

L'APPROPRIATION DE L'ESPACE PAR LES ENFANTS,  
PROCESSUS DE SOCIALISATION

MARIE-JOSE CHOMBART DE LAUWE  
Maître de Recherche au C.N.R.S.

Centre d'Ethnologie Sociale et de Psychosociologie  
1, rue du Onze Novembre, 92120 Montrouge, France

L'appropriation de l'espace construit est un processus particulier de l'interaction de l'individu et du milieu, dont les mécanismes et la signification doivent s'analyser de façon spécifique lorsqu'il concerne l'enfant, du fait des caractéristiques biologiques et sociales de celui-ci. Pour le jeune individu, s'approprier un espace est une façon de se situer dans sa société comme sujet-acteur à ses propres yeux et aux yeux d'autrui, donc de s'intégrer à son milieu comme membre reconnu de cette société.

L'appropriation de l'espace construit est un processus commun à tous les enfants; il est analysé ici lorsque ceux-ci maîtrisent déjà la dimension physique de l'espace, lorsqu'ils commencent à se socialiser entre eux au sein de leur catégorie sociale d'âge. Leur territoire dépasse alors le seul milieu familial pour s'implanter dans un environnement plus large, au sein du quartier ou du village. De leur entrée à l'école à l'adolescence se déroule une intense phase de socialisation: les enfants sont stimulés, provoqués par leur environnement, sur lequel ils essaient d'agir en retour. Les formes que prend l'appropriation de l'espace construit varient en fonction de la place qui est faite à l'enfant dans des "univers de socialisation" différents.

Après présentation de la problématique et définition des concepts, l'auteur décrit la méthode qui a été expérimentée par une équipe pluridisciplinaire sur plusieurs terrains contrastés d'après une série de critères, dont "la place de l'enfant". Il montre ensuite le rapport entre les modes de socialisation et les différents "statuts" des espaces considérés.

D'un point de vue psychosociologique, le thème de l'appropriation de l'espace évoque un ensemble de processus spécifiques au sein de l'interaction dynamique des individus et de leur milieu. Par étapes successives au cours de leur vie, les individus s'adaptent à leur milieu et le transforment pour le rendre apte

à répondre à leurs besoins et à leurs désirs. Durant l'enfance, cette interaction est un processus formateur de la personnalité par lequel l'individu se socialise: il devient sujet acteur de sa propre formation en même temps qu'il intègre divers aspects de sa société. Certains des actes par lesquels s'opère un tel ajustement ont pour but et pour résultat d'instaurer une possession de lieux particuliers par un individu ou un groupe. Comment déterminer qu'il y a bien appropriation, quels en sont les signes au niveau du vécu personnel ou au niveau de la reconnaissance par la société ?

S'approprier n'est pas seulement avoir l'usage reconnu d'un lieu, mais établir une relation avec lui, l'intégrer dans son vécu, pouvoir s'y enraciner, y marquer son empreinte, l'aménager, devenir acteur de sa transformation. Ce peut être aussi le clôturer pour en limiter l'accès aux seuls individus choisis, acceptés, et par là, se différencier d'autrui, situer sa place dans la société en se spécifiant et en s'opposant.

La signification même d'actes, de pratiques, de vécu d'appropriation dans une société donnée ne peut s'analyser qu'en tenant compte du statut des espaces et du statut des individus ou des groupes qui tentent et réussissent plus ou moins de s'approprier ces espaces. Pour l'enfance, l'appropriation de l'espace construit au-delà de la petite enfance, a été <sup>peu</sup> analysée, pourtant il s'agit d'un mécanisme essentiel à la formation de la personnalité.

#### Le concept d'enfant et le statut de la catégorie socio-génétique enfant.

Pour effectuer une approche théorique et méthodologique de l'appropriation de l'espace chez l'enfant, il est indispensable de définir les dimensions que nous englobons et retenons dans le concept d'enfant, d'un point de vue opératoire en psychosociologie.

L'enfant est à la fois :

- un individu en état de changement du fait de sa croissance, de ses acquisitions, marqué par son histoire personnelle, possédant des caractéristiques propres, vivant à chaque instant son présent, tout en étant aspiré vers son avenir;
- un membre d'une classe sociale par l'appartenance à une famille insérée dans un milieu socio-économique et culturel, appartenance qui conditionne ses chances, plus ou moins grandes, de réussite sociale;
- un membre d'une catégorie sociale d'âge, qui lui impose le statut commun à tous les enfants d'une société donnée : institutions spécifiques, modèles de comportements, de rôles, de relations à l'adulte.

Cette catégorie, socio-génétique, rapproche les individus qui en font partie en leur procurant un statut scolaire apparemment unificateur, tandis que les classes sociales les séparent. En réalité, une telle unification ne correspond pas à une égalisation, puisque l'institution scolaire favorise les enfants socialisés dans la culture des classes dominantes.

La catégorie socio-génétique enfant est à la fois protégée, aimée, mais souvent oubliée, mise à l'écart dans la société globale, par exemple dans la planification des villes. Catégorie non productive, sa place n'est jamais prioritaire, si ce n'est dans les discours, dans la société industrielle capitaliste française, où les fonctions liées à la production des biens sont plus valorisées que les fonctions liées à la reproduction et à l'entretien de la vie. Catégorie sociale sans pouvoir, qui n'a pas le droit à la parole, ses besoins sont définis par des adultes en fonction de points de vue variés: modèles de l'homme futur, images idéalisées d'une enfance rêvée, compensatoire du statut de l'adulte, projets pour des types de sociétés nouvelles, etc ... Souvent elle devient enjeu pour différents groupes sociaux.

Depuis peu, la remise en question de l'urbanisme et plus largement des modes de vie liés à un type de société techniciste ont amené certains planificateurs à s'intéresser à la relation enfant-espace construit. Certains se demandent si en laissant se développer un urbanisme dans lequel une place n'était pas faite à l'enfant, des générations d'adulte n'ont pas entravé des possibilités de modes de vie différents, d'une tout autre qualité de la vie. La place de l'enfant apparaît dans ce cas comme révélateur social. D'autres pensent que la formation de l'enfant dans un espace les excluant, a pu scléroser leurs possibilités de création et engendrer la passivité des adultes à l'égard de leur environnement, leur difficulté à devenir acteurs de la transformation sociale. D'autres encore se retournent vers l'école et reprochent à l'enseignement de manquer de contact avec le réel, de ne pas avoir su amener les enfants à observer leur environnement, de ne pas leur en avoir donné le goût, ni les moyens techniques. Les uns et les autres essayent alors de prendre en compte l'enfant dans leurs réalisations souvent avec l'espoir de faire de la nouvelle génération un moteur pour le changement. Quelques uns s'attendent à ce que les enfants, grâce à leurs dons de "créativité", inventent de bonnes formes, ou tout au moins des formes originales interprétables par les architectes. Par leurs réactions spontanées, naïves, les enfants dénonceraient des erreurs que des adultes ne perçoivent plus. De telles attentes sont généralement déçues, car au moment où les capacités d'expression des jeunes individus sont assez développées pour répondre aux questions des adultes, oralement ou par le dessin, ils traduisent un conditionnement social, voire un conformisme bien plus qu'ils ne produisent des formules originales. Les enquêtes auprès des enfants qui ne s'appuient pas sur une connaissance des mécanismes perceptifs aux différents âges, qui ne tiennent pas assez compte de leur situation de dominés par rapport aux adultes, ni de leurs différentes insertions sociales, aboutissent à des résultats pauvres, parfois même inexploitable. Elles risquent aussi de présenter l'enfant comme entité désocialisée, et donc de préparer, de désigner, d'aménager pour lui des espaces qui ne répondent pas à son vécu, à ses besoins réels, à ses désirs. La connaissance des modalités de relation des enfants avec l'espace construit ne peut progresser qu'en tenant compte non seulement des différentes dimensions contenues dans le concept enfant, mais aussi du sens que prend le concept d'espace lorsque nous observons cette catégorie d'âge.

#### Le concept d'espace - Aspects spécifiques à l'enfance.

Etant donné la dimension évolutive de l'enfance, il n'est pas possible de traiter de la relation de l'enfant à l'espace construit sans évoquer préalablement les lois du développement de l'enfant dans l'espace pris dans son acception la plus générale. L'espace, concept polysémique, constitue une première dimension du milieu dans lequel le nouveau-né est plongé; dimension physique d'abord dans laquelle il doit situer son corps, autrui, les objets. Le jeune enfant découvre et maîtrise peu à peu les propriétés de l'espace, par l'intermédiaire de son corps, de ses sens. L'image corporelle se constitue par l'exercice de sa motricité (1-2). La toute première notion d'espace s'établit par l'alternance de la proximité et de l'éloignement du corps de la mère, elle a donc une intense connotation affective (3).

Les lois du développement de l'enfant dans l'espace sont actuellement bien connues dans l'état d'avancement des recherches en psychologie. La personnalité se structure dans l'espace, "entité où viennent se fondre, s'organiser les aspects moteurs, affectifs et intellectuels de la personnalité"(3). Mais cet espace physique, vécu affectivement, est aussi un espace socialisé. Dès les premiers jours de la vie, le rapport topologique fondamental de l'enfant et de sa mère varie selon les cultures. Les parents déterminent l'environnement

immédiat de l'enfant: forme, lieu de l'installation du berceau, éloignement de l'enfant de certains objets précieux, ainsi valorisés à ses yeux, etc ... cet environnement s'élargit avec la croissance de l'enfant à la maison, à la rue, au quartier.

Toute pratique sociale se déroule dans l'espace, toute organisation spatiale et en particulier celle de l'habitat, reflète les structures et les valeurs d'une société. La relation de l'enfant à l'espace construit est donc un des aspects essentiels de sa socialisation. Pourtant les recherches ont porté assez rarement sur les pratiques et les représentations de l'enfant en fonction des dimensions sociales de l'espace, et plus particulièrement de l'espace construit.

Nous l'avons vu, depuis quelques années un intérêt nouveau se manifeste pour l'étude de la relation de l'enfant à l'environnement, dans un contexte urbanistique. Ces termes : environnement et espace construit se recouvrent en partie, mais sont utilisés dans des sens un peu différents par des disciplines comme la psychologie ou l'urbanisme. Pour les premiers, l'environnement est souvent assimilé au milieu, c'est-à-dire à l'ensemble de tous les éléments avec lesquels un enfant peut entrer en contact. Une telle notion englobe alors celle de cadre de vie et celle de milieu social. Nous préférons éviter cette ambiguïté et utiliser dans ce sens le seul terme de milieu. L'environnement pour les autres disciplines correspond uniquement au cadre de vie. L'espace construit et naturel (ce dernier presque toujours aménagé) et l'environnement peuvent alors être assimilés.

Etant donné les caractéristiques sociales de tout espace construit, étant donné l'imbrication entre les structures de la personnalité et les structures spatiales, les recherches portant sur la relation de l'enfant et de l'espace construit ne peuvent se limiter aux seuls aspects formels de l'environnement, surtout si elles tentent de cerner des processus d'appropriation. Les enfants ont un vécu global de leur milieu, ils forment un tout avec lui. Une des difficultés de l'observation de l'interaction de l'enfant et de son milieu consiste dans l'obligation de la saisir à un double niveau : dans la personnalité de l'enfant où tout un modelage par le milieu s'est déjà opéré, et dans sa seconde confrontation constante avec de nouveaux aspects du milieu qui le stimulent, provoquent de nouvelles activités, se transformant souvent en pratiques, voies importantes de socialisation.

Ces constatations, résultats de diverses expériences de recherche sur la socialisation de l'enfant en situation dans des "milieux réels" (par opposition aux milieux artificiels du laboratoire), nous ont conduit à introduire une notion spécifique au milieu de l'enfant, celle d'Univers de socialisation. Ce concept définit les milieux de vie dans lesquels se développent et se socialisent les enfants. Il englobe à la fois des conditions géographiques, spatiales, socio-économiques, culturelles, institutionnelles générales et spécifiques à l'enfance, qui forment des ensembles structurés. La place faite à l'enfant résulte de la combinaison de ces dimensions qui prennent également en considération les idéologies et les pouvoirs le concernant. Cette place peut être :

- implicite, non prévue spécifiquement,
- non pensée, cause de difficulté (par exemple dans une organisation fonctionnaliste qui a oublié la catégorie socio-général de l'enfant),
- pensée, avec intégration dans l'ensemble de la société,
- pensée à part, "autre", avec divers cloisonnements: adulte/enfant, école/loisir (avec ou sans institutionnalisation spécifique).

Il est bien évident que la socialisation de l'enfant s'opère de façon diverse en fonction des caractéristiques des univers dans lesquels il vit. La dimension espace construit est un signifiant expressif des caractéristiques socio-culturelles de ces univers. La place de l'enfant dans l'espace construit joue un rôle de révélateur de son statut.

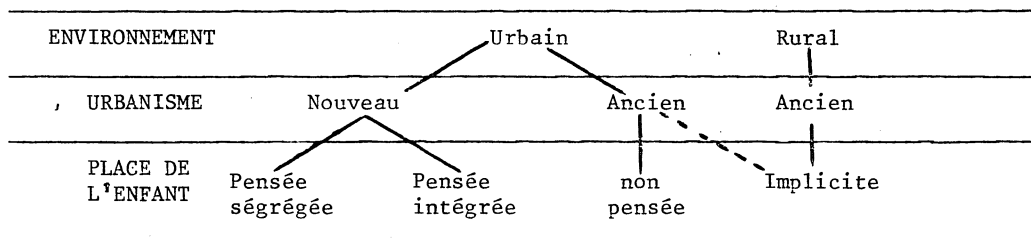
L'appropriation de l'espace correspond à des besoins et à des désirs des enfants qui s'expriment différemment selon la place qui leur est faite dans tel ou tel univers et selon les statuts des espaces construits qui les entourent. Les statuts des espaces se définissent avec les critères :

- publics/privés,
- individuels/collectifs,
- autorisés/désignés/interdits,
- pour tous/pour une catégorie sociale/pour les enfants.

L'appropriation de l'espace construit par les enfants. Méthode d'observation.

Que signifie pour un enfant le fait de s'approprier un espace construit ? Exister par soi-même, à ses propres yeux, percevoir sa propre image comme située dans un lieu familier, avoir droit à l'intimité, à un vécu personnel, d'une part; être reconnu par autrui comme un sujet situé socialement, ayant le droit d'agir par lui-même, d'autre part. Si le mouvement qui incite les enfants à intégrer le milieu et à agir sur lui est commun à tout jeune individu, les modes d'appropriation varient selon les "univers de socialisation". Pour cerner les modes d'appropriation de l'espace par les enfants, il a donc fallu mettre au point une méthode qui permette à la fois l'observation du milieu et l'observation des enfants.

Après la mise au point d'une grille d'observation des "Univers de socialisation", quatre terrains bien contrastés par leurs caractéristiques relatives à l'environnement, à l'urbanisme et à la place de l'enfant ont été choisis<sup>o</sup>.



La combinaison de ces critères a orienté le choix des quatre terrains suivants:

- un quartier ancien de Paris, dans le IV<sup>ème</sup> arrondissement, très démuné en espaces de jeux et équipements pour les enfants, où leur place non pensée est source de diverses difficultés, et où l'implantation d'un terrain d'aventure a créé un événement qui a permis une appropriation de l'espace pour des jeunes de six à quatorze ans.

- deux quartiers de villes nouvelles : La Grande Borne, à Grigny, et l'Arlequin à la Villeneuve de Grenoble, aux idéologies totalement opposées. L'une et l'autre font de l'enfant le moteur du changement, mais la première en l'isolant de l'adulte, en lui offrant un cadre où il est situé comme individu qui doit s'approfondir par la solitude, la rêverie, loin de la pression du groupe; la seconde en l'intégrant dans toute la vie sociale, et en créant une désagrégation entre les catégories d'âge, entre les classes sociales, entre l'école et le loisir.

- des villages de Lozère, à l'économie, l'habitat, la vie culturelle traditionnelle, où l'enfant est intégré à la vie économique en tant que jeune agriculteur, où sa place est implicite.

Une équipe pluridisciplinaire (psychologue, socio-ethnologue, architecte, géographe-urbaniste) s'est implantée sur le terrain où elle a réalisé un travail en profondeur (4-5).

L'observation des enfants a été menée en plusieurs étapes.

Une première étape consiste à découvrir le territoire des enfants dans un

<sup>o</sup>) La description des terrains et des résultats est présentée dans l'ouvrage et le second rapport qui rendent compte de l'ensemble de la recherche (cf.4-5)

univers donné, un quartier par exemple ou un village. Ce territoire s'élargit avec l'âge. Le chercheur le met en évidence en notant sur plan les lieux où se tiennent les enfants (pour quelles activités), les parcours suivis, les variations hebdomadaires ou saisonnières. Ce premier travail fournit des données objectives, mais non le vécu des enfants, qui s'atteint par une intervention du chercheur plus directe auprès de ceux-ci. Après une longue implantation sur le terrain, le chercheur, devenu un familier des enfants, souvent jouant un rôle organique auprès d'eux (comme animateur par exemple, ou participant à la vie du quartier par d'autres formes d'insertion), obtient que ces enfants apportent eux-mêmes des informations sur leur milieu: comment ils l'utilisent, le perçoivent. Les enfants discutent avec lui sur des plans cadastraux, lui font visiter les lieux en commentant, réalisent des plans et des dessins, etc ... Le chercheur intervient ensuite plus directement, il procède à des interviews, demande des dessins du lieu de vie rêvé, projette aux écoliers des films sur leur propre cadre de vie et sur des types d'environnement différents, etc ...

Les divers processus d'appropriation peuvent être analysés en partant de l'ensemble des résultats ainsi recueillis dans des univers dont on contrôle une série de caractéristiques essentielles pour la socialisation de l'enfant.

#### Mode d'appropriation en fonction des espaces - Type de socialisation.

Il existe des lois communes à tous les enfants quel que soit l'univers de socialisation considéré. Partout les plus jeunes, jusque vers huit ans, vivent encore dans l'orbite de la famille et dans des espaces autorisés ou désignés pour eux: aire de jeu à proximité du logement des parents et accessibles des fenêtres à leur regard, dans les cités nouvelles, squares proches, ou cour de la ferme et voisinage immédiat au village. L'appropriation de l'espace s'effectue au sein du logement quand les parents laissent à l'enfant la jouissance de certains lieux: chambre, placards, etc ... L'utilisation des espaces extérieurs est conforme, généralement, à leur destination prévue par les adultes. Les pratiques des enfants sont des jeux classiques: marelle, saut à la corde, jeux de billes, etc ... Les risques sont donc réduits, sauf dans les vieux quartiers où les enfants utilisent la rue faute de lieux disponibles. L'appropriation de l'espace est celle d'un usager. L'enfant peut, selon le bon vouloir de ses parents, aménager l'espace intérieur de la maison qui lui est donné, ou plutôt prêté. Il peut s'attacher affectivement à certains lieux extérieurs, en faire le support de jeux d'imagination, mais non les transformer, sauf dans des cas privilégiés. L'appropriation de l'espace est donc limitée, réduite à un cadre de rôles conformistes dans les pratiques. Le détournement de l'usage prévu pour certains espaces ou la transgression d'interdits, est encore accidentelle (recherche d'un ballon tombé sur une pelouse par ex.) ou occasionnelle (usage d'un parking à la limite d'un trottoir dont l'usage est toléré pour le patin, etc ...)

La conquête systématique et l'appropriation d'un territoire commence au-delà de cette tranche d'âge. Elle est d'autant plus active et audacieuse que la catégorie socio-généralique des enfants est nombreuse. Elle tend alors à former une sorte de classe d'âge. La vie en groupe d'individus dominés, en état de dépendance, leur donne de l'assurance, compense leur faiblesse, oblige la société à tenir compte de leur présence. Tous essaient de prendre possession d'espaces, sur lesquels ils implantent un habitat propre: leur cabane où tantôt ils se livrent à des activités quotidiennes, comme la réalisation de pique-niques, de petites fêtes, tantôt ils créent un monde imaginaire inspiré de l'imagerie contemporaine de la télévision, jouant le rôle de divers héros, recréant des westerns. Les plus jeunes manifestent aussi ce désir de constituer un tel domaine personnel, mais ils n'y aboutissent que rarement, étant

donné que, la plupart du temps, les enfants n'é réussissent à s'approprier certains espaces qu'en les détournant de leur usage, ou en bravant des interdits, au prix de divers risques et de sanctions.

Ces pratiques des enfants qui expriment un désir fondamental au cours de leur formation, qui correspond à une étape de leur socialisation, sont contrecarrées assez systématiquement. Les modalités de ces pratiques varient selon les statuts des enfants et les statuts des espaces dans les univers de socialisation étudiés. Dans les villages °, l'exode rural et le repli de chaque famille sur sa propre ferme, devenue unité de production par elle-même, limite la vie collective des enfants et empêche la constitution de groupes d'âges suffisamment importants. Les enfants sont perçus et situés comme de futurs agriculteurs. Ils sont intégrés très tôt à la production en aidant aux travaux, à la ferme et aux champs. Par ces tâches, ils contribuent à la transformation de leur milieu. Mais tout un aspect ludique de l'enfance n'est que toléré, alors qu'anciennement dans les villages, la jeunesse, nombreuse, jouait un rôle actif dans l'animation des fêtes. Les enfants s'approprient pourtant doublement l'espace: l'espace productif des champs, de la ferme, comme leurs parents; divers espaces en tant qu'enfants pour jouer. A l'intérieur de la ferme, ils occupent les granges, lieux désirés parce que intimes et chauds, mais destinés à d'autres usages et d'où ils sont chassés. Hors du village, la campagne leur offre des ruisseaux, des landes, etc ... où ils peuvent construire leur cabane, où ils font des fêtes. Ils ne s'approprient pas les landes trop dénuées et plates, sans possibilité de refuges, de lieux cachés. D'autres espaces ont la réputation d'être mal famés et engendrent des peurs chez les enfants, reflets des craintes des adultes, objectivement justifiées ou mythiques. Dans l'univers villageois, l'espace libre utilisable par l'enfant est vaste, mais son utilisation est canalisée du fait du statut particulier de la jeune génération, intégrée au monde de l'adulte. L'appropriation s'opère donc par deux voies en fonction du double rôle de l'enfant: productif et ludique. La première correspond à une socialisation conformiste par rapport au modèle dominant. La seconde est limitée en temps et lieux, contrairement à l'image de l' "enfant-nature" que les habitants des villes projettent parfois sur l'enfant villageois.

Dans le quartier ancien °°, la plupart des espaces apparaissent comme publics, collectifs, autorisés. En fait, l'analyse met en évidence combien l'appartenance à une catégorie sociale dominée entrave l'appropriation et même l'usage des espaces collectifs. La rue constitue un territoire pour l'enfant au prix de risques, de peurs (manifestées surtout pour les petites filles déjà victimes sexuelles en réalité ou en puissance). Les squares compris dans le périmètre du quartier sont trop rares, petits, réservés aux plus jeunes accompagnés de leur mère. L'usage des espaces est donc limité, voire dangereux, pour les enfants. L'appropriation dans le sens de possession, de possibilité d'aménagement du cadre, n'a aucune chance de se réaliser, tout au moins au niveau de pratiques réelles. L'enfant entre en relation avec la vie de son quartier en bénéficiant de la richesse et de la variété des modèles qui lui sont offerts. IL reçoit des images multiples de sa société, en retient et en intègre certaines. Il se socialise, mais autrement que par une appropriation de l'espace construit.

L'implantation d'un terrain d'aventure dans ce type de tissu urbain a permis une telle appropriation. Cet espace a été donné aux enfants du quartier. Ils ont pu l'utiliser à leur convenance, y bâtir des cabanes en petits groupes qui se cooptaient, les détruire, les reconstruire, organiser une fête, exclure les

°) cf. SOUDIERE M. de la, Enfant En-Jeu (op.cit.4) et Espaces d'enfants, la relation enfant/environnement, ses conflits (op.cit.5)

°°) cf. BONNIN Ph. - id. -

adultes ou les inviter. L'espace du terrain est apparu aux enfants comme un monde différent de leur univers quotidien. Leur appropriation reconnue a permis à des enfants de prendre davantage d'autonomie, de se socialiser comme acteur des transformations de leur milieu.

Certains ont même décrit leur prise de conscience de nouveaux aspects de leur personnalité révélés par le fait de ne plus être traités et regardés comme des êtres infantiles. Malheureusement, le statut de l'enfance n'a pas changé pour autant dans le quartier. Le terrain est devenu l'objet de conflit de groupes d'adultes, et finalement il a été fermé, ce qui a créé une frustration grave chez les enfants. Par la suite, de petits groupes d'entre eux ont tenté de s'approprier d'autres espaces, promis mais demeurés fermés, en transgressant les interdits.

A la Grande Borne, où l'enfant devait "être le roi de la ville", l'appropriation de l'espace s'avère aussi difficile. L'idéologie de l'enfant trop idéaliste, ne tenant pas compte de la réalité sociale de l'enfance et les conditions socio-économiques très mauvaises des familles relogées, n'ont pas permis aux qualités architecturales seules de changer les modes de vie des habitants (°). Cité dortoir trop isolée, cet univers trop particulier | offre des modèles mythiques

et non des modèles de la société dans laquelle les enfants puissent se situer socialement et puiser des images-guides pour orienter leur avenir. L'absence de circulation de voitures à l'intérieur de la ville, la libre circulation de tous sur les pelouses font des différentes places qu'ensèrent les immeubles des espaces publics ouverts à tous. Pourtant leur appropriation demeure difficile pour les enfants: ces espaces sont directement sous le regard de milliers d'adultes et ils sont figés, non susceptibles d'aménagement. Les jeunes enfants utilisent les espaces sablés et les sculptures-jeux sous les fenêtres de leur logement. Dès qu'ils grandissent, ce territoire ne leur suffit plus. Leurs tentatives pour marquer ce territoire, en amenant des planches et des cartons pour délimiter leur espace, construire des cabanes, sont vouées à l'échec: rien n'est toléré, les cabanes sont rasées. Ils détournent alors à leur profit certains lieux: halls d'immeubles, toits des garages à bicyclettes. Les gardiens se livrent alors à une "chasse à l'enfant" des plus classiques, malgré l'attention à l'enfant affirmée dans les principes orientant la conception de la ville. Le processus d'appropriation d'espaces interdits se déroule comme ailleurs: les pré-adolescents occupent des terrains vagues malgré les risques: pollution, dangers divers, ou terrains privés où ils sont en infraction.

Dans une opération immobilière proche, à Grigny (\*\*), les enfants appartiennent à des milieux plus aisés, mais leur quartier ne comprend que des rues, un espace de jeu et un très petit square, réservés surtout aux plus petits, accompagnés de leur mère. L'espace présente les mêmes caractéristiques que dans un vieux quartier mais, comme à la Grande Borne, les enfants peuvent s'approprier des terrains disponibles, avec les mêmes risques. Les types de pratiques se ressemblent. L'appropriation des espaces et la socialisation qui en résulte s'opèrent soit en conformité avec les conditions créées par les adultes, et de façon pauvres et limitée, soit en opposition à eux, dans un climat de crainte et de sanction, mais répondant mieux aux désirs des enfants, à leur vie commune, à l'expression de leur imagination.

Le quartier pilote de l'Arlequin à Grenoble (\*\*°), cité pilote où un effort de concertation entre divers spécialistes a abouti à une planification qui intègre réellement les enfants dans toute la vie sociale, leur permet-elle une meilleure

(°) cf. MAYEUR M. et RIEUNIER C., Enfant En-Jeu (op.cit. et Espaces d'enfants, la relation enfant/environnement, ses conflits (op.cit.5).

(\*\*°) Quartier étudié seulement dans la deuxième étape de la recherche. -

(\*\*\*) cf. PERROT M., in les deux ouvrages déjà cités. .



appropriation de l'espace ? Comme à la Grande Borne, l'espace autour des immeubles et en dessous (où serpente une galerie) est public, utilisable pour tous. Les écoles sont ouvertes et jouent le rôle de maisons de l'enfance. Des lieux sont directement réservés aux enfants: un anneau de vitesse, des buttes de terre couvertes de végétation, des bacs à sable pour les plus jeunes. Les enfants sont considérés comme des êtres responsables, sociaux, à l'esprit créatif, cependant ils n'en restent pas moins des membres d'une catégorie sociale statutairement mineure, dominée. Ils cherchent à prendre peu à peu leur indépendance. Ils ne subissent pas constamment, comme sur les autres terrains, des menaces de sanctions, mais ils aimeraient ne pas sentir sur eux les regards des adultes. Leur appropriation de lieux plus cachés comme la galerie, les coursives, est tolérée, bien qu'ils les détournent des usages prévus en y circulant à bicyclette et à patins à roulettes. Mais ils savent qu'ils n'en sont pas les propriétaires réels. Les espaces ont été pensés pour eux, non pas par eux. Seule une butte leur est promise en vue d'une appropriation active, d'un aménagement selon un plan décidé par eux-mêmes. Leur place dans le quartier est importante pour la réalisation du projet: ils sont les messagers d'une nouvelle société. Une forme de socialisation particulière s'opère ici: la permissivité est extrême, mais le modèle de société très prégnant. L'appropriation collective de l'espace est un problème complexe pour une catégorie sociale dominée. Certains pré-adolescents cherchent parfois dans ce contexte à s'approprier des espaces hors de la cité pour se trouver eux-mêmes et peut-être pour se réaliser par eux-mêmes, face aux adultes et au modèle de société qui s'impose dans leur cité.

La comparaison des quatre univers de socialisation a montré que, malgré la diversité des statuts des enfants et des statuts des espaces, l'appropriation de l'espace est un phénomène commun à tous les enfants. Créer son milieu, habiter, sont des processus inhérents à l'individu humain, quel que soit son âge. Durant les années de formation, la jeune génération du fait de son statut de dominé, est mise devant l'alternative, soit de subir passivement une place d'usager dans l'espace désigné, soit d'effectuer une intégration imaginaire de cadres de vie rêvés, soit de réaliser dans l'opposition, le risque et le conflit, une implantation spatiale et une appropriation active de l'espace construit. La prise en compte de la catégorie socio-génétiq ue enfant ne pourra se faire dans la planification que par un changement radical de son statut dans la société globale.

#### BIBLIOGRAPHIE :

- 1) PIAGET J.- La construction du réel chez l'enfant. Neuchâtel, Delachaux et Niesté, 1963, 342 p.  
PIAGET J.- et INHELDER B.- La représentation de l'espace chez l'enfant. Paris, P.U.F., 1948, 583 p. (Bibliothèque de philosophie contemporaine).
- 2) WALLON H.- L'évolution psychologique de l'enfant. Paris, A. Colin, 1941 224 p.
- 3) LE MEN J.- L'espace figuratif et les structures de la personnalité. Paris, P.U.F. 1966, pp. 13 à 28.
- 4) CHOMBART de LAUWE M.J., BONNIN Ph., PERROT M., SOUDIERE M. de la, Enfant En-Jeu, les pratiques des enfants durant leur temps libre, en fonction du type d'environnement et de l'idéologie des adultes. Paris, Ed. du C.N.R.S., 1976.
- 5) CHOMBART de LAUWE M.J., BONNIN Ph., <sup>MAYEUR (M.)</sup> PERROT M., SOUDIERE M. de la, et RIEUNIER C., Espaces d'Enfants, la relation enfant/environnement, ses conflits. Centre d'Ethnologie Sociale et Ministère de l'Environnement, Comité Espace et Vie, doc. offset, 1976.