Vincent Faillet dans son livre « *La métamorphose de l'école. Quand les élèves font la classe* » : « 1. Le mobilier est organisé en "U" ou en îlots de façon à favoriser le travail collaboratif. L'utilisation d'un mobilier modulaire et léger permet de recomposer l'espace de la salle en fonction des besoins pédagogiques pour créer des zones adaptées aux différentes méthodes d'enseignement. 1. Le dossier des sièges n'a qu'un seul montant pour que l'occupant puisse pivoter, se retourner comme sur un tabouret. Les élèves doivent pouvoir se lever pour rejoindre les murs-tableaux ou un autre groupe. ».

¹⁸³ En 2022, en deuxième année de terrain à l'école de Bordeaux, un questionnaire en ligne a été diffusé auprès des enseignants. La grille d'entretien est présentée en annexe.

Dans le cadre des actions menées sur le terrain à Bordeaux et au Pizou, deux de ces « modèles » (classique, îlot) énoncés par Laurent Jeannin (2017) ont été expérimentés. Le modèle de la salle « classique » présente plusieurs avantages. Il permet aux enfants de rester dans leur classe habituelle, ce qui leur offre un repère stable : leur place, qu'ils connaissent bien. L'organisation en îlots, de son côté, est très pratique. Elle évite de déplacer les tables, puisque la plupart des ateliers se font en groupe. Cela fait gagner du temps et simplifie la mise en place. Un autre modèle ; l'espace du dehors (dans la cour de récréation ou le quartier) a été testé avec les enfants ¹⁸⁴ et les enseignants. Le modèle de la « classe dehors », souvent expérimenté (rarement avec les enseignants en raison de la contrainte du demi-groupe), montre des effets positifs pour les enfants dans l'appropriation de leurs espaces. Le fait d'être dehors (§ chap 2), sans la présence directe de l'enseignant, permet aussi d'adopter d'autres postures corporelles dans l'espace et d'explorer des rythmes différents : marcher, s'arrêter, écouter. Ces expériences soutiennent des apprentissages essentiels, notamment la lecture et la perception sensibles de l'espace, et peuvent aussi s'articuler avec d'autres disciplines : la géographie (représenter son espace proche), les mathématiques (compter avec son corps ou à des distances à l'échelle de celui-ci), ou encore le français (nommer, décrire, écrire à partir du réel).

3.2 Engager les enseignants et les élèves dans un partenariat pédagogique

Consolider le rôle de l'enseignant dans l'accompagnement des enfants à un apprentissage de l'espace, c'est pouvoir l'intégrer pleinement au projet, en construisant un binôme chercheur/enseignant (Paviol, Sicard, Veillerot, 2010, p.29)¹⁸⁵. L'équilibre fonctionne à condition que chacun tienne compte des compétences de l'autre, et accepte que les rôles et places de chacun se négocient et s'adaptent au contexte. Le chercheur, loin d'être confiné au rôle de sachant, doit s'ouvrir aux modalités pédagogiques et aux questions liées à la bonne gestion du collectif de la classe avec l'enseignant. Inversement, l'enseignant doit être capable de transmettre des savoirs en matière d'éducation à l'espace, à partir de connaissances acquises dans ses temps de formation. Il a été démontré par plusieurs chercheurs (Ames, 1992a et 1992b ; Cosnefroy, Nurra, Dessus, 2016) et je l'ai observé sur le terrain : l'enseignant joue un rôle important en ce qui concerne la motivation et l'engagement de ses élèves. L'enseignant peut être médiateur, guide, moteur et s'occuper de la bonne gestion du groupe classe. Ces ateliers d'éducation à l'espace ne peuvent pas être mis en place sans enseignants volontaires et engagés, susceptibles de faire des liens en classe avec ce qui a été vu en atelier.

¹⁸⁴ Au Pizou, trois ateliers sur onze se sont déroulés dehors ; à Bordeaux, dix ateliers sur dix-sept sur les deux années, dont sept ateliers en deuxième année.

¹⁸⁵[transmettre-l-architecture-en-milieu-scolaire.pdf](#)

Trois profils types d'enseignants ont été dégagés sur le terrain bordelais : « les adeptes, les curieux, les néophytes. » (Ghelli, 2017, p.163).

Le premier est illustré par Lise, enseignante de CE1/CE2, dont l'engagement est manifeste. Présente, réactive, elle échange par mail, réinvestit les outils en classe, et n'hésite pas à faire part de ses interrogations lorsque certaines consignes lui semblent peu claires ou difficiles à transmettre à ses élèves. Elle se positionne en actrice réflexive du projet. Son témoignage souligne à quel point les élèves ont gardé en mémoire des ateliers :

« Y'a pas un atelier où rien n'a été compris, mais l'atelier avec le plan de la classe, ça aurait été mieux en petit groupe parce que là, on n'arrivait pas à gérer les décalages entre enfants. Alors moi, ce qui m'a le plus marquée, c'est qu'ils se souviennent surtout du premier, de ce que t'avais fait en premier avec eux : le rectangle, l'endroit où ils étaient le mieux dans l'école. À chaque fois que je parle de toi, c'est ça qui ressort en premier. [...] J'ai pu m'appuyer sur les ateliers qu'ils avaient faits avec toi. Ça a vraiment été mon entrée en matière quand on a repris cette notion de "se situer et se repérer" en maths. »

Lise, enseignante CE1/CE2, école de Bordeaux, 18 novembre 2021

Elle a besoin de faire le lien entre l'expérience vécue par les élèves et son enseignement. Elle témoigne néanmoins du souvenir fort laissé par certaines séances chez ses élèves :

« Quand nous avons réévoqué le projet en début d'année scolaire, les enfants ont beaucoup reparlé de la toute première séance : le travail à partir du rectangle dessiné au sol, et les endroits de la cour où ils se sentaient bien, et aussi de la séance où ils avaient visité l'école notamment les yeux fermés. »

Lise, enseignante CE1/CE2, école de Bordeaux, 21 septembre 2022

À l'inverse, Emmanuelle, enseignante en GS/CP, tout comme Julia, enseignante en CM2 dans l'école du Pizou, incarne un profil plus « néophyte » Elle exprime une difficulté à s'appropriier les contenus des ateliers. Elle propose des pistes concrètes comme la tenue d'un livret hebdomadaire ou la valorisation d'images des enfants en action durant ces ateliers :

« Je trouve aussi que durant toute la durée de tes interventions, il aurait fallu garder un livret rempli chaque semaine en classe pour garder une trace de ce qui est fait, il y 'a aussi cette question de l'image : les enfants ont envie de se voir faire les choses »

Lise, enseignante GS/CP, école de Bordeaux, 21 septembre 2022

Enfin, Jean-Marie, enseignant en CM1/CM2, déjà engagé dans une démarche d'enseignement avec une pédagogie ouverte et alternative, semble paradoxalement peu impliqué dans les ateliers. Son engagement en tant qu'enseignant avec ses élèves, ne se traduit pas en engagement opérationnel, qu'il juge entravé par une certaine abstraction des consignes ou un manque de projection concrète : « On a beau avoir tes mails qu'on lit, ça paraît trop abstrait de mon côté et je ne me sens pas finalement investi ». Il incarne un profil distancié, adhérant aux intentions du projet mais sans parvenir à se sentir véritablement investi dans sa mise en œuvre.

À partir de ces trois profils qui ont été dégagées, des données recueillies sur le terrain de Bordeaux permettent d'analyser la relation entre la participation de l'enseignant et l'engagement des enfants. Il s'agit de comprendre si, et dans quelle mesure, l'implication de l'enseignant dans le projet (sa posture) permet de favoriser une plus grande motivation chez les enfants ou un enrichissement de leurs apprentissages. Les données présentées ci-dessous (figure 118) sont issues du terrain bordelais, où la recherche a pu se déployer sur une assez longue durée. Des entretiens avec les enfants ont été menés à la rentrée de septembre 2022, plusieurs mois après les ateliers, afin de recueillir ce dont les enfants se souvenaient, ce qu'ils avaient aimé ou non, ce qu'ils estimaient avoir appris, et ce qu'ils avaient choisi de raconter à leur entourage. Tous les enfants n'étaient pas présents ce jour-là, d'où un panel un peu réduit. L'analyse des réponses est structurée autour de trois axes¹⁸⁶ : les éléments les plus appréciés, les éléments les moins appréciés et les apprentissages retenus.

¹⁸⁶ Le tableau est plus complet en annexe et se déploie autour de cinq axes plutôt que trois axes : les éléments les plus appréciés, les éléments les moins appréciés, les apprentissages retenus, et enfin les éléments transmis à la sphère familiale.

Figure 118 : Bilan des enfants sur le terrain Bordelais (complet en annexe)

Classe	Nb enfants	Les POINTS POSITIFS	Le POINTS NÉGATIFS	Les apprentissages
GS CP Avec l'enseignante Emmanuelle « néophyte »	19	Jouer avec le carré scotché au sol (6) Faire une maquette (3) S'installer à un endroit où on se sent le mieux dans la cour (2) Se déplacer et faire des jeux dans la cour (2)	Etre dans le carré à cause du froid (1)	Comprendre que l'espace c'est comme une distance (3) Comprendre qu'on peut rester longtemps dans un espace où l'on se sent bien (5) Comprendre comment fonctionne une maquette (2) Comprendre ce que c'est qu'un plan (1)
CE1 CE2 Avec l'enseignante Lise « adepte »	12	Faire une maquette (6) Utiliser de la pâte à modeler pour faire la maquette (4) Dessiner l'endroit où l'on se sent le mieux (1) Jouer avec les cinq sens (1)	Le bruit pendant l'atelier de la maquette (2) Rester dans le carré (2) Rester assis (1)	Mieux représenter les choses (personnes, paysage) (2) Savoir dessiner un plan (4) Savoir-faire une maquette (6)
CMI CM2 Avec l'enseignant Jean-Marie « curieux »	22	Sortir dans le quartier (5) Faire une maquette (3) Repérer des éléments sur le plan pendant un parcours (2) Jouer avec les perceptions et les sens (3)	Se repérer sur le plan (3)	Apprendre à se repérer sur une carte (1) Savoir se déplacer d'un point A à un point B (2) Apprendre à écouter (4) Apprendre à ressentir l'espace dans lequel on est (2) Apprendre à représenter l'espace (2) Savoir-faire un plan (1) Savoir construire une maquette (1) Savoir qu'un camarade veut être architecte

Réalisation : Maylis Leuret, 2025.

3.3 La nécessité d'une collaboration entre géographes et architectes dans la formation des enseignants

Sur la base des premiers enseignements tirés des expériences menées sur les terrains (du Pizou et de Bordeaux) avec les enfants, des actions de formation ont été proposées à des étudiantes de l'INSPE en mars 2025. Ces séances¹⁸⁷ ont été pensées en partant de la nécessité de prendre en compte une temporalité trop courte, empêchant une vraie adhésion des participants. L'accent a également été mis sur l'importance d'un support visuel concret, permettant aux participants de se repérer à partir d'un élément familier (plan, photo, carte) servant de point de départ à l'exploration. Le rôle moteur de l'enseignant a été mis en exergue, sa participation active s'avérant essentielle pour légitimer l'exercice aux yeux des élèves et les encourager à s'impliquer.

À cette occasion, l'intérêt d'une collaboration des géographes et des architectes autour de l'éducation à l'espace, en particulier dans la formation des futurs enseignants du premier degré, a pu être mis à l'épreuve. Avec Julie Picard, nous sommes parties du principe que les deux disciplines peuvent mutuellement s'enrichir : les deux enquêtent et analysent et leurs apports se complètent sans exclusivité disciplinaire.

Une séance spécifique a été consacrée à des expérimentations sensibles dans la cour de l'INSPE de Caudéran. Cette séance s'est appuyée sur plusieurs temps de réflexion et d'expérimentation construits en amont avec Julie Picard avec une première expérimentation concrète sous la forme d'ateliers parents-enfants dans la cour Mably¹⁸⁸, menés en partenariat avec l'association Extra en septembre 2024 afin de tester les premières hypothèses.

La séance à l'INSPE s'est organisée autour de quatre temps et espaces distincts : le temps 1 dans le parc de l'INSPE avec le dispositif du parcours augmenté, le temps 2 proche de l'entrée de l'INSPE avec les dispositifs des parcours augmenté et iconographique, le temps 3 en classe avec l'outil de la carte mentale et enfin le temps 4 également en classe. Il s'agissait d'explorer comment ces trois types de dispositifs ; le parcours commenté (Thibaud, 2001), le parcours augmenté (Feildel et al, 2016) et le parcours iconographique (le Guern et Thémines, 2011) pouvaient accompagner les élèves et/ou les enseignants dans une meilleure compréhension de l'espace proche. L'enjeu était également de comprendre dans quelle mesure la mobilisation des sens et des ressentis, à travers ces expériences sensibles, facilite la capacité des participantes à se situer, à exprimer leur rapport à l'espace, et à en construire une représentation.

¹⁸⁷ La suite des séances sont prévues, sous réserve de changement, pour l'année scolaire 2025-2026.

¹⁸⁸ La cour Mably, ancien cloître à Bordeaux, est aujourd'hui un espace culturel de la ville qui accueille des événements et des expositions.

Figure 119: Document distribué aux participantes de l'atelier à l'INSPE – 26 mars 2025

Etape 1

Expérimenter l'espace proche avec les outils du sensible
- Atelier du 26 mars 2025 - INSPE Mérignac -

** Pendant toute la durée du parcours vous pouvez ramasser des éléments qui vous touchent ou vous interpellent (bout de bois, cailloux, matières diverses). Le parcours proposé est composé de quatre temps dont deux qui se dérouleront en salle de classe et deux, à l'extérieur, dans l'enceinte de l'INSPE de Mérignac.*

LE PARCOURS AUGMENTÉ / LE PARCOURS COMMENTÉ
Zone 1

1. Vous déambulez seul.e dans l'espace, décrivez à l'oral (grâce à votre smartphone), ce qui vous entoure, ce qui vous attire, ce qui vous perturbe...

2. Après avoir déambulé seul.e dans l'espace, quel sens a été le plus sollicité selon vous (une seule réponse possible) ?

La vue L'odorat
 L'ouïe Le toucher

3. Pourquoi ?

.....
.....
.....

4. Vos ressentis et vos émotions dans l'espace. Entourez l'émotion principale que vous avez ressentie en évoluant dans l'espace. Soulignez d'autres émotions que vous pu ressentir de manière plus ponctuelle.

Apeuré.e En colère Stressé.e Frustré.e Dégoûté.e
Perturbé.e Etonné.e Amusé.e Stimulé.e Joyeu.se.x
Triste A l'aise Déprimé.e Calme Ennuyé.e
Relaxé.e Abattu.e

5. Par deux vous déambulez à nouveau dans l'espace
L'un bande les yeux à l'autre et le guide sur le long du parcours.
* **Le guideur :** quel est sens le plus sollicité - quelle émotion est la plus présente ? Pourquoi ?
* **Le guidé :** quel est sens le plus sollicité - quelle émotion est la plus présente ? Pourquoi ?

.....
.....

6. Vous déambulez à nouveau seul.e dans l'espace
En vous bouchant les oreilles
quel est sens le plus sollicité - quelle émotion est la plus présente ? Pourquoi ?

.....
.....

7. Vous déambulez à nouveau seul.e dans l'espace
En vous déchaussant
décrivez la sensation de votre contact avec le sol

.....
.....

Etape 2

LE PARCOURS ICONOGRAPHIQUE / LE PARCOURS COMMENTÉ
Zone 2

1. Vous déambulez seul.e dans l'espace, décrivez à l'oral (grâce à votre smartphone), ce qui vous entoure, ce qui vous attire, ce qui vous perturbe...

2. Après avoir déambulé seul.e dans l'espace, prenez une photo, qui pour vous, représente l'INSPE d'une manière générale

3. Prenez maintenant une photo d'un endroit dans lequel vous vous sentez bien

4. Enfin, prenez une photo d'un endroit dans lequel vous vous sentez mal à l'aise

5. Pourquoi avez-vous choisi ces trois endroits ?
Justifiez en précisant vos émotions et vos ressentis

.....
.....
.....

Etape 3

LA CARTE MENTALE
Dans la salle de classe

5. Sur une feuille A4, vous représenterez les espaces parcourus ce matin en proposant une première piste de légende. Vous avez à votre disposition vos enregistrements sonores, vos notes, des crayons, des feutres, des feuilles de couleurs et les objets ou matières que vous avez récoltés durant l'exploration.

VOS INFORMATIONS

Prénom
Nom
Tranche d'âge
Genre
Statut / Profession
Etudes / formations suivies avant l'INSPE
Votre adresse mail

Réalisation : Maylis Leuret, 2025.

Le document (figure 119) correspond à qui a été remis aux participantes lors de la formation à l'INSPE de Bordeaux Caudéran. Il en présente le déroulement ainsi que les consignes, et il est accompagné d'une bibliographie sélective destinée à prolonger leur travail à la suite de cette expérience

Les participantes (dix femmes et un homme) ont été invitées à redécouvrir leur environnement quotidien, à questionner leurs perceptions et à développer un regard critique sur l'espace qui les entoure. On fait l'hypothèse que ces mêmes dispositifs sensibles peuvent constituer, pour les enseignantes, des outils pédagogiques pertinents pour aborder l'espace autrement (en géographie, en EMC, en mathématiques) avec leurs élèves. Ils permettraient d'ancrer les apprentissages dans l'expérience vécue des élèves, tout en facilitant l'expression et la formalisation de leur rapport à l'espace. L'analyse présentée ici se concentre sur un sous-échantillon de cinq participantes, sélectionnées pour la diversité de leurs parcours. Toutes sont en stage en responsabilité dans des classes de cycle 2 (CP/CE1/CE2), principalement en CE2, à l'exception de l'une d'entre elles affectée dans une classe à double niveau CE1/CE2. Âgées de 33 à 47 ans, ces futures professeures des écoles ont des trajectoires antérieures variées : études en psychologie, sociologie, commerce, archéothanatologie, gestion d'entreprise ou encore, cursus universitaire généraliste.

Figure 120: Les participantes pendant l'atelier du 26 mars 2025 à l'INSPE de Caudéran.



Source : Clichés ©Julie Picard ; Montage : Maylis Leuret, 2025.

Les participantes (figure 120) de ce sous-échantillonnage ont dû représenter sous forme de carte mentale ce qu'elles avaient exploré collectivement dans les zones 1 et 2. Cependant, aucune des cartes ne présente directement les ressentis ou les sensations. On observe la prédominance d'une représentation en vue du dessus, très proche des normes scolaires de la cartographie. Même si les sens ne sont pas nommés, on peut supposer que deux d'entre eux ont indirectement influencé la cartographie : le toucher, à travers la représentation des textures (goudron, cailloux, herbe, pierre...), et la vue, « naturellement » mobilisée dans toute tentative de représentation. De ces constats découlent plusieurs hypothèses :

- Une injonction implicite à l'objectivité : dans un contexte éducatif (référence implicite au programme de géographie scolaire), les participantes semblent s'être conformées à une représentation dite « objective », structurée, en zones. Cela pourrait expliquer l'absence de représentations du vivant (humain ou non humain), qui bouge, transite et ne reste pas « fixé » dans l'espace, qu'elles évoquent par ailleurs dans le cadre du parcours commenté.

- Avec seulement trente minutes pour réaliser la carte, les participantes ont privilégié l'efficacité à l'expressivité. De plus, certaines ont pu être freinées par un regard intériorisé sur leurs capacités à « bien dessiner », préférant éviter les représentations plus incorporées (se représenter, représenter les autres, représenter l'espace depuis soi) et sensibles, perçues pour elles comme plus « risquées » car moins codifiées.

Figure 121 : *Evocation des sens : écrit – oral – dessin – quels sens*

PARTICIPANTES	Parcours augmenté	Parcours commenté	Carte mentale	Manière d'évoquer les sens	Les sens les plus évoqués
Marion D	Vue – ouïe – calme	Non réalisé	Vue – toucher	Ecrit – oral	Vue – Ouïe
Hélène	Vue – toucher / Amusée concentrée – étonnée	Vue ouïe toucher	Vue – toucher	Ecrit – dessin	
Charlène	Ouïe – vue / Apaisée – calme	Vue ouïe toucher	Vue – toucher	Ecrit -	
Marion G	Ouïe – vue / calme – joyeuse	Non réalisé	Vue – toucher	Ecrit	
Barbara	Ouïe – vue toucher / calme stressée	Vue – ouïe	Vue – toucher	Ecrit	

Réalisation : Maylis Leuret, 2025.

Globalement, l'analyse des réponses (figure 121) met en évidence que les expériences de déambulation sollicitent principalement trois sens : la vue, l'ouïe et dans une moindre mesure le toucher. La vue est omniprésente, surtout lors du guidage, où elle est indispensable à l'orientation. L'ouïe est fréquemment citée, particulièrement en lien avec le chant des oiseaux, perçu comme apaisant. Elle devient dominante lorsque la vue est réduite ou absente (guidé, bouchage des oreilles). Le toucher émerge dans des situations spécifiques, notamment lors des marches pieds nus ou au soleil (effet sur la peau), provoquant des ressentis plus variés (curiosité, inconfort, humidité, fraîcheur). Les ressentis les plus fréquents sont le calme, la relaxation. La concentration est également récurrente, surtout lorsqu'un rôle actif est requis (guidage) ou en cas de réduction sensorielle. Quelques ressentis plus ambivalents apparaissent ponctuellement (stress, perturbation), souvent liés à la perte de repères sensoriels ou à l'environnement (sol froid, herbe humide). Enfin, le fait d'être dehors (sons, lumière, végétation, sensations au sol) joue un rôle dans l'expérience sensorielle et émotionnelle des participantes, renforçant leur bien-être. Le temps disponible limité par celui de la thèse n'a pas permis de mener l'ensemble des expérimentations prévues, notamment le suivi à long terme de l'appropriation de ces outils ou démarches par les futurs enseignants. Il serait pertinent de prolonger ces recherches pour évaluer l'impact de ces démarches sur les apprentissages des enfants et leurs représentations de l'espace.

Conclusion du chapitre 6

Fanny Millard, architecte et médiatrice au sein de l'association EXTRA, souligne que l'intervention d'un architecte extérieur en milieu scolaire tire sa richesse de son caractère *singulier* et *non systématique*. Chaque architecte, avec sa propre sensibilité, entre en résonance avec certains enseignants, et c'est cette rencontre spécifique qui donne naissance à des projets.

« Chaque intervenant architecte développe une démarche avec sa sensibilité et sa manière de faire ; ils vont rencontrer des enseignants qui sont sensibles à sa démarche et c'est ça qui fait la qualité du projet : le fait que ce soit exceptionnel. Ensuite, le fait d'être intervenant extérieur ponctue, ça donne une qualité, génère une qualité d'écoute auprès des élèves parce que déjà, on arrive en tant qu'architecte "neutre" sans aucun jugement de valeur auprès d'eux, avec des activités qui changent de leurs cadres scolaires, donc en tant qu'architectes, on a une place privilégiée. De fait, le rendre systématique, ça enlèverait la qualité des contenus. »

(Fanny Millard, extrait de l'entretien, septembre 2023).

L'idée d'« exceptionnalité » est centrale : c'est justement parce que ces interventions ne sont ni normées ni routinières qu'elles peuvent susciter une attention particulière, une curiosité renouvelée, de la part des enfants. Elle met aussi en lumière la position particulière de l'architecte, considéré comme une figure extérieure à l'institution scolaire. Cette distance par rapport au système éducatif lui permet de proposer des activités perçues comme « moins cadrées », stimulant ainsi d'autres modes d'engagement chez les enfants et les enseignants.

Cela renforce l'idée selon laquelle la réussite pédagogique de l'éducation à l'espace ne peut être envisagée indépendamment du contexte dans lequel elle s'inscrit, ni des relations qui se tissent entre les différents acteurs impliqués. Elle repose sur une dynamique de co-construction, nécessairement située, qui n'est pas transférable en l'état et échappe à toute modélisation proposant une formule unique. Dans ce cadre, les enseignants ne sont pas de simples accompagnateurs : ils occupent une position de médiateurs potentiels, capables d'initier ou de soutenir des reconfigurations (matérielles ou symboliques) de l'espace scolaire. La présence active de l'enseignant, aussi bien dans la classe qu'avec le groupe d'élèves, joue un rôle central dans le bon déroulement du travail mené en binôme avec le chercheur. Pour cela l'enseignant doit aussi se sentir concerné :

« Je me suis sentie concernée lorsque nous étions en grand groupe classe, sinon cela est un peu abstrait pour moi. Les élèves étaient jeunes je n'ai pas beaucoup de retour. »

Emmanuelle, enseignante GS/CP, 21 septembre 2022

Certaines activités peuvent se construire avec le chercheur, à l'intérieur ou en dehors de la classe ; d'autres peuvent l'être par l'enseignant seul, lui permettant de revenir sur des notions déjà abordées, de renforcer certaines compétences ou de réinvestir des outils. Enfin, des temps de discussion en classe, menés conjointement par le chercheur et l'enseignant, peuvent amener les enfants à revenir sur ce qu'ils ont vécu, appris, pas compris.

« Peut-être avoir une trace écrite ou un dessin à chaque séance qu'ils puissent le montrer aux familles et à l'enseignant, ou prévoir un temps de synthèse en classe pour connaître leur ressenti, ce qu'ils ont appris ou ressenti. »

Emmanuelle, enseignante GS/CP, 21 septembre 2022

Le premier atelier, qui introduit la phase d'exploration, est une étape charnière. Il conditionne en grande partie le déroulement de la suite. La présence de l'enseignant y est donc précieuse. Il est également souhaitable que les enfants aient été préparés en amont, que le cadre de la séquence leur ait été expliqué, afin qu'ils puissent s'y inscrire avec repères et confiance.

« Il me semble que les enseignants ont eu du mal à s'inscrire dans ce superbe projet, peut-être parce qu'ils n'étaient pas à son origine. » Marcelle-Anne, Enseignante classe ULIS (Bordeaux), 21 septembre 2022

L'organisation et le montage de formations pour les enseignants ou futurs enseignants supposent donc des échanges en amont autour des temps et lieux d'intervention ¹⁸⁹, des objectifs pédagogiques en fonction du cycle, du matériel ou des besoins en matériel, de leur propre implication et de leur rôle, tout en envisageant les difficultés qui pourraient se présenter (matérielles, de compréhension...). Il importe également que les enseignants soient pleinement intégrés au déroulement des ateliers eux-mêmes (animation de certaines séquences) en faisant apparaître explicitement, notamment à travers les maquettes de formation, les liens possibles entre ce type de projet et les priorités fixées par l'INSPE ou le rectorat.

¹⁸⁹ Il est souhaitable que les enseignants disposent, dès le début du projet, d'une vision claire des étapes à venir ainsi que de pistes concrètes pour prolonger le travail dans leur classe. Ce type de projection aide à inscrire le projet dans la durée et dans leur propre logique pédagogique.

CONCLUSION GÉNÉRALE

*Accepter l'incertitude pour questionner la dialectique
entre la géographie et l'architecture
dans un contexte de formation*

« Ce n'est pas un jour un architecte qui décide d'intervenir dans une école, enfin ça demande un certain nombre de compétences, un vocabulaire adapté, la capacité de construire avec les élèves, de connaître les élèves, d'adapter le vocabulaire mais aussi d'adapter les savoirs qu'on transmet, de proposer des choses en cohérence, de connaître le programme scolaire. Donc vraiment c'est un boulot en fait. »

Entretien avec Roberta Ghelli, mars 2021

L'intervention d'un architecte dans le monde scolaire ne relève ni de l'évidence, ni de la spontanéité. Elle s'inscrit dans un entre deux, un espace de médiation où se croisent compétences techniques, savoirs pédagogiques et capacité d'écoute. Roberta Ghelli, interrogée en mars 2021, insiste sur la pluralité des compétences requises pour occuper ce rôle.

Les démarches participatives de plus en plus documentées (Dodd, 2011), invitent les architectes à endosser des rôles multiples : animateurs, pédagogues, facilitateurs, parfois mêmes médiateurs de conflits. Cette extension du métier, si elle est aujourd'hui largement reconnue dans la littérature (Macaire, 2012 ; Bettina, 2021 ; Chadoin, 2024), se heurte en France à la force d'un système éducatif centralisé et normatif, où la légitimité de l'intervention de l'architecte comme médiateur demeure fragile. Dans ce contexte, l'enseignant dépositaire de l'autorité pédagogique, peine parfois à partager ses prérogatives. L'école ne saurait être appréhendée comme un simple lieu d'apprentissage : elle constitue un espace de vie, traversé par des temporalités, des usages et des attentes pluriels. Enfants, enseignants, famille y cohabitent, s'y croisent, s'y confrontent. Cette diversité n'est pas un obstacle mais devient la condition d'une véritable démarche collaborative.

Malgré les bénéfices évidents de l'éducation à l'espace et de l'intervention d'un architecte dans un contexte scolaire (libération de la parole de l'enfant, valorisation du faire ensemble, mobilisation d'approches sensibles pour exprimer l'espace vécu, perçu.), de nombreux obstacles subsistent. La faible institutionnalisation des retours d'expérience des enfants, l'inefficacité¹⁹⁰ de certains outils d'évaluation classiques (tels que les questionnaires) pour comprendre les apprentissages réels des enfants sur le court et le long terme, la difficulté à mobiliser les enseignants déjà très sollicités, et l'implication inégale des familles, souvent en quête de leur place dans l'institution, constituent autant de freins à la pérennisation de ces démarches d'éducation à l'espace.

Consolider la démarche interdisciplinaire pour éduquer à l'espace

La question de recherche portait sur les conditions d'élaboration d'une démarche d'éducation à l'espace interdisciplinaire, à l'intersection de la géographie et de l'architecture, visant à développer chez les enfants des compétences spatiales (la capacité à observer, interpréter, représenter, mais aussi à imaginer et se projeter) intégrées au contexte proche. Partageant à la fois des méthodes et des outils pour sensibiliser les enfants au territoire proche et leur permettre d'exprimer leurs ressentis et leurs perceptions sur celui-ci, la géographie et l'architecture se rencontrent. L'interdisciplinarité constitue un enjeu central de cette recherche et mérite d'être réaffirmé dans cette conclusion générale. Elle soulève notamment la question de la place de l'architecture dans les programmes scolaires : doit-elle être reconnue comme discipline à part entière ou rester une approche transversale, complémentaire d'autres enseignements ? Cette réflexion, nourrie par mon expérience doctorale, met en lumière la pertinence d'une démarche interdisciplinaire et permet de valoriser le travail concret mené dans ce cadre.

Mieux situer les apports de la participation des architectes médiateurs à l'éducation à l'espace

Cette recherche a confirmé que la pratique d'architecte médiateur auprès du jeune public n'est pas un processus uniforme. En ce sens, la question principale posée par cette thèse est : le contexte institutionnel de l'école élémentaire est-il le plus adapté pour faire exister une vraie relation entre la discipline de la géographie et celle de l'architecture ? Ne devrait-il pas se déployer dans un premier temps dans un contexte de formation des futurs enseignants dans le cadre de modules d'enseignement de la géographie, et des disciplines auxquelles elle peut être reliée selon les thématiques (mathématiques, activité physique, environnement) au sein des INSPE ? Et dans le cas contraire, cette recherche peut-elle permettre d'apporter de nouveaux éléments de réponses quant aux outils à même d'aider enfants et enseignants à mieux appréhender ces pratiques de l'espace vécu dans le contexte scolaire ?

¹⁹⁰ Les architectes Roberta Ghelli et Fanny Tassel interrogées durant cette thèse, convergent sur la nécessité d'une meilleure coordination institutionnelle, à travers la création de temps de restitution et d'échanges qui soient accompagnés.

La première hypothèse sur laquelle s'est appuyée la recherche est que la mise en récit des espaces quotidiens des enfants, c'est-à-dire la transformation des récits usuels ordinaires des enfants dans les espaces de l'école, pourrait favoriser une meilleure appropriation, un mieux habiter de ces espaces par les enfants. Cette hypothèse s'est nuancée au fil de la recherche. En effet, la mise en récit du territoire scolaire, à la fois à l'intérieur et à l'extérieur des murs des établissements, à travers des expériences sensibles, ne conduit pas nécessairement à une transformation généralisée ou partagée des façons d'habiter l'école. Sur les deux terrains étudiés, aucune modification significative des comportements spatiaux (usages, appropriations, installations) n'a été observée entre le début et la fin de la recherche-action. En revanche, ces démarches ont permis aux enfants de s'exprimer librement sur leurs environnements de vie, de faire entendre leurs besoins et attentes. Parmi ceux-ci, l'importance de disposer d'un espace personnel et la possibilité de se cacher ou de s'isoler du regard des adultes et des pairs. Ainsi, les hypothèses initiales ont évolué au cours de la recherche, intégrant cette nouvelle compréhension des effets réels des mises en récit sur les pratiques spatiales des enfants.

Étendre les temps de formation au-delà de l'INSPE de Bordeaux

Un certain nombre des analyses menées au cours de ce travail mériteraient d'être reprises pour être davantage exploitées. La documentation recueillie et examinée a nourri de manière substantielle ma réflexion et conduit aux propositions pédagogiques présentées dans le chapitre 6. Toutefois, en raison des contraintes temporelles inhérentes à l'exercice doctoral, l'exploitation de ce corpus n'a pu être pleinement développé. Cette recherche peut être vue comme l'état d'avancement d'une recherche envisagée au-delà de l'exercice de la thèse de doctorat. Un point central concerne la possibilité et l'importance d'étendre la recherche à un échantillon plus large, en ouvrant davantage les expérimentations aux adultes : futurs architectes dans les ENSA, futurs enseignants en élémentaire dans la section géographie et à faire travailler ensemble ces deux profils. Une alliance de l'architecture avec la géographie permettrait de proposer des formations sur les enjeux spatiaux, ouvrant de nouveaux horizons pour les futurs architectes et les futurs enseignants mais aussi une réflexion sur la place de l'architecture dans les programmes scolaires.

Plusieurs pistes se dessinent et convergent sur la nécessité d'une meilleure coordination institutionnelle, à travers la création de temps de restitution et d'échanges. Il s'agirait notamment de :

- Recentrer le cadre théorique et renforcer la relation entre la géographie expérientielle déployée par certains géographes dans le contexte scolaire (Gaujal, Leininger-Frézal) et la discipline de l'architecture (l'atelier de projet) enseignée dans les ENSA, comme point de convergence.

- Valoriser les pratiques d'enseignants dans les écoles d'architecture qui se posent la question de l'importance de l'expérience du proche dans l'apprentissage de l'espace (l'école du terrain¹⁹¹, l'expérimentation du Lab CDC avec les ENSA de Nancy et Strasbourg¹⁹²).
- Se libérer des limites imposées par le seul usage des outils de représentation normative (plans, coupes) et explorer davantage des démarches plus sensibles ; par exemple en articulant la marche, la collecte d'artefacts, la création de cartes sensibles¹⁹³, le relevé habités¹⁹⁴, les installations spatiales, les performances, les mises en récit écrites et ou graphiques.

Ces propositions, si elles restent encore marginales dans le contexte scolaire, témoignent d'une volonté de faire de l'école un lieu, une ressource d'apprentissage de et pour l'espace, au croisement de plusieurs disciplines en valorisant explicitement la géographie et l'architecture.

¹⁹¹ [L'école du terrain](#)

¹⁹² « Développée dans le cadre de la dynamique Région Architecture, cette recherche-action en architecture est le résultat d'un processus inédit de collaboration entre le partenaire bailleur, Batigère et les écoles d'architecture de Nancy et Strasbourg, engagés dans une expérimentation de niveau national via le Lab CDC (incubateur de projets de la Caisse des Dépôts et Consignations). » [Villemin lab 2016 - Domuslab - Expérimentations - Recherche - Ecole Nationale](#)

¹⁹³ La cartographie sensible consiste à représenter la perception vécue d'un territoire par l'exploration physique, l'analyse d'objets collectés, la création de légendes collectives et de croquis préparatoires qui s'affranchissent des codes cartographiques classiques. Ce type de démarche privilégie la marche, la collecte sur le terrain et l'intégration du vécu et de l'attachement aux lieux.

¹⁹⁴ C'est un outil pédagogique qui vise à traduire graphiquement le caractère évolutif et habité des espaces. Expérimenté dans différents travaux de recherche notamment par Daniel Pinson (1990) et Agnès Deboulet (2003), il permet aux étudiants de saisir, par des exercices de relevé et d'analyse, les multiples usages d'un logement ainsi que les modes d'habiter, au-delà des plans, coupes et façades normés.

Les apports méthodologiques mis en regard de la perfectibilité des protocoles d'action

Les apports méthodologiques mis en perspective avec la perfectibilité des protocoles d'action mettent en évidence plusieurs pistes d'approfondissement. D'abord, l'observation et la perception de l'espace proche par le corps et les sens (parcours augmenté, sortie sensible), telle qu'expérimentée avec les enfants sur les terrains de thèse, constitue un premier outil essentiel de récolte des données sur la perception des espaces vécus par les enfants. Il importe de renforcer la mise en commun de ces matériaux en diversifiant les supports d'écriture, qu'ils soient formels (textes, représentations normatives) ou plus sensibles (carte sensibles, dessins, audios) afin de construire un protocole d'analyse à la fois rigoureux et ouvert à la pluralité des expressions. Ensuite la narration des espaces du quotidien des enfants dans et autour de l'école doit être clarifiée et amplifiée à travers différents médiums concrets tels que l'oralité ou le parcours dans le territoire proche, permettant de faire exister et de partager ces récits. Enfin, l'élaboration d'un langage spatial graphique commun apparaît comme un outil intéressant pour inscrire du commun entre les habitants de l'école (enfants et adultes) et interroger ensemble les possibilités de s'appropriier et d'utiliser autrement les espaces de l'école.

Retour sur mon parcours d'architecte-médiatrice

Cette recherche a avancé, parfois difficilement, sous la forme d'une recherche-action dont l'itération la plus riche est ici envisagée sous la forme de l'incertitude. En 2012, le hasard fait que je tente le concours d'entrée en école d'architecture et que je suis prise à l'ENSAP de Bordeaux. Les premiers cours se déroulent autour d'une semaine intensive¹⁹⁵ à la Cité Frugès pour apprendre à regarder et à représenter l'espace proche. Je retombe alors dans mes travers d'enfant, je ne sais pas trop ce que je fais là et ne comprends pas grand-chose au fait de représenter en coupe, en plan et en façade ce qui est devant moi. J'adopte des stratégies pour contourner cet échec. Je dissèque cet espace avec mon corps : je mesure avec mes pas la distance entre les maisons, avec ma tête la hauteur, avec un pouce posé sur un crayon et un œil plissé les proportions entre les éléments : allèges, portes, fenêtres.

En rentrant chez moi le soir, je mets en volume de manière approximative ce que j'ai vu. Je découpe ensuite ces échantillons de carton à l'horizontal puis à la vertical. J'appréhende ainsi le plan et la coupe. Je me dis que l'espace qui m'entoure est peut-être pour moi plus compliqué à saisir qu'il l'est pour d'autres de mes camarades. J'éprouve la nécessité d'avoir une expérience directe avec mon corps : ouvrir les yeux, toucher, manipuler, sentir, écouter. Mes études se poursuivent et sont ponctuées de projets autour de deux enjeux : comprendre l'espace pour m'y sentir bien et apprendre à la représenter pour le transmettre à d'autres.

¹⁹⁵ Cet intensif était coordonné par Fabienne Darricaud et Alain Ursulet, architectes et enseignants à l'ENSAP de Bordeaux.

En 2014, dans le cadre d'un cours optionnel, je monte avec ma camarade Marion Dubreuil une série d'ateliers¹⁹⁶ pour le jeune public. L'objectif est de définir, par le biais d'expérimentations autour du corps et de la maquette sensible, la manière dont les enfants s'approprient et représentent leurs espaces de vie à l'école. Ils travaillent alors autour de micro-espaces, d'abord dans leur classe puis dans la cour. En 2017, pour mon mémoire de Master, je questionne le lien entre la pédagogie, l'espace et comment penser des espaces d'apprentissages pour que chacune et chacun y trouve sa place et s'élève¹⁹⁷. En 2018, je traite pour mon diplôme de fin d'étude, d'un projet d'agrandissement et d'ouverture d'école sur et à l'espace public. Après l'obtention de mon diplôme, je choisis de ne pas m'orienter vers la maîtrise d'œuvre préférant poursuivre ma collaboration avec l'association Extra éditeurs d'espaces¹⁹⁸. J'accompagne Fanny Millard (directrice de l'association) dans la conception et l'animation d'ateliers destinés à des publics variés, allant de la crèche au lycée. Ce sont sans doute ces expériences diversifiées qui ont servi de base à l'élaboration de mon projet de thèse. Mon parcours d'architecte-médiatrice débute avec l'association EXTRA puis se poursuit dès 2020 avec la création de mon propre collectif : Calk. Ma thèse a confirmé l'idée que je me faisais de la professionnelle que je souhaitais devenir : celle d'une architecte médiatrice. L'intuition née à partir de l'expérience, devient hypothèse analytique en filiation avec la géographie, l'éducation et la profession d'architecte.



¹⁹⁶ Ces ateliers deviennent possibles grâce à Arnaud Théval, artiste et enseignant à l'époque à l'ENSAP Bx. Il nous met en lien avec une école élémentaire et coordonne notre projet. Ayant lui-même porté de 2012 à 2016, le projet « All Over » à l'ENSAP de Bx

¹⁹⁷ Dans le sens d'apprendre et de grandir.

¹⁹⁸ Une collaboration qui débute l'année de mon PFE et qui me permet aussi de nourrir mon sujet.

Annexes

Annexe 1

Les KITS pédagogiques

L'annexe 1 fait l'objet d'un format papier A5, à part. Elle regroupe l'ensemble des kits pédagogiques, explicités en chapitre 6.

Elle regroupe trois kits, chacun s'organisant autour de six fiches.

La fiche 01 revient sur les objectifs généraux, les outils principaux, les méthodes et les liens aux programmes scolaires.

La fiche 02 revient sur les outils de base à prévoir en classe (papier, crayons, carnets d'observation, etc.), le matériel spécifique pour chaque séquence ; des supports, des outils ou des méthodes optionnels pouvant enrichir les activités.

La fiche 03 accompagne les enfants autour de quatre ateliers qui s'inscrivent dans les deux séquences.

La fiche 04 accompagne les enseignant(e)s autour des deux séquences.

La fiche 05 rassemble différents supports utilisables en classe ou lors des sorties.

La fiche 06 pour établir un suivi entre l'architecte et l'enseignant(e).

Annexe 2

Les livrets de restitution

L'annexe 2 fait l'objet d'un format papier A5, à part. Elle regroupe les deux livrets de restitution pour les terrains du Pizou et de Bordeaux. Ces livrets de restitution ont été distribués aux enseignantes à chaque fin de projet et regroupe photos et court texte présentant succinctement chaque activité réalisée sur les deux terrains.

Annexe 3

L'exposition EXARMAS

L'annexe 3 fait l'objet d'un format papier A5, à part. Elle présente le livret d'exposition concernant l'exposition réalisée avec la commission Exarmas ¹⁹⁹au laboratoire Passages en juillet 2022.

Cette exposition présente à la fois mon travail de terrain mais aussi la pratique que j'ai en tant que médiatrice au sein de mon collectif CALK. L'exposition s'organise autour de trois types de récits : les récits de la recherche (les paroles d'enfants, les extraits de carnet de terrain), les récits sonores (les contes audios), les récits volumes (les maquettes réalisées par les enfants), les récits images (les dessins des enfants sur le terrain mêlé au travail du collectif).

¹⁹⁹ La comission Exarmas, présente au sein du laboratoire Passages, propose à des membres du laboratoire ou des invités extérieurs de venir exposer leurs travaux en lien plus ou moins étroitement avec leurs sujets de recherche et d'investir les espaces de la Maison des Suds. Il peut s'agir de photographies, de tableaux, de sculpture.

Annexe 4

La récolte des paroles

L'annexe 4 est pensée comme un ensemble de documents autour de la récolte des paroles. Elle regroupe les tableaux d'entretien, les grilles d'entretien et revient sur trois entretiens réalisés avec trois architectes médiatrices. Un premier entretien le 17 décembre 2020 avec Fanny Tassel, un deuxième entretien le 8 mars 2021 avec Roberta Ghelli et un troisième entretien avec Fanny Millard, le 7 septembre 2023.

Les enfants de la classe de CM2 à l'école du Pizou

Prénom	Âge	Genre
Lilou	10 ans	Fille
Coline	10 ans	Fille
Emy	10 ans	Fille
Mailine	10 ans	Fille
Gaia	10 ans	Fille
Lola	10 ans	Fille
Lilou	10 ans	Fille
Maiwenn	10 ans	Fille
Mailine	11 ans	Fille
Laura	10 ans	Fille
Lilou	10 ans	Fille
Manon	10 ans	Fille
Mélina	10 ans	Fille
Abigaëlle	10 ans	Fille
Samuel	10 ans	Garçon
Brandon	10 ans	Garçon
Wayat	11 ans	Garçon
Noa	10 ans	Garçon
Erwan	10 ans	Garçon
Thimoté	10 ans	Garçon
Yanis	10 ans	Garçon
Even	10 ans	Garçon
Louis	10 ans	Garçon
Noa	10 ans	Garçon
Jules	11 ans	Garçon

Les enfants de la classe de GS/CP à l'école de Bordeaux

Prénom	Âge	Genre	Classe
Chloé	6 ans	Fille	CP
Olivia	6 ans	Fille	CP
Sacha	6 ans	Fille	CP
Chloé	6 ans	Fille	CP
Eva	6 ans	Fille	CP
Inès	6 ans	Fille	CP
Lola	6 ans	Fille	CP
Soline	6 ans	Fille	CP
Lilia	5 ans	Fille	GS
Lisa	6 ans	Fille	CP
Angela	5 ans	Fille	GS
Clothilde	5 ans	Fille	GS
Nila	5 ans	Fille	GS
Constant	5 ans	Garçon	GS
Liam	5 ans	Garçon	GS
Yanis	5 ans	Garçon	GS
David	6 ans	Garçon	CP
Lucas	6 ans	Garçon	CP
Martin	5 ans	Garçon	GS
Lucas	6 ans	Garçon	CP
Jules	6 ans	Garçon	CP
Isaac	6 ans	Garçon	CP
Arthur	6 ans	Garçon	CP
Liron	5 ans	Garçon	GS
Lucas	6 ans	Garçon	CP

Les enfants de la classe de CE1/CE2 à l'école de Bordeaux

Prénom	Âge	Genre	Classe
Pauline	7 ans	Fille	CE1
Rosie	7 ans	Fille	CE1
Manon	6 ans	Fille	CE1
Alicia	8 ans	Fille	CE2
Lucie	8 ans	Fille	CE2
Elada	7 ans	Fille	CE1
Keyla	8 ans	Fille	CE2
Youmé	8 ans	Fille	CE2
Lucie	7 ans	Fille	CE1
Sacha	9 ans	Fille	CE2
Victoria	7 ans	Fille	CE1
Alexandre	7 ans	Fille	CE1
Peter	7 ans	Garçons	CE1
Tiago	8 ans	Garçon	CE2
Sian	7 ans	Garçon	CE1
James	7 ans	Garçon	CE1
Oscar	8 ans	Garçon	CE2
Erphan	7 ans	Garçon	CE1
Bruno	8 ans	Garçon	CE2 (plus là en année 2)
Louis	8 ans	Garçon	CE2
Armand	8 ans	Garçon	CE2
Jules	7 ans	Garçon	CE1
Nathan	8 ans	Garçon	CE2
Arthur	7 ans	Garçon	CE1
Antoine	8 ans	Garçon	CE2
Julien	8 ans	Garçon	CE2

Les enfants de la classe de CM1/ CM2 à l'école de Bordeaux

Prénom	Âge	Genre	Classe
Constance	9 ans	Fille	CM1
Santa	9 ans	Fille	CM1
Mélina	9 ans	Fille	CM1
Angèle	9 ans	Fille	CM2
Shayan	10 ans	Fille	CM2
Juliette	10 ans	Fille	CM2
Jeanne	10 ans	Fille	CM2
Elya	9 ans	Fille	CM1
Mina	9 ans	Fille	CM1
Lily	9 ans	Fille	CM1
Mara	9 ans	Fille	CM1
Louise	9 ans	Fille	CM1
Alya	9 ans	Fille	CM1
Orel	9 ans	Garçon	CM1
Basile	9 ans	Garçon	CM1
Colin	9 ans	Garçon	CM1
Kenny	10 ans	Garçon	CM2
Marcus	10 ans	Garçon	CM2
Paulin	10 ans	Garçon	CM2
Matthis	10 ans	Garçon	CM2
Jean	10 ans	Garçon	CM2
Louis	10 ans	Garçon	CM2
James	10 ans	Garçon	CM2
Louis	10 ans	Garçon	CM2
Paul	10 ans	Garçon	CM2 (arrive en année 2)

Le tableau des entretiens réalisés avec les enfants et les enseignantes

Enquêtés	Types d'entretien	Dates
Classe CM2 Le Pizou	Entretien semi directif	28.01.21
	Entretien semi directif	08.07.21
Classe GS/CP Bordeaux	Entretien semi directif	12.04.21
Classe CE1/CE2 Bordeaux	Entretien semi directif	20.09.22
Classe CMI/CM2 Bordeaux		
Emmanuelle enseignante GS/CP	Entretien semi directif	19.04.21
Lise enseignante CE1/CE2	Questionnaire en ligne	10.10.21
Jean Marie enseignant CMI/CM2	Entretien semi-directif	20.09.22
Marcelle-Anne enseignante classe ULIS		

Les grilles d'entretien des enfants

Sur le terrain du Pizou

Grille d'entretien 1 (début de terrain)

- 1- Tu peux me redonner ton prénom s'il te plaît ?
- 2- Qu'est-ce que tu fais ou que tu aimes faire quand tu n'es pas à l'école ?
- 3- Qu'est-ce que tu aimes faire quand tu es à l'école ?
- 4- Est-ce que tu te rappelles la semaine dernière lorsque nous avons travaillé avec le corps, vous avez choisi un espace dans lequel vous étiez bien, tu te souviens de ton choix ? (si tu as envie), tu crois que tu peux nous en parler ?
- 5- A quoi joues-tu dans la cour ? Où vas-tu ou aimes-tu aller en dehors de la classe ?
- 6- Où travailles-tu le mieux à l'école ?
- 7- Où habites-tu ? A quoi cela ressemble ?
- 8- Où te sens-tu le mieux chez toi ?
- 9- Où aimes-tu le plus travailler chez toi ?
- 10- Est-ce que tu habites loin de l'école ?
- 11- Quel est le trajet de chez toi à l'école ?
- 12- Quel est l'endroit préféré où tu vas quand tu n'es pas à la maison ?
- 13- Sinon en dehors de l'école et de la maison, l'endroit où tu as le plus envie d'aller dans le monde ?
- 14- Connais-tu une ou des histoires de l'école ou de ton quartier, ou toute autre histoire, que tu voudrais partager avec nous ?

Grille d'entretien 2 (fin de terrain)

- 1 – Est-ce que tu te souviens de l'histoire du Pizou qu'on a imaginé ensemble ? Si oui, peux-tu m'en parler ?
- 2- Qu'est-ce que tu as préféré ? Qu'est-ce que tu as le moins aimé ? Pourquoi ?
- 3 – Qu'est-ce que tu as appris ?
- 4- Est-ce que tu as en parlé à la maison ou avec d'autres personnes ? si oui en expliquant quoi ?
- 5- Quels sont les outils que tu as préféré utiliser ? maquette, corps, cartes, plans ...

Les grilles d'entretien des enfants et des enseignantes

Sur le terrain de Bordeaux

Grille d'entretien 1 (début de terrain) : les enfants

- 1 - Comment t'appelles-tu ?
- 2- Quand tu arrives à l'école le matin où vas-tu en premier ?
- 3- Habites-tu loin de l'école ? Comment y arrives-tu le matin (bus, voiture, vélo, pieds...) ?
- 4- Dans quel espace habites-tu (maison, appartement, cabane...) ?
- 5- Où est-ce que tu te sens bien (le mieux) à l'école ?
- 6 - Où est-ce que tu préfères être pour travailler ?
- 7- Quand tu es dans la cour, où vas-tu et à quoi joues-tu ?

Grille d'entretien 2 (fin de terrain) : les enfants

- 1 – Est-ce que tu te souviens de ma venue l'année dernière ? Si oui de quoi exactement ? sais-tu pourquoi je suis encore là ?
- 2- Qu'est-ce que tu as préféré ? Qu'est-ce que tu as le moins aimé ? Pourquoi ?
- 3 – Qu'est-ce que tu as appris ?
- 4- Est-ce que tu as en parlé à la maison ou avec d'autres personnes ? si oui en expliquant quoi ?
- 5- Quels sont les outils que tu as préféré utiliser ? maquette, corps, cartes, plans ...
- 8 – Le fait d'être observé te dérange-t-il ?
- 9- Qu'est-ce que tu aimerais que l'on fasse encore dans l'école ensemble ?

Grille d'entretien 3 (début de terrain) : les enseignantes

- 1- Comment vous appelez vous ?
- 2- Depuis quand êtes-vous dans cette école ?
- 3- Où avez-vous travailler avant ? quel est votre parcours professionnel
- 4- Quel est le premier espace dans lequel vous allez le matin en arrivant ? que faites-vous ?
- 5- Habitez-vous loin de l'école quel est le parcours que vous faites de chez vous à l'école ?
- 6- Une fois en classe ? quel parcours faites-vous / pensez-vous pouvoir l'inscrire sur une feuille enfin le représenter schématiquement sur une feuille ? avez-vous l'impression de vous déplacer ?
- 7-Avez-vous l'impression que la crise du covid a changé des choses dans votre rapport à l'espace et aux déplacements ? Aux autres ? oui/non, quoi ?
- 8-Avez-vous l'impression que les corps des enfants sont suffisamment en mouvement la journée ? En tout cas quelle liberté laissez-vous à vos élèves ?
- 9-Dans quel espace vous sentez-vous le mieux ici ? pourquoi ?
- 10- Dans quels espaces vous sentez-vous moins bien ? Pourquoi ?
- 11- Qu'est-ce que cela veut dire pour vous habiter un espace ?
- 12- Avez-vous le sentiment d'habiter cette école ?

Grille d'entretien 4 (fin de terrain) : les enseignantes

Ressentis généraux, implications, motivations vis-à-vis des projets (ce qu'ils ont préféré, moins aimé), mais aussi bien sûr progrès des élèves au cours de l'année, concernant leur structuration dans l'espace, leurs savoir-faire et savoir-être en lien avec le fait se de sentir bien à l'école.

- 1 - Qu'est-ce qui a été positif selon vous dans cette première année d'ateliers ?
- 2- Qu'est-ce qui aurait pu être amélioré ? qu'est-ce qui a été laissé de côté ? quelles consignes n'ont jamais été comprises ?
- 3 – Qu'est-ce qui vous a le plus marqué ? outils – consignes – réactions des élèves
- 4- Avez-vous senti des changements ou des améliorations chez certains de vos élèves ? Avez-vous eu des retours (positifs – négatifs) de vos élèves suite à mes interventions ou au fur et à mesure ?
- 5- cela a-t-il changé certaines choses, petits détails dans votre manière de regarder ou de vous approprier l'espace de l'école ?
- 6 – Vous êtes-vous servi des outils exploités (maquettes – cartes – plans) pour certaines séances avec vos élèves ? oui / non ? pourquoi ?
- 7 – Auriez-vous envie d'exploiter certains de ces outils ? oui / non ? pourquoi ? Seriez-vous ok pour tester certaines séances autour de la thématique de l'espace – du territoire – du quartier que nous fabriquions ensemble ? si oui à quelle période de l'année cela doit-il intervenir ?
- 8 – Le fait d'être observé vous dérange-t-il ? Comment cela pourrait être il fait au mieux ?
- 9- Qu'est-ce que vous attendez de cette deuxième année d'ateliers ? Avez-vous d'autres attentes qui n'ont pas été notifiées dans le dossier et auxquelles on pourrait réfléchir ensemble ?

La restitution des enfants

Sur le terrain de Bordeaux

Classe	Nb enfants dont	Les POINTS POSITIFS	Le POINTS NÉGATIFS	Les outils +	Les apprentissages	Ce qui a été raconté à la maison aux familles
CP	19	Jouer avec le carré scotché au sol (6) Faire une maquette (3) S'installer à un endroit où on se sent le mieux dans la cour (2) Se déplacer et faire des jeux dans la cour (2)	Etre dans le carré à cause du froid (1)	La maquette (5)	Comprendre que l'espace c'est comme une distance (3) Comprendre qu'on peut rester longtemps dans un espace où l'on se sent bien (5) Comprendre comment fonctionne une maquette (2) Comprendre ce que c'est qu'un plan (1)	Faire un plan Voir un carré Faire la « mascotte » de la classe Faire la classe Aller dans l'endroit où l'on se sent le mieux.
CE1 CE2	12	Faire une maquette (6) Utiliser de la pâte à modeler pour faire la maquette (4) Dessiner l'endroit où l'on se sent le mieux (1) Jouer avec les cinq sens (1)	Le bruit pendant l'atelier de la maquette (2) Rester dans le carré (2) Rester assis (1)	La maquette (2) Le plan (2) La carte (1)	Mieux représenter les choses (personnes, paysage) (2) Savoir dessiner un plan (4) Savoir faire une maquette (6)	Faire des maquettes (3) Faire de l'architecture (1) Qu'il y'avait une architecte à l'école (2)
CMI CM2	22	Sortir dans le quartier (5) Faire une maquette (3) Repérer des éléments sur le plan pendant un parcours (2) Jouer avec les perceptions et les sens (3)	Se repérer sur le plan (3)	La maquette (8) Le mètre (2) La carte (3)	Apprendre à se repérer sur une carte (1) Savoir se déplacer d'un point A à un point B (2) Apprendre à écouter (4) Apprendre à ressentir l'espace dans lequel on est (2) Apprendre à représenter l'espace (2) Savoir faire un plan (1) Savoir construire une maquette (1) Savoir qu'un camarade veut être architecte	Faire des maquettes (8) Faire une thèse en architecture (1) Faire une sortie dans le quartier (4)

Les autres personnes interrogées

Les géographes et les architectes

Enquêtés	Types d'échange	Dates
Caroline Leininger Frézal, géographe,	Entretien non directif	10.11.20
Jean Pierre Chevalier, géographe	Entretien non directif	16.11.20
Anne Laure Le Guern	Entretien non directif	20.11.20
Yann Olivares, architecte	Entretien semi- directif	25.11.20
Fanny Tassel, architecte,	Entretien non directif	17.12.20
Sophie Gaujal, géographie	Entretien non directif	24.01.21
Aurore Lecomte, géographe	Entretien non directif	24.01.21
Roberta Ghelli, architecte	Entretien semi- directif	08.03.21
Sylvie Joublot Ferré, géographe	Participation formation Géographie Haute école	21.02.22
Muriel Monnard, géographe	Entretien non directif	24.02.22
Anne Sgard, géographe	Entretien non directif	24.02.22
Chloé Bodart, architecte	Entretien semi- directif	18.05.22
Nadja Monnet, ethnologue	Entretien semi- directif	7.06.22
Manon Besançon, architecte	Entretien semi directif	18.04.22
Laure Sabine Bampi, architecte	Participation formation Médiation ENSAM	7et 8.09.22

Entretien avec Fanny Tassel
Architecte-médiatrice au CAUE 92

17 décembre 2020

**(F pour Fanny et M pour Maylis)*

F : vous connaissez les CAUE un peu (conseil -architecture – urbanisme – environnement) ?

M : Je ne pourrai en parler comme il faut

F : Alors en fait les CAUE c'est des associations départementales de la diffusion de l'architecture avec un pan de la loi sur l'architecture du 3 janvier 1977 qui a dessiné très clairement les missions des CAUE dans ce cadre-là. Les CAUE sont financés par un impôt public, une taxe sur les permis de construire. Et donc y'a quatre missions essentielles qui sont l'information qui attrait à l'architecture, la formation des élus comme du professionnel du bâtiment comme des enseignants dans notre cas. Tout ce qui est conseil donc conseil aux particuliers sur une transformation d'habitat par exemple ou de territoire et la dernière c'est sensibilisation donc c'est très large et c'est là qu'on va avoir des expositions, des éditions, éducation jeune public. Depuis la création du CAUE 92 qui est en 79 je crois y'a toujours eu des interventions en milieu scolaire. C'est vrai que c'était quelque chose à cette époque que tous les architectes faisaient facilement. Après ça a un peu diminué mais dans l'histoire du CAUE en 2000, il a été décidé de faire un service dédié uniquement à ces interventions là avec des architectes dédiés à la sensibilisation avec le jeune public. Parce qu'il y a beaucoup de CAUE où les architectes cumulent plusieurs missions et ils peuvent de temps en temps aller dans une classe et à d'autres moments faire la formation d'élus ou autre chose donc ce CAUE avait décidé d'avoir un personnel plus spécialisé là-dedans.

M : d'où vient votre désir de travailler avec le jeune public, comment ça s'est passé dans votre parcours professionnel pour en arriver là ?

F : J'ai déjà eu une pratique en agence pendant dix ans et le monde de l'enfant m'a toujours intéressé quand j'étais jeune j'étais animatrice en centre de vacances etc. C'était aussi une partie de mon sujet de diplôme l'espace même s'il n'était pas totalement lié au monde de l'enfance mais plutôt la question de la communication de l'architecture : comment on peut parler différemment d'architecture pour y inclure plus les habitants. Et puis à un moment ça a été une décision personnelle de s'intéresser à cette question du rapport au public. Après ça c'est mon parcours et après dans les personnes qui travaillent avec moi c'est de plus en plus des décisions qui se font des les études en fait : des personnes qui s'intéressent à la question de la concertation et la médiation très tôt pendant leurs études ou en début de pratique d'agence qui se disent avoir envie d'aborder la question de l'architecture différemment.

M : Y a-t-il un rituel ou un processus que vous répétez de projet en projet quand vous abordez un atelier avec le jeune public ?

F : je m'adapte au public, aux circonstances. Je travaille à mi-temps pour le CAUE 92 et à côté de ça j'ai ma propre structure de médiation et je suis aussi enseignante d'art à l'école d'architecture. En milieu scolaire c'est souvent lié au niveau et aux enseignants avec qui ont travaillent et puis y' a plein de projets très différents. Donc non il n y a pas de rituels si ce n'est pour ritualiser le côté expert de l'architecte ou de l'architecture et que ce soit avant tout – expliquer toujours avec le public avec lequel on travaille qu'on s'appuie sur les compétences d'habitants et que tout le monde en a dès la naissance donc on a des compétences et on a pas besoin d'acquérir un vocabulaire – je ne suis pas là pour leur apprendre des choses en fait mais si y a un petit gimmick c'est surtout celui-là – c'est une approche vraiment sensible de l'architecture et c'est apprendre à faire le lien avec sa perception vraiment sensible de l'espace et puis une compréhension ensuite de cet espace et de ce qu'il nous fait ressentir mais c'est plus dans ce sens-là que la médiation se fait.

M : quels retours ? comment ?

F : c'est très peu institutionnalisé les retours parce que je sais qu'au début notamment, les partenaires du CAUE demandaient un peu des restitutions et quand ça rentre dans l'éducation nationale c'est un peu chiffré etc avec des questionnaires que je ne trouvais vraiment pas intéressants et qui demandaient beaucoup d'énergie pour pas grand-chose- y'a des personnes qui répondent et y'a cette espèce de non investissement dans les questionnaires donc y'avait peu d'intérêt. Mais après c'est peut-être, c'est hyper dur d'avoir un retour après. ET les enseignants ils sont durs à capter par mail, ils répondent très peu. Mais y'a des retours qui nous arrivent par moments par des chemins un peu détournés. Par exemple on avait fait un projet avec une installation à échelle 1 et on avait fait des bancs et tout ça en carton et en papier et en fait ça avait tellement changé la manière de vivre dans cet établissement que le principal avait engagé un menuisier pour réaliser ces prototypes en bois. Mais ça je l'ai appris longtemps après par hasard.

Ça montrait ce côté sur le vécu, sur le sensible ça a aussi une répercussion sur le plus long terme parce que ça fait naître des choses et qui peuvent devenir des aménagements pérennes. Le sens qu'ils portent ou donnent à l'espace change et c'est ça qui devient intéressant.

M : comment quand et avec qui ces outils déployés dans le CAUE sont produits ?

F : on a un choix politique qui peut être contesté mais que moi je préfère mais c'est qu'on intervient dans peu d'écoles : 3000 écoles – on va nous reprocher de faire des actions longues : 6 interventions par projet par classe donc on met beaucoup de moyens par enfant - la contrepartie c'était d'expliquer que le but ce n'est pas de multiplier le nombre d'enfants en les voyant peu mais que chaque action

longue donnait lieu à des outils qui pouvaient être formalisés et transmis à d'autres. On a des projets un peu phare on ne fait pas des projets différents pour chaque classe – on essaie sur des périodes de 3 à 5 ans ben d'avoir un projet phare qui nous permet de produire assez de ressources puis qui prend ensuite et est mis à disposition d'autres. Si on faisait des projets à la carte on ne pourrait pas.

M : comment avec le contexte du covid, est-ce que les enseignants s'emparent de vos outils, comment ils le font à distance ?

F : Ça ne s'est pas mis en place de manière effective parce que le premier confinement il y a eu une interruption brutale d'activité. Le deuxième confinement on a relativement pu intervenir en classe par contre les formations des enseignants dédiés sur l'autonomisation des projets autour du projet carton ville où là y'a une formation des enseignants pour s'assurer de leur bonne prise en main et voir le type de projet fait soit en autonomie ou à distance. Dans l'absolu on sait qu'il y a des profs qui utilisent ces projets et qui le font tout seul. Souvent de notre côté c'est assez décevant de voir comment les enseignants utilisent nos ressources – mais en fait tant mieux parce que ça veut dire que notre intervention en classe vaut quelque chose.

M : comment les formations enseignantes se déroulent ?

F : ça a beaucoup évolué puisque l'EN (nationale) est en perpétuel mouvement donc de toute façon on est lié à la demande de l'éducation nationale puisqu'on est en partenariat avec eux – donc on est à chaque fois avec la DAAC (direction académique à l'action culturelle) de l'académie de Versailles. quand j'ai commencé la formation enseignant existait pour de vrai et aujourd'hui 'hui n'existe plus donc moi je suis même intervenue dans les écoles d'enseignant (INSPE) au tout début mais à=ça a disparu. Après les formations étaient quand même conséquentes : on pouvait avoir trois jours de suite pleins ou une fois par mois toute l'année. Là aujourd'hui plus ça va, plus ça se réduit et je dirai même qu'on a de moins en moins de publics enseignants intéressés, malgré certains aspects du programme scolaire qui donnent une part importante à l'architecture. Mais le monde enseignant est bouleversé constamment avec des demandes de se réajuster tout le temps ce qui fait qu'en fait cette question de l'architecture va être pour eux hyper secondaire à côté de grandes questions à la mode comme le développement durable, le genre dans l'espace public en fait des thèmes qu'on inclurait totalement dans la question de l'architecture mais que eux n'incluent pas et ils vont chercher des formations qui sont pas faites par des architectes sur ces questions-là. Ce que je trouve hyper dommage mais je prêche pour ma chapelle. Mais oui j'ai le sentiment de perdre pas mal de temps enfin de temps, de public là-dessus. Et la formation très générale sur comment aborder l'architecture avec les élèves on l'a de moins en moins. Les dernières formations qu'on a c'est plus lié à des projets que nous on fait Et donc sur des outils déjà existants : ex cartonville. Mais du coup ça devient très pratico-pratique bon c'est exactement ce que les profs demandent mais c'est moins intéressant dans le sens de la formation continue.

M : comment on pourrait remettre l'architecture autour de plusieurs disciplines, au centre du programme, du quotidien ?

F : C'est une vraie question et c'est assez décourageant - c'est très étonnant – moi je me souviens y' a pas longtemps j'étais sur un projet de quartier avec un grand projet de rénovation urbaine et sociale et y' a eu la maison des habitants, la maison du projet qui s'ouvrait et toutes les associations de quartier qui appelaient pour voir comment ce lieu pouvait être animé donc moi en tant qu'architecte spécialisée en pédagogie du 92 qui avait travaillé sur ce quartier, je proposais de dédier une demi-journée tout le travail qui peut y avoir dans une maison des habitants mais aussi bien de l'information que de la concertation et une fois que j'avais fait ma proposition j'ai entendu toutes les asso passer les unes après les autres et proposer exactement la même, comme si moi-même j'en avais pas parlé que 'jai interprété comme je ne suis pas du quartier donc je n'ai pas de légitimité à faire ça . Enfin peut être que c'était parce que je suis architecte et que du coup je serai du côté des institutions, des décideurs et que du coup il fallait être du côté des habitants. Je me souviens pour anecdote dans le cadre de formation enseignante c'était un très gros truc ACA Tombe sur le partage de l'espace et du temps et sur l'autonomie des enfants en cycle 3 et j'avais été appelée pour passer dans les groupes et à chaque fois que je passais dans les groupes on me regardait comme si j'étais un extraterrestre. Donc y'a tout un travail à faire sur la culture architecturale, sur la manière dont l'architecte est envisagé. On s'est quand même éloigné de l'image de l'architecte du grand qui décide de tout mais quand même y'a toujours une image qui n'est pas si facile que ça. Et en général y a une image du métier qui est encore présente avec l'image « ce con d'architecte, il a encore fait ça » on a quand meme rarement une image positive de ce métier. La culture architecturale des français par Guy Tapie – Roberta Ghelli y avait participé = survole le sujet et posait cette question-là.

Entretien avec Roberta Ghelli
Architecte-médiatrice, directrice MA Grenoble

8 mars 2021

**(RG pour Roberta et M pour Maylis)*

M : Vous êtes architecte médiatrice, quel est votre parcours ?

RG : alors en fait moi ma thèse elle n'était pas financée donc pendant toute ma thèse j'ai travaillé donc j'ai développé toute une activité de médiation déjà à Bordeaux que j'ai poursuivie après à Marseille puisque j'ai déménagé en troisième année de mon doctorat et j'ai écrit ma thèse à Marseille. Et j'ai poursuivi ce travail là au sein d'une association qui s'appelle la Compagnie des Rêves Urbains. Je suis restée à la compagnie jusqu'à quelques mois en fait, jusqu'à décembre 2020. Donc là j'ai développé plein d'actions autres qu'avec les enfants parce que la compagnie a des expertises en participation habitante, concertation ect.. Ça a vachement enrichi en fait mon bagage d'expérience et en parallèle j'ai commencé une activité d'enseignante à l'école d'archi de Grenoble. Et du coup j'explore ces sujets là encore dans le cadre d'option médiation mais je m'ouvre aussi un peu plus à la question de la co-production avec les étudiants donc mon sujet a un peu évolué mais ça reste tout le temps dans le thème de la médiation. Après ce mot c'est un peu ... c'est un grand mot valise donc voilà là c'est vraiment dans le cadre des pratiques habitantes, de la participation : comment on ouvre le projet aux autres que ce soit avec les enfants, avec les adultes donc effectivement (on peut se tutoyer peut-être ?

M : oui carrément

R : donc le sujet que tu me portes me parle parce que on a tous une expérience d'espace, on a tous une expérience d'architecture et comment ça va d'une certaine manière nous influencer en fait dans notre vie quotidienne dans nos apprentissages etc ... donc euuu

M : donc dans cette pratique d'architecte et dans cette pratique où on anime des choses, donc on est architecte mais aussi acteur de ce qui se passe etc... par exemple dans ta pratique enseignante mais aussi tes projets de concertation, de co-production, comment est-ce que tu fais pour te positionner dans le lieu qui t'es imposé, alors ça peut être une salle de classe, autre chose que tu choisis mais en tout cas comment vas-tu arriver à engager les participants que ce soit les élèves, les habitants euuu

RG : spatialement

M : oui voilà spatialement

RG : les choses que je porte en fait c'est les ateliers du coup avec les enfants notamment j'essaie toujours d'avoir deux temps : un temps en classe et un temps dehors qui sont deux temps très différents notamment pour les questions d'espace. Donc en fait quand on arrive en classe ça dépend des âges mais disons avec les enfants de l'école élémentaire à partir du CP. On arrive dans des espaces, même si portés par la pédagogie de l'enseignant, mais qui sont assez figés parce qu'il y a ces tables qui empiètent beaucoup dans l'espace de la classe. Après moi je n'interviens pas enfin je ne modifie pas forcément le cadre dans lequel j'arrive et je rentre mais je m'y adapte. Mais c'est vrai qu'après ça c'est d'autres considérations mais c'est vrai que c'est des espaces qui sont toujours très figés. Notamment les plus petits, surement tu t'es rendue compte mais la classe a des sous-espaces : le coin bibliothèque, le coin où ils vont ranger les trucs et y'a plein de rituels en fait dans une classe. Donc j'essaie déjà de comprendre comment ça marche et de pas trop les perturber dans tout ça mais après au fur et à mesure et en fonction des activités que je leur propose on va presque tout le temps faire des modifications parce que soit on commence à travailler en groupe, forcément les choses bougent dans la classe donc les tables sont bougées donc voilà ça génère du bruit donc un peu stressant dans la gestion de classe que les enseignants aiment plus ou moins. Et je trouve ça intéressant justement parce que ça les met dans différentes configurations de travail et après aussi autre chose je leur demande pas mal de se lever et ça génère ça aussi d'autres comportements en fait. Donc effectivement y' a tout un travail enfin tout un travail, je le conçois pas forcément comme un travail mais ça change en tout cas l'espace de classe entre les moments où j'interviens et où l'enseignant fait les choses habituelles ; Et ça peut gêner ou pas l'enseignant qui découvre un certain nombre de choses différentes : une pédagogie assez traditionnelle ou au contraire la classe est complètement plastique je dirai où les élèves sont beaucoup plus habitués à bouger et du coup ça gêne pas forcément l'enseignante si elle est habituée à une pédagogie plus collaborative etc...

C'est un peu la partie en classe et après c'est dehors et c'est surtout dehors aussi qui compte avec l'espace et c'est intéressant aussi de voir comment les enfants changent complètement d'attitude voilà par rapport à la partie en salle et la partie en extérieur parce que la partie visite ou déambulation on fait des dessins dehors et toujours plus difficile pour eux de se placer je trouve, pour eux dans l'espace et ils perdent toujours l'attention. Donc c'est toujours un peu sportif parce que ça les sort de ce cadre un peu sécurisé, surtout normé quoi. Et ils prennent de nouvelles postures, de nouveaux groupes se forment ; et c'est classique la phrase de l'enseignant et ben voilà cet enfant était très scolaire et dehors il se retrouve pas, il arrive pas à faire la consigne etc.. je pense que l'espace va aussi influencer dans le comportement dans ce cas-là. Puis quand on intervient avec les plus petits alors là c'est complètement différent. Avec les maternelles la gestion de l'espace est totalement différente ; on va plutôt dans les salles de motricité ; du coup des salles vides et qui se prêtent bien à des mouvements et après moi je travaille beaucoup plus le corps avec les petits donc c'est vrai que l'espace est vécu différemment avec le mouvement donc c'est plus statique avec les CP/CM2 à l'école.

M : plus on avance dans les études et plus la question des corps elle est invisibilisée : les sièges des amphis en fac sont quand même vissés au sol. Donc toi en tant qu'enseignante en ENSA comment tu engages le corps de tes élèves, physiquement, dans la pratique de leur projet ? et comment ça se passe ?

RG : j'ai appris pas mal à faire ça avec Arnaud Théval, à l'école de Bordeaux. Donc en fait on avait des options pareil sur le fait de faire un projet en co-production avec les élèves (all-over) dans les écoles mais surtout dans les collèges et dans les lycées et donc y'avait un certain nombre de séances qu'on faisait avec eux et après on les laissait intervenir avec les enseignants un peu en autonomie et cette première séance quand les élèves arrivaient, Arnaud changeait complètement l'espace de la classe et c'était hyper intéressant de voir comment les étudiants, je sais pas si ils étaient pas forcément habitués mais ça les mettait tout de suite dans une autre démarche. Par exemple le fait d'être en table ronde plutôt que comme en atelier d'archi par table différentielle. J'ai une pratique de l'enseignement en ENSA à Grenoble depuis Mars 2021 donc tu t'imagines bien que c'était pas mal en visio. J'avais différentes typologies de cours et c'est vrai que dans les cours par exemple plus classiques de l'histoire de l'architecture donc dans un amphi et moi n'y arrivais pas. 120 personnes faire ce type de travail c'est très compliqué. Par contre en groupe de projet effectivement on a deux temps de travail : un temps où on est tous en cercle, on a nos chaises parce qu'on est dans un atelier de dessin on est 40 personnes et la parole circule beaucoup plus facilement et après on se balade dans l'espace. L'équipe se balade pas mal au milieu du cercle et ça génère une dynamique dans la prise de parole et dans le regard et on a une deuxième partie où on travaille par table de façon plus classique. Du coup ça permet de générer, de marquer la distinction entre les deux, le fait de changer la configuration de la salle. Au fur et à mesure on voit que la prise de parole est plus simple pour les étudiants : pour casser la dynamique et les inciter à prendre place et prendre parole.

Donc oui la configuration spatiale elle joue beaucoup même dans la séquence donc comment tu construis ton enseignement nous on en parle beaucoup avec l'équipe enseignante.

M : qu'est-ce qui t'as amené à travailler avec les enfants dans ton travail de recherche ?

RG : par rapport au sujet de la transmission tu veux dire ?

M : oui oui

RG : alors pour plusieurs choses : la première raison parce que ce sont encore des pratiques qui sont encore très peu connues et par l'ordre, par le milieu des architectes et par les enseignants – donc encore aujourd'hui on me demande si je suis architecte quelque part. Ils comprennent pas que c'est une vraie profession et que c'est pas un jour un architecte qui décide d'intervenir dans une école, enfin ça demande un certain nombre de compétences, un vocabulaire adapté, la capacité de construire avec les élèves, de connaître les élèves, d'adapter le vocabulaire mais aussi adapter les savoirs qu'on transmet, de proposer des choses en cohérence, de connaître le programme scolaire. Donc vraiment

c'est un boulot en fait. Du côté de l'ordre enfin de la profession c'est souvent vu comme des activités pas nécessaires. En fait t'es pas un vrai architecte quand tu fais ça parce que t'es pas inscrit à l'ordre déjà et tu ne produis pas d'architecture donc pareil c'est important de faire comprendre au milieu professionnel que c'est indispensable pour diffuser et démocratiser la culture architecturale. Donc ça passe notamment par les enfants après je tourne un peu sur les clichés mais effectivement c'est les citoyens de demain donc c'est de là qu'il faut partir pour construire cette culture architecturale partagée. Pour leur montrer et leur ouvrir les yeux sur l'architecture et d'une autre manière aussi améliorer la création architecturale. Enfin y'a tout un tas de questions sur la participation habitante qui surgissent et donc c'est un peu comment on intervient au niveau du socle commun. Dans ma pratique professionnelle je me suis rendue compte que c'est vraiment hyper intéressant pour un professionnel, enfin c'est enrichissant – enfin quand j'interviens avec les adultes j'ai des retours que d'une certaine façon je peux déjà m'imaginer d'avance. Par contre avec les enfants, ils font de remarques justes auxquelles je n'aurai pas pensé - ce qui m'intéresse aussi c'est de voir les retombés de ces activités : deux côtés qui sont intéressants : c'est à la fois je trouve le rapport avec l'enseignant qu'on n'a pas ailleurs quand on intervient qu'avec des adultes mais aussi avec les élèves : comment les enfants peuvent transmettre ce regard là et comment ce regard peut aussi enrichir la pratique architecturale. ET cette pratique des enfants on ne la prend pas forcément en compte notamment dans les projets des espaces publics. Donc ce qui m'intéresse dans le fait de travailler avec des enfants c'est cette ouverture, ce regard, Qui en formation l'objectif de les cette éducation citoyenne, le contexte de l'école avec enseignant donc sécurisé ou les enfants sont pas laissés à eux même dans les expériences extra-scolaire donc cadre assez carré donc y a plein de choses aussi le côté pédagogie – c'ets un monde à part et du coup c'était intéressant de pouvoir y entrer pendant la thèse.

M : je voulais aussi savoir si tu avais construit en amont un cadre méthodo avant de faire ton terrain dans un contexte scolaire ? Et si oui jusqu'ou ce cadre peut contraindre ou empêcher certaines choses de se produire dans la recherche avec les enfants.

RG : alors oui justement en amont de cette thèse, j'avais déjà développé et dans l'écriture ca s'est transformé en partie I et partie II de ma thèse. Toute la partie dédiée à l'étude des programmes scolaires et liés à des dispositifs ; donc en fait ce que j'allais expérimenter dans la recherche-action c'était le projet co-construit donc comment on co-construit des séances pédagogiques avec l'enseignant. Du coup ça reste un cadre qui est assez souple parce que justement la co-construction s'adapte au fur et à mesure. Parce que ça se construisait à la fois sur ce que je voulais faire donc mon idée d'éducation et de transmission, la pédagogie des enseignants d'ailleurs y'en avait 4 dans le projet donc chacun avait un peu des différences sur l'architecture et sur la pédagogie d'ailleurs y'a des enseignants qui ont carrément plus participer que d'autres et qui ont conditionné d'une certaine manière le projet et qui du coup et les autres se sont un peu adaptés mais savaient pas trop comment bouger là-dedans. J'ai voulu faire le même projet sur les quatre classes pour pouvoir ensuite les comparer et y'avait aussi le retour des enfants, qui ont réagi différemment aux différentes activités –

des choses ont été prolongées, d'autres arrêtées. Donc voilà c'était un cadre assez souple – après effectivement y' a d'autres types d'interventions où tout ce travail là est moins présent et j'en ai fait l'expérience aussi avec la compagnie des rêves Urbains où c'était des actions préconstruites avant donc où en gros on vendait un produit presque et là les enseignants sont beaucoup moins impliqués.

M : comment s'est organisée cette co-construction avec les enseignants ?

RG : Alors on avait un planning qui était très serré encore une fois parce que y a les vacances scolaires au milieu parce que j'ai aussi mes contraintes à moi donc on a commencé avec une pré-rencontre en janvier où je les ai rencontré toutes de manière individuelle ; ensuite on a eu une réunion avec tous les membres de l'école avec les équipes pédagogiques directions et les parents où j'ai présenté le projet et après on a fait après on a fait une réunion en février avec toutes les enseignantes seulement et on a construit le projet ensemble – et ensuite l'intervention s'est déroulée entre mars et mai et j'avais quatre classes et on se voyait toutes les semaines ; après chaque séance je faisais un point avec chaque enseignant et entre une séance et l'autre on s'envoyait des mails et ça pouvait arriver de s'appeler donc c'était un énorme investissement parce que ça m'obligeait à coordonner tous les groupes pour que tous les enfants fassent la même chose et ça arrivait un peu entre chaque séance que les enseignantes continuent le travail en prenant des initiatives qui étaient pas forcément celles qu'on avait décidé ensemble du coup c'était chouette parce qu'elles avaient envie de faire mais j'ai du recadrer plusieurs fois de manière sympa mais y'a eu un peu des moments de recadrage entre « » parce que ça partait dans une direction qui était pas celle qu'on avait convenue. Après c'était aussi par rapport à ma thèse parce que je voulais qu'il y ait les mêmes résultats, le même protocole. Mais les points en général ils se font plutôt en amont des projets mais bon ça dépend des binômes, ça dépend de l'enseignante. Ça dépend des envies, c'est vraiment au cas par cas.

M : comment dans un cadre de recherche-action tu as pu à un moment donné prendre du recul par rapport à ce que tu étais en train de faire avec les enfants ?

RG : oui c'est très difficile parce qu'en plus je démarrais un peu cette activité de médiation donc effectivement enfin si aujourd'hui je faisais le même travail je serai beaucoup plus objective. J'étais hyper investie, hyper à fond dans la partie architecte médiateur en place et heureusement j'avais mis en place un protocole de double voir de triple observation parce que j'avais un enregistreur et une caméra vidéo que je mettais au fond de ma classe donc effectivement après ça m'a pris un temps fou pour tout regarder et tout écouter mais ça permis de voir et de capter pas mal de réactions des enfants que j'avais pas du tout vu en présentiel donc j'avais mon vécu, j'avais le vécu des enseignants qui me racontaient aussi les choses de son point de vue souvent très différent du mien d'ailleurs et en plus j'avais ces deux capteurs (vidéo , son) et c'était fondamental parce que j'aurai raté sinon la moitié des choses.

M : qu'est-ce ça a produit en fait ce projet ? pour les enfants ? un impact sur les parents ?

RG : alors en fait pour les parents c'était un peu plus difficile parce que en fait j'ai essayé aussi d'avoir le retour des parents – enfin y'a eu plusieurs temps dans la recherche action : les effets un petit peu moi mon objectif c'était justement de capter les effets de cette action et sur les personnes qui étaient impliquées donc sur les enfants, architectes et enseignants et sur la communauté scolaire donc plus largement les autres classes et les parents et donc j'ai mis en place plusieurs dispositifs à la fois pour les effets disons à court terme donc : tout après l'action et aussi les effets à long terme donc un an après qu'est-ce qui s'est passé donc je suis revenue après mais y'a certaines choses que j'ai pas refait après ça veut dire que pour les parents par exemple j'avais donné un questionnaire à remplir mais tout de suite après l'action – je suis pas revenue après donc pour les parents j'ai que des effets à court terme et qui sont quand même assez limités. On voit vraiment qu'il n'y a pas trop de porosité entre la famille et l'école sauf pour certaines choses – après c'est vrai que je n'ai pas fait encore des articles par rapport à tout ça mais si tu regardes cette partie de ma thèse tu pourras voir un peu plus dans les détails mais en gros j'avais choisi des écoles avec des profils un peu différents : y'avait une école privée, y'avait une école dans le péri-urbain et y'avait une école dans une ZEP sur la rive droite. C'était vraiment trois milieux urbains différents et trois milieux sociaux différents. Très privilégié pour l'école privée, mixte pour le périurbain et plutôt des situations en difficulté dans la partie ZEP. Pareil les parents n'ont pas réagi tout à fait de la même manière et on voit par ex dans l'école de la ZEP où les parents sont vraiment y'a vraiment un cocon qui se développe autour des enfants et les parents sont vraiment très sollicités et y'a eu pas mal de passages de cette action. Par contre dans l'école privée où les parents sont plus prompts de score et de projet et bien ils ont vu ce qu'ils voulaient voir de cette action-là. Ils ont eu beaucoup de plaisir qu'un architecte intervienne mais ils n'ont pas trop capté que ce n'était pas un truc pour le métier mais plutôt sur la perception de l'espace et du milieu dans lequel les enfants habitent. C'est vrai que ça dépend vraiment de la pédagogie mise en place dans l'école, de la manière dont on porte le projet, de la manière dont les enseignants font ou non le lien avec les parents, du type de lien aussi qu'il y a entre les parents, entre parents et enseignants donc je me suis un peu arrêté là par rapport aux effets à court terme avec les parents. Par contre avec les enseignants et les élèves je suis revenue dans les classes l'année d'après avec un petit questionnaire aussi pour voir déjà s'ils se rappelaient l'organisation de l'action, les différentes séances, ce qu'on faisait dans chaque séance et aussi ce qu'ils avaient retenu, les mots clés – et c'était hyper intéressant parce que : d'abord on voit dans les écoles où on fait moins de projet, l'action elle reste et c'est vraiment quelque chose de comment dire de hyper waouuu. En fait on a investi pas mal la méthode d'observation moi aussi j'avais fait pas mal de choses sur les sens, sensoriels, que les enfants changeaient un peu leur goût pour l'architecture dans le sens que l'école du centre-ville qui était très connectée, les enfants avaient vraiment un goût prononcé pour le patrimoine par exemple et bien y'a eu une ouverture sur l'architecture contemporaine par exemple. Donc c'était hyper intéressant de voir comment très rapidement ils arrivaient à accepter d'autres choses. Au tout début quand je leur avais montrer des photos d'architecture contemporaine et ben c'était la grande catastrophe et ils ne voulaient absolument pas voir. Ya eu une vraie ouverture et ça s'est lu aussi dans la manière dont ils arpentaient la rue par

exemple et par contre l'école en ZEP bordeaux où ils plus cette pédagogie par projet justement parce qu'ils les enfants étaient en EP et ben ils ont plus de mal à se rappeler même s'ils étaient hyper investis, hyper intéressés pendant le projet puisque c'était la classe où les résultats étaient le plus chouette en fait ils ont eu du mal à se rappeler parce qu'ils font trop de trucs. C'était intéressant de voir ça de voir l'habitude à la nouveauté : pour certains c'était vraiment une nouveauté absolue de parler d'architecture, pour d'autres pas trop en fait parce qu'ils avaient déjà fait des choses par rapport à ça. Tant mieux aussi s'ils ne se souviennent pas trop parce que ce sont des choses d'une certaine manière qu'ils ont intégrés. Donc mon objectif dans la recherche c'était de voir tout ça mais aussi de reparler aux enseignantes et de voir si elles avaient intégré certains types de choses qu'on avait fait ensemble dans leur enseignement et c'est là après où effectivement après je parle de trois profils d'enseignant :

- Les adeptes qui sont à fond et qui s'investissent énormément et qui sont déjà convaincu de l'intérêt de parler d'architecture en classe. J'avais une adepte justement dans mon échantillon d'enseignant et elle était devenue conseillère pédagogique en architecture
- Les curieux dont isabelle ceux qui sont intéressés par la discipline mais qui se sentent un peu démunis face à cette transmission
- Les néophytes, distants de l'éducation à l'architecture

M : ok super, merci, As-tu des contacts de personnes qui travaillent aussi sur ce sujet-là ?

R G ; quelqu'un qui doit faire un mémoire de master, je t'enverrai le lien parce que je sais plus mais oui bien sûr je te transmettrais.

Entretien avec Fanny Millard

Architecte-médiatrice au sein de sa structure associative EXTRA éditeurs d'espaces

7 septembre 2023

**(F pour Fanny et M pour Maylis)*

M : Tu êtes architecte médiatrice, quel est ton parcours ?

F : Je dis que je suis architecte. Déjà un peu par militantisme pour dire qu'architecte ce n'est pas que maître d'œuvre et que même si on ne construit pas des bâtiments on est architecte toute sa vie car c'est une culture. Dans ma signature de mail j'ai architecte et auteur. Bien sûr ma manière d'être architecte est tellement spécifique. Mais pour moi le volet « artistique » est inclus dans le métier d'architecte. Il n'y'aurait normalement pas besoin de le préciser d'un point de vue éthique. En pratique je réponds souvent en expliquant que je suis architecte artiste et auteur de livres et que je n'exerce plus en tant que maître d'œuvre. Ce qui appelle de fait à donner quelques précisions.

La posture d'architecte donne une légitimité. Chez EXTRA on a d'ailleurs pris la décision de ne choisir que des intervenants architectes. Par rapport aux commandes d'ateliers ; on a une étiquette et on explique cela aux enfants. Cela ouvre le métier à d'autres perspectives et d'ailleurs le statut évolue à l'ordre progressivement on peut cocher d'autres cases que la simple maîtrise d'œuvre.

M : Comment et pourquoi Extra a commencé ?

F : L'histoire a commencé dans la première année à l'école d'architecture de Bordeaux. C'est là que j'ai commencé à prendre conscience de la notion d'espace. Je me suis rendue compte que cela faisait dix-huit, vingt ans que je vivais dans des espaces, que je n'en avais pas conscience. Pour moi c'était aussi grave que de ne pas mesurer le temps. Dans cette prise de conscience il y'a eu directement l'envie d'éduquer à l'espace pour que chacune, chacun puisse grandir avec cette conscience du rapport au vide.

M : Qu'est-ce qui t'a donné envie de travailler avec le jeune public ?

F : Le goût pour la transmission – l'éducation vient de plusieurs choses :

1 / étant d'une Famille d'enseignants cela a pu inconsciemment jouer et faciliter les choses dans le contact aux enseignants – dans l'approche pédagogique et didactique –

2/ J'ai fait dix ans de scoutisme. Ces années ont pu me former en animation et m'ont permis de développer des activités. C'est un élément très important dans ma vie qui a sûrement enrichi mon envie de mener des activités autour de l'architecture et autour du livre. Tout naturellement en prolongement de cette expérience de l'éducation.

M : Qu'est-ce qui t'intéressait pendant tes études d'architecture ?

F : Pendant mes études, je cherchais toujours des plans pour intervenir dans les écoles. En quatrième ou cinquième année, on était trois étudiants architectes (Jean Vies – Fanny Besse) motivés pour développer des projets auprès du jeune public. On avait fait une intervention dans l'école André Meunier à Saint Michel avec un enseignant très motivé et avec des étudiants des Beaux-Arts. On avait monté un projet, pas encore si ciblé sur l'espace. Mais un vrai projet avec des ateliers et une restitution à la fin. Evidemment tout cela se passait en dehors du cadre de mes études. On était franchement les seuls à l'école de Bordeaux à avoir cet objectif de transmission. On était très en marge et je me fichais pas mal du regard des autres là-dessus. En parallèle de mes études je menais des activités d'auteur qui avaient d'ailleurs même commencé au lycée²⁰⁰. J'avais déjà compris pendant mes études que ce qui m'intéressait c'était de faire des livres pour enfants mais je ne savais pas comment très bien comment faire. Pour initier ce parcours d'auteur, je m'y étais pris de manière conventionnelle en faisant un album jeunesse. Petit à petit, j'en suis venue aux livres objets avec des projets personnels et toujours avec cette dimension de matière, de structure où la forme du livre est en lien avec l'histoire racontée. J'allais dans des salons du livre et j'avais découvert le travail des trois ourses dont celui de Bruno Munari et j'ai tout de suite senti qu'il y'avait quelque chose de fondamental ou du moins fondateur pour la suite de mon travail.

M : tu as fait quoi après tout ça ?

F : À la fin de mes études et pendant deux ans j'oscillais entre le monde du livre, le monde de l'architecture et celui de l'éducation. Tantôt des ateliers relatifs au livre et d'autre à l'architecture donc

²⁰⁰ - un premier album illustré « Edmond le poisson, » édité au Pays Basque en 2001. Aux éditions GATUZAIN.). Puis Monsieur T en 2008 – Jeux de doigts – Jeux de rois – L'enfant sur la branche.

deux mondes sectionnés. J'étais à mi-temps dans une agence d'architecture à Créon, à mi-temps en stage dans une maison d'édition jeunesse bordelaise et l'autre mi-temps je faisais mes projets personnels de livres objets. J'ai toujours eu une activité d'ateliers plus ou moins dense, j'étais invitée dans des bibliothèques, des foires ou des expositions. Mes premiers albums me permettaient de tester des ateliers. Puis progressivement j'ai développé EXTRA (en 2014) et les livres objets. À l'époque on avait déjà commencé les ateliers scolaires avec la DRAC. Et puis à côté on mettait en place des ateliers extra-scolaires le mercredi au 308 ou à l'atelier pour tester les nouveaux projets avec nos enfants et les amis de nos enfants. Ce cadre hors scolaire nous permettait d'aller au-delà du projet et de tester de nouvelles choses. Au début, on avait aussi la volonté de développer des temps de recherche en commun. On faisait cela le samedi en général sur une journée. On avait fait une journée sur le langage, une autre sur le corps et l'espace. On ouvrait à d'autres cadres disciplinaires : psychomotriciens, danseurs, vidéastes. On avait cette volonté de travailler et d'ouvrir la réflexion autour de l'espace et de sa transmission avec de multiples corps de métiers.

M : peux-tu nous parler de ce que tu fais dans ton asso ? Quels sont tes objectifs ?

F : Dans le travail de l'association il y'a cette double entrée : artiste et architecte. Cette prise de position est une plus-value qu'on peut avoir par rapport à d'autres médiateurs architectes. C'est-à-dire que lorsqu'on imagine un projet il y'a l'objectif pédagogique qui est omniprésent mais tout autant que la recherche plastique. L'un n'écrase pas l'autre. Souvent le danger quand on pense pédagogie c'est qu'on peut vite s'imaginer des objets peu esthétiques mais didactiques. C'est d'ailleurs ce que je reproche aux ateliers d'architecture de beaucoup d'associations qui pour sensibiliser à la question de l'espace vont proposer des outils un peu bricolés : des bouts de maquette collés qui peuvent faire penser aux arts créatifs du mercredi avec un niveau artistique un peu pauvre.

Dans le travail de l'association, il y'a une sorte de dialogue entre le deux, ce sont deux choses qui se construisent simultanément – une importance dans la dimension de l'objet comme porteur de transmission ; c'est notre spécificité. On est à la frontière de plein de champs d'actions entre le livre, l'architecture, les arts graphiques et ce qui fait qu'on se démarque des autres.

M : peut-on revenir sur chacun de tes projets ?

F : BASIC SPACE c'est l'aboutissement d'années de réflexion. Je me suis inspirée de manière inconsciente au travail de Bruno Munari notamment lorsque je l'ai décliné à deux échelles (livre – cabane). C'est une sorte de manifeste. J'ai mis du temps à le trouver ; je flottais entre livre et objet avec cette volonté de transmettre l'espace. Avant BASIC SPACE il y'a eu un livre *souri et souriceau* ; c'était l'histoire d'une souris qui se baladait dans des espaces. Le premier crash test était dans la classe d'Hector (à l'époque en moyenne section). Il avait une super maitresse et on avait fait un cycle d'ateliers avec la cabane et le livre. Le deuxième test avait eu lieu avec le 308 sur une semaine avec quatre écoles du quartier. Cette semaine avait aboutie à une grosse exposition dans la nef.

ORGANIC SPACE (et même une série hexagonale qui n'a jamais été éditée) est la suite d'une sorte de série engagée par BASIC SPACE.

2 – UPSIDE DOWN// XS S L M - des résidences de création

Il est ici question des projets qui se sont développés au cours d'une résidence de création. C'est un processus de recherche un peu plus douloureux car il faut produire à la fin quelque chose de bien. On est aussi incité tout le long à le tester avec un public. Il y'a une sorte de double pression : on ne peut pas arriver en atelier en disant « je suis en train de chercher – de tâtonner – je suis en cours » donc là-dessus il y'a quand même un angle critiquable. Car c'est en cours mais on doit quand même proposer quelque chose de construit avec des objectifs pédagogiques derrière qui ont du sens – il y'a aussi une volonté politique et je ne sais pas si c'est très sincère dans les démarches parce que quand on est face au public il faut quand même savoir où on va et avoir es outils bien ficelés – donc ça a l'avantage d'obliger à produire vite pour une date donnée pour être efficace en atelier en tant qu'animateur finalement. Pour les projets Upside Down (2019) et XS S M L (2023) ce sont des projets qui émergent de résidence de création. Pour Upside Down j'avais déjà fait avait envie de travailler sur des formes simples et sur des structures de livres en lien avec des formes géométriques qui se déploient dans l'espace et qui travaillent des concepts spatiaux différents. C'était flou mais j'avais des pistes en tête. J'avais d'ailleurs déjà rédigé un sujet qui s'appelait Langage et Espace. J'ai dû faire un choix entre deux pistes de travail. Pour XS S M L il y'a aussi déjà cette idée de mesures de l'espace avec le corps.

Dans ces résidences de création il y a plusieurs enjeux :

- 1 – L'incompréhension du processus de création – (dur pour les enseignants - flou de la création et pas souvent gérable). Finalement que reste-il à la fin ?
- 2 – Le volet formation des adultes en général. Par exemple quand on travaille avec des communautés de commune et que l'élu à la culture ne veut pas valider ton projet et que sa première question est : alors expliquez-moi pourquoi éduquer à l'architecture c'est éduquer à l'art ? - l'architecture est l'art premier non ça ne vous dit rien ? On tombe de haut et il y'a un gros décalage entre l'image que renvoie l'art et l'image que renvoie l'architecture (souvent vue ici comme uniquement quelque chose de technique).
- 3 – L'image clichée d'artiste qui va certainement laisser une fresque ou une sculpture dans la cour.
- 4 – Il y'a aussi la posture des enseignants : il ne faut pas oublier le lien affectif qui est primordial dans tous les apprentissages. Donc par exemple si un enseignant n'est pas vecteur de transmission auprès de ses élèves en fonction de ce que les artistes apportent et bien cela ferme des portes pour les enfants.

3 – UTOPOP – l'histoire d'une rencontre

Utopop (2020), un projet à quatre mains avec Marion Bataille. On se rencontre à la foire du livre de Bologne, on est hébergées ensemble et ça devient une évidence : on a envie de travailler ensemble. – Le signe (centre national du graphisme) qui avait appelé EXTRA pour concevoir la scénographie de

l'exposition²⁰¹ Tout en Un et cherche un graphiste. Extra s'associe donc avec Marion Bataille. Pendant nos temps de travail dans le train, on s'est très vite posées la question de la suite de cette exposition. A l'époque on commence les premiers modules, on souhaite développer une mallette pédagogique accompagnant l'exposition. Progressivement la mallette se transforme en projet. C'est l'histoire d'une rencontre évidente et spontanée.

4 – MA – une recherche sur le vif et l'intime

En fin de grossesse je m'étais dit que c'était une opportunité énorme que j'aborde la question de l'espace chez le nouveau-né – donc c'était vraiment ouverture d'un sujet mais sans savoir où j'allais – j'ai fait une grille d'analyse en réfléchissant à différents critères. Avant ça un état de l'art sur le sujet – sur ces moments là – remplissage à la main = écriture et dessin en même temps sur un cahier - J'avais un carnet de terrain qui était mon téléphone et je prenais des notes pendant les tétés. Premier rapport au temps et à l'espace ce sont les tétés qui marquent une temporalité et une distance aussi avec la mère et l'éloignement. Cela peut paraître un peu rébarbatif avec heures de tété mais c'est le premier rapport au temps et à l'espace. Ensuite j'ai fait un travail sur les perceptions des nourrissons lus avant et observés en direct après : l'attraction pour les contrastes forts noir – blanc qui ont déterminés ensuite des choix dans la création du livre – et dans la composition des formes et des volumes et dans le langage plastique utilisé. Ensuite j'aurai aimé poursuivre jusqu'à ses deux, quatre ans. D'autant que cette lecture oblige à prendre une distance très riche. Elle apporte un autre regard sur l'évolution de ton enfant par l'écriture – le dessin – dessiner ça oblige à regarder autrement les choses – et l'écriture c'est pareil et cette démarche elle peut être très riche pour n'importe quel parent.

M : Faut-il déployer l'éducation à l'espace auprès du jeune public ? comment pourrait-on selon toi rendre plus accessible la formation des futurs enseignants et des enseignants à l'espace ?

F : Théoriquement il faudrait « *Un jour j'irai vivre ne théorie car en théorie tout se passe bien.* » Donc théoriquement chaque élève a besoin d'une éducation à l'espace donc on pourrait imaginer obliger toutes les écoles à faire des ateliers BASIC SPACE – par ex mais on n'est pas en dictature. On pourrait aussi faire une co-édition avec le Ministère de l'éducation et distribuer gratuitement les livres à toutes les écoles. Oui pourquoi pas mais en fait l'expérience de cette année (2023) le prouve : il faut toujours partir sur la base du volontariat et de l'envie des enseignants pour transmettre. C'est ce qui fait le qualitatif du projet. C'est aussi que chaque intervenant architecte développe une démarche avec sa sensibilité et sa manière de faire et qui vont rencontrer des enseignants qui sont sensibles à sa démarche et c'est ça qui fait la qualité du projet : le fait que ce soit exceptionnel. Ensuite le fait d'être intervenant extérieur ponctuel ça donne une qualité – génère une qualité d'écoute auprès des élèves parce que déjà : On arrive en tant qu'architectes « neutres » sans aucun jugement de valeur auprès

²⁰¹ Exposition de 400 m2 ouverte au jeune public.

d'eux avec des activités qui changent de leurs cadres scolaires donc en tant qu'architectes on a une place privilégiée. De fait, le rendre systématique ça enlèverait la qualité des contenus.

Concernant la formation des futurs enseignants dans les INSPE ; Si les enseignants savaient s'emparer des espaces de la classe ou autour ce serait un outil formidable pour eux – dimension à explorer : je ne m'en sens pas les compétences car il n'y'a pas trop de recette. Il faut avant tout je pense leur faire prendre conscience qu'ils sont dans un espace et que l'espace agit sur les comportements – Après leur dire si vous disposez comme ça ça va donner ça, ça n'existe pas – il faut y aller finement donc. Mais oui ce serait super de concevoir une formation comme cela et s'il y'avait un projet comme ça qui se mettait en place – il faudrait une diversité d'intervenants : des universitaires et puis des acteurs qui ont l'expérience de l'espace. Il faudrait mettre à disposition des outils une bibliographie.

Deux choses importantes :

- 1 – les éduquer à l'espace pour qu'ils s'en servent comme outil pour mieux enseigner dans la disposition spatiale de la classe – en termes de rapports sociaux et spatiaux.
- 2 – leur demander de travailler cette notion d'espace avec leurs élèves. Ce qui est déjà présent dans les programmes mais pour la plupart ils sont démunis pour le faire, ils ne savent pas faire.

Bibliographie

Aitken S. C. (2001), *Geographies of Young People : The Morally Contested Spaces of Identity*, Londres, Routledge.

Alastair Blyth, « Perspectives pour les futurs espaces scolaires », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 64 | décembre 2013, mis en ligne le 01 décembre 2015, consulté le 06 août 2025. URL : <http://journals.openedition.org/ries/3606> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.360>

Albisetti J C.(2020), « Sending city children to the country: vacations in 'nature' ca. 1870-1900 », *Paedagogica Historica*, vol. 56, n° 1-2, p. 70-84.

Alderson P. et Morrows P. (2004), *Ethics, Social Research and Consulting with Children and Young People*, Londres, Barnardos.

Allegret, J. (1993). Conseil d'Architecture d'Urbanisme et de l'Environnement. Paris : Ministère de l'Équipement, des Traspports et du Tourisme.

Ames C. (1992a). « Achievement goals and the classroom climate ». In D. H. Schunk & J. L. Meece (éd.), *Student Perceptions in the Classroom*. Hillsdale : L. Erlbaum, p. 327-308.

Ames C. (1992b). « Classrooms : Goals, structures, and student motivation ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 84, p. 261-271.

DOI : [10.1037/0022-0663.84.3.261](https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261)

Aménagement et Nature. (1977). Rencontre de Sénanque Février 1975. Pédagogie de l'espace. Aménagement et Nature. Environnement et éducation, 45, 10-11.

André, Y. (Éd.). (1989). Représenter l'espace : L'imaginaire spatial à l'école. Paris: Anthropos : Diffusion, Economica.

André, Y. (1998). Enseigner les représentations spatiales. Paris: Anthropos.

Arc en rêve centre d'architecture. (2014). Guide d'architecture. Bordeaux métropole 1945/2015. Bordeaux: Éditions Confluences.

Ariès P (1979), « L'enfant et la rue, de la ville à l'anti-ville », *Urbi*, n° 2, p. 3-14.

Arino M (2007), *La subjectivité du chercheur en sciences humaines*. Paris, L'Harmattan, 223 p.

Atelier Georges & Rollot, Mathias (dir.). *L'hypothèse collaborative : Conversation avec les collectifs d'architectes français*. Paris, Hyperville, 2018

Aubert, J (1996), Axonométrie - Théorie, art et pratique des perspectives parallèles: axonométrie orthogonale, axonométrie oblique, perspectives cavalière et militaire, complétés d'une brève histoire orientée de l'axonométrie, Paris : Editions de la Vilette (coll. «Savoir-faire de l'architecture»), p. 82.

Audigier, F. (1995). Construction de l'espace géographique. Paris: Institut national de recherche pédagogique.

Audigier, F. (1997b). La didactique de la géographie : entre innovation et connaissance de l'enseignement. In R. Knafou, L'état de la géographie. Autoscopie d'une science (p. 314-323). Paris: Belin.

Audigier, F., Tutiaux-Guillon N. (2004). Regards sur l'histoire, la géographie et l'éducation civique à l'école élémentaire. Lyon : INRP.

Audigier, F., Sgard, A., & Tutiaux-Guillon, N. (sous la dir.). (2017). Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation. Fragmentations, recompositions, nouvelles alliances ?. Bruxelles: De Boeck supérieur

Bachelard G., (1957) La poétique de l'espace, Paris, PUF.

Bachelart, D. (2012). « S'encabaner », art constructeur et fonctions de la cabane selon les âges. Exploration biographique et photographique. Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions, (Volume 10).

Bachelart, D., 2009, « Anthropologie du sensible : apport de l'éthique de la sollicitude à l'égard du monde « non-humain.» », *Éducation relative à l'environnement. Regards-Recherches-Réflexions*, (Volume 8)

Bacro, F., et.al. (2015) « Le bien-être des élèves à l'école et au collège, Validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles », *Éducation et formations* n°88-89, pp. 163-18

Bailly, A. (1985). Distances et espaces : vingt ans de géographie des représentations. L'espace géographique, 197-205.

Bailly, A. (1995b). Les représentations en géographie. In Bailly, A., Ferras, R. & Pumain, D., (Éd.). Encyclopédie de géographie (pp. 369-381). Paris: Economica, (2. éd.).

Bailly A : La Frontière : des coquilles de l'homme au maillage du système monde – Le globe. *Revue Genevoise de géographie* – 1996 / 136 / PP. 17-23

Bampi, L. (2019) La culture architecturale comme outil de développement de l'esprit critique. Réflexions en vue d'une proposition d'introduction de l'architecture aux programmes scolaires, Habiter le monde H21 Séminaire « Vivre ensemble », Mémoires de 2016-2017, tome V. ENSA. Marseille Pp 41-48.

- Bampi L., 2022 ; « L'artefact contenant et le projet pédagogique de l'enseignant : pour une démarche instrumentale attentive de la salle de classe ». Education. Aix Marseille Université, 2022. Français. NNT: 2022AIXM0255. tel-03765485
- Baridon L. L'historiographie de l'architecture au XIXe siècle : périodiser l'historicisme ? *Perspective - la revue de l'INHA : actualités de la recherche en histoire de l'art*, 2008, 4, pp.715-732. [10.4000/perspective.2709](https://doi.org/10.4000/perspective.2709). [halshs-00579593](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00579593)
- Bartholomé-Paquot, M., & Jeunehomme, L. (1939). *J'étudie ma ville. Étude d'un milieu urbain*. Liège : Desoer Editions.
- Barthe-Deloizy, F. (2011). Le corps peut-il être « un objet » du savoir géographique ? *Géographie et cultures*, n° 80. Pp. 229-247.
- Battesti V et Candau J. (2023), Apprendre les sens, apprendre par les sens : Anthropologie des perceptions sensorielles. Éditions Pétra, pp.600, Univers sensoriels et sciences sociales, 978-2-84743 314-2. hal-03917206
- Baudinault A. (2017), *Géographies en mouvements. Pour une Ethnographie des savoirs géographiques à l'école élémentaire*. Lyon : Université Lumière Lyon II, Thèse de doctorat de géographie sous la direction du professeur Isabelle Lefort.
- Beaud S. et Weber F. (2010), « Guide de l'enquête de terrain », Paris, Éditions La Découverte
- Berque, A. (1996). *Êtres humains sur la terre : Principes d'éthique de l'écoumène*. Gallimard.
- Berque A, Médiante. *De milieux en paysages*, éd. Belin, Paris, 2000.
- Beretti M., “L'autorité à l'école : entre enseignants et élèves, une norme relationnelle ?”, *Recherches en éducation* [Online], 35 | 2019, Online since 01 January 2019, connection on 10 July 2025. URL : <http://journals.openedition.org/ree/1212> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.1212>
- Besse, J.-M. (2013). *Habiter un monde à mon image*. Paris : Flammarion.
- Beucher, S., et Reghezza-Zitt, M. (2017). *La géographie : pourquoi ? comment ?*
- Biaggi, C. (2015). Habiter, concept novateur dans la géographie scolaire ? *Annales de géographie*, 704(4), 452. <https://doi.org/10.3917/ag.704.0452>
- Bidou, J.-E. (2012). « Habiter : l'ancrage territorial comme support d'éducation à l'environnement », *Éducation relative à l'environnement [En ligne]*, vol.10, consulté le 27 mai 2019.

Bing, J.-B. et Monnard, M. (2015). « Sur le chemin et dans l'école », EspacesTemps.net ; Penser les humains ensemble, <http://espacestemps.net/articles/sur-le-chemin-et-dans-lecole/> consulté le 23 mars 2016

Bloom M. A., Holden M., Sawey A. T., Weinburgh M. H. (2010), Promoting the Use of Outdoor Learning Spaces by K-12 Inservice Science Teachers Through an Outdoor Professional Development Experience, in *The Inclusion of Environmental Education in Science Education*, Bodzin A. M., Klein B. S., Weaver S. (coord.), Springer, pp. 97-110.

Bonnin S. (2004), « Au-delà de la représentation, le paysage », *Strates*, 11.

Boquet Y.(2015), « Jan Gehl, *Pour des villes à échelle humaine* », *Territoire en mouvement Revue de géographie et aménagement* [En ligne], 25-26 |, mis en ligne le 18 mars 2015, URL : <http://journals.openedition.org/tem/2903> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/tem.2903>

Bourgeois, É (2019). Chapitre 4. Jean Piaget et le paradigme constructiviste de l'apprentissage. In : CARRÉ, Philippe; et MAYEN, Patrick

Bourquard, C. (2016). *Éducation relative à l'environnement, composante d'une éducation populaire et citoyenne. Cahiers de l'action*, (47), 21-24.

Bourrassa, B., Serre, F., & Ross, D. (2007). *Apprendre de son expérience - Québec: Presses de l'Université du Québec.*

Boutin G., 2018, « L'entretien de recherche qualitatif. Théorie et pratique. » Québec : Presses de l'Université du Québec. ISBN 978-2-7605-4999-9

Briand, M. (2014). *La géographie scolaire au prisme des sorties : pour une approche sensible à l'école élémentaire* (Caen). Consulté à l'adresse <http://www.theses.fr/184571189>

Bruner, J. S. (1983). *Le Développement de l'enfant. Savoir faire, savoir dire.* (Traduction de Deleau, M.). Paris: Presses Universitaires de France.

Brunet, R., Ferras, R., & Théry, H. (1992). *Les mots de la géographie. Dictionnaire critique.* Paris: GIP-Reclus, La Documentation française.

Bruno, Alessandra ; Lefebvre, Pauline ; Neuwels, Julie & Possoz, Jean-Philippe. « “Les pratiques « par le faire » dans l'enseignement de l'architecture”. Appel à intérêt pour la journée de recherche du 12 octobre 2021 ». Team 11 (ULiège) - Sasha (ULB). Calenda (blog), 17 mars 2021. <https://calenda.org/856028>

Buisson F (dir. (1887) (1^{re} éd.), *Dictionnaire de pédagogie et de l'instruction primaire*, Paris, Hachette. <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/>

Bugnard PP (2006), *Le temps des espaces pédagogiques. De la cathédrale orientée à la capitale occidentée*, Nancy, Presses universitaires de Nancy.

Bunnik B. (2024), Comprendre la culture en géographie scolaire d'enseignantes du primaire, une réflexion qui dépasse la seule didactique de la géographie. CIDEGEC24 colloque international des didactiques, de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, Inspe. Académie de Nantes, Nantes (France), France. hal-04967047

Burte, M. (2015). Transmettre l'architecture en milieu scolaire. Une démarche transversale. Mémoire de fin d'études : Architecture : Grenoble.

Caquard, S., Joliveau, T. (2016). Penser et activer les relations entre cartes et récits. M@ppemonde, 118, (septembre 2016). Consulté à l'adresse <http://mappemonde.mgm.fr/118as1/>

Carmen Draghici C. et Garnier P (2020), « Pratiques de la recherche avec les jeunes enfants : enjeux politiques et épistémologiques », *Recherches en éducation* [En ligne], 39 | 2020, mis en ligne le 01 janvier 2020, URL : <http://journals.openedition.org/ree/300> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ree.300>

Catroux M (2002), « Introduction à la recherche-action : modalités d'une démarche théorique centrée sur la pratique », *Les cahiers de l'APLIUT* [En ligne], Vol. XXI N° 3 | 2002, mis en ligne le 16 mars 2014, consulté le 16 juin 2023. URL : <http://journals.openedition.org/cahiersapliut/4276> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/apliut.4276>

Caune, J. (1999). *Pour une éthique de la médiation*. Grenoble : Presses Universitaires de Grenoble.
Cazaubon, S. (2013). *La sensibilisation à l'architecture et à l'urbanisme en milieu scolaire*. Mémoire de fin d'études : Architecture : Bordeaux.

Chadoin, O. (2013). *Être architecte. Les vertus de l'indétermination*. Limoges : Presses Universitaires de Limoges.

Chadoin, O (2007), *Etre architecte : les vertus de l'indétermination. De la sociologie d'une profession à la sociologie du travail professionnel*, Presses universitaires de Limoges

Chadoin, O., Godier P., Mazel C., Tapie G (2010), *La culture architecturale : état des connaissances et des questions. Rapport pour la DEPS – Ministère de la culture et de la communication, PAVE-ENSAPBx*,

Chalmeau, R. (2019). Des démarches d'enquête pour explorer son territoire dans le futur. In *La démarche d'enquête. Une contribution à la didactique des questions socialement vives*. (Educagri Editions).

Champollion, P. (2018). *Inégalités d'orientation et territorialité : l'exemple de l'école rurale montagnarde*. Paris. Cnesco.

- Champollion P. (2022), *La territorialité. Un concept clé pour contextualiser l'éducation*, London, ISTE.
- Château, J. (1973). *Le jeu chez l'enfant, introduction à la pédagogie*. 6^e édition. J. Vrin. Paris
- Châtelet A-M, (1999), *La naissance de l'architecture scolaire. Les écoles élémentaires parisiennes de 1870 à 1914*, Paris, Champion.
- Châtelet A-M, Lerch D, Luc J- (dir.) (2003), *L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XX^e siècle*, Paris, Recherches.
- Châtelet A-M., (2004) « L'architecture des écoles au XX^e siècle », *Histoire de l'éducation*, n°102, « Architecture scolaire », pp. 7-37.
- Châtelet A-M (2016), « L'architecture des cours de récréation », in Caroline Barrera (dir.), *La cour de récréation*, Toulouse, Éditions midi-pyrénéennes, p. 8-15.
- Cheriki-Nort, J. (2010). *Guide pratique d'éducation à l'environnement : entre humanisme et écologie*. Gap : Éditions Yves Michel.
- Chéreau M, Fauchier-Delavigne M (2019), *L'enfant dans la nature. Pour une révolution verte de l'éducation*, Paris, Fayard.
- Chevalier, J.-P. (2008). Enseigner la France en géographie aux jeunes écoliers (1788-2008). *L'Information géographique*, 72(3), 20-33. <https://doi.org/10.3917/lig.723.0020>
- Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. *Histoire de l'Education*, INRP, 38, 59-119.
- Chervel, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris : Belin.
- Chevalier, J.-P. (2003). *Du côté de la géographie scolaire. Matériaux pour une épistémologie et une histoire de l'enseignement de la géographie à l'école primaire*. (HDR, Université Paris 1). Consulté à l'adresse http://hal.archives-ouvertes.fr/docs/00/22/20/72/PDF/HDR_JPC.pdf
- Christensen P., James A. et Jenks C. (2000), « Home and Movement : Children Constructiong 'Family Time' », in Holloway S., Valentine G., *Children's Geographies: Playing, Living, Learning*, London, Routledge, pp. 139-155.
- Chombart de Lauwe MJ (1976), *L'interaction de l'enfant et de l'environnement : objet de recherché et révélateur social*. In : *Bulletin de psychologie*, tome 29 n°325, pp. 954-969 ;
- Chombart de Lauwe M-J (1979), « Appropriation de l'espace et changement social », *Cahiers Internationaux de Sociologie*, vol. 66, p. 141-150.

- Chombart de Lauwe M.-J. (1979). *Un monde autre : l'enfance*. Paris : Payothèque.
- Chombart de Lauwe, M.-J., et.al. (1987). *Espaces d'enfants. La relation enfant environnement, ses conflits*. Éditions Delval, Suisse, 299
- Chollet, M. 2015. *Chez soi. Une odyssée de l'espace domestique*, Paris, La Découverte.
- Claverie, B. (2010). Pluri-, inter-, transdisciplinarité : Ou le réel décomposé en réseaux de savoir. *Projectics / Proyectica / Projectique*, 4(1), 5-27.
- Clerc, P. (1999). *Production et fonctionnement de la culture scolaire en géographie. L'exemple des espaces urbains* (Thèse de doctorat, sous la direction de M-C. Robic). Université de Paris 1.
- Clerc, P. (2002). *La culture scolaire en géographie : le monde dans la classe* (collection Espace et territoires). Presses universitaires de Rennes.
- Clerc, P., & Deprest, F. (Éds.). (2012a). *Géographies : Épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace*. CNED-SEDES.
- Clerc, P., & Deprest, F. (Éds.). (2012b). *Géographies : Épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace*. CNED-SEDES.
- Clerc, P., & Deprest, F., Labinal, G., et Mendibil, D. (Éd.). (2012). *Géographies : Épistémologie et histoire des savoirs sur l'espace*. Paris : CNED-SEDES.
- Clerc P., 2015, En rangs, *Diversité* « Habiter l'école », n° 179, p. 82-87.
- Clerc, P. (2020). *La salle de classe un objet géographique.*, Géocarrefour, n°94/1. Pp. 1-14. URL : <https://journals.openedition.org/geocarrefour/14426> [Des lieux pour apprendre et des espaces à vivre : l'école et ses périphéries]. En ligne. 94/2 | 2020. Mis en ligne le 19 mai 2020. Consulté le 16 novembre 2021 <http://journals.openedition.org/geocarrefour/15432> ; <https://doi.org/10.4000/geocarrefour.15432>.
- Clerc, P. « 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>
- Collard V, (2020) « L'objectivité dans les sciences sociales et le détour par l'affect : recul "subjectiviste" ou objectivité renforcée ? » in *Sphères*, n° 5, pp. 17-30.
- Collectif, *Parcours. Sensibilisation à l'architecture, à l'urbanisme et au cadre de vie : projets et activités d'acteurs de l'éducation populaire*, DAPA, ministère de la Culture et de la communication, 2009.
- Colls R. et Horschelmann K. (2009), « The Geographies of Children's and Young People's Bodies », *Children's Geographies*, 7-1, pp. 1-6.

Collignon B., et Staszak JF (2003), *Espaces domestiques. Construire, habiter, représenter* (sous la direction de), Bréal, 447 pages.

Connac, S. (2013). *Apprendre avec les pédagogies coopératives*. Paris : ESF éditeur.

Conseil d'architecture d'urbanisme et de l'environnement des Hauts-de-Seine. (2012). *Mon collègue*. Montreuil : Typofset.

Conseil d'architecture d'urbanisme et de l'environnement de la Gironde. (2014). *Guide Grand Bordeaux et Gironde : architectures contemporaines*. Paris : Archibooks.

Conseil d'architecture, d'urbanisme et de l'environnement des Hauts-de-Seine. (2014). *Charte d'intervention. Construire avec les enfants des compétences sur le cadre de vi(II)e*. Paris: CAUE 92.

Considère, S., Savoye, F., & Griselin, M. (1996). *La classe paysage. Découverte de l'environnement proche en milieux urbain et rural : du CP au CM2*. Paris: Armand Colin.

Considère, S. (2004). *L'espace proche de l'école : un objet géographique à enseigner*. *Recherches en didactique de la géographie*, (4), 45-62.

Cottureau, D. (2016). *Recherches-actions associatives : Le praticien réflexif ou la recherche sans « chercheur »*. *Éducation relative à l'environnement. Regards - Recherches - Réflexions*, (Volume 13-1). Consulté à l'adresse <http://journals.openedition.org.rproxy.sc.univ-paris-diderot.fr/ere/302>

Couralet, S., Grandguillot, A., & Nys, P. (2008). *La sensibilisation du jeune public à l'architecture. Étude comparative dans six pays européens. Recommandations pour la France*. Paris : Ministère de la Culture et de la Communication.

Cousin, O. (1993). *L'effet établissement. Construction d'une problématique*. *Revue française de sociologie*, 34, 395-419.

Couralet S., Grandguillot A. et Nys P., 2008, « La sensibilisation du jeune public à l'architecture – Étude comparative dans six pays européen, recommandations pour la France. », *Commande du Ministère de la Culture et de la Communication*.

David O. (2010), « Introduction générale », *in* DANIC I., DAVID O. et DEPEAU S. (dir.), *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, pp. 7-13.

Danic, I., Delalande, J., & Rayou, P. (2006). *Enquêter auprès d'enfants et de jeunes. Objets, méthodes et terrains de recherche en sciences sociales*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Danic, I., David, O. et Depeau, S. (dir.). (2010). *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*. Nouvelle édition [en ligne]. Rennes : Presses universitaires de Rennes, 284 p. <http://books.openedition.org/pur/27144>

- Debarbieux, B. (1995). « Le lieu, le territoire et trois figures de rhétorique » In. L'Espace Géographique, vol.24, n°2, pp.97-112.
- Debarbieux B., Vanier M. (dir.), (2001), Ces territorialités qui se dessinent, La Tour d'Aigues, Editions de l'aube
- De Certeau, M., Giard, L., & Mayol, P. (1994). L'invention du quotidien. 2.habiter, cuisiner. Paris : Gallimard
- Delalande, J. (2001). La cour de récréation : contribution à une anthropologie de l'enfance, Coll. Le Sens Social, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 278 p.
- Delalande J., 2006, « Territoires des enfants », Les sciences de l'éducation : pour l'ère nouvelle, n° 2, vol. 39.
- Delalande, J. (2006). La cour d'école. Un espace à conquérir par les enfants. *Enfances&Psy*. 2006/4 (no 33). Pp. 15-19. DOI : 10.3917/ep.033.0015. URL : <https://www.cairn.info/revue-enfances-et-psy-2006-4-page-15.htm>.
- Delalande, J. (2009). Pratiquer l'anthropologie de l'enfance en sciences de l'éducation : une aide à la réflexion. 40 ans des sciences de l'éducation. Pp. 103-112. A. Vergnioux (dir.). PUC. Caen.
- Delalande, J. (2014). « Le concept d'enfant acteur est-il déjà périmé ? Réflexions sur des ouvertures possibles pour un concept toujours à questionner », *AnthropoChildren* [En ligne], N°4 AnthropoChildren / Issue 4 AnthropoChildren, URL : <http://popups.ulg.ac.be/2034-8517/index.php?id=1927>.
- Delaunay F, Levrard S et Ramos A, (2021) « La cour d'école végétalisée à l'épreuve des pratiques socio-éducatives », *Géographie et cultures* [En ligne], 119 | 2021, consulté le 04 août 2025. URL : <http://journals.openedition.org/gc/19586> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/gc.19586>
- Denès, M (1999), le fantôme des beaux-arts : L'Enseignement de l'architecture depuis 1968, Editions de La Villette, 252 p.
- Depeau S. (2008), « Radioscopie des territoires de la mobilité des enfants en milieu urbain : Comparaison entre Paris intra-muros et banlieue parisienne », *Enfances, Familles, générations*, n° 8. DOI : [10.7202/018489ar](https://doi.org/10.7202/018489ar)
- Depeau, S. (2013). Mobilité des enfants et des jeunes sous conditions d'immobilité ? Ce que circuler signifie-Migrinter, (11), 103-115. <https://doi.org/10.4000/e-migrinter.302>
- Derainne L (2020), « 'L'observateur observé' : critique littéraire de quelques formules fondant l'objectivité sur la réflexivité en sciences humaines » in *Sphères*, n° 5, pp. 5-16.

- Derouet, J.-L., & Henriot, A. (1987). Approches ethnographiques en sociologie de l'éducation : l'école et la communauté, l'établissement scolaire, la classe. *Revue française de pédagogie*, 78, 73-108.
- Derouet-Besson, M.-C. (1998). *Les Murs de l'école, Éléments de réflexion sur l'espace scolaire*, Métailié, Paris, 305 p.
- Derouet-Besson, M.-C. (2008). Pourquoi et comment aborder l'architecture et l'urbanisme à l'école ? Dans *Transmettre l'architecture*, (pp. 24-37), Paris : Certu
- Derouet-Besson, M.-C., & Terral, K. (2009). *Les CAUE et le jeune public. L'action pédagogique en question ? Rapport d'enquête quadriennale 2006-2007 du Pôle de ressources et de compétences "Pratiques pédagogiques auprès des jeunes"*. Paris : Fédération nationale des CAUE, Institut National de Recherche Pédagogique (Centre Paul Lapie), Ministère de la Culture et de la Communication.
- Derouet-Besson, M.-C. (2011). Questions posées à la sensibilisation par les deux impératifs à la mode : développement durable et histoire des arts. La perspective du développement durable dans la sensibilisation à l'architecture, à l'urbanisme, au paysage. Paris : Fédération nationale des CAUE.
- De Saint-Martin, C. 2013. Le praticien-chercheur et la recherche-action en CLIS 1. Dijon : AIFRIS. [En ligne]. Accès : http://aifris.eu/04exploitress/clt_fiche.php?id_article=1544.
- De Saint-Martin, C., Pilotti, A. et Valentim, S. (2014). "La réflexivité chez le Doctorant-Praticien-Chercheur. Une situation de liminalité." *Revue en ligne Interrogations*, décembre. <http://www.revue-interrogations.org/La-reflexivite-chez-le-Doctorant>.
- De Saint Martin C. (2018). L'inclusion des élèves en situation de handicap au sein de l'école primaire au prisme de leur participation sociale. *La Nouvelle revue - Éducation et société inclusives*, 83, 79-91.
- Descola, P. (2011). *L'écologie des autres. L'anthropologie et la question de la nature*. Versailles : Éditions Quæ.
- Dewey, J. (1931). *L'art comme expérience*. Folio essais. Paris : Gallimard.
- Di Méo, G. (1991). La genèse du territoire local : Complexité dialectique et espace-temps. *Annales de Géographie*, 100(559), 273-294. <https://doi.org/10.3406/geo.1991.21041>
- Di Méo, G. (Éd.). (1996). *Les territoires du quotidien*. Paris, France: L'Harmattan.
- Di Méo, G. (1998). « De l'espace aux territoires : éléments pour une archéologie des concepts fondamentaux de la géographie ». In *L'information géographique*, vol. 62, n°3, pp. 99-110

- Di Méo, G. (2010). « Subjectivité, socialité, spatialité : le corps, cet impensé de la géographie », In *Annales de géographie*. Armand Colin, n°675. p. 466-491.
- Durand, JP (2003), *La représentation du projet - Approche pratique et critique*, Paris : Editions de la Vilette (coll. « Ecole d'architecture de Grenoble »), p. 11.
- Durler, H. (2014). Les pratiques de gouvernement de soi à l'école : Les dispositifs pédagogiques de l'autonomie et leurs contradictions. *Recherches en éducation*, 20, 76-86.
- Duval, N. (2002). L'éducation nouvelle dans les sociétés européennes à la fin du XIXe siècle. In : *Histoire, économie et société*, 21^e année, n°1. Religion et culture dans les sociétés et les états européens de 1800 à 1914 / *Varia*, Jean-Pierre Chaline (dir.). pp. 71-86
- Dyment, I. E., Bell, A. C. et Lucas, A. I. (2009). The relationship between school ground design and intensity of physical activity. *Children's Geographies*, 7(3), 261-276.
- Ecole nationale supérieure d'architecture de Grenoble. (2010). *Transmettre l'architecture en milieu scolaire. Cahier de recommandations à l'attention des architectes*. Grenoble : Imprimerie du Pont de Claix.
- Ecole nationale supérieure d'architecture de Bordeaux. (2016). *All Over. La fabrique d'architecture et de paysage à l'École*. Paris : Éditions Dilecta.
- « Education populaire, avenir d'une utopie », revue *Cassandra*, n°63, automne 2005. »
- Einarsdóttir J., 2003, « When the Bell Rings we Have to go Inside: Preschool Children's Views on the Primary School », *European Early Childhood Educational Research Journal*. Transitions. Themed Monograph Series, n°1, p.35-50.
- Eleb, M, Bendimerad S, 2011, *Vue de l'intérieur : habiter un immeuble en Ile-de-France 1945-2010*
- Enaux C, Legendre A (2010), Méthode d'identification des lieux investis par des enfants de six à onze ans dans leurs espaces de vie urbain quotidien. *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, PUR Rennes, pp.89-100, ([halshs-00547851](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00547851))
- Eres, D. (2015). Le corps dans l'espace. *Insistance*. /1 n° 9. Pp.107-110. Erès, Toulouse
- Evette T., Macaire E., *Les architectes dans les organismes publics et parapublics. Enquête qualitative sur les itinéraires professionnels et les activités en région Pays de la Loire et Poitou-Charentes*, LET, Ensa de Paris-La Villette, DGP, MCC, 2012.
- Faillet, V. (2017). *La métamorphose de l'école quand les élèves font la classe*. Descartes et cie. Paris.

Feildel, B.,2004, « Le rapport affectif à la ville. Construction cognitive du rapport affectif entre l'individu et la ville, diplôme d'études appliquées, Tours, Université François Rabelais, 2004.

Feildel B., 2010, « Espaces et projets à l'épreuve des affects. Pour une reconnaissance du rapport affectif à l'espace dans les pratiques d'aménagement et d'urbanisme », thèse de doctorat, Tours, Université François Rabelais, Tours, 2010.

Feildel, B. (2016). L'émotion est ce qui nous relie. Éléments pour une approche relationnelle des phénomènes affectifs et des dynamiques socio-spatiales. *Nouvelles perspectives en sciences sociales*, 11(2), 233–259. <https://doi.org/10.7202/1037108a>

Feildel B, Olmedo E, Troin F, Depeau S, Poisson M, Audas N, Jaulin A et Duplan K, « Parcours augmentés, une expérience sensible entre arts et sciences sociales », *Carnets de géographes* [En ligne], 9 | 2016, mis en ligne le 20 décembre 2016, consulté le 04 août 2025. URL : <http://journals.openedition.org/cdg/721> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/cdg.721>

Ferjou C, Fauchier-Delavigne M,(2019), *Emmenez les enfants dehors ! Comment la nature est essentielle au développement de l'enfant*, Paris, Robert Laffont.

Filâtre, E., & Chalmeau, R. (2018). Explorer les représentations de futurs professeurs des écoles sur des concepts partagés entre SVT et géographie : Le cas d'une sortie dans l'environnement proche [Communication]. Apports réciproques entre didactique(s) des disciplines et recherche comparatiste en didactique, Bordeaux.

Filâtre, E. (2020a). Les trajets domicile-école des élèves de primaire peuvent-ils constituer un point de départ pour construire des apprentissages spatiaux ? *Géocarrefour*, 94(94/2), Article 94. <https://doi.org/10.4000/geocarrefour.14769>

Filâtre F (2021), Développer la conscience géographique des élèves en enseignant à partir de l'espace proche. *Géographie*. Université Toulouse le Mirail- Toulouse II. Français. NNT: 2021TOU20060. tel-03560832

Fort-Jacques, T. (2007). « Habiter, c'est mettre l'espace en commun », In Thierry Paquot et.al. (eds.), *Habiter, le propre de l'humain : villes, territoires et philosophie*, Paris, La Découverte, p. 251-266.

Foucault M. (1975), *Surveiller et punir. Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.

Frémont, A. (1989). Pédagogie de la géographie et espace vécu. In R. Ferras, J.-P. Guérin, H. Gumuchian, Y. André, & A. S. Bailly (Éds.), *Représenter l'espace. L'imaginaire spatial à l'école*. Anthropos.

Frémont, A. (1976), *La région, espace vécu*, Paris, Flammarion, 1999 (2ème édition), 2015 (3^{ème} édition).

- Freinet, C. (1925). Une expérience d'adaptation de notre enseignement : l'imprimerie à l'école. *Ecole Emancipée*, 97-98.
- Freinet, C. (1946). *L'École Moderne Française*. Éditions Ophrys. Paris.
- Frouard H (2020), « Ethnologie de la cour de récré », *Sciences Humaines*, n° 322, p. 12-12. <https://doi.org/10.3917/sh.322.0012>
- Frouillou, L. (2011). « Géographie d'un espace conçu pour les élèves, approprié par les enfants : L'école maternelle française », *Carnets de géographes*, n°3, rubrique Carnets de recherches.
- Garnier, P. (2015). « L'“agency” des enfants. Projet scientifique et politique des « childhood studies » », *Éducation et sociétés* (n°36), pp.159-173.
- Garnier P. et Rayna S. (dir.), (2017), « Recherches avec les jeunes enfants : perspectives internationales », Bruxelles, P.I.E Peter Lang.
- Garnier P., Brougère G., Rayna S. et Rupin P. (2016), « A 2 ans, vivre dans un collectif d'enfants : crèche, école maternelle, classe passerelle, jardin maternel », Toulouse, Érès. 27 Recherches en éducation – N°39 – Janvier 2020
- Gaudin, C-H., Cattant, J. (2016). Le corps dans l'espace architectural. *Synergies Europe* n°11. Pp.31-48. ENSA, Paris la Villette.
- Giolitto P, (1982), *Pédagogie de l'environnement*, Paris, Presses universitaires de France.
- Giolitto P (1970), *Les classes de neige et le tiers-temps pédagogique*, Paris, Presses universitaires de France.
- Girard, MP (2019-04-05), *Enfance. Anthrope*. <https://doi.org/10.17184/eac.anthropen.109>
- Glevarec H, (2009), *La culture de la chambre. Préadolescence et culture contemporaine dans l'espace familial*, Paris, La Documentation française. DOI : [10.3917/deps.gleva.2010.01](https://doi.org/10.3917/deps.gleva.2010.01)
- Greber, J. H. (2006). Le corps et l'espace. Note de Cours : Philosophie du corps. Université de Nancy.
- Greenwood Davydd J. (2007), « Pragmatic Action Research », *International Journal of Action Research*, vol. 3, n° 2, p. 131-148.
- Gaujal, S. (2016). Une géographie à l'école par la pratique artistique. Paris : Université Paris 13, Thèse de doctorat de géographie sous la direction des professeurs Christian Grataloup et de Anne-Sophie Molinié.

- Gaujal, S. (2021). Sortir hors de la classe : Apports didactiques d'un dispositif d'expérimentations sensibles en géographie. Mappemonde. Revue trimestrielle sur l'image géographique et les formes <https://doi.org/10.4000/mappemonde.5145>
- Gaussel M. (2018), « Que fait le corps à l'école ? », Dossier de veille de l'IFÉ, no. 126.
- Gayet, D. (2003). L'élève, côté cour, côté classe, INRP, 99 p
- Gehl J, (2012), Pour des villes à échelle humaine
- Giolitto, P., & George, P. (2002). Enseigner la géographie à l'école. Paris : Hachette éducation.
- Ghelli. R (2017) Éduquer les enfants à l'architecture : médiations à l'école. Sociologie. Université de Bordeaux, Français. NNT: 2017BORD0732. tel-01665169
- Goigoux, R. (2017). Associer chercheurs et praticiens à la conception d'outils didactiques ou de dispositifs innovants pour améliorer l'enseignement. Education & didactique, 11(3), 135-142. <https://www.cairn.info/revue-education-et-didactique-2017-3-page-135.htm>
- Glaudel, A. (2015). Analyser la « co-activité didactique » des enseignants du premier degré : L'exemple de l'enseignement de la géographie au cycle 3. Recherches en Education, Hors-série n°7.
- Grasset, E., Gumuchian, H., Lajarge, R., Roux, E., (2003). Les acteurs, ces oubliés du territoire.
- Guyon R. (2018), « "Mettre l'expérience extrascolaire en lien avec la pratique scolaire". Entretien avec Michel Lussault », Diversité, no 191, numéro thématique « L'expérience du territoire. Apprendre dans une société durable », p. 15-19 [persee.fr/doc/diver_1769-8502_2018_num_191_1_4586]. Julien M.-
- Hall, E, T. (1914 ; 2009). La dimension cachée. Point. Paris.
- Hameline, D. (1999). Autonomie. In J. Houssaye, (dir.), *Questions pédagogiques, encyclopédie historique* (p. 47-52). Paris : Hachette.
- Hanson, K. (2016). Children's participation and agency when they don't « do the right thing », Childhood Editorial, vol.23 (4), pp.471-475.
- Hart, R. (1979). Children's Experience of Place. (Irvington Publishers). http://cernyc.org/files/2013/12/Hart_Childrens-Experience-of-Place.pdf
- Heidegger, M. 1958. *Essais et conférences*, Paris, Gallimard.
- Hess, P. (2003). Concevoir l'espace au cycle 3. Grenoble: Centre régional de documentation pédagogique.

- Hocini, F., J.-L. Le Run et C. Potel Baranes. (2006). « De l'espace avant toute chose », *Enfances et Psy*, no 33-34, p. 6-7. DOI : [10.3917/ep.033.0006](https://doi.org/10.3917/ep.033.0006)
- Holloway, S. L., & Valentine, G. (2000). Children's geographies and the new social studies of childhood. *Children's geographies: Playing, living, learning*, 1-26.
- Holloway, S., & Gill, V. (2000). Spatiality and the new social studies of childhood. *Sociology*, 763-783.
- Horsch et Ouvrard (2024), « L'École d'architecture et après ? Enquête sur les *bifurqueurs* et *reconvertis*, le cas des jeunes diplômés de l'ENSA Nantes », *Les Cahiers de la recherche architecturale urbaine et paysagère* [En ligne], 22 | 2024, mis en ligne le 26 décembre 2024, consulté le 04 août 2025. URL : <http://journals.openedition.org/craup/16092> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/13352>
- Houssaye, J. (Coord.), (1999). « Autorité », *Questions pédagogiques*, Hachette éducation, pp. 59-72.
- Hoyaux AF.,(2000), « Point de repère et construction territoriale : quelles méthodes d'analyse pour comprendre les relations ville-montagne à Grenoble et à Chambéry ? » *Espaces et sociétés*, n°103, 2000/3, p.165-225. DOI : [10.3917/esp.g2000.103.0165](https://doi.org/10.3917/esp.g2000.103.0165).)
- Hoyaux, A.-F. (2003). De l'espace domestique au monde domestiqué. Point de vue phénoménologique sur l'habitation. In B. Collignon et J.-F. Staszac, *Espaces domestiques. Construire, habiter, représenter* (pp. 33-45). Rosny-sous-Bois : Bréal.
- Ingold, T. (2018). L'anthropologie comme éducation. Contribution épistémologique et civique à la formation des sciences de la cognition et des sciences d'ingénierie. *Projectics, Proyséctica, Projectique* 2019/3 n°24. Pp 27-41.
- Ingold, T. (2014). *Marcher avec les dragons. Zones sensibles*. Bruxelles.
- Ingold, T. (2014). *Une brève histoire des lignes. Zones sensibles*. Bruxelles.
- James, A. et A. James (2001), « Childhood: Toward a Theory of Continuity and Change », *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 575, p. 25-37. <https://www.jstor.org/stable/1049178>
- James, A., Prout, A. (2003). *Constructing and reconstructing childhood: Contemporary issues in the sociological study of childhood*. Routledge, 251 p.
- Jeannin, L., Barthelemy, S., Malnoury,S. (2017). *Quelle architecture scolaire pour l'école de demain ? Les Cahiers de la Fonction Publique*, n. 380. En ligne : <http://www.techedulab.org/wp-content/uploads/2017/11/Hors-serie-1.pdf>.
- Jenks C. (1996), *Childhood*, Londres, Routledge.

- Joublot Ferré, S. (2018a). Cartes et mise en récit des mobilités : Une méthode pour saisir les spatialités des adolescents. *Belgeo, Revue belge de géographie*, (3). <https://doi.org/10.4000/belgeo.28161>
- Joublot Ferré, S. (2018b). Visages en ville, déambulations photographiques pour enseigner l'espace proche. *L'Information géographique*, 82(3), 72-98. <https://doi.org/10.3917/lig.823.0072>
- Joublot-Ferré, S. (2018c). Introduction. Faut-il encore enseigner la géographie à l'école? *L'Information géographique*, 82(3), 10-14. <https://doi.org/10.3917/lig.823.0010>
- Joublot Ferré, S. (2018d). Une recherche collaborative et un programme de mobilité franco suisse au bénéfice de la professionnalité de jeunes enseignants de géographie, in V. Fortun Carillat, V., Lafont, P., & Montandon, F., (sous la dir.), *Les défis de la « mobilité ». Expériences, dispositifs et interculturalité en éducation et formation* (pp. 67-80). Paris : Éditions Téraèdre.
- Joublot-Ferré, S. (2020). *La traversée des espaces adolescents De l'habiter et de l'expérience du monde Un projet pour l'enseignement de la géographie [These de doctorat, Lyon]*. <https://www.theses.fr/2020LYSEN004>
- Julien, M.-P., Chalmeau, R., Vergnolle-Mainar, C., Léna, J.-Y., & Calvet, A. (2014). Concevoir le futur d'un territoire dans une perspective d'Éducation au développement durable. *Vertigo*, 14(1). <https://doi.org/10.4000/vertigo.14690>
- Kohn, Ruth Canter (1982). *Les enjeux de l'observation*. Paris : Anthropos.
- Kolly B (2018), *Montessori, l'esprit et la lettre*, Vanves, Hachette éducation.
- Kolly B, Kerlain A (2019), « Édito. Frontières de l'école, frontières dans l'école : enjeux politiques, défis éthiques », *Recherches en Éducation*, n° 36, p. 3-6
- Lahire, B. (2001). La construction de l'« autonomie » à l'école primaire: entre savoirs et pouvoirs. *Revue française de pédagogie*, vol. 135, n°1, pp. 151-161.
- Lange, J.-M (2008). L'éducation au développement durable au regard des spécialités enseignantes. *Aster - recherches en didactique des sciences expérimentales : L'éducation à l'environnement ou au développement durable*, 46, 123-154.
- Lange, J.-M. (2013). Curriculum possible de l'Éducation au Développement Durable : entre actions de participation et investigations multiréférentielles d'enjeux, *Éducation à l'environnement*, Vol. 11, pp. 41-60.
- Laplantine F., (2023), « Chronotopie : réflexions d'un anthropologue sur le temps et l'espace », *Dépaysage*, DL 2023, ISBN 978-2-902039-36-4
- Lazzarotti, O. (2006). *Habiter : La condition géographique*. Belin.

Lebrun, J., Hasni, A., & Lenoir, Y. (2015). Les conceptions que de futurs enseignants québécois du primaire ont des domaines d'apprentissage et des liens entre les disciplines. In Audigier, F., Sgard, A. & Tutiaux-Guillon, N. (dir.), *Sciences de la nature et de la société dans une école en mutation*. Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck, pp. 65-76.

Lefebvre, H. (1974). La production de l'espace. In : *L'Homme et la société*, N. 31-32. Sociologie de la connaissance marxisme et anthropologie. pp. 15-32. DOI : 10.3406/homso.

Lehman-Frisch, S., Vivet, J. (2011). « Géographies des enfants et des jeunes », *Carnets de géographes*, n°3, Rubrique Carnets de débats, pp.1-19

Le Guern A, Thémines J-F (2017), « Monde en partage ou espace de domination. La spatialité des objets ordinaires dans les salles de classe », in Yves Bonny, Nicolas Bautès et Vincent Gouëset (dir.), *L'espace en partage. Approche interdisciplinaire de la dimension spatiale des rapports sociaux*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, p. 254-271.

Le Guern, A.-L., Thémines, J.-F. (2011). « Des enfants iconographes de l'espace public urbain : la méthode du parcours iconographique », *Carnets de géographes* [En ligne], 3, mis en ligne le 01 décembre 2011, consulté le 03 juin 2015. URL : <http://journals.openedition.org/cdg/2355> ; DOI : 10.4000/cdg.2355

Leininger-Frézal, C. (2009). *Le développement durable et ses enjeux éducatifs. Acteurs, savoirs et territoire*. Lumières Lyon 2.

Leininger-Frézal, C., & Genevois, S. (2011). « Green games » et éducation au développement durable. Jouer pour se construire un point de vue. Colloque international des didactiques de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté. « Que valent les apprentissages en histoire, géographie et éducation à la citoyenneté ? » (INRP, Lyon - 17 et 18 mars 2011).

Leininger-Frézal, C. (2019). *Tome 1 Apprendre la géographie par l'expérience : La géographie expérientielle*. Caen : Université de Caen (dossier HDR).

Leininger-Frézal, C., Gaujal, S., Heitz, C., & Colin, P. (2020). Vers une géographie expérientielle à l'école : L'exemple de l'espace proche. *Recherches en éducation*, 41, Article 41. <https://doi.org/10.4000/rec.579>

Leininger-Frézal C., Naudet C. (2023). S'engager dans l'amélioration des pratiques d'enseignement : une recherche action basée sur l'apprentissage par l'expérience. Colloque Inter-Congrès Aref 2023, Engagement dans la recherche, recherches engagées, recherches sur l'engagement : que nous disent les sciences de l'éducation et de la formation ? Association des enseignant·es et chercheur·es en sciences de l'éducation ; Centre de recherches Éducation et Formation, novembre 2023, Nanterre (92), France6.

Leininger-Frézal, Naudet, (2024) Caroline Leininger-Frézal et Cédric Naudet, « [Pistes pour une géographie expérientielle dans l'enseignement](#) », *Géoconfluences*, mars 2024.

<https://geoconfluences.ens-lyon.fr/informations-scientifiques/dossiers-thematiques/geographie-espaces-scolaires/geographie-a-l-ecole/pistes-geo-experientielle>

Lenoir, Y (2003). "La pratique de l'interdisciplinarité dans l'enseignement: pour construire des savoirs transversaux et intégrés dans le cadre d'une approche par compétences". Présenté à Centre de Recherche sur l'intervention éducative, Université de Sherbrooke. [En ligne]. Accès : http://www.crie.ca/Communications/Documents_disponibles/interdisciplinarite.PDF.

Le Roux, A. (2003). *Didactique de la géographie*. Caen: Institut universitaire de formation des maîtres de l'Académie de Caen.

Le Roux, Y. (2003). *Concevoir l'espace proche : Enjeux pédagogiques et méthodologiques en géographie scolaire*. Paris : L'Harmattan.

Le Roux, Y. (2011). *La géographie scolaire à l'épreuve des territoires vécus*. Rennes : Presses Universitaires de Rennes.

Leroy, G. (2020). *L'école maternelle de la performance infantine*. Bruxelles : Peter Lang, 162 p. ISBN : 978-2-8076-1351-5

Leroy G ; Suite d'un dialogue interrompu avec Tal Piterbraut-Merx, domination adulte et rôle éducatif à l'adulte dans Politiser l'enfance, 2023, P.57, L

Levrard, S, 2023, « Les tiers-lieux de l'école : des espaces d'expression de l'amitié et du bien-être des enfants. », *Éducation et socialisation* [En ligne], 67 | 2023, mis en ligne le 31 mars 2023, consulté le 06 juillet 2025. URL : <http://journals.openedition.org/edso/23061> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/edso.23061>

Lévy, F.-P., Segaud, M. (1984). *Anthropologie de l'espace* (2. éd. avec annexes augmentées). Paris: Centre Georges Pompidou.

Lévy, J., & Lussault, M. (2003a). *Dictionnaire de géographie et de l'espace des sociétés*. Belin.

Lévy, J., & Lussault, M. (2003b). *Dictionnaire de géographie et de l'espace des sociétés*. Belin.

Lévy, J., Lussault, M. (dir.), (2013). *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés*, Belin, Paris.

Lewin, K. (1951). *Field theory in social sciences*. New York : Harper and Row.

Lièvre, B. de, & Staes, L. (2014). *La psychomotricité au service de l'enfant, de l'adolescent et de l'adulte : Notions et applications pédagogiques*. Bruxelles : De Boeck.

Liot F., *Le métier d'artiste*, éd. Harmattan, Paris, 2004.

Liu M., 1992, « Représentation de la recherche-action : définition, déroulement et résultats », *Revue Internationale de Systémique*, vol. VI, n°4, p. 293-311.

Liu M., 1997, « La validation des connaissances au cours de la recherche-action », *Études et Recherches sur les Systèmes Agraires et le Développement*, n° 30, p. 183-196.

Louv R (2008), *Last child in the woods: saving our children from nature-deficit disorder*, Chapel.

Lugadet-Agraz, J.-B. (1989). Représentations enfantines de l'espace urbain : Exemple clermontois. In R. Ferras, J.-P. Guérin, H. Gumuchian, Y. André, & A. S. Bailly (Éds.), *Représenter l'espace. L'imaginaire spatial à l'école*. Anthropos.

Lurçat, L. (1976). *L'enfant et l'espace. Le rôle du corps*. Paris : Presses Universitaires de France.

Lussault, M. (2007). *L'Homme spatial : La construction sociale de l'espace humain*. Paris : Seuil

Lussault, M. (2009). *De la lutte des classes à la lutte des places* (p. 27). Paris : Grasset.

Lussault, M. (2018). Mettre l'expérience extrascolaire en lien avec la pratique scolaire. Entretien avec Michel Lussault réalisé par Régis Guyon. *Diversité*, 191, 13-17. Consulté à l'adresse <https://www.reseau-canope.fr/notice/diversite-n-191-janvier-avril-2018.html>

Lynch K. (1960), *The Image of the City*, Cambridge, MIT Press.

Macaire E. (2006), *Actions pédagogiques et participatives en architecture. Construction d'une hypothèse sur la socialisation démocratique de l'activité de l'architecte*. Master de sociologie, EHESS,

Macaire E. (2008), « Ville, art et politique : un nouveau champ d'action pour les architectes », in d'Appel (V.), Bando (C.), Boulanger (H.), Crenn (G.), Croissant (V.), Toullec (B.) (dir.) *La mise en culture des territoires - Nouvelles formes de culture événementielle et initiatives des collectivités locales*, Nancy, Presses Universitaires de Nancy

Macaire E., Longeot L (2009) *Pour une action architecturale pédagogique et démocratique, sous la direction*, éd. Didattica, Paris

Macaire E.(2009),« Des architectes dans le champ socioculturel », in Shapiro (R.), Bureau (M.-C.) et Perrenoud (M.) (dir.), *L'artiste pluriel - démultiplier l'activité pour vivre de son art*, Lille, éditions du Septentrion, 2009, pp. 161-171.

- Macaire E (2009), "Des architectes à l'épreuve de la participation", in De Coninck (F.) Deroubaix (J.-F.), *Ville éphémère, ville durable. Nouveaux usages, nouveaux pouvoirs*, éd. de l'OEil d'Or, pp. 135-147.
- Macaire E., « L'architecture à l'épreuve de pratiques pédagogiques. Un imaginaire créateur renouvelé ? », in Yvon PESQUEUX et Georges BERTIN, *Imaginaires, savoirs, connaissance*, éd. Cnam Pays de Loire, Angers, 2012, pp. 343-351.
- Magioglou, T. (2008). L'entretien non directif comme modèle générique d'interactions. *Les Cahiers internationaux de Psychologie Sociale*, numéro 78(2), 51-65. doi:10.3917/cips.078.0051.
- Malone, K. & Tranter, P.J. (2003). Schoolgrounds as sites for learning: Making the most of environmental opportunities. *Environmental Education Research*, 9(4), 283-303.
- Manola T., Geisler E., (2012), « Du paysage à l'ambiance: le paysage multisensoriel »- *Propositions théoriques pour une action urbaine sensible*. *Ambiances in action / Ambiances en acte(s)*- International Congress on Ambiances, Montreal 2012, Sep 2012, Montreal, Canada. pp.677-682. halshs 00745926
- Manola T, (2013)“Conditions et apports du paysage multisensoriel pour une approche sensible de l'urbain”, *Carnets de géographes* [Online], 5 | 2013, Online since 01 January 2013, connection on 04 August 2025. URL: <http://journals.openedition.org/cdg/1107>; DOI: <https://doi.org/10.4000/cdg.1107>
- Marchive, A. (2012). « Les pratiques de l'enquête ethnographique », in *L'enquête ethnographique : du terrain à l'éthique*, *Les Sciences de l'éducation : Pour l'Ère nouvelle*, vol. 45, n°4, pp. 7-14 et pp.77-94.
- Maruéjols, É. (2011). « La mixité à l'épreuve des loisirs des jeunes dans trois communes de Gironde », *Agora débats/jeunesses*, n° 59, p. 79-91. DOI : 10.3917/agora.059.0079. URL : <https://www.cairn.info/revue-agora-debats-jeunesses-2011-3-page-79.htm>
- Mattews H. (1984), « Cognitive Maps of Young Children : A Comparison of Graphic and Iconic Techniques », *Area*, 16, pp. 31-41.
- Mattews H. (1985), « Young Children's Representation of the Environment : A Comparison of Techniques », *Journal of Environmental Psychology*, 5, pp. 262-278.
- Mazalto, M., Paltrinieri, L., Quirot, B., Robine, F., Tournier, P., Zoughebi, H. (2013). *Les espaces scolaires en France*. *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. n°64. En ligne : <http://journals.openedition.org/ries/3615> ; DOI : 10.4000/ries.3615.
- Mazalto, M. (2017). *Concevoir des espaces scolaires pour le bien-être et la réussite*, L'Harmattan, Paris, 188 p.

- Mazalto, M. (2017). « Le bien-être dans les espaces scolaires », *Administration & Éducation*, vol. 156, no. 4, pp. 29-34.
- Meirieu P., (5 novembre 2008), « Le pari de l'éducabilité », compte rendu de conférence à l'ENPJJ à Roubaix
- Mendibil, D. (2008). Dispositif, format, posture : Une méthode d'analyse de l'iconographie géographique. *Cybergeog*. <https://doi.org/10.4000/cybergeog.16823>
- Metton A. (1976), *L'Espace vécu par les enfants de Courbevoie*, Paris, CNAC Georges Pompidou, CCI.
- Meyer, A. (2007), « The Moral Rhetoric of Childhood », *Childhood*, Vol. 14, n°1, p. 85-104. <https://doi.org/10.1177/0907568207072532>
- Moine, A. (2007). *Le territoire : Comment observer un système complexe*. Paris: Harmattan. Moles, A. & Rohmer, É. (1978). *Psychologie de l'espace* (2. éd. augm. et modifiée). Paris: Casterman.
- Moine, A. (2006). *Le territoire comme un système complexe : Un concept opératoire pour l'aménagement et la géographie*. *L'Espace géographique*, Tome 35(2), 115-132. <https://doi.org/10.3917/eg.352.0115>
- Moles A., Rohmer E., (1972), *Psychologie de l'espace*, Paris, L'Harmattan.
- Monnard, M. (2017). *Lutte des places dans la société des pairs : Une ethnographie scolaire dans trois cycles d'orientation genevois*. Genève: Faculté des sciences de la société de l'Université de Genève, Thèse de géographie sous la direction du professeur Anne Sgard.
- Monnier, G « Perspective axonométrique et rapport au réel », dans: *Techniques et Architecture*, n°358, 1985, p. 120.
- Mondada, Lorenza. (2001). *L'entretien comme événement interactionnel*. In M. Grosjean, J. P. Thibaud (dir.), *L'espace urbain en méthodes* (pp. 197-214). Marseille: Éditions Parenthèses.
- Mondada, L., et Keel, S. (2017). « Participation et asymétries dans l'interaction institutionnelle », l'Harmattan.
- Monnet, N., Boukala, M. (2018). *Postures et trajectoires urbaines : la place des enfants et adolescents dans la fabrique de la ville*. *Enfances, familles, générations*, n°30. En ligne : <https://journals.openedition.org/efg/2763>
- Montessori, M. (1910). *Antropologia pedagogica*. Vallardi. Milan.
- Monnet N., Petit E., Riva F., Tafere, I., 2024, *Se mettre en recherche avec des enfants*. InSHS, CNRS; LAVUE UMR 7218, CNRS. 2024. hal-04497613

- Montessori, M. (1909). *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*. S. Lapi.
- Morel-Brochet A. Modes d'habiter et transactions socio-spatiales. L'habitant à l'épreuve du quotidien et de la crise environnementale. *Géographie*. Université d'Angers, 2025. tel-05019073
- Morizot, B. (2020). *Manières d'être vivant : enquêtes sur la vie à travers nous*. Arles : Actes Sud.
- Moulin R., Lautman J., et Al., *Les architectes : métamorphose d'une profession libérale*, Paris, Calman Lévy, 1973. NOGUE Nicolas, *Les jeunes diplômés et l'Ordre*, Observatoire de l'Economie de l'Architecture (OEA), MCC/DGP/BE, 2010.
- Musset, M. (2012). « De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : au bonheur d'apprendre ? », IFÉ, ENS de Lyon. Dossier d'actualité Veille et Analyses, n°75.
- Netter, J. (2016). « La réforme des rythmes à l'école : une appropriation socialement différenciée des activités culturelles » in Moignard Benjamin, Sauvaudet Thomas, *Espaces scolaires et éducatifs, Espaces et Société* 166, n°3, Erès Éditions, pp.63-77
- Netter, J. (2018). *Culture et inégalités à l'école. Esquisse d'un curriculum invisible*. PU Rennes.
- Netter J (2019), *L'école fragmentée. Division du travail et inégalités dans l'école primaire*, Paris, Presses universitaires de France.
- Nicolas-Le Start P., *Expérimentations politiques*, éd. Fulenn, 2007, rééd. 2009.
- Nicolas-Le Start P., *Moments de l'expérimentation*, éd. Fulenn, 2009.
- Octobre, S. (dir.), (2010). *Enfance et Culture. Transmission, appropriation et représentation*, La Documentation Française, coll. « questions de culture », 230 p.
- Ott, A.-C. (2017). Des échelles pensées pour les enfants aux représentations spatiales produites par les enfants: Enjeux politiques des imaginaires géographiques enfantins. *Belgeo. Revue belge de géographie*, (2-3). <https://doi.org/10.4000/belgeo.19149>
- Ottavi, D. (2005). « La « Révolution copernicienne » de la pédagogie », *Le Télémaque*, Les instituteurs, n°28, Presses universitaires de Caen, pp. 19-24.
- Ottavi, D. (2006). *La pédagogie comme science. Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*. 2006/4 Vol. 39. Pp 99-110.
- Olmedo, E (2012a). « La marche, les artistes et la ville : la production des savoirs hodologiques ». Site du Théâtre du Merlan, Marseille.

- Olmedo, E (2012b). "Mathias Poisson, cartographe les interstices de la ville". Revue en ligne Strabic. [En ligne]. Accès : <https://strabic.fr/Mathias-Poisson-Cartographe-les-interstices-de-la-ville>.
- Olmédo, É. (2016). Pour une cartographie affective des récits des femmes de Sidi Youssef Ben Ali (Marrakech, Maroc). In M. Fournier, (sous la dir.). *Cartographe les récits* (pp. 179-196). Clermont-Ferrand : Presses universitaires Blaise Pascal.
- Pain R., (2004), « Social Geography : Participatory Research », *Progress in Human Geography*, 30, pp. 652-663.
- Pallasmaa J *Le Regard des sens*, Paris : Éditions du Linteau, 2010.
- Pallasmaa J « Percevoir et ressentir les atmosphères. L'expérience des espaces et des lieux », in : Galland-Szymkowiak Mildred (dir.), *Architecture, espace, aisthesis*. Phantasia, 2017/
- Paquot, T. (2007). Introduction. « Habitat », « habitation », « habiter », précisions sur trois termes parents. In *Habiter, le propre de l'humain* (p. 7-16). La Découverte; Cairn.info. <https://www.cairn.info/habiter-le-propre-de-l-humain--9782707153203-p-7.htm>
- Paquot, T., Lussault, M., Younès, C., (Éd.). (2007). *Habiter, le propre de l'humain : Villes, territoires et philosophie*. Paris: La Découverte.
- Paquot, T. (Éd.). (2015). *Les situationnistes en ville*. Gollion: Infolio éditions.
- Paquot T (2015). *La Ville récréative. Enfants joueurs et écoles buissonnières*, 2015. DOI : [10.4000/strenae.10696](https://doi.org/10.4000/strenae.10696)
- « Participer », dossier, *Architecture d'Aujourd'hui (AA)*, éd. Jean-Michel Place, janv. n°368, 2007.
- Partoune, C., Bernard, H., Grodos, A.-C., & Meunier, G. (2020). *Dehors, j'apprends*. Edipro.
- Pasquier, E. (2001). La méthode des itinéraires : Récits et parcours. In M. Grosjean, J.-P. Thibaud (dir.), *L'espace urbain en méthodes* (pp. 63-77). Marseille: Éditions Parenthèses.
- Partoune C., 2012. Développer une intelligence collective du territoire, in *Éducation relative à l'environnement – Regards, recherche, réflexion*, 2011-2012, vol. 10, Montréal, pp. 103-121. URL: <http://www.institut-eco-pedagogie.be/spip/?article349>
- Pasquier G. La cour de récréation au prisme de genre, lieu de transformation des responsabilités des enseignant-e-s à l'école primaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 2015, 41 (1), pp.91-114. [10.7202/1031473ar](https://doi.org/10.7202/1031473ar). [hal-02510259](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02510259)
- Patry D, "L'autonomie : l'incontournable de toutes les pédagogies actuelles ? ", *Tréma* [Online], 50 | 2018, Online since 01 November 2018, connection on 19 July 2025. URL: <http://journals.openedition.org/trema/4237>; DOI: <https://doi.org/10.4000/trema.4237>

- Pattison, H., Thomas, A. (2013). A l'école de la vie, les apprentissages informels sous le regard des sciences de l'éducation, éditions L'instant présent, 242 p.
- « Patrick Bouchain. Histoires de construire », dossier de l'Architecture d'Aujourd'hui, n° 387, janvier-février 2012, pp. 24-27 et p. 110.
- Paviol, Sicard et Veillerot (dir.), 2009, *Transmettre l'architecture en milieu scolaire*, Grenoble, ENSAG.
- Perrenoud, P. (1987). Le go-between: entre sa famille et l'école, l'enfant messenger et message. Entre parents et enseignants: un dialogue impossible, 49-87.
- Perrenoud, P. (1989). « Compte rendu de L'école primaire au quotidien (R. Sirota) », Revue française de pédagogie, 88-1, p.113-119.
- Perrenoud, P. (1995). *Métier d'élève et sens du travail scolaire* (2e éd.). Paris : ESF.
- Perrenoud, P., 1998, « De la réflexion dans le feu de l'action à une pratique réflexive. » Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation. Université de Genève.
- Perrot, M. (2010). « La chambre d'enfant dans l'espace familial », Journal français de psychiatrie, vol. 37, n° 2, pp. 25-28.
- Petiot, O., Visioli, J., Bertone, S. (2016). Les connaissances mobilisées par l'enseignant en situation de classe : quelle prise en compte du contexte ? Les dossiers des sciences de l'éducation [En ligne], 36 | 2016, mis en ligne le 15 juillet 2017, consulté le 10 mars 2022. URL : <http://journals.openedition.org/dse/1445> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/dse.1445>
- Pêcheux, M.-G. (1990). *Le développement des rapports des enfants à l'espace*. Nathan.
- Perec, G. (2010). *Espèces d'espaces* (Nouv. éd. rev. et corrigée). Paris: Éd. Galilée. Petiteau, J.-Y., &
- Philippot, T. (2013). Les enseignants de l'école primaire et l'interdisciplinarité : Entre adhésion et difficile mise en œuvre. *Tréma*, 39, 62-75. <https://doi.org/10.4000/trema.2950>
- Philippot, T. (2013). Enseigner à l'école primaire une géographie problématisée : Un défi? *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 15(1), 21-34. <https://doi.org/10.7202/1013377ar>
- Philippot, T., Glaudel, A., & Charpentier, P. (2016). Enjeux épistémologiques et méthodologiques de l'analyse didactique du travail enseignant de l'école primaire en géographie. *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 49(4), 41. <https://doi.org/10.3917/lse.494.0041>
- Piaget, J. (1968). *La naissance de l'Intelligence chez l'enfant*. Paris et Neuchâtel.: Delachaux & Niestlé.
- Piaget, J. (1969). *Psychologie et Épistémologie*. Paris: Gonthiers & Denoë

- Piaget J. et Inhelder B. (1945), *La représentation de l'espace chez l'enfant*, Paris: Presses Universitaires de France, 4ème édition.
- Piaget, J. (1937). *La construction du réel chez l'enfant*
- Piaget, J. (1927). *La Première Année de l'Enfant*, *British Journal of Psychology. General Section* ; London, etc. Vol. 18, n°2.
- Piaget, J., Inhelder, B. (2004). *La psychologie de l'enfant. Que sais-je?* Presses universitaires de France. Paris.
- Picon, A. (2005). *Architecture dictionnaire des notions*. Encyclopaedia universalis. Paris.
- Pineau, G. (Éd.). (2005). *Habiter la terre : Ecoformation terrestre pour une conscience planétaire*. Paris, France: L'Harmattan.
- Prairat, E., & Rétornaz, A. (2002). *La polyvalence des maîtres en France : Une question en débat*. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(3), 587-615. <https://doi.org/10.7202/008335ar>
- Prévot, A.-C. (s. d.). *Face à la crise écologique, remettons des « expériences de nature » dans notre quotidien*. *The Conversation*, revue en ligne. Consulté à l'adresse <https://theconversation.com/face-a-la-crise-ecologique-remettons-des-experiences-de-nature-dans-notre-quotidien-103556>
- Prout A. et James A. (1990), « A New Paradigm for the Sociology of Childhood ? Provenance, Promise and Problems », in JAMES A. et PROUT A. (eds), *Constructing and Reconstructing Childhood*, Londres, Falmer Press.
- Prout, A. (2000). *Childhood bodies: Construction, agency and hybridity*. In *The body, childhood and society* (pp. 1-18). Palgrave Macmillan, London.
- Querrien A ; Boudon P, Pessac de Le Corbusier (1985),. In: *Les Annales de la recherche urbaine*, N°29, 1986. Industries et territoires. p. 123; https://www.persee.fr/doc/aru_0180-930x_1986_num_29_1_1228_t1_0123_0000_2
- Querrien A (2005), *L'école mutuelle. Une pédagogie trop efficace*, Bordeaux, Éditions des Empêcheurs de penser en rond.
- Raffestin C., *Paysage et territorialité*. In : *Cahiers de géographie du Québec*, 1977, vol. 21, n° 53-54, p. 123–134
- Ramadier T. et Depeau S. (2010), « Approche méthodologique (JRS) et développementale de la représentation de l'espace quotidien de l'enfant », in Danic I., David O. et Depeau S. (dir.), *Enfants et jeunes dans les espaces du quotidien*, Rennes, Presses Universitaires de Rennes, 2010, pp.61-74.

- Rasse, P. (2000). La Médiation, entre idéal théorique et application pratique. *Recherche en communication*, 13, 38-61.
- Raucent, Marie-Christine ; Vajda, Joanne ; Scheers, Patricia ; Leduc, Diane & Le Coguiéc, Eric. « Construire une démarche pédagogique et déployer la coopération à toutes les échelles entre écoles d'architecture européennes ». In *Questions de Pédagogies dans l'Enseignement Supérieur*. Brest, France: ENSTA Bretagne, IMT-A, UBO, 2019. [https:// hal.archives-ouvertes.fr/hal-02290338](https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02290338).
- Raynaud D., « La profession d'architecte à l'épreuve de l'égalitarisme contemporain », *The Tocqueville review*, n° 29-2, 2008, pp. 127-150
- Raynal, F., & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés*. Paris: ESF.
- Rayou, P., 1999, « La grande école. Approche sociologique des compétences enfantines », Paris, PUF.
- Rayou, P. (2006). « Ni tout à fait mêmes, ni tout à fait autres. Les territoires et calendriers scolaires des enfants et des jeunes » in *Éléments pour une sociologie de l'enfance* Régine Sirota (dir.), pp. 217-224.
- 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 06 août 2025. URL : <http://journals.openedition.org/ries/3601> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.3601>
- Remy, J. 2015. *L'Espace, un objet central de la sociologie*, Toulouse, Erès.
- Retailé, D. (1997). *Le monde du géographe*. Paris: Presses de Sciences Po.
- Reuter, Y. (2003). La représentation de la discipline ou la conscience disciplinaire. *La Lettre de l'AIRDF*, 32(1), 18-22. <https://doi.org/10.3406/airdf.2003.1554>
- Reuter, Y. (2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. De Boeck.
- Ripoll F. et Veschambre V., 2005 « L'appropriation de l'espace comme problématique ». *Norois. Environnement, aménagement, société*, 2005, 195, pp.7-15. halshs-00182153
- Ripoll F. et Veschambre V., "Introduction", *Norois* [Online], 195 | 2005/2, en ligne le 5 août 2008,. URL: <http://journals.openedition.org/norois/477>; DOI: <https://doi.org/10.4000/norois.477>
- Romagny V (ed.). *Politisier l'enfance*. Paris: Éditions Burnaout, 2023
- Ronsin G., 2025, « La sortie de terrain : négocier le désengagement entre enquêté-es et ethnographe », *SociologieS* [En ligne], Premiers textes, mis en ligne le 25 mai 2022, consulté le 27 juillet 2025. URL : <http://journals.openedition.org/sociologies/19218> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/sociologies.19218>

Roumegous, M. (2009). Une nouvelle géographie pour l'école primaire : les années 1850. Curriculum en mouvement. Présenté à Colloque interational de didactique de l'histoire, de la géographie et de l'éducation à la citoyenneté, Lausanne.

Rousseau, J.-J. (1762). *Émile, ou de l'éducation*, Paris.

Sacriste V, « L'individu à l'épreuve du chez-soi », *Enfances Familles Générations* [En ligne], 39 | 2022, mis en ligne le 25 mars 2022, consulté le 03 septembre 2025. URL : <http://journals.openedition.org/efg/12513>

Sareoua. T Pratiques des représentations axonométriques contemporaines en Belgique. Architecture, aménagement de l'espace. 2017. dumas-01807014

Sauvage, A. (2007). Raisons d'habiter. Pour une modélisation anthropologique. In T. Paquot, M. Lussault et C. Younès (dir.), *Habiter, le propre de l'humain. Villes, territoires et philosophie* (pp. 69-88). Paris: Éditions La Découverte.

Sauvé L., 1997. Pour une éducation relative à l'environnement, coll. Le Défi Educatif, éd. Guérin, Montréal.

Serfaty-Garzon P., (1999), *Psychologie de la maison. Une archéologie de l'intimité*, Montréal, Editions du Méridien.

Serfaty-Garzon, P. 2002. « Le chez-soi, habitat et intimité », dans M. Segaud, J. Brun, et J.-C. Driant (sous la direction de), *Dictionnaire critique du logement et de l'habitat, sous le regard des sciences sociales*, Paris, Armand Colin, p. 65-69, 2003.

Serfaty-Garzon P., 2003, *Chez-soi. Les territoires de l'intimité*, Paris, Armand Colin, p.8.

Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal : Logiques.

Segaud, M. (1996). *La relation entre architecture et société. Rapport pour le PCA*, Paris.

Segaud M. (2008), *Anthropologie de l'espace*, Paris, Armand Colin

Sicard, M. (2002). *Comprendre l'architecture*. Grenoble: CRDP de Grenoble. Zevi, B. (1959). *Apprendre à voir l'architecture*. Paris: Minuit.

Sinéus, Merrill. « Le « réel » dans la pédagogie : témoignages étudiants d'un enseignement « hors les murs » en école d'architecture. Situation urbaine et apprentissages inédits ». *Cahiers RAMAU. Revue du Réseau activités et métiers de l'architecture et de l'urbanisme*, no 9 (10 janvier 2018): 102-16.

Sirota, R. (1998). L'émergence d'une sociologie de l'enfance : évolution de l'objet, évolution du regard, Dossier Sociologie de l'enfance 1, Éducation et Sociétés, n°2, pp.9-33

Sirota, R. (2006). Éléments pour une sociologie de l'enfance, PUR, Coll. Le sens Social, 325 p.
Sofa G, « Objectivité dans la recherche scientifique » in Sphères, no 5, 2020, pp. 1-4.

Stock, M. (2004). L'habiter comme pratique des lieux géographiques. EspacesTemps.net Revue électronique des sciences humaines et sociales. <https://www.espacestemp.net/articles/habiter-comme-pratique-des-lieux-geographiques/>

Stock, M. (2006). L'hypothèse de l'habiter poly-topique : Pratiquer les lieux géographiques dans les sociétés à individus mobiles. EspacesTemps.net, [En ligne], Travaux, 2006. Consulté à l'adresse <https://www.espacestemp.net/articles/hypothese-habiter-polytopique/>

Stock, M. (2007). Théorie de l'habiter. Questionnements. In T. Paquot, M. Lussault et C. Younès (dir.), Habiter, le propre de l'humain. Villes, territoires et philosophie. (pp. 103-125). Paris: Éditions La Découverte.

Stock Mathis, 2012, « Faire avec l'espace : pour une approche de l'habiter par les pratiques », in O. Lazzarotti et B. Frelat-Khan (dir.), *Habiter. Vers un nouveau concept ?*, Paris, Armand Colin.

Tapie G, Les architectes : mutations d'une profession, éd. L'Harmattan, Paris, 2000

Taylor, D. (1986). « The child as go-between : consulting with parents and teachers », *Journal of Family Therapy*, pp. 79-89.

Tchekassof A. et Nico H. Fridja, « Les émotions : une conception relationnelle », *L'année psychologique*, vol. 114, n° 3, 2014, p. 501-535.

Tonnucci F, La ville des enfants. Pour une [r]évolution urbaine, Marseille, Parenthèses, 2019a

Tissier, J. L. (1996). Du milieu à l'environnement : l'émergence d'un concept dans le discours des géographes français. Les Français dans leur environnement, sous la direction de René Neboit Guillhot & Lucette Davy. Nathan. Paris.

Thémines, J.-F. (2006). Enseigner la géographie : un métier qui s'apprend. CRDP Basse Normandie, Hachette Education.

Thémines, J.-F., & Doussot, S. (2016). Acteurs et action : Perspectives en didactiques de l'histoire et de la géographie. Caen: Presses universitaires de Caen.

Thémines, J.-F. (2016). La didactique de la géographie. *Revue française de pédagogie*, (197), 99-136. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-pedagogie-2016-4-p-99.htm>

- Thémines, J.-F. (2019). Professeurs des écoles en formation initiale au fil des réformes : Un modèle de professionnalisation en question / Sc Jean-François Thémines et Patricia Tavignot. Presses universitaires du Septentrion.
- Thibaud JP., 2001, « Les parcours commentés ». in Michèle Grosjean and Jean-Paul Thibaud. L'espace urbain en méthodes, Editions Parenthèses, pp. 79-99, 2001. hal-01879812
- Thibault, S., & Péré, A. (2006). Les échelles de l'habiter. Colloque Habitat et vie urbaine. Changements dans les modes de vie., 157-162.
- Thibaud, J.-P. (2015). En quête d'ambiances. Éprouver la ville en passant. Genève: MétisPresses.
- Thibaud JP., « La trace : notion partagée pour une recherche interdisciplinaire sur la mobilité des enfants. » *EspacesTemps.net*, 2021, [10.26151/esapcestemps.net-1c2y-xb79](https://doi.org/10.26151/esapcestemps.net-1c2y-xb79). [halshs-03098741](https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-03098741)
- Thibaud JP., 2022, « Parcours commentés. Psychologie de l'environnement : 130 notions clés. » in hal-03500403
- Thomas, C (1998), Comment supporter sa liberté, Ed. Payot et Rivages
- Thomas, R. (2004). Quand le pas fait corps et sens avec l'espace. Aspects sensibles et expressifs de la marche en ville. Cybergeog. <https://doi.org/10.4000/cybergeog.4304>
- Thomas, R. (2007). La marche en ville. Une histoire de sens. L'Espace géographique, Tome 36(1), 15-26. Consulté à l'adresse https://www.cairn.info/revue-espace-geographique-2007-1_page-15.htm
- Tsoukala, K. (1999). L'étude de la relation enfant-espace à travers les représentations cognitives. Villes en Parallèle, 28(1), 66-83. <https://doi.org/10.3406/vilpa.1999.1272>
- Tutiaux-Guillon, N. (2004). Les conceptions de l'apprentissage auxquelles se réfèrent les enseignants : un facteur d'inertie disciplinaire ? Journées d'Etudes de Didactiques de l'histoire, de la géographie. IUFM de Basse-Normandie (Caen - 19-20 octobre 2004).
- Vanier, M. (sous la dir.). (2009). Territoires, territorialité, territorialisation. Controverses et perspectives. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Vergnolle-Mainar, C. (2008). Environnement et disciplines scolaires. Natures Sciences Sociétés, 16 (1), 60-66. Consulté à l'adresse <https://www.cairn.info/revue-natures-sciences-societes-2008-1-page-60.htm>.
- Vergnolle-Mainar, C. (2011). La géographie dans l'enseignement. Une discipline en dialogue. Paris: PUR.

- Vergnolle-Mainar, C., Gaujal, S., & Leininger-Frézal, C. (2017). Le territoire local dans la géographie scolaire française. In *Permanences et évolutions des relations complexes entre éducations et territoires* (p. 139-154). ISTE Editions.
- Veschambre, V. (2004). Appropriation et marquage symbolique de l'espace : Quelques éléments de réflexion. *ESO Textes et Documents*, 21, 73-77.
- Vigarello G. (2018) (2e éd.), *Le corps redressé*, Paris, Les éditions du félin.
- Vigano P., *Le projet comme producteur de connaissance : Les territoires de l'urbanisme*, Métis Presses, 2012
- Villela-Petit, M. 1989. « Le chez-soi : espace et identité », *Architecture et comportement*, vol. 5, no 2, p.127-134
- Volvey, A. (2014). « Entre l'art et la géographie, une question (d')esthétique ». *Belgeo. Revue belge de géographie*, no 3 (décembre).
- Vygotski, L., Piaget, J., Sève, L., Clot, Y., & Sève, F. (2013). *Pensée et langage* (4e édition). Paris: La Dispute
- Wagnon S 2020, *Les pédagogies alternatives. Mieux les comprendre pour en tirer le meilleur*, Paris, Hatier.
- Wallon H, in *Les annales de l'enfance*, n° 33, mars 1933, pp. 1280-1281.
- Werner P., *Les architectes aux pieds nus : la notion de service public d'architecture et l'expérience des CAUE*, CEDRA (Centre d'études pour le développement de la recherche architecturale), 1983. CDU 31487.
- Wolff L., 2021, « (Faire) participer. L'implication des citoyens dans les processus d'aménagement du territoire : métiers et pratiques en question. *Architecture, aménagement de l'espace.* » Dumas 034 89443
- Woodyer T. (2008), « The Body as Research Tool : Embodied Practice and Children's Geographies », *Children's Geographies*, 6-2, pp. 349-362.
- Zetlaoui-Léger J., « L'implication des habitants dans des micro-projets urbains : enjeux politiques et propositions pratiques », *Les cahiers de La Cambre Architecture*, n°3, mars 2005.
- Zetlaoui-Léger J., *Projet d'urbanisme et participation des habitants. Tome 2 : La programmation concertée et participative : une démarche heuristique et démocratique pour les projets d'urbanisme*, mémoire d'HDR, Université Paris 12 Val-de-Marne, Institut d'Urbanisme de Paris, 2007.

Zetlaoui-Léger J., 2019, « La programmation architecturale et urbaine. Émergence et évolutions d'une fonction », *Les Cahiers de la recherche architecturale et urbaine* [En ligne], 24/25 | 2009, mis en ligne le 01 septembre 2017, URL : <http://journals.openedition.org/crau/312> ; DOI : 10.4000/crau.312

Zumthor Peter, *Atmosphères*, Basel : Birkhäuser, 2008.

Lois, circulaires et rapports relatifs à l'éducation nationale

Ministère de l'Éducation nationale. (1833). Loi sur l'instruction primaire - Loi Guizot. En ligne. <https://www.education.gouv.fr/loi-sur-l-instruction-primaire-loi-guizot-du-28-juin-1833-1721>.

Ministère de l'Éducation nationale. (1850). Loi relative à l'enseignement. Loi Falloux, En ligne. <https://www.education.gouv.fr/loi-relative-l-enseignement-du-15-mars-1850-3800>.

Ministère de l'Éducation nationale. (1881). Loi établissant la gratuité absolue de l'enseignement primaire dans les écoles publiques. Loi Ferry. En ligne. <https://www.education.gouv.fr/loi-etablissant-la-gratuite-absolue-de-l-enseignement-primaire-dans-les-ecoles-publiques-du-16-juin-1881>.

Ministère de l'éducation nationale. (2013). Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.

Nations Unies (1989), « Convention relative aux droits de l'enfant » : <http://www.ohchr.org/FR/ProfessionalInterest/Pages/CRC.aspx>

UNESCO-PNUE, 1977. Rapport final de la Conférence internationale intergouvernementale sur l'éducation relative à l'environnement, Tbilissi, 14-26 octobre 1977, éd. Unesco, Paris.

UNESCO-PNUE, 1988. Éléments pour une stratégie internationale d'action en matière d'éducation et de formation relatives à l'environnement pour les années 1990, rapport du Congrès international sur l'éducation et la formation relatives à l'environnement à Moscou (17-21 août 1987), éd. Unesco, Paris. URL : unesdoc.unesco.org/images/0008/000805/080583fo.pdf

Lois, circulaires et rapports relatifs à l'éducation à l'architecture

Arrêté du 22 février 1995. Programme de l'école primaire.

Arrêté du 7 juillet 1978. Horaires, objectifs et programmes pour le Cycle Élémentaire.

Arrêté du 18 juillet 1980. Horaires, objectifs et programmes pour le Cycle Moyen.

Arrêté du 1 juillet 2013. Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation.

Arrêté du 9 novembre 2015. Programmes d'enseignement du cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2), du cycle de consolidation (cycle 3) et du cycle des approfondissements (cycle 4).

Inspection générale de l'Éducation nationale. (2013). L'évaluation des retombées des actions partenariales et innovantes sur la maîtrise de la langue.

Ministère de l'Éducation Nationale. Loi n°88-20 du 6 janvier 1988 relative aux enseignements artistiques. Loi n° 89-486 du 10 juillet 1989 d'orientation sur l'éducation.

Ministère de l'Éducation Nationale. (1983). Les lycées et leurs études au seuil du XXI^e siècle : rapport du groupe de travail national sur les seconds cycles. Paris : CNDP

Ministère de la Culture et de la Communication. (1977). Loi n° 77-2 du 3 janvier 1977 sur l'architecture.

Ministère de la Culture et de la Communication. (2015). Stratégie nationale pour l'architecture. Rapport des groupes de réflexion. Paris : Ministère de la Culture et de la Communication.

Ministère de la Culture et de la Communication, Ministère de l'Éducation nationale, Institut national de recherche pédagogique. (2005). Repères pédagogiques en architecture pour le jeune public. Esperon: Atelier des lunes.

Ministère de l'Éducation Nationale. (2013). Guide pour la mise en œuvre du parcours d'éducation artistique et culturelle. Ministère de l'Éducation Nationale.

Ministère de l'Éducation nationale et ministère de la Culture et de la Communication. (2012). État des lieux des dispositifs d'éducation artistique et culturelle. Ministère de l'Éducation nationale.

Direction de l'Enseignement scolaire - Mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle. (2009). Mise en oeuvre de l'éducation artistique et culturelle : enjeux et problématiques. Synthèse nationale des rencontres interacadémiques de mars 2009. Ministère de l'Éducation nationale.

Direction de l'Enseignement scolaire - Mission de l'éducation artistique et de l'action culturelle. (2001). Le plan pour les arts et la culture à l'École. Paris: Centre national de documentation pédagogique. Inspection générale de l'Éducation nationale. (2009). L'enseignement de l'histoire des arts dans le premier degré. Paris: Ministère de l'Éducation nationale.

Circulaire n° 77-300 du 29 août 1977. Instruction générale sur l'éducation des élèves en matière d'environnement.

Circulaire n° 87-268 du 4 septembre 1987. Développement des classes d'initiation artistique dans le premier degré.

Circulaire n° 92-129 du 30 mars 1992. Les jumelages.

Circulaire n°98-153 du 22-7-1998 – B.O. n°31 du 30 juillet 1998. L'éducation artistique et culturelle de la maternelle à l'université.

Circulaire n° 2001-104 du 14 juin 2001 – B.O. n° 24 du 14 juin 2001. Les classes à projet artistique et culturel.

Circulaire DESCO du 22 avril 2002 – B.O. du 2 mai 2002. Chartes pour une éducation au patrimoine “ Adopter son patrimoine ”.

Circulaire n°2002-086. Mise en œuvre du plan pour l'éducation artistique et l'action culturelle à l'école - chartes pour une éducation au patrimoine "adopter son patrimoine".

Circulaire n° 2002-087 du 22 avril 2002 – B.O. n°18 du 2 mai 2002. Pôles nationaux de ressources artistiques et culturelles dans les régions.

Circulaire n° 28 du 15 juillet 2004 – B.O. n° 28 du 15 juillet 2004. Généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD) - rentrée 2004.

Circulaire n° 2005-001 du 5 janvier 2005 – B.O. n°2 du 13 janvier 2005. Séjours scolaires courts et classes de découvertes dans le premier degré.

Circulaire n° 2006-086 du 22 avril 2006 - B.O. n°14 du 6 avril 2006. Principes et modalités de la politique de l'éducation prioritaire.

Circulaire n°2007 – 090 du 12 avril 2007 – B.O. n°16 du 19 avril 2007. Pôles de ressources pour l'éducation artistique et culturelle.

Circulaire n°2007-077 du 29 mars 2007 - B.O. n°14 du 15 avril 2007. Seconde phase de généralisation de l'éducation au développement durable (EDD).

Circulaire n° 2010-032 du 5 mars 2010 - BO n° 10 du 11 mars 2010. Charte nationale : la dimension éducative et pédagogique des résidences d'artistes.

Circulaire n° 2013-073 du 3 mai 2013. Le parcours d'éducation artistique et culturelle.

Décret-2006-830 du 11 juillet 2006, sur le socle commun de connaissances et de compétences

Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 sur le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Lois, décrets, rapports relatifs à l'architecture

Décret du 10 mai 1982.

Décret n°97-1096 du 27 novembre 1997 - art. 16.

Loi de programme n° 67-1174 du 28 décembre 1967, relative à la restauration de monuments historiques et à la protection des sites.

Loi de programme n° 93-1437 du 31 décembre 1993 relative au patrimoine monumental.

Loi du 30 mars 1887 pour la conservation des monuments et objets d'art ayant un intérêt historique et artistique.

Loi du 31 décembre 1913 sur les monuments historiques.

Loi du 2 mai 1930 ayant pour objet de réorganiser la protection des monuments naturels et des sites de caractère artistique, historique, scientifique, légendaire ou pittoresque.

Loi n° 62-903 du 4 août 1962 complétant la législation sur la protection du patrimoine historique et esthétique de la France et tendant à faciliter la restauration immobilière.

Loi n° 83-630 du 12 juillet 1983 relative à la démocratisation des enquêtes publiques et à la protection de l'environnement.

Loi n° 88-12 du 5 janvier 1988 relative au patrimoine monumental.

Loi n° 77-2 du 3 janvier 1997 sur l'architecture.

Loi n° 2000-1208 du 13 décembre 2000 relative à la solidarité et le renouvellement urbain.

Rapport d'information du 2 juillet 2014 par la commission des affaires culturelles et de l'éducation sur la création architecturale, présenté par P.Bloche. Résolution du Conseil du 12 février 2001 sur la qualité architecturale dans l'environnement urbain et rural.

Table des illustrations

Figure 1 : Méthodes de recherche, présentation synthétique	21
Figure 2 : L'espace conçu, vécu et perçu, explicités par Lefèbvre (1974) et réinterprétés par Rémy (2015) et Monnard (2017).....	32
Figure 3 : Les mesures de l'intimité selon Hall (1966) et Labinal et Mendibil (2021)	38
Figure 4 : Ateliers participatifs scolaires sur le thème de l'architecture et conception/réalisation participative d'un mobilier avec le collectif CANSAN.....	46
Figure 5 : Conception et installation en chantier participatif de mobiliers ludiques avec le collectif CANSAN	47
Figure 6 : Randonnées périurbaines entre le Haillan et Saint-Médard-en-Jalles avec Le Bruit du Frigo	47
Figure 7 : Le réseau d'acteurs qui accompagne les architectes médiateurs.....	50
Figure 8 : Les étapes qui ont guidé l'arrivée des architectes dans les établissements scolaires (étape 1)	52
Figure 9 : Les étapes qui ont guidé l'arrivée des architectes dans les établissements scolaires (étape 2)	53
Figure 10 : Les étapes qui ont guidé l'arrivée des architectes dans les établissements scolaires (étape 3)	54
Figure 11 : Les étapes marquantes dans les ENSA.....	56
Figure 12 : L'évolution des options de médiation dans les ENSA, relecture à partie des travaux de Robera Ghelli (2017)60	
Figure 13 : Séquence d'atelier en dehors de l'ENSA de Grenoble, pour une pratique hors les murs	62
Figure 14 : Les rôles et le statut de l'architecte médiateur.....	64
Figure 15 : Atelier d'architecture à l'école d'architecture pour enfants, Paris, 2024	65
Figure 16 : Exposition, conférence animée par les enfants au 308, dans le cadre d'un projet avec l'association EXTRA, Bordeaux, 2022.....	66
Figure 17 : Atelier architecte et danse dans le cadre d'un projet avec l'association EXTRA, Bordeaux, 2020.....	66
Figure 18 : Visite de chantier avec une classe de CM2 dans le cadre du projet Visites constructive avec le 308, Bordeaux, 2024	67
Figure 19 : La démarche de Fanny Millard	70
Figure 20 : La démarche de Laure Sabine Bampi.....	71
Figure 21 : Evolution de l'enseignement de la géographie de la II ^{ème} à la V ^{ème} République	80
Figure 22 : Le rôle des divers acteurs pour une sensibilisation à l'architecture en milieu scolaire d'après le cahier de recommandation « transmettre l'architecture en milieu scolaire » (p.17-18-19)	84
Figure 23 : Les domaines du socle commun	Crédits : Ministère de l'Éducation Nationale de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche.....
	86
Figure 24 : Tableau du programme scolaire en géographie et apports de l'architecture pour une démarche interdisciplinaire (cycles 2 et 3).....	88
Figure 25 : Les coquilles de Moles à l'échelle des enfants	92
Figure 26 : Le proche et lointain pour les enfants.....	93
Figure 27 : Les démarches en géographie et en architecture pour questionner le territoire proche.....	100
Figure 28 : La chronologie d'une EDD dans le contexte scolaire	105

Figure 29 : Synthèse des Programmes Scolaires Cycles 2 et 3 – BO 2015.....	112
Figure 30 : outils didactiques pour la conscientisation du territoire.....	113
Figure 31 : La classe de CM2 de Julia.....	127
Figure 32 : La classe de CM1-CM2 de Jean-Marie	128
Figure 33 : La classe de CE1-CE2 de Lise	129
Figure 34 : La classe de GS-CP d’Emmanuelle.....	130
Figure 35 : L’échelle de Hart adaptée par Adam Fletcher en 2011.....	134
Figure 36 : Les plannings des terrains du Pizou et de Bordeaux.....	137
Figure 37 : La cour de récréation du terrain du Pizou.....	138
Figure 38 : L’école du Pizou	139
Figure 39 : La cour de récréation du terrain de Bordeaux	141
Figure 40 : L’école de Bordeaux.....	142
Figure 41 : Se présenter sur le terrain de Bordeaux.....	144
Figure 42 : Se présenter sur le terrain du Pizou	145
Figure 43 : Préalésumé 1 : le jeu doit donner envie aux enfants de participer	150
Figure 44 : Préalésumé 2 : Il faut faire bouger les enfants dans tous les sens.....	151
Figure 45 : Préalésumé 3 : Il ne faut pas sortir de la classe	151
Figure 46 : Les ateliers menés en année 1 sur le terrain du Pizou	155
Figure 47 : Les ateliers menés en année 1 et 2 sur le terrain de Bordeaux.....	157
Figure 48 : L’évolution de ma posture pendant la récolte des paroles des enfants.....	159
Figure 49 : Les différentes formes d’écriture observées dans les carnets des enfants	161
Figure 50 : La recherche-action vue par Kemmis et McTaggart (1998)	171
Figure 51 : Les étapes de la recherche-action en phase 1	174
Figure 52 : La rivière et l’écluse sur le territoire du Pizou	176
Figure 53 : La journée de Restitution sur le terrain du Pizou.....	177
Figure 54 : La journée de Restitution sur le terrain de Bordeaux	178
Figure 55 : Les étapes de la recherche-action en phase 2.....	179
Figure 56 : L’atelier maquette sur le terrain de Bordeaux, l’illustration d’un échec.....	182
Figure 57 : Les effets de domination pendant les différentes phases de la recherche.....	186
Figure 58 : Les quatre étapes de la participation	187
Figure 59 : Les étapes de la participation sur les terrains de thèse.....	188
Figure 60 : L’évolution de la participation des enfants sur les terrains de thèse.....	191
Figure 61 : L’évolution de la participation des enseignantes sur les terrains de thèse.....	193
Figure 62 : Le Pizou et la mise en retrait volontaire de l’enseignante.....	195
Figure 63 : L’évolution de la posture de chercheuse.....	196
Figure 64 : Atelier sur le terrain de Bordeaux – 24 mars 2022.	198
Figure 65 : Atelier à l’école du Pizou- 25 février 2021.	199
Figure 66 : Atelier à l’école du Pizou- 25 février 2021.	200

Figure 67 : Extrait de Compte rendu d'une réunion avec l'école de Bordeaux	203
Figure 68 : Les données récoltées sur le terrain du Pizou.	207
Figure 69 : Exemples de situations de récolte de données sur le terrain du Pizou.....	207
Figure 70 : Les données récoltées sur le terrain de Bordeaux.....	209
Figure 71 : Les enjeux pour organiser l'interprétation des données.....	212
Figure 72 : Confronter les données de terrain	213
Figure 73 : Transcription d'un entretien de thèse vs transcription de L. Mondada (2021, p.6).....	215
Figure 74 : Les déplacements des enfants sur une journée d'école.....	217
Figure 75 : Les déplacements de l'enseignante et des élèves sur une journée au Pizou.....	219
Figure 76 : Les déplacements des enseignantes et des élèves sur une journée à Bordeaux.....	221
Figure 77 : L'organisation des espaces et des temps en fonction des terrains.....	222
Figure 78 : Les espaces appropriés par les enfants sur le terrain du Pizou.....	230
Figure 79 : Les espaces appropriés par les enfants sur le terrain de Bordeaux	232
Figure 80 . Parler d'habiter : le chez-soi en dehors de l'école.....	244
Figure 81 . Parler d'habiter à travers ses compagnons vivants non humains.....	245
Figure 82 . Parler d'habiter, c'est aussi parler des parents séparés	246
Figure 83 . Les représentations du chez-soi par les enfants.....	248
Figure 86 . Les représentations du chez-soi sur le terrain du Pizou	249
Figure 85 . L'atelier de carte mentale à partir de repères connus (l'école, la paysage).....	251
Figure 86 . Parler des espaces où l'on se sent bien. Le chez-soi dans et en dehors de l'école.....	253
Figure 87 . Les espaces où les enfants se sentent bien dans leur « maison ».....	253
Figure 88 . Les espaces où les enfants se sentent bien à l'école.....	255
Figure 89 . L'exemple de l'évolution de l'espace de la salle de classe sur une année – La classe de CM2 de l'école de Bordeaux.....	260
Figure 90 . La place dans la classe vue par les enfants des GS/CCPCE1/CE2 et CM1/CM2 sur le terrain de Bordeaux	263
Figure 91 : Les marqueurs d'espace à soi par les enfants dans la salle de classe.....	265
Figure 92 : Les marqueurs d'espace à soi par les enseignantes dans la salle de classe.....	267
Figure 93 : L'exemple du terrain de Bordeaux : les espaces habités par la chercheuse.....	271
Figure 94 . Les ressources du territoire évoquées par les enfants.....	273
Figure 95 . Atelier de création des personnages avec la classe de CM2 au Pizou	276
Figure 96 . Sortie sensible à la redécouverte du territoire et des lieux de vie des personnages.....	277
Figure 97 . Les personnages imaginaires – habiter et ressources du territoire.....	278
Figure 98 . Les récits / les habiter / les ressources.....	279
Figure 99 . Les ressources présentes dans le territoire.....	281
Figure 100 : La carte élargie du territoire, vue par les enfants de la classe de CM2 du Pizou.....	283
Figure 101 . Le langage créé avec les enfants du terrain de Bordeaux	287
Figure 102 . La phase 1 des ateliers autour du langage sur le terrain bordelais.....	289

Figure 103 : L'usage du langage en fonction des classes de l'école de Bordeaux	290
Figure 104 . Marquer la cour de récréation, école de Bordeaux, avril 2022	291
Figure 105 . Les étapes de construction de la fresque	294
Figure 106 : Explorer la limite – Atelier 1, école St-Ferdinand (Bordeaux) – avec la classe de GS - CP.....	301
Figure 107 : Explorer la limite – Atelier 1 – classe de CM2 du Pizou.....	302
Figure 108 : Exploration de l'espace par le corps : consignes, obstacles et réinvestissements.....	304
Figure 109 : Sortie sensible à l'école élémentaire de Bordeaux et dans le quartier de Bordeaux.	305
Figure 110 : Sortie sensible à l'école élémentaire du Pizou – Forêt des Doubs.....	307
Figure 111 : Marcher, ressentir, raconter : la sortie sensible comme outil pédagogique.....	309
Figure 112 : Le plan - école élémentaire du Pizou.	316
Figure 113 : La maquette - école élémentaire du Pizou et de Bordeaux.	318
Figure 114 : Du corps à la maquette : parcours d'atelier	320
Figure 115 : Installation des maquettes à l'école élémentaire du Pizou.....	327
Figure 116 : Langage spatial à l'école élémentaire de Bordeaux.	328
Figure 117 : Analyse croisée des dispositifs engagés sur les deux terrains pour parler d'espace avec les enfants	335
Figure 118 : Bilan des enfants sur le terrain Bordelais (complet en annexe).....	343
Figure 119 : Document distribué aux participantes de l'atelier à l'INSPE – 26 mars 2025.....	345
Figure 120 : Les participantes pendant l'atelier du 26 mars 2025 à l'INSPE de Caudéran.	346
Figure 121 : Evocation des sens : écrit – oral – dessin – quels sens.....	348

