

# Apprendre de la ville : à l'intersection de l'espace et du temps

**Philippe Meirieux**

On peut «apprendre de la ville»: car un sujet ne grandit qu'en s'inscrivant à la fois dans l'espace et le temps. Et la ville, parce qu'elle est, par excellence, articulation de l'espace et du temps, permet à l'enfant de se construire, de se découvrir lui-même présent dans l'espace et dans le temps, de devenir «sujet» dans l'espace et dans le temps

**mots clés :** espace, temps, ville, architecture

---

*Rencontre nationale des classes de ville - Paris - 30 mai 2001*

Que peut faire l'école avec la ville? Apprendre «de» la ville, ce n'est pas tout à fait la même chose qu'«apprendre la ville» ou «apprendre dans la ville». Il faut «apprendre la ville» pour vivre dans la ville: apprendre son nom, son plan, les fonctions des différents endroits à fréquenter. Il faut aussi «apprendre dans la ville», au même titre qu'à l'école, au musée, ainsi que dans tous les équipements collectifs. Mais on peut également «apprendre de la ville»: car un sujet ne grandit qu'en s'inscrivant à la fois dans l'espace et le temps. Et la ville, parce qu'elle est, par excellence, articulation de l'espace et du temps, permet à l'enfant de se construire, de se découvrir lui-même présent dans l'espace et dans le temps, de devenir «sujet» dans l'espace et dans le temps. Apprendre «de» la ville ne serait-ce pas, ainsi, apprendre, par la ville, la vie?

Le petit d'homme découvre le monde dans lequel il arrive en franchissant progressivement une série de cercles concentriques: cercles dans l'espace et cercles dans le temps qu'il apprend à arpenter petit à petit, se réfugiant au centre dès que l'inconnu lui fait trop peur et s'aventurant au-delà, vers de nouveaux horizons, parfois doucement, pas à pas, parfois de manière plus fulgurante, en des explorations brusques, quand le courage lui vient ou que le désir d'échapper à l'enfermement le prend à la gorge.

## **Arpenter l'espace**

Ainsi, *le refuge* est-il le lieu où l'enfant, tout petit, prend ses marques. Chaque objet est intégré dans l'espace physique selon des repères mentaux stables. Lieu du repli face au danger, le refuge est aussi le point d'où chacun peut partir à l'aventure. Pour les enfants, l'existence du refuge est essentielle, à la maison, à l'école et dans la ville. Dans ce refuge, ils ont le droit au silence et au secret; ils peuvent rêver ou pleurer. C'est, en quelque sorte, la tanière et son inévitable désordre qui nous agace tant chez les adolescents. Un lieu pour retrouver de vieux souvenirs: quelques peluches qui rappellent la douceur de la petite enfance, de vieux morceaux de papiers gribouillés dans des moments d'émotion, des cadeaux cassés reçus à l'occasion d'un anniversaire, des photos d'un événement important, mais dont on n'oserait pas parler à ses parents. Un lieu, surtout, où l'ordre imposé du «rangement» n'oblige

pas à mettre au jour, au vu et au su de tous, ces petites bribes d'intériorité qu'on a pieusement laissé s'accumuler. Pour se sentir exister en quelque sorte. Parce qu'il faut un «chez-soi» enfant et adolescent pour pouvoir, de là, se déployer plus tard et tenter de devenir adulte.

Le *territoire* est l'espace que l'enfant explore à partir du refuge. Organisé, découpé en zones assignées à des fonctions précises, le territoire est le lieu de la découverte de l'organisation sociale. Il comporte aussi bien des possibles que des interdits, des ouvertures que des limites. L'enfant découvre progressivement le territoire domestique, puis scolaire, puis urbain. À la maison, il apprend où il peut aller et ce qu'il peut y trouver, il comprend aussi que chaque zone comporte ses propres règles en fonction des activités qu'y s'y déploient. Plus tard, il découvrira, dans l'école et dans la ville, d'autres espaces dévolus à d'autres activités; ces espaces imposent, chacun, de se conformer aux attentes des autres, de ceux que l'on y côtoie et qui n'ont pas toujours les mêmes goûts, les mêmes affinités électives. Le territoire n'est plus le lieu de l'intime, il est le lieu du social, de la construction possible de règles assujetties non point à la subjectivité de chacun mais à l'activité collective. Mais on ne peut explorer le territoire et en respecter l'ordonnement que si le refuge reste à portée de main, encore accessible, avec, quand on s'y réfugie, le droit, imprescriptible à tout âge, à la régression. La *jungle*, elle, est l'espace menaçant où règnent l'inconnu, l'insécurité, l'agression. Le refuge est l'abri de l'intime, le territoire le quadrillage du social, la jungle le lieu de l'affrontement avec l'altérité radicale. L'espace du refuge est tout entier un espace mental; l'espace du territoire est celui du plan et de l'objectivité des places et des fonctions; l'espace de la jungle est impénétrable et insaisissable, on n'y entre que la peur au ventre, on y fait son chemin en marchant. La jungle est ce qui, dans l'imaginaire collectif, renvoie au danger: aujourd'hui, c'est la ville... au contraire d'une longue tradition pour laquelle la ville fut un refuge contre la campagne et la nature où sévissaient les brigands. Et peut-être faut-il faire l'hypothèse que les humains ont besoin de la jungle? Pour ne pas se sentir assignés à résidence dans leur refuge ni manipulés dans leur territoire. Parce que, sinon, le sentiment d'enfermement serait trop grand. Le monde réduit aux dimensions du strictement connaissable, à ce dont on a la maîtrise individuelle ou collective, est insupportable. Si la jungle n'existait pas, nous l'inventerions. Nous en aurions besoin, comme d'un horizon possible où les choses ne sont pas encore figées, où les routes sont à percer, les règles sont à construire. Un monde au-delà du monde pour que le monde soit respirable.

L'enfant doit donc apprendre à arpenter l'espace du monde. Dans les deux sens. Sortir de l'intime pour affronter le social. Sortir du social pour affronter l'inhumain... encore inhumain. Heureusement inhumain pour que l'on puisse y imprimer progressivement la trace puis la marque de l'homme! Cet arpentage est difficile car chaque espace est régi par des lois différentes et qu'il faut apprendre à en entendre le sens pour les respecter et, progressivement, habiter l'espace. Et c'est parce que cet arpentage est difficile qu'il faut le faire dans les deux sens, dans des allers-retours sans fin.

### **Arpenter le temps**

Le temps, lui non plus, n'est pas homogène. Pas plus pour l'enfant que pour l'adulte. Ainsi habitons-nous tous dans des temporalités différentes que l'on peut présenter, elles aussi, sous forme de cercles concentriques. Au cœur du centre, il y a *l'instant*, le présent dans son immédiateté. C'est le temps du désir qui cherche à être assouvi, du plaisir immédiat, de la jouissance à laquelle on s'adonne tout entier. C'est le temps dans lequel vit le nourrisson, tout son être tendu vers la satisfaction, toute son énergie déployée pour parvenir à ses fins et assujettir le monde à sa demande. C'est le temps de la toute-puissance et de la plénitude. Le temps vers lequel nous revenons, adultes, dans nos activités sexuelles ou dans des expériences

artistiques dont la force nous envoûte et nous arrache à la chronologie du monde. Nous avons, évidemment, besoin de ce temps-là car nous y sommes, en quelque sorte, en prise directe sur «l'être». Mais c'est aussi un temps auquel il nous faut échapper pour entrer en relation avec les autres et le monde. On connaît bien ces élèves qui, précisément, sont incapables de vivre autrement que dans un éternel présent, qui bondissent à la moindre insatisfaction, inaptes au moindre sursis, exigeant «tout, tout de suite», surpris, voire révoltés, quand le plaisir n'est pas donné dans l'expression même de sa demande. On connaît bien ces «enfants bolides», comme dit Francis Imbert[1], «enfants javelots», confondus avec leur propre violence, dynamitant systématiquement tout effort d'élaboration sociale, prêts à entrer dans le conflit qui est l'apogée de l'instant: instant-victoire ou instant-défaite où s'anéantit tout le reste de l'univers.

Or l'intelligence vient dans le sursis. Dans la capacité à différer l'acte, à anticiper ses conséquences, à imaginer des scénarios, à choisir entre des stratégies possibles, à faire le détour par ce que nous nommons «problématisation» et qui n'est rien d'autre que l'élaboration d'un cadre possible pour penser le monde. C'est, alors, le temps de *l'action* proprement humaine, l'action qui hésite, soupèse, sait attendre et ne passer à l'acte qu'avec ces précautions qui ne sont en rien «un luxe» mais, tout au contraire, le signe de l'humanité réfléchie. L'action se dégage alors progressivement de l'éclatement instantané du désir, elle articule causes et conséquences, mobiles assumés et résultats revendiqués. L'action dit «Je» et dit aussi «pourquoi»; et, surtout, «dans quelle espérance». Car si l'assomption de l'instant est bien la jouissance, l'action, elle, est toujours portée par l'espérance. Espérance plus ou moins explicite. Espérance d'un avenir sur lequel on aura un peu pesé et qu'on voudrait un peu meilleur que le passé auquel on tente d'échapper. Beaucoup de nos élèves ne vivent pas dans l'action car ils ne sont porteurs d'aucune espérance, d'aucune représentation possible, ou même simplement probable, du futur. Ils sont enfermés dans un présent et ne savent pas penser la spécificité de l'agir.

Mais, au-delà de l'action, il y a encore une étape, celle de *l'histoire*. L'histoire qui prend l'action en écharpe et lui donne sens dans le monde des hommes, un monde qui se déploie dans un temps long, un monde fait d'œuvres qui durent, de questions fondatrices qui dépassent la fugacité de l'actualité et grâce auxquelles cette actualité devient elle-même saisissable. Nos élèves ont besoin de cette histoire, ne serait-ce que pour entendre cette évidence oubliée: «Nous ne sommes pas seuls.» Nous ne sommes pas seuls: des hommes ont été là avant nous, ils ont laissé des traces, des signes de leurs inquiétudes et de leurs angoisses, des œuvres. Des signes de nos inquiétudes, de nos angoisses et de nos espoirs aussi. Des indices, certes ténus et qui ne nous donnent guère, à eux seuls, la clé de la justice et du bonheur, mais qui nous «donnent à penser». Un don de première importance. Sans égal. Parce qu'il nous permet de nous relever, de faire front contre l'adversité, de refuser la fatalité.

Ainsi aucun homme ne peut-il s'exiler pour toujours de la source de l'instant. Mais il ne peut, non plus, se crever les yeux et se condamner à errer à tâtons, tel dipe, sans prise sur les choses, sans la moindre possibilité d'action dans le monde. Et, enfin, il ne peut se priver de l'histoire des hommes, des récits répétés de loin en loin et qui, loin de nous éloigner de nous-mêmes et d'aujourd'hui, aiguissent notre lucidité sur le présent. L'éducation, là encore, est arpentage: apprendre à passer d'un temps à un autre comme on apprend à passer d'un espace à un autre. Dans les deux sens. Avec «le pédagogue». Étymologiquement, celui qui accompagne. Celui qui arpente avec. Celui qui autorise les découvertes et s'éloigne, sur la pointe des pieds, quand son temps est passé...

## **À l'intersection de l'espace et du temps**

La construction de l'espace et celle du temps sont sans doute des invariants anthropologiques. Pas d'humain qui ne puisse vivre sans un refuge dans lequel se replier, sans un territoire à explorer, et sans un inconnu qui à la fois le fascine et lui fait peur. Pas d'humain, non plus, qui ne puisse vivre sans être pleinement dans l'instant, sans relier l'instant au passé et au futur et sans inscrire cette action dans la grande histoire des hommes.

Or, pour certains enfants aujourd'hui, cette construction de l'espace et du temps ne se fait pas, ou se fait mal. Régis Debray suggérait récemment que la modernité a aboli le temps pour conquérir l'espace: «Plus nous saturons l'espace, plus nous désertons le temps.»[2] De fait, nous voyageons beaucoup, nous sommes partout à la fois grâce à nos téléphones portables et Internet, mais nous avons perdu le goût d'attendre, de profiter des délais, de nous ennuyer: «Les distances nous sont devenues indifférentes, mais le moindre délai nous devient insupportable.»[3]

Pourtant, ce n'est pas l'improbable abolition du temps qui inquiète le pédagogue mais, plutôt, la disjonction de l'espace et du temps: car l'enfant s'appuie sur l'espace pour appréhender le temps et s'appuie sur le temps pour conquérir l'espace. L'étayage réciproque de l'espace et du temps permet l'émergence d'un sujet capable d'articuler l'un et l'autre: sans un espace structuré, pas de points d'appui pour descendre et remonter le cours du temps. Et sans allers et retours dans le temps, pas de possibilité d'investir le moindre espace. L'espace et le temps se contraignent et s'autorisent réciproquement: c'est parce que l'enfant se place à leur carrefour qu'il ne se croit ni «roi de l'espace» ni «maître du temps». Qu'il ne bascule ni dans la toute-puissance de l'empereur conquérant qui fait plier le monde sous son joug, ni dans toute-puissance du jouir immédiat qui abolit tout ce qui fait obstacle à son bon plaisir. Chacun des éléments leste assez l'autre pour interdire que l'on s'enferme dans la toute-puissance mégalomane de celui qui croit pouvoir être partout à la fois, partout dans l'espace et partout dans le temps. Et c'est pourquoi on peut penser que c'est bien la réarticulation de l'espace et du temps qui doit être placée au cœur du travail éducatif.

### **La carte et le récit**

Posons donc que l'objectif de «l'éducation à la ville», c'est de réarticuler l'espace et le temps pour qu'un sujet debout puisse, tout à la fois, se déplacer sur un espace et se situer dans le temps. Percevoir, à chaque endroit de l'espace, les stratifications du temps. Concevoir, à chaque moment du temps, les différents aménagements de l'espace. Sortir de l'opposition, instituée pour notre malheur, entre les «villes réseaux», toutes entières développées dans l'horizontalité, et les «villes musées», engluées dans leur passé. Échapper aussi bien à la rationalisation technocratique de la «ville réseau» qu'à l'appropriation touristique de la «ville musée». Retrouver, à chaque coin de rue, dans chaque morceau de pierre, de bois et de métal, l'espace et le temps à l'œuvre. Comprendre pourquoi et comment de cette intersection est né un endroit habitable, la ville, la vie. Car la ville est bien la résultante complexe de stratifications successives: blocs d'espaces imbriqués dans le temps chaotique des hommes qui l'ont construite.

Pour découvrir la ville et «apprendre de la ville», le pédagogue dispose de deux outils précieux: *la carte* et *le récit*. La carte, irréductible à son instrumentalisation géographique, est d'abord de l'ordre du symbolique. Ce n'est pas un hasard si les ersatz scolaires de la carte ennuiement les élèves et si les cartes mythiques les fascinent: cartes au trésor, cartes de l'île mystérieuse, cartes pour chercher le Graal, labyrinthes de toutes sortes, vieux globes terrestres... Car, ce qui se joue dans la carte est bien la possibilité de mentaliser l'espace, de l'organiser suffisamment pour sortir de l'indifférenciation, du désert, de l'espace vide ou trop plein d'où rien n'émerge et où tout se confond. La carte est lieu de «passages», traces laissées

à dessein, message pour qui ne veut pas se perdre, c'est-à-dire pour qui sait - ou cherche - où aller. Le récit, lui, est une trace dans le temps, une histoire qui déroule une temporalité, un enchaînement plus ou moins cohérent d'actions humaines aux prises avec des enjeux, dérisoires la plupart du temps, comme tout «ce qui nous fait courir». Mais le récit, en ses hésitations mêmes, fascine. L'homme s'y livre dans la fragilité d'une action créatrice... créatrice non par ambition mais par défaut. Car, si nous pouvions nous passer de créer notre vie, de tâtonner et de bricoler nous-mêmes notre destin, nous le préférerions sans doute. Les destins écrits de toute éternité sont les plus glorieux... et les plus reposants! Le récit, lui, fraye avec la médiocrité. Mais, ici, la médiocrité, paradoxalement, c'est le miracle. Le miracle d'un geste qui n'était pas prévu et qui fait tout basculer.

Ainsi, avec la carte et le récit, faut-il arpenter inlassablement les villes. Non pour y faire, au pas de course, le visage obéissant au doigt et à l'œil du guide, des circuits de visite. Mais pour y retrouver le plaisir de la promenade, de la flânerie: du moment où s'entrecroisent sous nos yeux l'espace et le temps. Ainsi l'enfant pourra-t-il déconstruire et reconstruire la ville, apprendre à y lire les traces de l'homme et à y retrouver ses propres traces.

### **Alice dans les villes**

Car il ne faut pas que la ville demeure ce lieu où les êtres «sont écrits» par d'autres, où leur histoire scolaire, professionnelle et sociale est inscrite dans leurs «papiers», construite par d'autres dans leurs déplacements ordonnés, dans leurs visites régulières aux administrateurs qui les administrent, aux services qui les gèrent: l'infirmière, l'assistante sociale, le maître d'école, le conseiller d'orientation, l'ANPE, le commissaire de police, l'éducateur de rue, les vigiles du supermarché. Le parcours est fléché. Il n'y a plus rien à déchiffrer. Plus rien à lire. Il n'y a qu'à passer sous le portail de détecteur de métaux. Montrer patte blanche. Et se laisser porter: reproduire les comportements que l'on attend de vous, coller pour toujours à sa propre image. L'exclusion devient ici une sorte d'assignation à délinquance sous les yeux conjugués et complices des forces de l'ordre et de la bande du coin.

Mais il y a une autre ville à faire exister. Autre chose que la machine traceuse décrite par Kafka dans *La colonie pénitentiaire*. Une ville qui ne trie pas, qui ne classe pas, qui n'organise pas, qui n'assigne pas à résidence, qui ne passe pas son temps à demander ses papiers aux gens. Une ville étrange. Une «espèce de ville» dans la ville qu'il nous faut faire découvrir à nos élèves. «Une espèce de ville», comme dit Lewis Carroll dans *Alice au pays des merveilles*, où il y a des «espèces de gens», des gens bizarres, qui ne font jamais vraiment ce qu'on attend d'eux. Une ville avec des «espèces d'espaces», où l'on peut s'égarer sans trop s'inquiéter, une ville avec des «espèces de rues», un peu mal faites, pas vraiment droites, où l'on peut se cacher, s'amuser à disparaître dans un renforcement et réapparaître un peu plus loin dans un rai de lumière. Une ville avec des «espèces de maisons», qui ne sont pas toutes pareilles et que l'on apprend progressivement à identifier, à associer avec les «espèces de personnes» qui vivent dedans et qui ont écrit leurs vies avec elles.

Dans cette ville, les choses ne sont pas toujours belles et lisses comme dans la ville des réseaux ou dans la ville des musées. Dans ces villes, les choses n'obéissent pas toujours à la logique des catalogues de voyage. Il y a des trous entre le trottoir et la chaussée, il y a des escaliers qui branlent un peu, il y a des palissades avec des affiches déchirées. Il y a des lieux pour rêver, des lieux pour penser, des lieux pour écrire, pour s'écrire dans la ville. Dans cette ville que nous avons à faire découvrir aux élèves, il y a des choses étranges, et pour tout dire, dans cette ville-là, qui est déjà présente sous nos yeux, tout est étrange. Pourvu qu'on sache avec eux regarder, pourvu qu'on ait envie de lire la ville, d'y discerner les traces des hommes pour mieux y laisser les siennes.

Mais en fait, vous l'avez bien compris, cette espèce de ville est la seule ville qui existe vraiment, fort heureusement. Pourvu que des hommes et des femmes sachent y accompagner l'enfant, y être surpris avec lui à chaque pas, regarder à chaque instant la présence de l'homme dans sa complexité. Cette ville existera si nous apprenons à nos élèves à y repérer l'imprévu, non pas pour l'éradiquer mais pour l'observer d'un œil curieux, avec ce mélange de naïveté et de sérieux que certains nomment la poésie. Cette ville-là existera pourvu que tous les chemins n'y soient pas tracés à l'avance, pourvu que l'on puisse s'interroger à chaque coin de rue, au milieu des places et des avenues, fussent-elles rectilignes et perpendiculaires, sur la direction à prendre.

Souvenez-vous d'*Alice au Pays des merveilles*: «S'il te plaît, demanda Alice, dans quelle direction dois-je aller?» Et le chat de répondre: «Cela dépend de là où tu veux aller.» Car au fond, dans cette «espèce de ville», à l'insu des grands inquisiteurs et des grands architectes, à l'insu des gestionnaires de réseaux et des conservateurs de musées, il suffit peut-être qu'il y ait quelques chats comme dans *Alice au pays des merveilles*... et quelques pédagogues. Les enfants pourront alors y découvrir que la ville, au carrefour de l'espace et du temps, est à la fois construction de l'humanité et, pour chacun d'eux, occasion de construction de son humanité.

[1] Voir les ouvrages de Francis Imbert, en particulier: *Médiations, institutions et lois dans la classe* (ESF éditeur, Paris, 1994).

[2] Régis Debray, *Les diagonales du médiologue*, Bibliothèque nationale de France, Conférences del Duca, Paris 2001.

[3] *Idem*.