# L'enfant dans la ville : Expériences sur l'espace-temps vénitien avec des enfants d'âge scolaire.

#### **Salomon Resnik**

# Traduction et adaptation\* par Laurence Gavarini et Ilaria Pirone avec la participation de Claudine Blanchard-Laville

L'espace de la ville devrait être un espace éducatif, parce que la rencontre peut y stimuler et réveiller une certaine inquiétude. La ville n'est pas un espace indifférent, son ouverture, sa fermeture, sa facilitation ou non à la rencontre conditionnent les modalités de l'expérience émotionnelle dans la connaissance du quotidien. L'étude de la spatialité de Venise, vue la particularité historique, culturelle et urbanistique de la ville, pose à la sociopédagogie et au concept d'espace éducatif des problèmes spécifiques justifiant une recherche spécialisée. La structure d'une ville, où le pont est un symbole de mise en lien, d'union, d'articulation grammatologique d'un discours qui trouve dans le réel la stimulation et la possibilité de se projeter dans l'espace immédiat, le jectum du projectum, trouve appui et accueil, limite et intentionnalité poétique dans la nature même de la vie citadine : à Venise, tout est fait pour la rencontre, pour la vie, pour la fantasia, pour le rêve. La structure de Venise réveille le sens de l'irréel bien que faisant partie du réel et suscite aux petits et aux grands un sentiment de découverte et d'inquiétude, réveille l'angoisse ontologique originelle propre à chaque être. La pierre, le bois, les ponts, l'eau, le ciel, les pigeons, les calli (ruelles), les magazzini (entrepôts) le contact avec les éléments de la nature et tout ce qui configure un espace complexe plein et habité est le privilège de la vie vénitienne. L'enfant est ainsi en contact avec les éléments « naturels » et protégé de la menace du trafic urbain des autres villes. Il découvre son corps propre, développe son identité et construit une image personnelle du monde à travers ses expériences relationnelles et sa confrontation avec le milieu<sup>1</sup>. Dans le processus normal de développement, l'enfant traverse des périodes égocentriques, sociocentriques, (le groupe représente tout pour lui), fusionnelles, symbiotiques et parasitaires. La première année de la vie est caractérisée par une tendance à la fusion et à la symbiose, qui signifie aussi la peur de l'espace ouvert, la peur du monde comme découverte. Le processus de différenciation entre le Self et le Non Self constitue une ouverture à l'espace et le fondement du concept de nombre et de la géométrie. La sortie du narcissisme originel et de la symbiose est angoissante : se socialiser signifie se sevrer de l'autocentrisme infantile. Tout déplacement dans l'espace et dans le temps évoque la naissance, la séparation originelle. Toute acquisition dans le processus de maturation et d'individuation, représente un passage dans l'espace, un « pont » à traverser dans le temps.

Les passages dans le temps, comme l'acte de naître, le passage à la puberté, le mariage et la mort, nécessitent une médiation ritualisée : le deuil doit être élaboré pour pouvoir vivre, pour pouvoir re-vivre à chaque passage. Le passage de l'espace familial à l'espace scolaire, objet de notre recherche, se configure aussi comme un rite initiatique. La période qui précède l'entrée à l'école s'accompagne d'expériences fondamentales à l'intérieur du noyau familial, qui constitue la première cellule sociale ou groupe originel. Le passage de la période préscolaire à la période scolaire

\*. Titre original : Il bambino nella città : esperienze sullo spaziotempo veneziano con bambini di età scolare, in *Creatività, educazione e cultura*, Actes du congrès international, Fondation Georgio Cini, Venise, 1978.

1. en français dans le texte (NdT)

constitue un « isthme » géographique dans l'histoire, particulièrement marquant et toujours angoissant en même temps, un « pont » difficile à traverser : le passage du contexte familial au contexte extra-familial.

Le développement du concept d'espace chez l'enfant, la notion de nombre et de géométrie se configurent parallèlement au développement de la notion d'espace-temps et de la capacité à symboliser, à concevoir un monde de représentations : une conception qui se fonde sur la différenciation sujetobjet, unité-multiplicité. La découverte du monde se configure et se représente métaphoriquement et symboliquement : le symbole, selon Ernest Jones, constitue le passage mais aussi la médiation entre l'espace familial et l'espace non-familial. Symboliser signifie habiter la réalité, transformer, représenter et rendre familier ce qui ne l'est pas. Le développement de la notion d'espace est en relation avec la capacité de se séparer de l'objet originel, la mère, mais aussi avec le fait d'accepter d'ex-ister, c'est-à-dire ex: être en dehors, dans le monde, voir le monde en perspective, se découvrir, assumer un point de vue. Martin Buber se réfère, à propos de l'acte de communiquer, à the space in between, à l'espace du sujet au sujet, à l'espace où le désir éprouve la « nostalgie » de la séparation originelle : le retour-nostos à l'objet du désir (voir Ulysse dans l'Odyssée), même au niveau de l'imaginaire, n'exclut pas « l'algie » de la nostalgie, c'est-à-dire la douleur.

Venise offre une réalité spatiale complexe, pleine d'itinéraires déjà historiquement tracés, et re-tracés à chaque fois par le sujet qui traverse avec le « corps de ses fantasmes » les ponts, les *campi* (places), l'eau, la pierre, le bois, le fer et tout ce qui configure une scénographie naturelle et miroitante. La vie quotidienne devient mise en scène continue et spontanée de ce qui peut signifier le passage vivant du temps dans l'espace.

À travers les dessins d'itinéraires vénitiens tels qu'ils ont été vécus par un groupe d'enfants de huit ans d'une école publique, je présenterai notre expérience² réalisée afin d'explorer le vécu de la ville, telle qu'elle est ressentie dans la vie quotidienne de chacun d'entre eux. Il s'agit d'enfants de cours élémentaire deuxième année de l'École Scarsellini, qui se trouve aux environs du *campo* Santo Stefano, élèves de Madame Alba Vianello, collaboratrice essentielle de notre recherche. L'idée à la base de notre travail consistait dans le fait de demander aux enfants de produire un dessin sur leur itinéraire maison-école et de favoriser une discussion groupale et un échange d'idées relatives à l'expérience des enfants eux-mêmes.

Notre recherche sur les dessins d'enfants n'est pas une expérience isolée, elle ne consiste pas dans le fait de montrer seulement depuis quelle « fenêtre » et de quelle façon on contemple la ville, mais de confronter, en groupe, les divers points de vue des enfants : comment chacun voit, vit et conçoit sa propre expérience. L'interprétation est une *inter-prestation*, le produit d'un dialogue, dans ce cas avec les enfants.

Chacun vit le parcours à sa manière, un voyage réel et imaginaire en même temps où la fantasia se manifeste selon des modalités propres, en pratique et « verbalement », à travers la « cryptographie » : le dessin est une écriture parlante. La signification de l'itinéraire personnel, l'idée de distance ont ainsi été étudiées dans le dessin comme des parties d'une recherche interpersonnelle de l'expérimentateur et des enfants, comme un échange dans lequel l'intentionnalité affective de l'un et de l'autre conditionne la modalité même de la recherche. Cette expérience est devenue un jeu dans émotionnellement leguel participants étaient impliqués rationnellement en tant qu'êtres ludiques. Chaque geste, chaque mot, chaque son, chaque partie du dessin, chaque couleur contribuaient à créer un langage propre, un langage qui faisait partie de la rencontre. L'objectivité

2. Les matériaux recueillis auprès de ces enfants ont été étudiés et analysés cas par cas avec des perspectives personnelles et différentes par la professeur R. Semeraro, du département de pédagogie de l'université de Padoue, par l'institutrice des enfants en question, Madame Alba Vianello, par Ennio Pouchard, poète et critique d'art, par Vittorio Mori, architecte et assistant d'histoire de l'art à l'université de Rome.

« scientifique » n'a pas de sens si elle ne prend pas en considération la subjectivité de l'expérience. La prise de conscience de sa position par l'enfant ainsi que celle de l'expérimentateur ont supposé d'intégrer les vicissitudes dynamiques de la conscience corporelle, conscience qui présentifie ce qui échappe à la conscience réflexive.

Le concept de distance — entre maison-école, enfant-expérimentateur — met en relief l'importance de la pause, de l'intervalle, de tout ce qui constitue un point de repos dans chaque parcours. Comme dans la musique, il n'y a pas d'espace visuel sans pause, de même, il n'y a pas de bruit sans silence.

L'idée d'un point dans l'espace, la conception linéaire, la bidimensionnalité ou la tridimensionnalité forment des modes différents de concevoir l'objectalité de l'autre. La géométrie spontanée de l'enfant, qui est aussi un nombre dans le temps, consisterait dans le fait d'exprimer et de se poser simultanément des questions liées à sa propre corporéité vécue en connaissant et découvrant le corps et la nature de la ville et le monde environnant. Le point représente le minimum spatial dans lequel se concentre le maximum d'intention. Le point est un lieu « sans extension », ou une extension réduite au minimum, un point de rencontre. Le point est aussi un point d'appui, un locus, auquel rapporter une expérience. Un point qui se déplace fait naître la ligne; la ligne dirige, guide mais détermine aussi une direction, représente culturellement la norme ; on ne peut trop repousser les lignes, la ligne est une limite nécessaire face à l'aliénation (consistant à être trop en dehors de la norme). La ligne est aussi un vecteur, elle a un sens, elle représente une ligne d'action linéaire droite sévère et rigoureuse. Quand la ligne est investie d'une fonction de latéralité, elle dessine un bord (lato). Dans ce cas, elle peut représenter la limite latérale d'un sujet, mais aussi la distance aux autres points d'appui tant internes qu'externes. Le bord implique déjà une définition de la perspective, et du point de vue de l'observateur, le choix d'une position dans la rencontre. Le côté est une ligne restreinte définie par deux points, un segment de l'espace qui fait partie d'un objet abstrait ou concret. L'idée de côté présuppose un choix : choisir son bord constitue un jugement. Le passage d'un côté de la rive du canal à un autre a une signification existentielle et rituelle spécifique : mettre en lien deux temps dans l'espace. Mais la spécificité du vécu spatio-temporel est toujours en relation avec l'intentionnalité propre du sujet en question. Découvrir ou redécouvrir la spatialité vénitienne relève en partie de la « responsabilité » de la ville, de son anatomie, de sa physiologie, mais aussi du sujet qui, avec ses points de vue et ses fantaisies est impliqué dans la contemplation.

L'imagination créative des enfants transfigure la logique des maisons, en faisant se confronter les parcours naturels avec leurs propres parcours imaginaires. Pour les surréalistes, la logique du quotidien n'a pas de sens sans la détermination du « par hasard », du hasard objectif. Le fondement de toute découverte, de toute valorisation de l'objet naturel, humain, corporel ou abstrait, se base sur la capacité d'être disponible à l'insolite et de reconnaître le fait que toute expérience fait partie de la vie, du mystère du monde. Mon intention dans l'étude du vécu spatio-temporel de l'enfant en relation avec le parcours maison-école était de confronter les signifiants du discours entre le groupe familial et l'école et d'en rechercher les implications psychologiques, logiques et sociales.

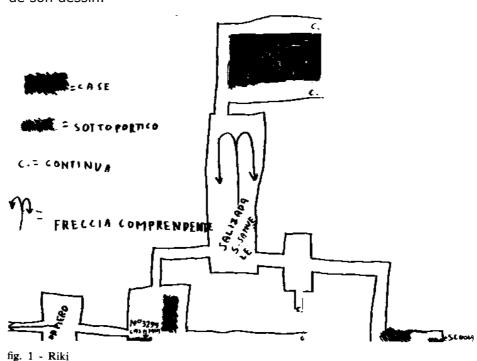
Les enfants ont réalisé leurs dessins en ma présence et celle de l'institutrice ; j'ai été présenté comme expérimentateur, rôle que j'ai assumé en expliquant aux enfants le motif de la recherche et la raison de leur collaboration. Après la première rencontre lors de laquelle les enfants ont

réalisé les dessins demandés, j'ai proposé deux autres rencontres pour pouvoir discuter en groupe de leur expérience et les confronter à leurs dessins : l'expérience est ainsi devenue une « lettre ouverte » et une invitation au dialogue et au jeu à propos des différents rôles de la scène scolaire.

Je vais exposer ici mon interprétation de treize dessins que je présenterai selon la mise en scène ludique qui s'est configurée entre moi et les enfants.

#### Dessin nº 1

Ce dessin appartient à un enfant qui s'appelle Riki, à qui j'ai demandé de s'approcher de son dessin et de nous expliquer sa signification (demande que j'ai faite à chaque enfant auteur d'un dessin). Les enfants assis tout autour pouvaient aussi lui poser des questions comme moi-même à propos de son dessin.



Case: maisons Sottoportico: porche Continua: continue!

Freccia comprendente : flèche

« comprenante »

Salizada San Samuel : venelle

San Samuele

N°3299 casa mia: 3299 chez

moi

Scuola: l'école

Certaines règles du jeu groupal se sont ainsi dégagées progressivement. Riki a neuf ans, au début il parle avec une certaine timidité et je tente de l'aider, en faisant médiation entre lui et le groupe, entre lui et le dessin, entre la première rencontre, le passé et le présent. Je lui rappelle les règles du premier jeu qui consistaient à mettre en scène, plastiquement, l'itinéraire de la maison à l'école. Riki commence par parler de sa maison en indiquant le point où est situé le numéro de la rue et où il a écrit « chez moi ». Je lui rappelle que cette fois-là (le jour où il a réalisé son dessin) je lui avais demandé s'il se rappelait de son premier jour d'école. L'enfant se souvient maintenant que sa mère l'avait accompagné à l'école les trois premiers jours et qu'ensuite il y était allé tout seul. Cette première fois, il avait éprouvé de l'émotion. Les enfants rient et répètent le mot : « émotion », « émotion »; Riki rajoute qu'il avait peur d'aller à l'école et de ne pas savoir faire les opérations.

En continuant la description du dessin, il indique un endroit où il a écrit : « Piero » et il explique que ça correspond à la maison de son copain de classe Piero. Riki a tracé dans le dessin une flèche à partir de la maison de Piero en direction opposée à sa propre maison et à l'école. L'enfant a

montré, de cette façon, son ambivalence entre le besoin d'être accompagné dans son parcours et le besoin de mettre à distance son camarade par rapport à son propre espace « chez moi », « l'école ». Riki continue dans sa description en montrant l'itinéraire qu'il accomplit jusqu'à la salizada (venelle) San Samuele à l'intérieur de laquelle il a tracé une double flèche; en jouant, je lui demande ce qu'est ce parapluie. L'enfant répond qu'il ne s'agit pas d'un parapluie mais d'une flèche « comprenante » (mot inventé par lui). Je crois qu'ainsi Riki projetait sur la salizada San Samuele un sentiment de vide, de manque intérieur, un besoin de « com-prendre », de remplir son propre espace avec quelque chose qui le protège comme un parapluie; en même temps, il révélait aussi son ambivalence entre aller ou ne pas aller à l'école, aller ou ne pas aller avec Piero (sentiment de bifurcation) : partager une expérience à San Samuele devient divalentia, une bifurcation de son désir. Une flèche indique la direction de l'école, l'autre le retour à la maison, où il y a un plein émotionnel, une globalité vécue; cette structure signifie que l'enfant a peur de perdre son chemin en direction de l'école et qu'il veut le retrouver. Tout ceci justifierait l'impression que pour Riki aller à l'école constitue une « opération difficile ». L'enfant confirme qu'aller à l'école la première fois a été un problème.

Silvia, une fillette du groupe, demande à nouveau s'il a eu peur et Riki rebondit : « oui, pour les opérations ».

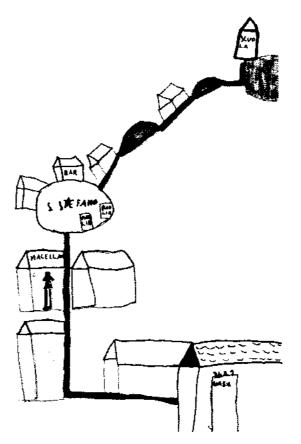
Ce dessin a été réalisé presque exclusivement avec la couleur noire; le modèle géométrique est la ligne droite : tous les angles sont droits; toutes les maisons constituent un ensemble noir et indifférencié, à l'exception de la maison de Riki : « chez moi ». Il utilise la couleur marron seulement pour différencier le *sottoportico* (porche) de l'école. Le *sottoportico* constitue en effet une différence fondamentale, il ritualise l'entrée à l'école, passage où prédomine le noir, et parfois le vide et l'incertitude.

L'enfant est communicatif dans son comportement et sa façon de parler; il est plutôt ouvert : il est vif, il montre de l'intérêt pour l'autre, le passage de l'école à la maison est une opération difficile, comme une séparation, une expérience dépressive; le deuil du sevrage de la famille correspond à la couleur noire. La modalité de la rencontre révèle sa capacité à élaborer le deuil et son hésitation à pénétrer sous le porche d'un espace nouveau, d'une opération nouvelle, d'un monde nouveau.

# Dessin n°2

Le deuxième dessin est celui d'Alessandra, une fillette de sept ans, deux couleurs sont prédominantes : le rouge pour les maisons et le noir pour souligner le chemin et les diverses indications; je lui demande de parler de sa maison, je lui indique la porte et elle répond qu'elle est fermée. Les maisons n'ont pas de fenêtre et sur la porte elle écrit seulement « maison » et le numéro. La porte fermée se reflète dans la rencontre caractérisée par de la timidité et une certaine fermeture. D'une voix réellement douce et réservée, elle parle de sa famille composée de quatre personnes.

L'institutrice, consciente de sa difficulté à communiquer directement avec une personne pas complètement familière agit intuitivement comme médiatrice et raconte aux enfants que le psychologue parle plusieurs langues, en dévoilant ainsi le besoin de trouver un langage commun et la problématique inhérente au fait de sortir de la maison, qui est le corps, au fait d'ouvrir la porte, qui est la bouche et au fait de s'exprimer dans une situation nouvelle et extra-familiale. Les enfants répondent en jouant de façon à me faire entendre que moi j'étais un bon enfant, du moment qu'il m'était difficile de comprendre et de m'adapter à chaque langue, à chaque rencontre.



Scuola : école
Bar : café
Santo Stefano
Paolin (le glacier)
Macellaio : le boucher
3427 casa : maison

fig. 2 - Alessandra

La fillette se comporte comme dans le dessin : elle est une maison avec une porte qui s'ouvre difficilement; mais Alessandra a aussi besoin d'une ouverture, de rechercher la maison de l'autre, le corps et la porte derrière laquelle habite son interlocuteur pour le connaître et le percevoir. Sa personnalité, telle que le dessin la révèle, est rigide, mais parfois s'ouvre à son interlocuteur et apparaît une ligne courbe ou un pont qui tente de relier les deux « côtés » de la rencontre : la courbe représente une tentative de sortir de la ligne tendue et rigide de son comportement initial.

Riki, qui veut toujours intervenir, met en scène le rôle du « boucher » présent dans le dessin d'Alessandra, en « coupant » et interrompant au « couteau » le discours de sa camarade et du reste du groupe. Le boucher joue un rôle important dans le langage plastique et dans l'itinéraire vécu de cette fillette : il est la personnification de ce qui coupe le discours, qui sabote le logos et qui ne montre pas son visage clairement.

Le monde d'Alessandra est transparent, fermé et visible en même temps, c'est pourquoi il lui faut construire une barrière ou s'ouvrir prudemment lorsqu'elle se sent rassurée. Sur le *campo* (place) Santo Stefano, le glacier Paolin, point de rencontre important, est divisé en deux parties, chaque partie fermée sur elle-même : « Pao-lin». Les maisons sont trop serrées, elles se confondent presque avec les *calli* (ruelles) ; il n'y a pas de distance et de différenciation claire. C'est une fillette, cette Alessandra, qui s'attache trop et qui, pour cela, perd ses limites, modalité qui justifie sa manière de se distancier au niveau de la parole.

Le centre de tension de son parcours et de son schéma de vie quotidien est le *campo* (place) Santo Stefano, une espèce d'œuf auquel les maisons roses

se rajoutent et s'agglutinent, comme le constate un garçon. Les tuiles de sa maison, que l'on repère au numéro de la plaque, semblent des colombes ; à un certain point, je me demande et je lui demande si ouvrir la bouche et parler n'a pas aussi pour signification de s'envoler avec les pensées, en laissant le toit, la tête, sans tuiles; c'est une situation à risques : s'ouvrir représente le besoin de communiquer, mais également un danger.

Ce n'est pas facile de parler sans prendre de risque, lui dis-je, et la fillette répond avec un sourire. Un garçon lui demande pourquoi Santo Stefano est rond et un autre si sa tête tournait en rond à ce moment-là : Alessandra répond encore avec un sourire, détendue. Un camarade demande pourquoi elle a colorié par deux fois les canaux en vert, tandis que le canal qui coule près de l'école est de couleur bleue. La position des canaux et leur signification, en effet, sont différentes de celles du canal qui passe en dessous de l'école : cette différence se traduit dans la spatialité vécue et dans la couleur. Il demande pourquoi les maisons n'ont pas de fenêtre : personne ne répond ; alors, en regardant Alessandra et en jouant à être Alessandra, je réponds : « c'est parce que je suis une fille réservée ». Il faut du temps à Alessandra pour ouvrir la porte et montrer les fenêtres.

La corporéité vécue se projette et s'exprime dans la multiplicité des maisons : ceci est son monde. Quelques maisons interrompent le discours du parcours, comme dans son langage verbal et gestuel, ouvert et fermé selon les moments. La difficulté à se sevrer de sa propre maison et à parler, voire même à se sevrer de son propre corps correspond à la couleur noire du deuil de l'itinéraire qui, à son tour, correspond à la modalité d'Alessandra de se faire « un chemin » dans le noir.

#### Dessin no 3



Cecilia présente un dessin aux couleurs vives (des rouges, noirs, bleus, verts, marrons, jaunes) qui dénotent une spécificité et une étendue linguistique particulière. Elle parle du campo San Barnaba comme un espace crucial : un « estomac » où « il y a dessus une espèce de casserole » qu'elle appelle un « puits ». Elle évoque le puits, le « trou », sa maman qui n'est pas toujours à la maison et qui travaille comme éducatrice de jeunes enfants. Elle se rappelle de son premier jour d'école avec facilité et émotion : au début l'école lui semblait difficile. Elle décrit l'itinéraire : sa maison toute noire suit une rue où elle rencontre d'autres petites maisons noires; on y distingue un boulanger, le campo S. Barnaba et le traghetto (gondole collective) que chaque matin Cecilia emprunte pour arriver aux environs du sottoportico (passage couvert) et de là à l'école. Le campo pour Cecilia a une signification personnelle et une couleur particulière qui, par sa forme-couleur-disposition, constitue un élément sémantique privilégié. Le campo se prête pour tous les enfants à la projection, parfois massive, d'une ouverture ludique.

Beaucoup de lieux importants pour Cecilia sont collés au campo S.Barnaba, formant entre eux un tout. Elle représente un palais en jaune qui a la forme d'une barque renversée, un petit jardin vert avec un fond noir et un arbre qui rentre dans le campo S. Barnaba. La couleur noire, comme pour les autres enfants, semble avoir une signification « mélodique » qui dénote le fond dépressif du deuil, produit par chaque situation de changement. Le monde autour de Cecilia est construit comme un acte plastiquement et significativement corporel.

#### Dessin n°4

Ce dessin appartient à Shaul, un garçon de huit ans, le plus petit de la classe avec Alessandra. Il indique sa maison et raconte que le premier jour d'école il a été accompagné par ses parents. Je lui demande où est la porte : il répond en riant qu'il l'a oubliée. Sa maison est pleine, géométriquement « euclidienne », alors que les autres maisons sur la rue présentent une troisième dimension, au volume et à la réalité stéréoscopique.

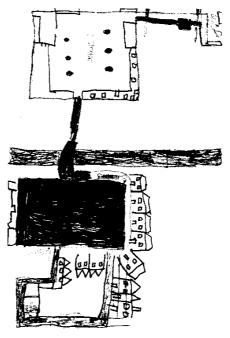


fig. 4 - Schaul

À ma demande d'exprimer ses sensations liées au premier jour d'école, Shaul répond qu'il était très très ému (il répète le mot plusieurs fois) ; l'institutrice intervient parce qu'elle croit comprendre que ce que l'enfant appelle émotion pourrait être aussi de la peur, quelque chose d'encore « plus noir ».

Un enfant du groupe explique que, alors que l'émotion est toujours liée à une belle chose, la peur au contraire est liée à quelque chose de laid.

Shaul reprend la description de son itinéraire en s'arrêtant sur le *campo* Sant Angelo. En soulignant l'aspect anthropomorphique des maisons avec des fenêtres qui ressemblent à des yeux qui scrutent, je demande : « est-ce que ces maisons te regardent ? » Shaul répond en souriant : « c'est moi qui les regarde ». Puis en vitesse il décrit le pont noir, le *campo* Santo Stefano, et arrive rapidement au passage couvert conduisant à l'école : c'est comme s'il avait fait un saut du *campo* Santo Angelo à l'école, une façon d'aller en volant d'un point à un autre dans sa description.

Un grand canal partage presque symétriquement l'espace de la feuille par sa couleur bleue. Un enfant demande à Shaul pourquoi il a rempli de couleur marron le *campo* Sant Angelo et Shaul répond que c'est parce que le vide ne lui plaît pas et en effet cette peur du vide est confirmée par sa position contra-phobique consistant à traverser en volant, ou d'un saut gigantesque, l'espace vide et nouveau pour lui qui sépare le territoire familier du territoire extra-familier. Le rite d'initiation, le passage qui va de l'espace familier à l'école est vécu selon un rythme anxiogène et accéléré. Le pont noir témoigne de sa difficulté à s'introduire dans un espace nouveau.

Un enfant demande en indiquant les deux petits canaux représentés aux alentours de l'école, pourquoi il les a faits en forme d'hélices d'hélicoptère, confirmant à nouveau ainsi cette idée du vol au-dessus de l'espace vide. L'école, comme la maison, est plate, sans relief, toutes les deux différentes des édifices qui entourent le *campo* Santo Stefano, au-delà du grand canal qui sépare sa maison de l'école.

# Dessin n° 5

Le dessin de Filiberto décrit son itinéraire qui doit se lire de droite à gauche, en s'arrêtant minutieusement dans la description du *campo* Santo Stefano qui occupe beaucoup d'espace dans son dessin.

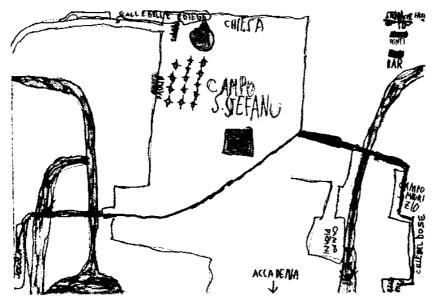


fig. 5 - Filiberto

Calle delle botege (erreur d'orthographe de l'enfant : botteghe) : ruelle des

magasins *Chiesa* : église

Campo Mauri Zio : campo

Oncle Mauri

Je lui demande de me parler du fil jaune qui relie la maison à l'école, en traversant diamétralement l'espace du plan : Filiberto dit que ce fil sert « pour aller et revenir » ; c'est son fil d'Ariane, l'assurance, dans son rite d'initiation, de ne pas se perdre complètement dans le labyrinthe et de ne pas perdre le contact avec l'espace maternel, avec sa maison. Son dessin est harmonieux, équilibré, plein de formes zoomorphiques : c'est une armée de coléoptères qui en réalité représentent les petites tables du glacier Paolin ; le monument en vert, sorte de labyrinthe autonome révèle dans son centre une image semblable à une araignée ou au coléoptère-petite table. Les canaux bleus donnent l'idée d'un système tubulaire, sorte de viscères intestinaux de la ville où s'écoulent le rythme et le temps vénitiens.

#### Dessin nº 6

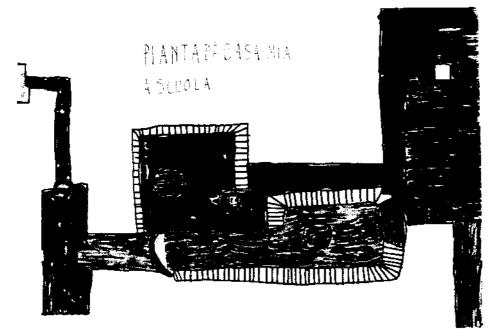
Claudia l'auteur de ce dessin est une fillette de neuf ans, qui, avec une voix expressive et enfantine, décrit son parcours maison-école en montrant de l'émotion dans la voix. Elle parle de sa maison qu'elle appelle « chez moi », représentée et distincte graphiquement de son numéro de plaque. Les rues sont toutes colorées de rose et protégées par une rambarde pour ne pas tomber, expression défensive d'une conception agoraphobique du monde. Les tracés sont selon moi plus rectangulaires et structurés comme pour faire face à l'incertitude de ne pas « être retenue par le corps de la ville ». Sa maman, explique-t-elle, l'a accompagnée le premier jour d'école, où elle avait peur de la maîtresse, du changement, d'une nouvelle image maternelle, et d'être « gardée » différemment par rapport à la maison.

La conception de la globalité spatiale, de l'être total projeté sur le campo de la vie se traduit chez Piet Mondrian en accord avec ses découvertes plastiques. Le milieu (en français dans le texte) plastique pour Mondrian doit être plat comme ce dessin et pour y parvenir il utilise des couleurs primaires : rouge, jaune, bleu. L'espace vide aussi est une couleur, bien que classiquement le vide était considéré comme une non-couleur. Les objets qui constituent le champ plastique sont asymétriques, équilibrés, avec un espace non coloré et apparemment vide et avec une partie de la surface pleine de matière. La dualité et pluralité des éléments plastiques s'intègre dans la composition de manière complémentaire comme une partie d'une composition rythmique, équilibrée.

L'élément géométrique par excellence est la ligne droite, mais celui qui donne vie à la réalité plastique de la place, sur le dessin, est le temps vécu, le rythme des formes, des couleurs, des matériaux. Le concept de formes naturelles et abstraites constitue une modalité d'expression néoplastique. La modulation de la forme peut se manifester aussi par une modalité de la texture et de la couleur, de sorte que l'extériorisation et l'intériorisation de ce que le sujet connaît comme matière vont de pair avec l'abstraction et avec l'idée d'ordre, d'équivalence et d'équilibre. L'expérience spatiale de la quotidienneté se construit dans le temps d'une histoire qui se réalise chaque jour, qui se structure et se déstructure jusqu'à aboutir à l'idée d'un mouvement de vie : changeant et dynamique.

Des éléments de la corporéité anatomique et physiologique trouvent leurs équivalents symboliques dans la réalité immédiate de la ville et surtout à Venise, où il existe une expérience de « corps à corps » et de « peau à peau » avec la réalité géographique et historique de l'espace vital. Un enfant croit voir dans le dessin de Claudia un tuyau qui arrive jusqu'à l'école, une espèce d'« intestin interminable » du parcours jusqu'à l'école, « fait comme un corps ». Je demande aux enfants ce qu'ils pensent de la forme qui précède le tuyau : pour moi, en effet, c'est une espèce de marteau, mais aussi une partie d'un corps d'avion. La couleur rose domine l'espace qui

trouve un équilibre de manière diagonale<sup>3</sup> entre les figures des deux puits plus ou moins symétriques ; le kiosque à journaux est situé entre les deux puits, comme point de référence de la vie quotidienne de la fillette qui va à l'école.



Claudia - Claudia

(la forme du kiosque à journaux évoque sans doute tous les jours le sein maternel auquel le « Je » infantile et oral est toujours attaché). Il y a de la continuité tout au long du parcours et de la discontinuité dans les ponts qui divisent l'espace du parcours en étapes, au lieu de l'unir. L'eau des canaux qui coule sous les ponts est curieusement parallèle au pont, constituant une espèce d'alliance formelle et pittoresque pour partager l'espace, mais aussi pour articuler le trajet.

La fillette affirme que maintenant elle va à l'école avec plaisir, à la différence des premiers temps quand elle était triste du changement. Le désir de sortir de l'espace familier pour ensuite y faire retour, trouve une résistance et un empêchement dans les ponts noirs qui arrêtent, mais de manière dialectique, relient les anciens espaces avec les nouveaux, le passé avec l'avenir. Les puits noirs représentent ce fond inconnu, qui se cache mais qui est aussi mis en évidence comme un signe de ce qui est profond et nécessaire (comme l'eau à Venise). La rambarde devient ainsi pour l'observateur une espèce d'escalier continue et labyrinthique qui marque l'ascension du temps : être petit en famille ça veut dire grimper pour devenir grand en dehors de la maison, dans l'espace de la ville, sur le chemin qui conduit à la connaissance, à l'école. Mais l'enfance est toujours présente sur les marches de cet escalier, dans cette ascension, tout au long du passage du temps et de l'histoire (passage symbolisé également par le kiosque à journaux, comme figure qui s'oppose au puits, à ce qui est «en haut» du corps maternel, source nutritive et de chaleur par excellence, qui contraste avec le vide, avec le sentiment de manque).

La vie est une forme d'errance et la vie adulte porte avec elle dans l'errance les traces des objets et des situations élémentaires et originelles. L'enfant n'est pas derrière nous, dans le passé ; nous le portons dans le présent, il fait partie de notre espace de vie et de notre temps actuel. Le passé

3. Le dialogue avec les enfants se base sur le concept de mouvement, de rythme et d'échange, c'est-à-dire de réciprocité suscitée par l'empathie. Ce qui caractérise le contact avec le monde de l'enfant, mais aussi de l'adulte, qui « n'a pas oublié d'être un enfant », c'est le niveau ludique équivalent, selon Anton Ehenzweig, à la structure d'un mot d'esprit. Ainsi comme dans la satire et dans la caricature, les perceptions désarticulées s'intègrent de façon incongrue, sur le mode d'une Gestalt libre et créative. L'unité ludique, le « jouer-créer » est toujours une métaphore, comme dans la conception du monde de Vico.

Pianta da casa mia a scuola : plan de chez moi à l'école infantile se réactualise comme horizon topologique et phénoménologique. La source nutritive représente avec le temps notre capacité d'identification maternelle, notre possibilité de donner et de nourrir. Mélanie Klein dans ses études de psychanalyse sur les petits enfants parle du sein maternel comme objet partiel au début de la vie, mais elle dit que du point de vue du vécu de l'enfant, il représente déjà tout ce qui globalement est essentiel pour sa vie et son développement. Le biberon porte en soi l'idée du pont, de ce qui peut relier la source nutritive avec la bouche qui reçoit, le passage d'un corps à un autre.

La vie dans l'espace se configure et s'articule comme l'image du corps propre. Le corps propre, le corps de l'autre, le corps de la ville, constituent les pôles dynamiques entre altérité et identité, entre être avec l'autre et être avec soi-même. Le modèle familial, la source originelle, est presque toujours présent dans ces dessins : « chez moi », espace personnel, propriété vécue, lieu et situs de sa propre histoire. Le passage de la maison à l'école est un chemin vers l'autre et vers la connaissance qui ne contraint pas à la perte de sa propre identité, mais plonge dans un processus de réflexion et dans le vécu d'une nouvelle expérience.

« Chez moi », le *mater*, tout ce que qui peut contenir les aspects originels et essentiels, est porté par l'espace corporel de l'enfant, et transporté en partie à un niveau sublimé. Ce dialogue intérieur continu avec les objets originels est une condition essentielle dans la vie de l'enfant qui cherche à « s'élever » dans le temps. L'enfant trouvera de nouveaux objets, de nouveaux espaces, de nouveaux rythmes et pourra ainsi les comparer de manière adéquate dans la mesure où la rencontre avec l'autre est intégrée à la fois comme dialogue extérieur et intérieur. Dialoguer avec le monde signifie assumer sa propre identité, acquérir aussi un certain niveau de flexibilité et de souplesse afin de pouvoir se voir en perspective depuis l'extérieur : s'imaginer de cette manière hors de soi-même dans le regard de l'autre, sans perdre de vue le principe d'altérité : l'autre comme différent, comme alter. Se concevoir à travers l'autre ou être comme l'autre devrait s'intégrer fortement dans l'environnement de la quotidienneté, et permettre ainsi de préserver la dualité opératoire de l'être avec l'autre.

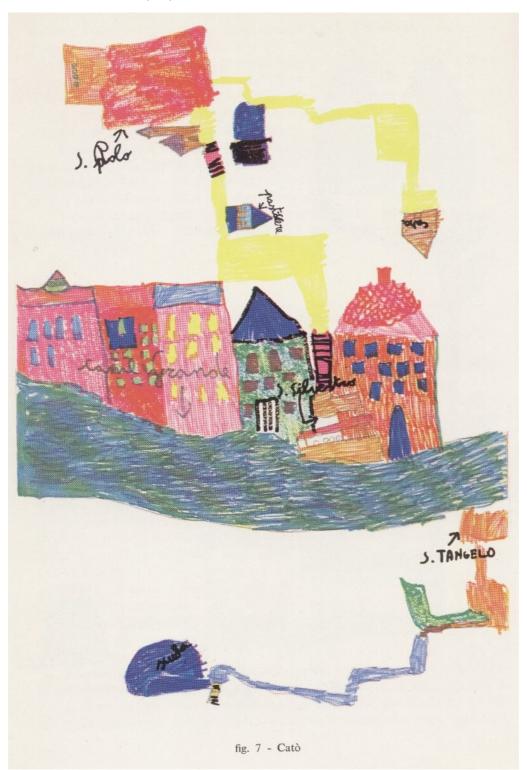
#### Dessin n° 7

Catò a fait un dessin riche en couleur et en force ; pour rejoindre l'école la fillette doit traverser chaque jour le *Canal Grande* qui sépare la feuille de papier en deux parties, dont la plus importante par la taille contient sa maison, petite, et apparemment à l'envers. En effet pour aller à l'école Catò doit laisser derrière elle son monde familier, sa maison, ses *campi* et ses copains et traverser l'espace du Grand Canal pour s'introduire dans un monde qui n'est pas encore bien défini et investi.

Le pont relie, mais différencie aussi : « le pont organise le paysage ».

Son territoire de vie est marqué par des maisons volumineuses et très expressives situées de son côté à elle du Canal, révélant ainsi le volume affectif que représente le côté de la famille : la troisième dimension et la monumentalité des maisons signifient métaphoriquement comment elle construit et selon quelle modalité émotionnelle, le masque lui permettant de se confronter à une expérience d'initiation : être au « mieux» avant de se lancer dans un nouvel espace. Sur le chemin qui mène de la maison au Grand Canal sont représentés le campo San Polo, une église et une pâtisserie ; de « son côté » tout est bien équilibré, bien formalisé ; les couleurs jaune, rouge, vert, bleu et marron, s'intègrent harmonieusement. C'est un monde riche et intense qui contraste avec la solitude et la nonformalisation plastique de la partie qui se trouve de l'autre côté du Canal.

L'école qui est située de ce côté peu investi de la feuille, apparaît comme une sorte d'animal refermé et informe, ressemblant à un escargot. Les maisons au-delà du Grand Canal sont attachées à l'eau, presque dedans, il n'y a pas d'espace intermédiaire. La séparation entre la maison et l'école semble de la plus grande importance dans cet attachement ultime et volumineux à ses propres limites territoriales ;



Pasticceria: pâtisserie

sa maison n'est pas « à l'envers », comme l'affirme un enfant, mais il semble plutôt que tout ce qui signifie exploration d'un nouveau monde soit vécu comme un saut difficile : on peut tomber dans l'eau, même si les maisons ne peuvent pas tomber. Cela peut aussi signifier qu'il s'agit d'une réalité pouvant être différente, voire même opposée : à l'envers. Le monde qui précède le passage rituel est plus ou moins bien articulé et exagéré, tandis que le nouveau monde, l'autre inconnu, est désarticulé et archaïque, il est comme un voyage dans la méta-histoire.

#### Dessin nº 8

Elisabetta se présente avec son dessin plein de couleurs vives et primaires ; elle aussi doit traverser le Grand Canal pour aller à l'école, mais entre les deux espaces, au-delà et en deçà du Canal, il n'y a pas de différence fondamentale, à l'exception de l'espace, celui où figure sa maison étant plus étendu.

La maison est de couleur rouge comme l'école, l'image est plate et la porte se confond avec le mur ; la maison n'a pas de sortie sur la rue, elle est isolée : la fillette ne peut sortir de la maison pour aller à l'école, ça lui fait peur et la peur trouve sa justification. Cette même sensation de peur se retrouve dans les deux maisons noires et rapprochées, qui regardent la



fig. 8 - Elisabetta

fillette avec des fenêtres vertes. C'est un changement important, une torsion, un « pont tordu » que de sortir de l'espace habituel de la maison, de « se courber » pour découvrir d'autres campi. La maison qui l'attend après le « pont tordu » est moins angoissante, elle a une expression d'attente et de surprise, mais elle mène de toute manière Elisabetta au campo San Aponal, où se manifeste de nouveau la peur à la sortie de la place et où de manière prudente et défensive les maisons sont mises à l'intérieur et contenues dans le *campo*. Deux maisons noires et sinistres,

plus rapprochées encore, l'attendent pour l'amener à San Silvestro, où le chemin s'interrompt : il n'y a pas d'arrêt pour le *vaporetto* (bateau, moyen de transport public), il y a une coupure, une rupture du parcours. Il semble qu'il y ait un saut en diagonale entre San Silvestro et Sant Angelo difficile à réaliser.

Les maisons de son côté du canal, comme dans le dessin de Catò, montrent une sorte de tridimensionnalité et de volume comme une réalité pleine et uniforme qui se tient immobile, débout et en attente : toutes les maisons, ensemble, cherchent à prendre courage avant de concevoir de se lancer sur l'autre rive du Canal. Elisabetta continue son trajet accidenté, mais riche, pour retrouver à nouveau dans la couleur jaune des calli (ruelles) de l'autre côté du Canal, le chemin jusqu'à l'école, celle-ci rappelant ici la maison : de forme pratiquement identique, un peu plus grande, avec trois fenêtres et de la même couleur rouge. Le sottoportico (passage couvert) est de nouveau une réalité noire qui renferme et relie le passage d'une rue à l'autre. Le parcours d'Elisabetta est comme une réalité viscérale-intestinale, comme une réalité initialement difficile à digérer, mais qui ensuite la conduit vers un monde pas si différent et avec de nouvelles possibilités de vie. Entre la peur et la curiosité, l'angoisse existentielle de l'enfant exprime la tension de l'acte d'apprendre, même si le savoir et la connaissance signifient se détacher de l'espace et du temps habituels.

La réalité métaphorique est toujours changeante dans le présent, comme elle est évocation dans le passé et projet dans l'avenir, mais elle est toujours comme un au-delà de l'espace conventionnel, un *Meta-forum* au delà du *Forum* connu.

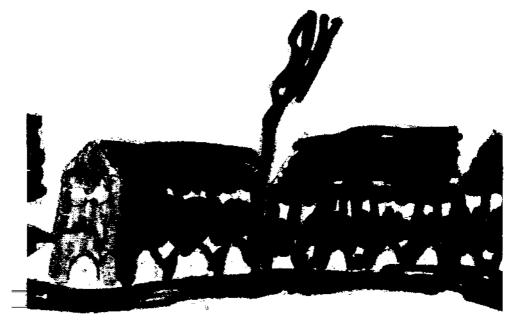
#### Dessin nº 9

Le dessin de Massimo est polychrome, bien structuré, il se déploie dans un espace fermé et quadrangulaire ; à l'intérieur il y a un espace vide. Sa maison se trouve du côté bas et au centre du dessin, c'est une des plus grandes maisons; les toits, de couleur différente, se regardent et se confrontent.



Un enfant demande à Massimo si pour aller à l'école il doit percer le mur, car il perçoit le dessin comme un mur et le parcours comme un « trou canalisé », qui mène à l'école. Aller à l'école représente un grand effort, cela signifie sortir de son propre espace fermé mais riche, de ses propres murs, pour pratiquer une voie, un trou de sortie et voir et aller vers un espace neuf, vers une nouvelle expérience pas encore très investie.

L'école est dans ce dessin représentée comme un petit campanile (clocher), en tous cas un point d'éminence; le sottoportico (passage couvert) est un pont, que Massimo doit traverser pour se séparer de la maison, de son propre espace de vie, espace étendu dont toutes les maisons du dessin font partie ainsi que la fumée qui sort « à l'envers » d'une rue faite elle aussi de la fumée qui circonscrit une bonne partie de son espace personnel ; la fumée représente un moyen de se camoufler, de préserver et réserver sa propre personne derrière un masque nébuleux, par lequel, à travers des trous oculaires, il est possible de regarder le monde en perspective : en effet la fumée est aussi un petit masque noir de Carnaval, le petit masque noir d'Arlequin, chaman et médiateur, entre un monde conventionnel et le rythme de l'insolite.



Particolare della fig. 9

un détail de l'image 9

#### Dessin nº 10

Francesca présente un dessin vif, très articulé dans ses éléments. Elle décrit sa maison, sa première sortie de la maison vers les campi où se trouvent le Traghetto (gondole collective) et l'église Santa Maria del Giglio, séparés sur la feuille par une ligne noire.

Elle dit être très attachée à sa maman, comme la gondole est attachée à la maison et regarde Francesca avec une expression affectueuse. La fillette

Chiesa: église

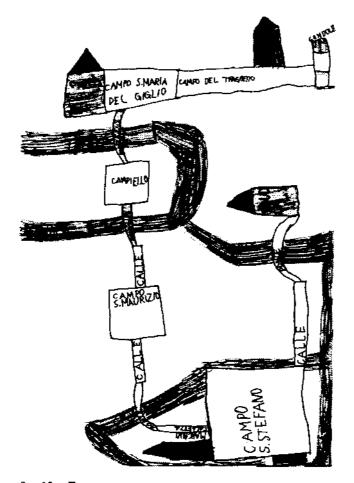


fig. 10 - Francesca

savait déjà que l'institutrice était « gentille », mais le chemin vers le « nouveau » est long et tortueux. Les *calli* (ruelles) se déroulent sur un plan topographique et anatomique qui n'est pas bien articulé, différent en cela de celui de canaux, qui est bien net. L'itinéraire de la maison à l'école configure une réalité labyrinthique complexe et relativement articulée, même si très personnelle. L'école n'a plus « les pieds par terre », elle est suspendue dans l'air, sans porte, attachée au dernier pont de son parcours, la soutenant pour ne pas la laisser tomber et la reliant à la maison.

La structure du campo, la composition des objets, la forme, la couleur et le mouvement, constituent des éléments figuratifs du champ topologique. Chaque enfant a une façon propre de percevoir, exprimer et signifier sa vision du monde. La relation au monde « place » est toujours une interaction ou une rupture, si la tension entre être soi-même et être avec l'autre devient critique. Tous ces éléments formels constituent un langage différent à chaque fois, un langage propre. Ils sont aussi des éléments constitutifs et formatifs que l'enfant peut utiliser pour structurer sa spatialité vécue et son temps historique. Tout est signe de quelque chose, de la même manière que tout horizon perceptif, que chaque lecture, sont inévitablement personnels et relativement arbitraires. Comprendre est une manière de lire et de se laisser lire, une forme de vie, une possibilité de rencontre, de découverte et de re-création. L'intentionnalité créative de chaque découverte configure la qualitas de la rencontre. Tout enfant qui de manière latente est en nous, reste ouvert et enclin à une attitude créative et existentielle. La créativité comme chaque modalité expressive de l'être se

Campiello : placette Scuola : école matérialise dans la spatialité et dans le rythme de la vie quotidienne. Le maître, l'éducateur, l'Arlequin de la Commedia dell'Arte, sont des ponts qui conduisent l'enfant vers l'exploration du monde, le monde de l'autre et le monde propre, un monde intentionnel, relationnel, mais aussi aventureux

#### Dessin n°11

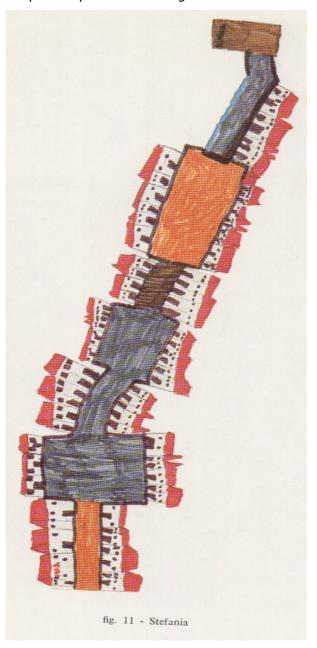
Le point de vue de l'enfant constitue le point d'origine de son espace de perspective. Représenter l'espace sur le plan du dessin est une manière de créer une vision en profondeur, de rendre compte de la spatialité dans une mise en scène géométrique de la conception de la matière qui entoure l'enfant. C'est une façon de s'approcher du monde externe et d'habiter sa surface, une surface qui se réfléchit dans la conscience du sujet. Une spatialisation excessive, une habitation de l'espace externe excessive affaiblissent le point de vue et la capacité de contempler : le temps vécu se se spatialise. Comme dans les anciennes conceptions métaphysiques et philosophiques, la contemplation représente déjà un chemin vers la méditation. Méditer est une façon de « faire couler » le temps vécu dans l'espace mental, le faire couler régulièrement de manière que l'acte de réfléchir ne perde pas la possibilité de se réaliser de manière adéquate. L'espace mental, l'espace pour réfléchir, fait partie de la réalité corporelle de l'être, mais se déroule selon la modalité d'un itinéraire personnel. Chaque forme de vie a un itinéraire qui se temporalise comme historicité propre. Une vie sans itinéraire ou trop programmée est un chemin où la méditation ne se réalise pas en liberté; à un certain point elle s'arrête ou bien elle suit strictement ce qui a été anticipé : le jeu se ferme, le sujet ne prend pas de plaisir, et ne transcende pas de manière ludique sa curiosité, perdant ainsi sa capacité créative. La perspective dans l'espace, selon Panofsky, a une incidence historique et une implication symbolique, c'est-à-dire relationnelle et créative. Elle est structurée sur un axe de fuite. Les rayons visuels qui partent du point de vue de l'œil ont en général un sens d'ouverture, d'expansion, de construction de l'espace. Chaque œil est une « fenêtre » différente. La forme du cadre de l'œil détermine l'acte perceptif et la « formulation » du paysage. Chaque paysage a sa fenêtre, son cadre originel, comme je l'ai souligné à propos de l'œuvre de Carmelo Arden Quin. L'espace du dessin des enfants est en général un espace plat, parfois il est courbé et parfois, comme nous l'avons vu, il prend du volume (la troisième dimension de la matière devient visible). L'espace de la ville est découpé en secteurs, invitant ainsi à un type de perceptions multiples et parfois cloisonnées. Le langage de la ville rejoint la problématique de l'Homme qui, pour concevoir la réalité, pour choisir son lieu, pour reconnaître le situs de l'autre et la mondanéité des choses, a besoin de réordonner l'espace d'une certaine façon. Mais cette mise en ordre et une catégorisation excessive peuvent dés-humaniser, dé-vitaliser et mécaniser la réalité perceptive. D'autre part chaque systématisation nécessite une certaine « division » de l'espace et du temps vécu, pour articuler et donner du sens grammatical au « paysage de la ville ».

Le pont a un rôle syntaxique fondamental dans une telle articulation grammaticale. Le pont est une porte ouverte, un chemin sur le « vide », il invite au passage, mais il est aussi une prise de conscience de la vie comme chute, comme risque. Une peur excessive du passage, de la communication entre les parties qui constituent le tout, transforme la « division » des parties en fermeture, en espaces compartimentés. L'Homme-enfant, présent en chacun de nous, enfants et adultes, trouve dans cette division compartimentée exacerbée, l'expression pathologique de l'hermétisme. Hermès, le messager, doit être réservé et discret, mais pas nécessairement

renfermé, pour assumer le rôle de pont « mobile » qui apporte les messages avec discrétion. L'hermétisme est l'expression d'un besoin de se refermer, et aussi de retrouver un espace mental particulier qui a peur de tous les « trous » ou qui a besoin de concentrer le maximum d'énergie ; mais la délimitation excessive de l'espace personnel peut devenir une expérience autistique, c'est-à-dire fermée de manière circulaire.

Stefania, une fillette de 8 ans, dessine son itinéraire d'un point de vue linéaire, massif mais aussi fragmenté. Son point de vue se referme de manière autiste à l'intérieur d'une rue devenue tunnel, une espèce d'intestin de « sa ville », protégée par les maisons, dont certaines sont pointues comme pour se défendre de ce qui est extérieur à son propre espace : une réalité menaçante.

L'articulation grammaticale de son dessin se caractérise par une sorte de continuité absolue, sans les ponts, sans les pauses, à exception de quelques coupures qui brisent la globalité de son discours plastique. Son langage



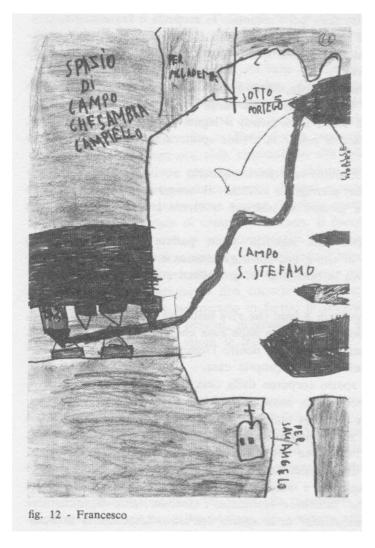
Cale (erreur d'orthographe) della scuola : « calle » (ruelle) de l'école Cale dei deschi : « calle » des tables riche, musical et hermétique, se referme à l'intérieur d'un équilibre plus ou moins symétrique, qui transforme la continuité en échelle musicale et chromatique, qui assure l'identité de son espace et la protège du risque de l'altérité. La condensation du discours en langage plastique et sonore constitue un acte de repli du « Je » qui cherche à se concentrer au maximum face à la peur de se perdre dans la dispersion. En se rapprochant de l'école, on perd la symétrie dans la confrontation de l'espace de l'école, altérité au quotidien, avec un vide de l'autre côté du chemin qui met en évidence le sentiment de manque de ce qui devrait rester toujours ensemble : l'enfant, la famille et la maison.

La fillette parle de sa maison cachée dans l'homogénéité des maisons, où se cache son identité, identité qui est recouverte aussi quand elle parle dans une tonalité basse, d'une voix plus ou moins monocorde et monotone, comme les maisons qui se répètent dans le dessin. Son corps est un lieu plein de couleur et de musicalité qui s'exprime comme un instrument musical, une espèce d'accordéon qui pourrait jouer de manière plus intense si seulement elle sortait de son hermétisme, pour prendre l'air. Sa famille, dit Stefania, est une famille rassemblée comme l'accordéon et comme elle qui a toujours besoin d'être avec ses proches. Le centre de la maison est pour elle la cuisine où il y a la chaleur, l'affection, la nourriture et tout ce qui peut donner vie et douceur au corps familial.

#### Dessin n° 12

La topologie (topos=lieu) constitue un logos, un discours des « lieux », du situs, de la propriété des figures géométriques. Le précurseur de la topologie est Leonhard Euler (1707-83), mais la première formulation se trouve dans l'œuvre de Möbius (1790). Dans le domaine de la psychologie le mérite revient à Kurt Lewin d'avoir développé le concept de champ topologique, qui dérive de la psychologie de la forme ou Gestalt psychology. La personne, selon Kurt Lewin, constitue un principe actif qui de par ses besoins, ses perceptions et réflexions, influence et constitue l'environnement autour d'elle. Le comportement serait l'expression, la façon d'être spécifique du sujet qui se déplace corporellement dans l'espace, qui agit sur son propre milieu, mais qui est aussi déterminé par ses variations et invariants culturels (système de valeurs). L'espace cartésien, l'extension du corps, cherche son propre espace de vie, life space, son propre espace physique et mental. L'être corporel cherche, lui, son espace perspectif pour percevoir, juger et décider, mais cherche aussi le lieu de l'être, où être, où rester, où trouver un chemin et ainsi articuler son espace « de temps » en tant qu'être historique. Lewin identifie les modules spatiaux comme des modules psychologiques et essaie de trouver la connexion entre eux, il essaie ainsi d'approfondir la dialectique de l'espace vécu à travers le mouvement et les forces qui modifient le champ topologique.

L'espace est ouverture, mais aussi limite. Des barrières peuvent surgir qui empêchent la personne de communiquer, qui la renferment dans l'espace et dans le temps. Certaines barrières peuvent être vues comme des limites que la personne doit dépasser pour rejoindre un but déterminé. L'espace du parcours est un espace quantitatif, métrique, alors que l'espace topologique est un espace relationnel de la partie avec le tout et se rapproche du concept d'espace psychologique dans la conception de Lewin. L'espace psychologique et topologique sont des façons différentes de concevoir la spatialité. L'élément spatial de la topologie, le point de vue topologique, est la région. Une région est un ensemble délimité par un contour plus ou moins vaste : un pays, un territoire urbain plus ou moins restreint, une maison, une personne aussi, ce qui rejoint la conception cartésienne de l'homme.



Spazio di campo che sambra (erreur : sembra) campiello : espace du campo (place) qui ressemble à un

campiello (placette)
Per Accademia : direction

Académie

Les différentes régions du corps d'une ville et du corps d'une personne ne sont jamais des espaces définitivement différents. La spatialité dynamique des régions du corps des « choses », configure le degré de cohérence et d'ouverture de l'objet. La ville est une des régions les plus fermées et les plus ouvertes en même temps. Chaque région et chaque ville ont des modalités propres corporelles-environnementales. Venise est un espace urbanistique particulier, où les connexions, les mouvements du corps, la participation et la relation physique et sociale sont différentes des autres villes. L'enfant, qui est plus en contact que l'adulte avec la quotidienneté de la ville, vit dans l'espace vénitien une relation particulièrement vécue entre le paysage de la ville, la matière, les éléments : l'air, l'eau, la terre et la chaleur, dans un parcours qui en général invite à entrer en relation au niveau émotionnel.

La topologie de la ville est faite pour l'aventure, avec le risque de se perdre facilement, mais surtout faite pour la rencontre, la découverte et l'invention. L'imaginaire trouve dans l'espace de Venise le terrain idéal pour percevoir, de manière différente des autres villes, ce qui est simple et essentiel, mais caché et nié ailleurs. L'enfant pour aller à l'école, libéré par rapport aux autres enfants de la réalité menaçante de la rue, est en contact et ne perd jamais contact, avec l'air, le ciel, les oiseaux, la matière, la terre, la pierre, le bois, le fer, l'eau, les ponts, les maisons, les magazzini (entrepôts), les petites calli (ruelles) et la grande ouverture des campi (places) qui invitent à

respirer et à jouer. Ce n'est pas un hasard si le théâtre vénitien ancien trouve dans la spatialité de Venise ses scènes et ses décors naturels. Le campo et les campielli (petites places) invitent à la mise en scène, à jouer au théâtre et à vivre la théâtralité de la vie quotidienne.

Parler de topologie de la ville signifie parler aussi de sa structure. La structure de l'espace de vie est une structure plastique et dynamique où l'intentionnalité du sujet trouve la possibilité de se projeter et de se réaliser. Francesco est un enfant de 8 ans qui vit dans sa maison violette et pointue, qui sort « avec son espace » pour pénétrer dans la maison qui se trouve en face dans la calle, regarder, pénétrer, posséder, explorer à l'intérieur de l'objet sans sortir de ses propres limites « corporelles » : le périmètre de sa propre maison.

Le parcours de son espace corporel de la maison jusqu'à l'école est un itinéraire tubulaire et fermé en plein air, comme un labyrinthe dans un désert. Le chemin de la maison à l'école se déroule comme un parcours linéaire au début et courbe ensuite, pour arriver sans interruption à l'école toute rouge et pleine de « feu ». L'élément couleur, l'émotion du premier jour d'école passe du violet au noir et brusquement devient de la couleur du feu. D'autres maisons au toit pointu essaient de « transgresser » et de menacer le parcours de l'enfant. La ville est remplie de pointes menaçantes, phalliques et érotisées. Francesco essaie de marcher sans être touché, « contaminé » par l'espace de l'autre. L'extériorité chez Francesco apparaît investie d'intentionnalité menacante qui détermine sa fermeture, son besoin de se cacher dans le noir du parcours tubulaire ou canalisé et sa hâte d'arriver en coupant en diagonale, sans étapes. Sa hâte traduit une manière anxieuse de traverser au plus vite le plus de distance possible dans l'espace nouveau, pas « habité » du tout et menaçant. Le parcours de la maison à l'école, interrompu à un certain moment par un toit à la pointe bleu clair, détermine son besoin d'accélérer avec précaution le temps qui sépare deux expériences historiques : la maison et l'école.

Il avait très peur le premier jour d'école, raconte Francesco, et toute sa famille l'a accompagné. La densité de son milieu familier et la couleur noire intense du parcours contrastent avec le manque de densité de ce qui s'éloigne de son parcours. Son frère jumeau est présent pendant la discussion, et il souligne que Francesco a oublié de dessiner le monument du campo Santo Stefano. Tout ce qui s'éloigne de son nouveau programme perd de l'importance et de l'intérêt, et devient petit : « l'espace du campo qui ressemble à un campiello (placette )» dans le coin supérieur gauche de la feuille.

Il y a une église isolée près de la calle qui mène à campo Santo Stefano, où Francesco a écrit : « pour Sant Angelo ». La famille est religieuse, dit Francesco, mais en regardant le dessin, l'église semble plus petite que l'école. Je lui fais remarquer que le parcours sort du toit de sa maison pour rejoindre le toit de l'école : je lui demande, en jouant, si Francesco est une colombe qui vole et qui va de toits en toits. Francesco rit, en répondant à mon observation qui suggère la possibilité d'un parcours aérien, mais fermé, protégé des intentionnalités inconnues et non programmées propres à chaque nouvelle expérience.

On voit de nouveau près de la maison la couleur rouge du feu que l'on retrouve sur les toits des autres maisons du campo Santo Stefano. Le feu, selon le contexte, représente l'affect, la vie ou l'hésitation, en même temps que dans le langage courant on parle de chaleur émotionnelle ou de sentiments brûlants. Le plan du dessin est partagé rigoureusement en secteurs et de manière presque indépendante de son propre parcours réel, comme s'il avait superposé deux conceptions différentes : sectoriser

l'espace, le contenir, et le parcourir en vitesse ; construire une diagonale pour joindre deux point extrêmes de la façon la plus rapide même si on n'est pas à l'abri de certains accidents imprévus, qui peuvent infléchir la course.

#### Dessin nº 13

Du point de vue phénoménologique, le « lieu » se structure comme un champ objet, où les points de vue ou de « visée» d'un observateur imaginaire se déplaçant sur différents plans, se constituent sur le mode d'une réalité dynamique, polyvalente et multiforme. L'objectivité (absolue) donne place à la perception d'une objectivité relative, habitée et transformée par l'intention du sujet qui observe. L'intentionnalité subjectivise l'objet, anime les choses, réveille l'espoir et incite au projet. L'analyse de la réalité, du point de vue phénoménologique, intègre l'espace physique et le temps (chronologique) avec la spatialité et la temporalité vécue. Le point de vue de l'œil organise et « construit » à sa façon l'extériorité du monde. L'espace, tant externe de la ville qu'intérieur de la vie de la maison, révèle la manière d'habiter de chaque corps : le corps propre, la maison comme corps, la corporéité de l'espace familier et le corps de la ville.

L'école constitue un lieu privilégié, désiré, redouté, mais toujours investi d'une signification culturelle qui occupe une place relativement grande dans la vie de l'enfant et de la famille. L'œil de l'enfant et la main qui peint, choisissent un horizon propre à l'enfant, en voyageant d'une certaine façon, en s'arrêtant, en se « lançant » à travers un pont, en pénétrant sur les places, dans les maisons, dans les églises, chez le boucher, ou bien en restant dehors comme des spectateurs.

Sebastiano, un enfant de 8 ans, se dépêche pour aller à l'école, en suivant le fil rouge qui, sans interruption, le conduit de la maison, à travers une petite *calle* (ruelle), jusqu'aux abords de *campo* Sant Angelo, puis de *campo* Santo Stefano, tout en évitant les espaces ouverts pour arriver au pont, puis au *sottoportico* (passage couvert) et de là, à l'école.

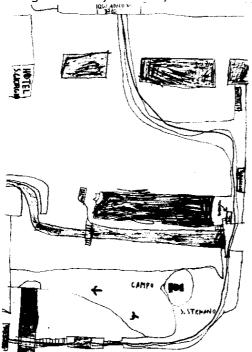


fig. 13 - Sebastiano

*Qui abito io* : ici c'est moi qui habite

Il n'y a pratiquement pas de maisons aux alentours, pas de pigeons, seul un objet, probablement le monument de *campo* Santo Stefano. La calle est un espace linéaire et en partie courbe, fermé, labyrinthique. Sebastiano a peur de se perdre, comme Thésée dans le palais de Dédale. Comme Thésée, il a besoin d'un fil pour pouvoir rentrer, du fil d'Ariane qui le conduira de nouveau, prudemment et de manière sûre, à la maison.

Venise aussi a eu son Dédale, constructeur minutieux qui a créé un monde multiforme, humain, et à dimension humaine : l'Homme qui marche dans la rue, sur les ponts, à travers les campi (places), se sent invité à pénétrer dans le labyrinthe de la ville. L'enfant qui habite chaque Homme a la curiosité et le besoin de connaître les alentours, mais il a aussi peur de se perdre. J'utilise la métaphore du labyrinthe qui m'est inspirée par le dessin de cet enfant pour poursuivre mon propos sur la spatialité vénitienne et sur la vie ; sur les innombrables vicissitudes de l'errance dans la vie de la ville, dans l'espace et dans le temps d'un lieu, où la durée s'intègre harmonieusement avec l'espace quotidien et se configure comme historicité vécue. Marcher dans les rues est une façon de parcourir l'histoire de l'Homme de la Cité, histoire qui se déroule au présent comme réalité immédiate et vécue. Les temps historiques s'intègrent de manière articulée dans une grammaire urbanistique proche de l'espace émotionnel du sujet.

#### Conclusion

L'expérience que nous avons menée constitue une tentative d'étudier le processus de la connaissance de l'espace et du temps chez l'enfant qui vit la ville comme une partie intégrante de son espace de vie. L'espace de l'apprentissage dépasse la question de l'espace de l'école, mais se définit à l'intérieur d'un espace de vie, celui de l'expérience quotidienne. La maison et l'école, en harmonie avec les besoins de développement de l'enfant, contribuent à recréer l'educere dans le quotidien, en transformant l'espace de vie en espace éducatif.

L'éducation n'est pas seulement une question de méthode, mais aussi une question de qualité de l'expérience. Stimuler la créativité chez l'enfant ne signifie pas enseigner, laisser la trace dans l'esprit et dans le corps de ce qui est « moralement » pensé par une culture singulière comme étant une attitude productive. La créativité est productive et pas nécessairement programmée. On peut programmer en partie l'espace, les conditions et le temps selon lesquels l'expérience pédagogique doit être réalisée, mais l'aventure même n'est pas toujours prévisible.

L'enseignant et les institutions qui s'occupent de la formation cognitive de l'enfant ne sont pas libres de leurs présupposés culturels, de leur point de vue éducatif. Le problème n'est pas seulement de nature technique, dans le sens de développer certaines méthodes éducatives, mais plutôt de mettre en discussion les approches existantes et de donner la possibilité au maître, à l'enseignant et à tout type de transmission et de réception du savoir dans sa réciprocité interprétative, d'avoir un espace où l'intention créative puisse s'exprimer ou se matérialiser. C'est un problème de capacité et de vocation. Tout le monde n'est pas en mesure de pouvoir enseigner, seuls le sont vraiment ceux qui, sans perdre leur rôle d'adulte, n'ont pas oublié d'être des enfants et d'apprendre à enseigner en même temps. Enseigner vraiment signifie assimiler réciproquement la connaissance et l'esprit de recherche comme expression d'un échange, d'un acte de « négociation » entre l'élève et le maître. Le mot negotium en latin comprend la particule négative -necet -otium-, qui implique donc l'activité, le « ne pas être oisif », le fait de

### produire.

La tonalité, le caractère et la qualité du travail expriment l'intentionnalité, le devoir, la modalité d'être et la capacité du sujet à dépasser l'oisiveté et le parasitisme tout-puissant du petit enfant, pour les transcender dans l'activité et dans l'ouvrage. Le degré de tonicité du corps au travail indique sa disponibilité mentale, l'état qui accompagne toute tâche. La peine à le faire, au contraire, traduit un tonus faible ou trop tendu qui, en tous cas s'oppose à la réalisation. Au-delà de son aspect quantitatif, cette peine à le faire relève de l'inadéquation entre le désir, la nostalgie de l'évocation et la réalisation. Un travail adapté à chacun se traduit, à l'inverse, en sublimation et créativité. Ce qui aide à dépasser la « fatigue », fatigue qui est aussi « tristesse du corps », et la tension d'une non disponibilité à l'apprentissage, à l'enseignement et à l'artisanat de tout métier (artisanat mental y compris), c'est de réaliser un bon travail, c'est-à-dire en phase avec ses besoins, désirs et projets.

# Pour citer ce texte:

Resnik S., L'enfant dans la ville : expériences sur l'espace-temps vénitien avec des enfants d'âge scolaire, *Cliopsy*, n° 1, 2009, pp. 69-93.