



HAL
open science

La relation ville-école-société : Expériences participatives autour de projets locaux : Croisement de regards entre Florianopolis (Brésil) et Saint-Fons (France)

Clara Chagas Paraboa

► To cite this version:

Clara Chagas Paraboa. La relation ville-école-société : Expériences participatives autour de projets locaux : Croisement de regards entre Florianopolis (Brésil) et Saint-Fons (France). Sociologie. Université Lumière - Lyon II, 2023. Français. NNT : 2023LYO20095 . tel-04543913

HAL Id: tel-04543913

<https://theses.hal.science/tel-04543913>

Submitted on 3 Jun 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



N° d'ordre NNT : 2023LYO20095

THÈSE de DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ LUMIÈRE LYON 2

École Doctorale : ED 483

Sciences sociales

Discipline : Socio Anthropologie

Soutenue publiquement le 12 décembre 2023 par :

Clara CHAGAS PARABOA

La relation ville-école-société : Expériences participatives autour de projets locaux.

Croisement de regards entre Florianopolis (Brésil) et Saint-Fons (France)

Devant le jury composé de :

Michel LUSSAULT, Professeur des Universités, École normale supérieure de Lyon, Président et Rapporteur

Adriana FACINA, Professeure d'université, Museu Nacional Universidade, Rapporteur

Gilles RAVENEAU, Professeur des Universités, Université Lumière Lyon 2, Examinateur

Silvia CAPANEMA, Maîtresse de conférences, Université Sorbonne Paris Nord, Examinatrice

Jorge P. SANTIAGO, Professeur des Universités émérite, Université Lumière Lyon 2, Directeur de thèse

Contrat de diffusion

Ce document est diffusé sous le contrat *Creative Commons* « [Paternité – pas d'utilisation commerciale - pas de modification](#) » : vous êtes libre de le reproduire, de le distribuer et de le communiquer au public à condition d'en mentionner le nom de l'auteur et de ne pas le modifier, le transformer, l'adapter ni l'utiliser à des fins commerciales.

Université Lumière Lyon 2

École doctorale 483

Faculté d'Anthropologie, de Sociologie et de Sciences Politiques

Département d'Anthropologie

Laboratoire Environnement, Ville et Société (UMR 5600)

**LA RELATION VILLE-ÉCOLE-SOCIÉTÉ
EXPÉRIENCES PARTICIPATIVES AUTOUR
DE PROJETS LOCAUX**

**Croisement de regards entre Florianópolis (Brésil) et
Saint-Fons (France)**

Clara Rosana CHAGAS PARABOA

Thèse de Doctorat en Anthropologie

Sous la direction de Jorge P. SANTIAGO

Présentée et soutenue publiquement le 12 décembre 2023

Membres du Jury

Adriana FACINA, Université Fédérale de Rio de Janeiro, Museu Nacional

Sylvia CAPANEMA, Université Paris 13, Sorbonne Paris nord

Michel LUSSAULT, École Normale Supérieure (ENS) de Lyon

Gilles RAVENEAU, Université Lumière Lyon 2

Jorge P. SANTIAGO, Université Lumière Lyon 2, directeur de thèse

Université Lumière Lyon 2

École doctorale 483

Faculté d'Anthropologie, de Sociologie et de Sciences Politiques

Département d'Anthropologie

Laboratoire Environnement, Ville et Société (UMR 5600)

**LA RELATION VILLE-ÉCOLE-SOCIÉTÉ
EXPÉRIENCES PARTICIPATIVES AUTOUR
DE PROJETS LOCAUX**

**Croisement de regards entre Florianópolis (Brésil) et
Saint-Fons (France)**

Clara Rosana CHAGAS PARABOA

Thèse de Doctorat en Anthropologie

Sous la direction de Jorge P. SANTIAGO

Présentée et soutenue publiquement le 12 décembre 2023

Devant le jury composé de :

Adriana FACINA, Université Fédérale de Rio de Janeiro, Museu Nacional

Sylvia CAPANEMA, Université Paris 13, Sorbonne Paris nord

Michel LUSSAULT, Ecole Normale Supérieure (ENS) de Lyon

Gilles RAVENEAU, Université Lumière Lyon 2

Jorge P. SANTIAGO, Université Lumière Lyon 2, directeur de thèse

TABLE DE MATIÈRES

TABLE DE MATIÈRES.....	3
REMERCIEMENTS	5
GLOSSAIRE.....	2
RÉSUMÉ.....	3
ABSTRACT	4
DÉDICACE.....	5
INTRODUCTION	2
CHAPITRE I L'EXPÉRIENCE DE TERRAIN	20
1. DIFFERENTS MONDES, DIFFERENTES ENTREES DANS LES TERRAINS, DIFFERENTS PROTOCOLES	31
1.1. L'immersion à Saint-Fons.....	31
1.2. La France comme terrain « exotique ».....	36
1.3. Les activités périscolaires et le PAVI à l'école Parmentier	39
1.4. Faire du terrain chez soi.....	43
1.5. À Florianópolis, des retrouvailles.....	48
2. METHODOLOGIE.....	55
2.1. Mon inscription dans l'univers scolaire, une petite rétrospective	58
2.2. Les cadres de la mémoire en milieu scolaire. En quête de l'objet d'étude doctoral	61
2.3. Les enquêtes ethnographiques.....	69
2.4. Les enquêtes de terrain au Brésil	71
2.5. La découverte du terrain en France.....	76
3. CARTOGRAPHIE DE MES POSITIONS SUR LES TERRAINS	80
3.1. Position professionnelle en France en tant qu'animatrice.....	81
3.2. Position professionnelle au Brésil en tant qu'enseignante.....	91
3.3. L'étrangeté qui caractérise le métier de l'anthropologue.....	94
3.4. Savoir entrer, s'engager, se protéger et sortir du terrain.....	96
CHAPITRE II L'EXPÉRIENCE COMME UN SYSTÈME	106
1. L'EXPERIENCE VECUE DANS LES TERRAINS : PROBLEMATIQUES, PROJETS ET DEMARCHES.....	121
1.1. L'expérience vécue en acte	128
1.2. L'expérience perçue : quelles substances ?	141
1.3. Le temps de l'expérience : Les relations et interactions.....	155
2. L'EXPERIENCE CONÇUE, UNE INVITATION A LA REFLEXION ETHNOGRAPHIQUE.....	171
2.1. L'expérience conçue et les sciences.....	172
2.2. L'expérience scientifique et culture démocratique sociétale	175
2.3. L'expérience rétrospective de l'anthropologue.....	178
3. L'EXPERIENCE SYSTEMIQUE COMME PRATIQUE REFLEXIVE	193
3.1. L'université peut-elle refonder le rapport science-société ?	202
3.2. L'expérience en tant que l'anthropologue	207
3.3. L'expérience biographique comme départ de la réflexivité.....	215
CHAPITRE IV L'EXPÉRIENCE DE LA VILLE.....	227
1. SAINT-FONS ET LES ENJEUX ACTUELS	238
1.1. Saint-Fons, une ancienne ville industrielle.....	242
1.2. Le quartier Carnot-Parmentier.....	249
1.3. Le projet urbain Carnot-Parmentier.....	252
2. FLORIANOPOLIS, UNE « JEUNE » VILLE INSULAIRE	257
2.1. Le tourisme international	273
2.2. Le quartier d'Armação do Pântano do Sul	291
2.3. Le projet Entorno Escolar	294
3. EXPERIENCES AUTOUR DES PROJETS URBAINS LOCAUX A SAINT-FONS ET A FLORIANOPOLIS	297
3.1. Environnement et développement urbain.....	305
3.2. La politique des villes en contrats.....	337
3.3. Enjeux des projets urbains, à travers l'incidence lexicale.....	344

4.	L'EXPERIENCE PARTICIPATIVE DANS LES POLITIQUES DES VILLES.....	352
4.1.	Projet de ville, projet de société.....	356
4.2.	Dynamiques de la concertation urbaine de la France à Carnot-Parmentier.....	362
4.3.	L'expérience de la participation démocratique, du Brésil à Armação.....	370
4.4.	Les marqueurs de l'expérience en participation démocratique.....	377
CHAPITRE IV L'EXPERIENCE SCOLAIRE.....		392
1.	L'ECOLE PARMENTIER, QUELLE IDENTITE ?.....	405
1.1.	Architecture scolaire et pédagogie scolaire, quels liens ?.....	409
1.2.	L'éducation dans les projets de villes.....	411
1.3.	L'expérience des P'tits architectes de la ville (PAVI).....	415
2.	L'ECOLE DILMA LÚCIA DOS SANTOS.....	422
2.1.	Une fenêtre vers l'environnement autour de l'école Dilma Lúcia dos Santos.....	427
2.2.	L'école et le quartier d'Armação, un laboratoire dans la ville ?.....	429
2.3.	Le projet politique pédagogique de l'école Dilma Lucia dos Santos.....	433
3.	MAISON-ECOLE-QUARTIER, UNE PARENTE CULTURELLE ET SYMBOLIQUE ?.....	439
3.1.	Ruptures et continuités entre maison-école et ville-école.....	442
3.2.	Lorsque le corps explore les espaces.....	450
3.3.	L'utopie dans le monde scolaire.....	466
3.4.	La construction culturelle de l'expérience scolaire participative.....	489
EN GUISE DE CONCLUSION.....		502
BIBLIOGRAPHIE.....		508

REMERCIEMENTS

En honneur à toutes les générations qui m'ont précédées sur le plan généalogique, je leur adresse mes remerciements.

Je tiens à remercier tout d'abord du fond du cœur ma mère Leda Chagas et mon père Wilson Jorge da Silva Paraboa qui m'ont donné la vie, les moyens matériels, l'éducation, les premiers enseignements et les bonnes écoles.

J'exprime mon amour et reconnaissance à mon fils Paoulo Caetano Chagas Boulet, qui m'a accompagné depuis le début dans cette entreprise, dans tous les terrains au Brésil et quelques fois à Saint-Fons. Et, a supporté mes absences dans les moments d'écriture et de réflexion qui se sont imposés durant toutes ces années.

Je remercie chaleureusement toutes mes interlocutrices et interlocuteurs à Florianópolis, en particulier Zenaide Rodrigues Suzana Pauli, Nanci Rosa, Glória Martins, Marcia Cunha, Altair Alves Lúcio Felipe, et Roseli Pereira. En France, Béatrice Millet, Manu Mack, Marc Ronzière, Alexandre Zimansky, et tous ceux qui ont participé à ma recherche. Je remercie particulièrement, Simone Passaguay Cavalutti et Réne-Claude Fradin qui m'ont "adopté" à Saint-Fons.

J'exprime ma plus profonde gratitude envers Jorge P. Santiago, mon directeur de thèse, pour son soutien, sa compréhension de l'importance de ce travail de longue haleine pour moi, ainsi que pour nos échanges fructueux.

Mes remerciements les plus sincères aux directeurs de l'École doctorale Christian Montes et Bruno Milly et au Laboratoire EVS, particulièrement Manuel Appert, pour la confiance dans mon travail.

Je tiens également à exprimer ma gratitude pour la formation que j'ai reçue lors des séminaires proposés par l'École Doctorale ED 483, et à l'Université Lyon 2 qui m'a prêté, tout au départ de la recherche, des appareils nécessaires aux enregistrements des enquêtes faites sur mes terrains.

Un chaleureux et sincère merci à ceux qui m'ont aidé à relire et corriger le français, en particulier à Roberto Laurini et Elisabeth Obert du CPU, qui m'ont apporté une aide précieuse

dès le début de la révision de la thèse. Merci également à Delphine Moras pour ses lectures, corrections, discussions, soutien et motivation. Mes remerciements vont également à Lucile Emond, Sylvie Garraud, Nathalie Demonet, Conceição Coelho, Yves Tourneur, Sylvain Brunel et Francis Poulet, qui ont contribué à la correction finale.

J'exprime ma profonde gratitude à Maria-Eugênia Malheiros Poulet, qui m'a apporté une aide inestimable à la structuration de la thèse. Sa patience, nos échanges, son humour et nos séjours de travail à Aigues-Mortes ont été d'une importance capitale. Un immense merci !

Je tiens à renouveler mes remerciements envers toutes les personnes qui m'ont accompagné tout au long de cette thèse, à différentes étapes et de différentes manières. Au cours de ces dix années, de nombreuses personnes m'ont apporté des ouvrages du Brésil, ont partagé leurs recommandations de lecture, ont stimulé ma réflexion, ont fourni des informations, ont apporté des éclaircissements, ont échangé des idées, et m'ont témoigné de petites et grandes attentions et intentions. De plus, elles m'ont fourni un soutien matériel et humain essentiel tout au long de ce processus long et exigeant, qui englobe la recherche, l'étude, la réflexion et l'écriture.

J'exprime ma gratitude au père de mon fils, Olivier Boulet, par la patience silencieuse et le respect de mon individualité, et ma reconnaissance aux amies brésiliennes Susana Oliveira, Susana Pasinato, Néli Suzana, Gardia et Ana Lúcia Machado, par les échanges et l'accueil pendant mes séjours au Brésil. Je remercie aux amies brésiliennes qui habitent à Lyon, par le soutien continu, par la motivation morale et *pelos braços et abraços*, spécialement au *grupo Cafunê*, à Ana Tereza, à Tatiana par le *Chá de Finalização*, aux Oliveiras, Marcia et Daniella, ainsi qu'à Símele, à Natália qui m'ont lu et motivé avant la dernière ligne droite pour que je finisse la thèse. À Gabriela Dowling pour l'aide dans la reformatation et la correction des notes de bas de page. À Carlos Renné Santiago qui a lu et traduit le résumé. À Gerlânia que m'a aidé avec la numérotation des annexes.

Je souhaite dédier cette thèse spécialement à tous ceux qui s'engagent dans la rénovation de l'éducation, la promotion de la participation démocratique, la préservation de la nature en milieu urbain, ainsi qu'à l'épanouissement et l'émancipation des enfants et des adultes, non seulement en tant que citoyens, mais surtout comme êtres-humains.

J'exprime ma profonde gratitude à tous mes professeurs, spécialement à Jandira Cechet Spalding, mon chère professeure de géographie à UFSC, et à Demétrio Delizoicov, mon premier grand maître à UFSC. Ainsi qu'à tous mes anciens et futurs élèves.

In memoriam

À Augusto Braz, mon ancien élève de l'école Dilma Lúcia dos Santos.

À Júlio César Steffen Munis, professeur de l'école Dilma Lúcia dos Santos.

À Sergio Rocha Lopes, mon beau-père qui est décédé le 8/10/2022, en laissant un grand vide dans nos vies.

À Teresa Dias de Oliveira, grande amie qui est partie si tôt, en janvier 2022, avant même le soutien public de ma thèse.

À vó Rosa et padrinho Carlinhos, *com saudades eternas*.

En mémoire de tous les élèves et enseignants agressés et assassinés à travers le monde.

GLOSSAIRE

ANRU : Agence Nationale pour la Rénovation Urbaine
APP : Association de parents et d'enseignants
CDE : Conseil délibératif scolaire
CEL : Contrat Éducatif local
CNRTL : Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales
COM-VIDA¹ : Commission de l'Environnement et de la Qualité de Vie dans les Écoles²
CUCS : Contrat urbain de cohésion sociale
DLS : École Dilma Lúcia dos Santos
LDB : Lois des Directives et Bases de l'Éducation Nationale (brésilienne)
M3E : École Maison des trois Espaces
MEC : Ministère de l'Éducation et de la Culture (brésilienne)
NEAmb : Groupe d'Éducation à l'Environnement³
PAVI : P'tits Architectes de la ville
PCNs : Programmes scolaires nationaux (brésiliens)
PDP : Plan directeur participatif
PEDT : Projet Éducatif Territorial
PEE : Projet *Entorno Escolar*
PEL : Projet Éducatif Local
PIBID⁴ : Programme Institutionnel de bourse d'initiation à l'enseignement
PNE : Plan National d'Éducation
SLP : Salle Local Projets
UFSC : Université Fédérale de Santa Catarina
ZEIS : Zones spéciales d'intérêt social
ZEP : Zone d'éducation prioritaire
ZUP : Zones d'urbanisation prioritaire

¹ On peut faire une double lecture de cette sigle : Vivant ou Invitation

² *Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida nas Escolas*

³ Núcleo de Educação Ambiental

⁴ *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência*

RÉSUMÉ

Cette thèse en anthropologie de la ville et des pratiques urbaines se concentre sur l'analyse des acteurs sociaux et des dynamiques institutionnelles impliqués dans le développement urbain. Les projets d'urbanisme ont un impact significatif sur l'ensemble du territoire des villes, ce qui peut entraîner des tensions et des répercussions tant sur l'environnement que sur les dynamiques sociales. À une époque où la participation démocratique gagne en importance, les citoyens jouent un rôle crucial dans les décisions liées à l'aménagement urbain. L'école publique, en tant qu'élément architectural et lieu central au sein du quartier, est inévitablement influencée par ces transformations. À travers une étude ethnographique comparative multi-située, j'ai enquêté sur des situations particulières de changement urbain, à proximité des écoles du quartier d'Armação, situé à Florianópolis au Brésil, et du quartier Carnot-Parmentier à Saint-Fons, dans la métropole de Lyon. Face à différentes réalités, ma recherche a cherché à répondre à la question suivante : Les politiques publiques territoriales et les politiques éducatives parviennent-elles à coordonner leurs objectifs pour favoriser une alliance optimale entre le développement durable de la ville et le développement intégral des citoyens ? Les enjeux du développement local révèlent la préservation de l'environnement, de la culture et des pratiques des acteurs. Les expériences participatives s'inscrivent dans des processus individuels et collectifs, influencés à la fois par les politiques publiques et par l'empreinte des sciences en termes épistémologiques et méthodologiques.

ABSTRACT

This thesis in anthropology of the city and urban practices focuses on the analysis of social actors and institutional dynamics involved in urban development. Urban planning projects have a significant impact on the entire city, which can lead to tensions and repercussions on both, the environment and social dynamics. At a time when democratic participation is gaining in importance, citizens play a crucial role in urban planning decisions. The public school, as an architectural element and a central place within the neighborhood, is inevitably influenced by these transformations. Through a multi-site comparative ethnographic study, I investigated specific situations of urban change in the vicinity of schools in the Armação district, located in Florianópolis, Brazil, and the Carnot-Parmentier district in Saint-Fons, in the metropolis of Lyon. Faced with different realities, my research sought to answer the following question: Do public urban development policies and educational policies manage to coordinate their objectives to foster an optimal alliance between the city's sustainable development and the integral development of its citizens? The challenges of local development involve preserving the environment, the culture, and the practices of those involved. Participatory experiences are part of individual and collective processes, influenced both by public policy and by the epistemological and methodological imprint of science.

DÉDICACE

« Tu n'es encore, pour moi, qu'un petit garçon tout semblable à cent mille petits garçons. Je ne suis pour toi qu'un renard semblable à cent mille renards. Mais, si tu m'apprivoises, nous aurons besoin l'un de l'autre. Tu seras pour moi unique au monde. Je serai pour toi unique au monde... » L'essentiel est invisible pour les yeux.

Saint Exupéry

INTRODUCTION

Cette recherche doctorale configure le prolongement de mes recherches de Master sur des expériences réalisées à l'école primaire à Florianópolis et sur les pratiques pédagogiques en Géographie à l'école française. Elle représente, dans mon parcours universitaire, une quatrième étape dans le cadre de mes réflexions sur la relation ville-école-société. Mon idée initiale était de connaître des pratiques collaboratives en liant école et société dans le contexte de l'éducation à l'environnement. Cependant, j'ai rapidement été confronté à des projets majeurs de réaménagement urbain autour des écoles.

La ville, bien que soumise à des structures organisationnelles et normes sociétales, commence et se transforme de manière continue, à des rythmes divers. Cette évolution peut être plus ou moins satisfaisante pour les résidents et pour l'environnement, y compris pour les êtres vivants autres que les humains. L'expansion urbaine vers les périphéries, largement influencée par l'aménagement urbain, crée une gamme de nouveaux espaces de vie qui ont un impact sur l'ensemble du tissu local, aussi bien du point de vue de la nature que du point de vue social.

Dans ce contexte, pour faire place à l'urbain une partie ou même la totalité d'un écosystème local peut être effacée, entraînant la rupture des dynamiques d'échanges biochimiques et physiques existantes entre la faune et la flore. Cela ne se fait pas sans avoir des retombées sur les modes de sociabilité, les pratiques économiques ainsi que les pratiques culturelles comme on peut constater partout où nous allons dans le globe. Dans le contexte de la transformation de la ville, l'aménagement urbain représente un grand tournant. Il engendre une prolifération de bâtiments, semblable à la croissance de champignons dans un champ. Il rénove et requalifie d'anciens édifices et voies d'accès, provoque la gentrification de certains espaces, érige des ensembles immobiliers isolés, crée de nouveaux quartiers adjacents, et même introduit de nouveaux équipements tels que des écoles, modifiant ainsi en profondeur le paysage urbain, comme cela a été observé dans mes travaux de terrain de recherche.

À Florianópolis au Brésil, on observe des nouveaux lotissements résidentiels, des immenses hôtels internationaux et des *resorts* pousser du sol dans les quartiers balnéaires pour accueillir les touristes et les nouveaux arrivants issus des classes aisées. À Saint-Fons, la place Salvador Allende a été transformée en école. Un groupe scolaire éponyme a été construit pour desservir un nouveau quartier construit dans une grande friche industrielle par un groupe

immobilier bien connu en France. Effectivement, la construction de l'école a eu pour conséquence la disparition de la nature qui était présente sur cette place, qui était un espace public de détente et de convivialité pour les habitants locaux. Sur cette place, qui était autrefois un lieu de liberté, on pouvait trouver, en plus de l'ombre des arbres, des buissons, des arbres fruitiers, des oiseaux, ainsi que d'autres espèces vivantes, comme je l'avais constaté avant sa transformation, et comme cela m'a été rapporté par les élèves participant à l'activité des P'tits Architectes de la Ville (PAVI)⁵.

Le bâtiment en béton a laissé place à seulement deux arbres debout dans un sol stérile. Si l'on peut considérer l'effacement des espaces verts comme un résultat inévitable de la transformation et de la croissance de la ville, la bétonisation et la manière dont ses transformations ont été menées sont redoutables. Il me semble que les notions d'environnement et de développement durable urbain sont des représentations sociales à géométries variables et que ces concepts sont devenus une sorte de label détourné et manipulé selon les intérêts des uns et des autres. Dans ce contexte de changement et de transformation du paysage, l'impact des projets urbains dans les quartiers périphériques des métropoles, là où nature est encore abondante, et notamment les plus proches des aires rurales, ne sont pas anodins. De nos jours, les transformations spatiales, environnementales et sociales qui en découlent affectent le quotidien et l'avenir des individus, surtout à l'heure de l'incertitude politique et économique, de la menace de la COVID, des guerres et du réchauffement climatique.

Ces questions me touchent profondément, d'autant plus que de manière grandissante les êtres vivants et spécialement les êtres humains, de tous âges, croyances et couleurs, sont privés de vivre dans des *villes protectrices de la nature*⁶. Les villes se sont tellement artificialisées que les éléments les plus essentiels pour le vivant tel l'eau potable et l'air propre sont de plus en plus rares. L'être humain *urbanus* est-il voué à accepter l'artificiel pour vivre en ville ? Dans la lutte des places⁷, quelles sont les armes symboliques ou stratégiques utilisées ? Qui sont les vainqueurs et qui sont les vaincus ?

⁵ Le PAVI c'est une activité périscolaire que j'ai mise en place à l'école Parmentier et à l'école Simone de Beauvoir situées à la ville de Saint-Fons, entre 2010 et 2014.

⁶ Ici, je fais allusion à l'ouvrage de Roger Alain et Guéry François (dir.), *Maîtres & protecteurs de la nature*, Champ Vallon, 1991.

⁷ Voir Lussault Michel, *De la lutte des classes à la lutte des places*, Grasset, 2009.

Le géographe brésilien Milton Santos⁸ nous dit qu'après la « révolution » industrielle, pour concrétiser et matérialiser le paysage urbain contemporain, l'homme a réalisé des mouvements et actions, subtils et profonds, sur le naturel. La ville, ainsi, s'est inscrite progressivement dans la satisfaction de ses désirs, tout d'abord révolutionnaires, puis modernes et enfin artificiels. Cette immersion de la ville dans l'artificiel, au sens du fabriqué et non au sens du superficiel ou illusoire, d'après Santos, transforme chaque fois plus la société. Comme conséquence, cette artificialisation éloigne l'homme non seulement de la nature, mais aussi de ses origines culturelles, et je dirais même, spirituelles.

La planification urbaine réécrit l'histoire de la ville. En plus d'effacer les espaces de nature, d'occuper les espaces vacants pour en édifier l'artificiel, elle démolit des bâtiments et des places désinvesties par les politiques publiques. Cette dynamique met en lumière la problématique de la planification, la conservation et la gestion des logements sociaux et équipements publics, ainsi que l'incohérence technique, voire budgétaire, qui caractérisent spécifiquement l'aménagement des périphéries urbaines⁹.

Le génie de l'urbanisme, résultat de choix théoriques, scientifiques, techniques et technologiques acquis au sein des écoles supérieures et des universités, suscite des interrogations quant à leur rôle dans l'aménagement du territoire. À chaque époque, les mouvements architecturaux innovent et créent de nouveaux espaces, ce qui engendre de l'inconnu. La ville devient ainsi le reflet le plus marquant de la dynamique de la réfutation paradigmatique, d'effacement des mémoires, et, je dirais même, d'exclusion des anciens et des enfants de l'espace public. Dans mes observations sur le terrain, j'ai souvent entendu des phrases telles que « On ne connaît plus personne » ou « On ne connaît plus les habitants ».

La planification de la ville, conditionnée par la mathématisation de l'espace urbain¹⁰, compris ici comme « la manière de chiffrer le problème du logement »¹¹, par le biais des données statistiques référentes à la catégorisation et répartition des groupes sociaux dans les espaces, à l'aide de la production de matériaux de haute technologie, est révélatrice de la

⁸ Santos Milton, *Metamorfoses do Espaço Habitado: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia*, Hucitec, São Paulo, 1988.

⁹ Le terme "périphérie" revêt une signification différente pour mes deux terrains d'étude. L'Armação est un quartier balnéaire situé à 20 km du centre-ville, caractérisé par une faible densité de population et principalement utilisé comme quartier résidentiel et touristique en été. En revanche, Carnot-Parmentier est un quartier construit dans les années 1960. Bien qu'il fût éloigné du centre-ville lors de sa construction, l'expansion urbaine l'a rapproché de ce dernier.

¹⁰ Lefebvre Henri, *Le Droit à la ville II, Espace et politique*, Anthropos/Economica, 2000, p. 54.

¹¹ *Op.cit.*, p. 59.

mobilisation d'un ensemble de connaissances spécialisées qui, en plus de légitimer la production industrielle, influe sur les choix et décisions du pouvoir public¹². La reconfiguration de certains espaces de la ville, selon le nouvel paradigme de la *smart city*, ont des résultats manifestes. Ce qui l'on observe, c'est une esthétique urbaine de plus en plus standardisée. Les préoccupations avec le « bien-être » et la qualité de vie, à présent, passe plus par l'intelligence artificielle que par l'intelligence des relations, soit avec les autres, avec la nature ou avec soi-même. Cette ville, fabriquée à partir de concepts idéalisés, est de manière générale projetée, modelée et aménagée¹³ dans des cabinets d'architecture et urbanisme. Dans ce contexte, je me suis demandé dans quelle mesure l'aménagement urbain, engendré *grosso modo* par la construction, par la démolition et par la reconstruction, répond-il aux vrais besoins des habitants ?

À présent, la dynamique de planification urbaine se déploie en trois moments clés : des études préalables, la participation citoyenne et l'exécution du projet, tant au Brésil comme en France. Lorsqu'il s'agit de la mise en place de la participation démocratique, divers mécanismes, les uns plus anciens et pérennes que les autres, sont mis en place tels les conseils d'habitants, les réunions publiques, les ateliers de mémoire, les conseils ou jury citoyens parmi d'autres. Ces instruments qui composent le tableau de la concertation urbaine sont révélateurs des différents formats et épaisseurs de la participation engendrée par les politiques de la ville. Mais, les besoins des habitants, dévoilés par ces dispositifs de participation démocratique, sont-ils intégrés dans l'aménagement des territoires ?

Comme souligne Yves Sintomer¹⁴, la majorité des expériences de démocratie participative reste aux marges du politique, et cette problématique peut être liée à la démocratie représentative, c'est-à-dire, à la division classique du travail des gouvernants et gouvernés. Cette question m'intéresse particulièrement car, à mon avis, elle est au cœur de la relation entre la ville, l'école et la société. En effet, les études en sciences politiques mettent en évidence que les pratiques participatives locales demeurent très restreintes, discontinues et fragiles, et que les processus décisionnaires sont principalement accessibles à un groupe d'individus privilégiés. Dans ce contexte, il est essentiel de s'interroger sur le rôle croissant des

¹² Voir Roncayolo Marcel, "La division sociale de l'espace urbain : méthodes et procédés d'analyse" In *Bulletin de l'Association de géographes français*, N°395-396, 49e année, janvier-février 1972. pp. 5-20. Source : https://www.persee.fr/doc/bagf_0004-5322_1972_num_49_395_7680

¹³ Voir Choay Françoise, *L'urbanisme, utopies et réalités. Une anthologie*. Ed. du Seuil, 1979.

¹⁴ Sintomer Yves, *La démocratie participative in Problèmes politiques et sociaux*, n° 959, La documentation Française, Avril 2009., pp. 5-6

entrepreneurs et leur influence sur les questions urbaines ainsi que sur les décisions des responsables politiques. De même, il est crucial d'examiner le rôle des citoyens dans cette dynamique d'expérience démocratique et de gouvernabilité.

L'institution responsable de l'introduction à la connaissance savante a des modes de sociabilité différents de celui de la famille et de l'édification de la culture d'un pays. L'école fait preuve d'existence dans la société locale à travers la transmission de différents savoirs aux élèves, qui sont des citoyens à part entière. Le territoire de l'école constitue une des facettes de la société où elle est insérée et lui offre un éclairage singulier sur celle-ci. On peut penser que si les problématiques urbaines ont changé le cours de l'anthropologie dans les années 70, celle-ci contribue de son côté à la redéfinition du regard qu'on porte sur la ville.

Le territoire de l'école publique, en tant qu'espace tangible, concret et moral, reçoit des retombées des transformations de la ville. Si l'école n'est pas nécessairement au cœur des aménagements, elle est fréquemment impliquée dans l'accueil des enfants des nouvelles familles arrivantes. Il est largement reconnu que l'école publique souffre fréquemment d'un manque d'espace physique pour accueillir les nouveaux élèves de manière appropriée, ainsi que d'un déficit en infrastructures, mobilier, équipements technologiques et ressources humaines. Il est indéniable que l'aménagement urbain a des répercussions sur la dynamique scolaire, tant du point de vue des ressources matérielles que des ressources humaines. Cette réalité est valable aussi bien pour le Brésil que pour la France. Mais, les systèmes éducatifs se constituent différemment en tant que réalité historique, matérielle et sociale. En France, l'école est vue comme un lieu de réduction des inégalités sociales, de partage de valeurs et de savoirs nécessaires à la croissance économique¹⁵, et matériellement, elle est un équipement urbain bien distingué par des fonctions précises. Au Brésil, l'usage de l'école n'est pas un privilège des professionnels de l'éducation nationale, ou mieux, municipale. Au Brésil¹⁶, d'après mon expérience, notamment à Florianópolis, l'école publique est un acteur majeur de l'histoire locale, de la culture, de la société et de la vie individuelle, étroitement enracinée dans le

¹⁵ Dubet François, Duru-Bellat Marie et Véréout Antoine, *Les sociétés et leur école - Emprise du diplôme et cohésion sociale*. Seuil, 2010.

¹⁶ La généralisation ici présente un risque, car bien que j'aie pu constater, lors de mon enquête à Florianópolis, des exemples de pratiques pédagogiques créatives mises en œuvre par des enseignantes venant d'autres États brésiliens, il convient de noter que le Brésil, en raison de ses dimensions continentales, est caractérisé par une grande diversité. De plus, le pays possède une riche production de littérature grise qui repose sur des pratiques pédagogiques innovantes en éducation, comme en témoigne l'ouvrage collectif *Muda O Mundo, Raimundo!*. Il est donc difficile de formuler des généralisations, d'autant plus que le système éducatif brésilien est décentralisé. Cette impossibilité est d'autant plus marquée, car au Brésil les écoles bénéficient d'une grande autonomie pour adapter, ou non, leur programme scolaire à la réalité locale.

territoire. Elle joue un rôle essentiel en tant que créatrice de « technologie sociale », tel que le souligne l'*Instituto de Tecnologia Social - ITS Brasil*

« Nous vivons en perpétuelle acquisition de connaissances, nous apprenons parce que c'est une partie inhérente de notre existence, et nous sommes continuellement transformés par l'acte d'apprendre, tout en faisant face aux défis et aux problèmes de notre réalité quotidienne. L'éducation, que l'on peut considérer non pas comme une simple absorption de connaissances préexistantes en provenance de l'extérieur, mais comme un processus constant d'invention et de réinvention du monde et de nous-mêmes, que chacun entreprend tout au long de sa vie, représente ainsi l'une des dimensions les plus actives et les plus prégnantes qui composent la technologie sociale. »¹⁷

Ainsi, pour approfondir l'exploration de la connexion entre l'éducation, l'urbanisme et la société, j'ai inévitablement tiré parti de ma propre expérience en tant qu'enseignante et éducatrice. Cette thèse en anthropologie se situe au cœur de ma carrière professionnelle et est influencée par mon vécu dans le domaine de l'enseignement à Florianópolis, mon engagement dans l'animation socioculturelle à Saint-Fons, ainsi que mon expérience dans l'enseignement supérieur au Brésil et en France. Au cours de ces trente dernières années, c'est grâce à mon vécu personnel que mon intérêt pour cette relation s'est constamment accru, me conduisant à me questionner de manière récurrente sur le véritable rôle de l'éducation au sein de la société.

Cette expression, rôle de l'éducation, ne se limite pas aux tâches formelles par elle réalisée par école. Ce rôle passe par les relations que celle-ci établit dans le quartier et dans l'environnement dans lequel elle est insérée. Il concerne aussi les relations établies avec ceux qui représentent la figure de l'habitant, notamment les élèves et leurs familles. Et, borde éventuellement, les liens qu'elle tisse avec certaines entités ou associations qui épaulent les activités scolaires. Bien sûr, il est essentiel de prendre en considération les liens qu'elle entretient avec les instances administratives locales, incarnées par la municipalité.

Toutefois, même au sein de cette dynamique interrelationnelle, il est fréquent que l'école soit perçue comme un bastion de prétendue neutralité, comparable au principe accordé à la science et à la production scientifique. Dans ces cadres normatifs, d'une part, la vie quotidienne des élèves est maintenue à distance de la connaissance dispensée à l'école. D'autre part, les

¹⁷ Traduit par nos soins. *Op.cit.*, p. 5

véritables problèmes des citoyens sont éclipsés par les besoins réels du développement urbain. Ces dynamiques renforcent la perpétuation de relations asymétriques au sein de la société et reflètent la complexité de la mise en œuvre de pratiques de participation démocratique durables.

Ainsi, à partir de ces réflexions, avec l'objectif d'interroger et d'actualiser les idées conçues sur les politiques publiques territoriales et les politiques d'éducation, j'ai cherché des situations d'aménagement urbain à proximité des écoles publiques, et j'ai identifié deux projets, celui de l'*Entorno Escolar*, mis en place au quartier d'Armação à Florianópolis et celui de Rénovation urbaine du quartier Carnot-Parmentier, localisé à Saint-Fons. Les écoles Dilma Lúcia dos Santos et Parmentier, respectivement situées dans ces quartiers, sont au cœur de ces projets. Face à différentes réalités, ma recherche a cherché à répondre à la question suivante : Les politiques publiques territoriales et les politiques éducatives parviennent-elles à coordonner leurs objectifs pour favoriser une alliance optimale entre le développement durable de la ville et le développement intégral des citoyens ?

Pour répondre à cette problématique, j'ai effectué premièrement en 2010, des observations directes à Saint-Fons et à Florianópolis, puis dans cette dernière ville, j'ai réalisé des entretiens individuels. Mon objectif avec cette enquête préliminaire était de centrer ma thématique de recherche et de définir mon projet. Puis, lors de mon inscription à l'école doctorale ED 483 à l'Université Lumière Lyon 2, j'ai investi de 2011 à 2016 mes terrains à travers les pratiques d'enquête ethnographique diverse. En plus des observations directes et des entretiens, j'ai réalisé de l'observation participante et aussi de la participation observante¹⁸. J'ai également participé à des réunions et à des discussions informelles, mené des interviews individuelles et collectives, et enregistré des récits de vie. J'ai circulé ainsi dans différents espaces et j'ai interagi dans divers événements, ce qui m'a apporté, en plus de données sur mes terrains, du sens à mon expérience en tant qu'anthropologue. Ce travail ethnographique s'est déroulé à une échelle microscopique et locale, plus précisément dans les quartiers d'Armação à Florianópolis et de Carnot-Parmentier à Saint-Fons, dans la période de 2011 à 2021. Entre 2016 et 2021, j'ai approfondi des aspects qui demeuraient flous pour moi et suivi de près, via les réseaux sociaux, l'évolution des projets liés à mes terrains d'étude.

Pendant toute la durée de ma thèse, j'ai également pris part à de nombreuses formations offertes par l'École Doctorale, ainsi qu'à des journées doctorales, colloques et congrès internationaux où j'ai présenté des communications liées à ma thèse. De plus, depuis 2015,

¹⁸ Voir Bensa Alban et Didier Fassin, *Les politiques de l'enquête*, La Découverte, 2008.

j'enseigne dans le domaine de l'anthropologie dans divers cours de niveau supérieur, notamment à l'Université Lumière Lyon 2. Cette expérience m'a permis d'approfondir mes réflexions concernant la structuration et les éléments d'analyse des données recueillies sur le terrain.

À partir de ce moment, une variété de perspectives, lectures, révisions et interprétations a commencé à émerger. Le va-et-vient entre ma pratique empirique sur le terrain et l'examen de la littérature spécialisée m'a permis d'aborder les données non seulement à travers le prisme des auteurs de l'anthropologie urbaine, mais aussi en les replaçant dans d'autres cadres de l'anthropologie tels que l'anthropologie de l'espace, l'anthropologie culturelle, l'anthropologie politique, ainsi que dans d'autres domaines de connaissance, comme en témoigne la thèse elle-même et les références bibliographiques.

C'est ainsi que j'ai défini la thématique sous-jacente de ma thèse : l'expérience de la participation démocratique à l'échelle locale. Dans ce contexte, mon enquête s'est focalisée sur l'engagement des professionnels de l'éducation dans les projets urbains locaux. J'ai cherché à comprendre comment ils s'impliquaient, comment ils s'organisaient, quels réseaux ils mobilisaient pour participer à ces projets, quels espaces et moments étaient concernés par leurs actions, ainsi que les difficultés auxquelles ils étaient confrontés dans ce processus. J'ai également mené des enquêtes auprès des citoyens ainsi que de certains représentants de la politique locale, dans le but de comparer leurs perspectives.

Les pratiques pédagogiques sont souvent étroitement liées à la transmission des connaissances à l'école, et ces connaissances sont généralement perçues comme établies, adaptées et incontestables. Cependant, il est essentiel de se poser quelques questions fondamentales. Tout d'abord, il convient de se demander si ces connaissances contribuent davantage à préserver des valeurs qui favorisent des comportements d'assujettissement, qui freinent la maturité démocratique, ou si elles reconnaissent et valorisent l'individu en tant qu'élément intégral et intégrateur de la vie en ville, contribuant ainsi à un véritable épanouissement de la société. Ensuite, il est essentiel d'examiner et de comprendre comment ce processus de transmission et de construction des connaissances s'est développé et a évolué au fil du temps. Enfin, il est crucial de réfléchir à la manière dont on peut améliorer l'environnement urbain, ainsi que la qualité intellectuelle, sociale et politique des citoyens.

La démocratie n'est pas un système parfait et achevé, mais plutôt un processus en constante évolution. Rechercher de nouvelles possibilités pour promouvoir une éducation solide pour construire un avenir dans lequel les citoyens soient pleinement engagés dans la

préservation de l'environnement associé à des valeurs démocratiques, ne serait-il pas souhaitable ?

Il est important de noter que nous observons, ici et là, une détérioration de certaines pratiques démocratiques, notamment à travers le taux élevé d'abstention lors des élections ou de l'élection de dirigeants qui se révèlent inaptes à la gouvernance, tel ce que s'est produit au Brésil avant l'élection présidentielle de 2022, qui a ramené Luis Inácio Lula da Silva au pouvoir, comme nous le savons. Ces exemples de gouvernances rétrogrades des droits démocratiques montrent que la majorité de la population d'un pays n'est pas à l'abri de prendre de mauvaises décisions ou de permettre à de mauvais dirigeants de s'emparer du pouvoir et de le conserver pendant des décennies. Ne serait-il pas temps d'explorer de nouvelles opportunités pour améliorer et renforcer les pratiques démocratiques au niveau local ?

Cette recherche doctorale est marquée par ma formation universitaire interdisciplinaire qui entrelace la géographie, les sciences de l'éducation et l'anthropologie. Elle est un prolongement des recherches réalisées sur les pratiques pédagogiques dans des écoles brésiliennes et françaises tournées vers l'environnement urbain¹⁹. Elle symbolise un saut sur le mur de l'école vers le quartier, ce lieu d'intersection et de continuité entre école et ville, représenté par les projets de développement du territoire de la ville.

Dans ce contexte, il me semble essentiel de souligner la durée de rédaction de cette thèse, qui s'est étendue sur une période de 10 ans. Ce temps considérable a été nécessaire pour plusieurs raisons. D'une part, il a fallu consacrer du temps à mon autoformation en tant qu'anthropologue en France, étant donné que mon plus grand parcours universitaire s'est fait au Brésil, où j'ai obtenu d'abord une licence/maitrise en Géographie, puis un Master 2 en Sciences de l'éducation. Cette transition a demandé un apprentissage progressif et approfondi des spécificités de l'anthropologie et de la recherche en France. D'autre part, une partie du temps a été dédiée à l'apprentissage de l'écriture et de la tournure de la langue française, avec ses subtilités et codes présentes dans cette société. J'ai commencé à apprendre le français à l'âge de 39 ans.

Au cours de ce parcours non-linéaire, j'ai également dû apaiser mon cœur, faire face à des deuils et prendre du recul pour mieux appréhender la structure de pensée française, très

¹⁹ Voir mon parcours universitaire dans mon mémorial et les références de mes principaux travaux dans la bibliographie.

différente de la culture brésilienne, en particulier dans le contexte académique et disciplinaire. En outre, ce laps de temps a été ponctué de petits hiatus nécessaires pour faire face à des problèmes familiaux.

Enfin, ces dix années ont été indispensables pour la maturation de ma propre approche anthropologique, non seulement en tant qu'observatrice, mais aussi en tant qu'écrivaine. J'ai développé ma manière personnelle de penser et d'aborder les sujets, en intégrant mes expériences et perspectives pour enrichir ma démarche anthropologique. Chacune de ces étapes a joué un rôle crucial dans la création d'une thèse aboutie, qui témoigne de mon parcours, de mon engagement et de ma contribution en tant qu'anthropologue, au sein d'un contexte à la fois culturellement et académiquement enrichissant.

Laurent Vidal dans son ouvrage « Les hommes lents »²⁰ fait référence à l'ouvrage de Miguel de Cervantès sur le temps d'assimilation et de construction des personnages Don Quichotte et Sancho Panza. Ce temps qui leur permet d'interroger les transformations du monde qui les entourent. Pour moi, interroger le monde, passait par l'étape de m'interroger moi-même et d'interroger mon propos par rapport à cette thèse, et pour que je me puisse me forger en tant qu'anthropologue. En outre, ma fascination pour certains anthropologues m'a parfois inquiété en raison de leur capacité à dévoiler les gestes, les expressions, la pensée des individus, et comment cela façonne leur culture.

Je considère que le temps des institutions, dans le monde contemporain, nous presse et nous concède rarement assez de temps pour mûrir dans le processus de l'internalisation de la connaissance. La connaissance est une construction qui se fait dans la longue temporalité, à partir de l'expérience individuelle, de la prise de distance, de la transformation émotionnelle et de l'évolution de la pensée. Cet ensemble compose un processus complexe qui va de pair avec l'action de planter une graine, d'arroser le sol et de tailler les rameaux d'un arbre jusqu'à ce qu'il porte ses fruits. Comprendre les interstices, les continuités et discontinuités du travail de l'anthropologue en terres exotiques et la production de la connaissance anthropologique en tant que processus, a été pour moi un rite de passage. Certes, un long rite, mais c'est celui qui m'a permis de faire la déconstruction et de la reconstruction de toute une manière de voir le monde et d'être au monde.

²⁰ Laurent Vidal, *Les hommes lents*, 2020, pp. 60-61.

Dans mon parcours d'immersion, je me suis demandé dans quelle mesure l'école se sentait vraiment concernée par les questions de l'environnement urbain local et comment cela se traduisait en situations concrètes. L'anthropologie de la ville au sens de Michel Agier²¹, par l'approche des « situations », passe par un « regard transversal » sur des contextes urbains et des cadres sociétaux très divers en les plaçant dans une perspective historique, dont des événements réalisés à différentes échelles s'entrecroisent dans les expériences ressorties des rencontres individuelles et collectives.

Ces multiples échelles, allant du micro au macro et vice-versa, englobent un large spectre de manifestations, d'actions et de démarches, tant au niveau international qu'au niveau local, et qui impactent les relations politiques, économiques et sociales. Cela contribue à composer la complexité et les contradictions présentes dans différents domaines de la vie en société. Dans cette perspective, ma thèse se positionne dans une approche historique, abordant la transformation de la ville, de l'école, des individus et même de moi-même en tant qu'anthropologue.

Le cheminement de ma recherche m'a permis ainsi de faire des choix qui progressivement ont éclairé mon objet de recherche. La réflexivité²² sur mon propre parcours va composer dans ce cadre « l'expérience biographique de l'anthropologue »²³ qui, selon Clifford Geertz, est une étape incontournable de la construction de l'anthropologue comme auteur²⁴.

Compte tenu de l'enjeu de redéfinition des nouveaux espaces urbains dans mes terrains, j'ai privilégié lors de mes enquêtes ethnologiques de saisir des situations « ordinaires, extra-ordinaires, de passage et rituelles » selon les consignes de Michel Agier²⁵. Ces situations clés m'ont permis d'analyser des expériences collectives et individuelles, d'établir des « éclairages comparatifs »²⁶, des similitudes et des différences, en considérant les conditions réelles d'action sociale, tenant en compte les contours géographiques, historiques,

²¹ Agier Michel, *Esquisses d'une anthropologie de la ville : lieux, situations, mouvements*, Louvain-la-Neuve, Academia Bruylant, collection Anthropologie prospective, n°5, 2009. p.

²² Voir Abélès Marc, « Le terrain et le sous-terrain », in Ghasarian Christian (éd), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*, Armand Colin, 2002.

²³ Clifford Geertz, *Op.cit.*, p.26.

²⁴ Bernard Traimond, « Geertz, Clifford, Ici et là-bas. L'anthropologue comme auteur », *Cahiers d'Études africaines*, 39, n° 154.1999, pp. 442-445.

²⁵ Agier Michel, « Les situations élémentaires de la vie Urbaine » in *Esquisses d'une anthropologie de la ville Op.cit.* pp. 55-54

²⁶ Agier Michel, *Idem.*, p.11

socioculturels et structurels. Enfin, elles m'ont autorisé à présenter mes interprétations concernant ces contextes particuliers afin de contribuer à une réflexion sur le processus de construction de l'expérience participative locale.

Deux projets menés autour de deux écoles publiques sont mobilisés dans cette thèse, celui de *l'Entorno Escolar*, mis en place au quartier d'Armação à Florianópolis et celui de Rénovation urbaine au quartier Carnot-Parmentier localisé à Saint-Fons. Ces projets sont au départ de cette recherche et concernent les distincts et complémentaires « régimes d'urbanité »²⁷, ceux de l'étalement des villes, de l'enclave résidentielle et des frontières mouvantes de l'espace scolaire.

Le projet *Entorno Escolar* a été élaboré au sein de l'école Dilma Lúcia dos Santos par des professeurs et des parents d'élève pour empêcher la construction d'un lotissement privé à côté de la nouvelle école, inaugurée en 2004. Dans le projet, il est prévu, entre autres, la création d'un Corridor écologique et d'un musée pour la sauvegarde de la culture locale, ainsi que l'expansion et la transformation de l'école en un Institut spécialisé en éducation environnementale. Ce projet est soutenu par les habitants du quartier et par diverses associations existantes dans la région sud de l'Ile de Santa Catarina. Le projet de rénovation du quartier Carnot-Parmentier fait partie du Programme national de rénovation urbaine (PNRU) des quartiers sociaux, notamment des HLM (Habitations à loyer modéré), situés dans la périphérie des grandes villes françaises. Il est prévu que les logements collectifs construits à la fin des années 1950, déjà beaucoup abimés et vétustes, seront démolis et remplacés par des bâtiments « à taille plus humaine » et que les espaces minéralisés seront transformés en espaces verts, « plus respectueux de l'environnement urbain »²⁸.

Dans mon enquête ethnographique, je donne une vision panoramique du *faire ville* et pour cela, j'ai choisi de cibler trois groupes sociaux concernés par ces projets. Le premier groupe de personnes est lié à l'école, particulièrement à l'école Dilma Lúcia dos Santos et à l'école Parmentier, le deuxième est composé par les habitants. Ces groupes représentent la *micro-société*²⁹ locale. Le troisième concerne le groupe représentant de l'État, lié à

²⁷ Selon Thierry Paquot cité par Michel Agier, à présent, les cinq défis pour le devenir urbain de la planète se trouvent dans le foncier, mobilité, écologie politique et rapport à l'autrui (Agier Michel, *Ibidem*. p. 15)

²⁸ République Française, Région Rhône-Alpes, Grand Lyon, Saint-Fons. Contrat de ville de la Métropole de Lyon 2015-2020, Convention locale d'application pour Saint-Fons. Source : http://www.saint-fons.fr/download//convention_locale_d'application_saint-fons_2015-2020.pdf

²⁹ Grafmeyer Yves et Joseph Isaac, *L'école de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine* [1979], Aubier, 1990, pp.14-15

l'administration municipale, constituée par des gestionnaires, des experts ou des technocrates. Le cadre de cette thèse concerne les espaces frontaliers existants autour de l'école. Dans ce cadrage complexe, dont les enjeux sont multiples, je mets en exergue les rapports que ces groupes installent entre eux, et les relations qu'ils établissent avec l'espace et avec l'environnement local.

L'école occupe une position singulière dans l'environnement urbain local. D'une part, elle est une institution soumise au pouvoir de l'État, qui détermine le programme scolaire et les financements des projets, et d'autre part, elle est dépendante de l'administration municipale, qui définit et met en œuvre les changements territoriaux. Ancrée au cœur du quartier, l'école est perçue à travers les préoccupations écologiques, politiques et sociales, jouant ainsi un rôle central dans les pratiques locales. Dans une approche écologique, le quartier, peut être envisagé comme un système complexe, composé d'éléments individuels et collectifs qui sont intrinsèquement liés à la culture matérielle et spatiale, politique et institutionnelle. Ce système présente des régularités et des variations, et met en évidence le lien entre l'objectivation et la subjectivation, des processus complémentaires qui lui sont inhérents³⁰. Dans ce contexte, une question se pose : comment l'école s'affirme-t-elle et fait-elle face aux multiples dynamiques, parfois conflictuelles, auxquelles elle est confrontée ? Comment parvient-elle à s'articuler entre les différents pouvoirs et à concilier les intérêts parfois divergents pour s'engager pleinement dans l'environnement urbain local ?

C'est précisément à partir de ces préoccupations, questionnements et interrogations que j'ai entrepris mon enquête sur le terrain, cherchant à obtenir des éléments de réponse à une question qui m'a toujours interpellée : Quel est le rôle de l'école dans la société, en particulier à l'échelle locale ? J'ai pris en considération son importance au sein d'un régime de gouvernance démocratique, car elle représente un véritable canal de communication entre l'idéal et le concret, entre la connaissance académique et la réalité quotidienne, entre le niveau global et le niveau local, ainsi qu'entre le pouvoir national et le pouvoir local.

Dans cette optique, j'ai cherché à comprendre si et comment l'école est intégrée dans les projets d'aménagement urbain par le pouvoir municipal. En effet, l'école existe au sein de la société locale en tant que transmetteur de divers savoirs aux élèves, qui sont des citoyens à part entière. Elle rend compte de ces savoirs aux familles des élèves, aux résidents, à la municipalité et à l'État à travers plusieurs mécanismes, notamment le programme scolaire, le budget alloué

³⁰ Voir Grafmeyer Yves et Joseph Isaac, *Op.cit.*, pp. 8-10

par les projets scolaires, les performances des élèves et les événements publics qu'elle organise. En fin de compte, j'ai également examiné comment l'école négocie sa position au sein du système de hiérarchie institutionnelle.

En examinant attentivement la participation des trois groupes d'acteurs impliqués dans les projets de changement urbain, j'analyse dans cette thèse de doctorat en anthropologie de la ville, les expériences vécues (réelles, factuelles), perçues (ressenties, éprouvées) et conçues (raisonnées, conceptualisées, parlées) mises en évidence dans l'expérience participative, à savoir, la manière dont les acteurs racontent et se positionnent face aux situations liées aux projets d'aménagement urbain. Chaque situation observée sur le terrain implique directement des acteurs issus de la société civile locale. Ces acteurs englobent diverses catégories de pouvoir en termes de force politique réelle, potentielle ou présumée. Je m'intéresse aux acteurs représentés par les écoles publiques, les conseils d'habitants, les résidents, les groupes collectifs ainsi que les individus qui participent aux processus de concertation urbaine. Cela inclut également les acteurs des administrations municipales.

Autour de cette situation de changement du quartier, à l'heure de la ville durable³¹, j'ai observé, d'un côté, que les habitants sont invités à s'engager dans les discussions sur les projets de transformation du quartier. D'un autre côté, j'ai observé que l'école, en tant que métonymie d'un collectif formé par des professionnels, élèves et parents, développe certaines thématiques de l'actualité à travers les projets pédagogiques. On peut dire que les projets collectifs, et cela est un point commun entre les projets urbains et les projets éducatifs, se caractérisent par des pratiques participatives. L'expérience de la participation démocratique³² peut ainsi être considérée comme une forme d'organisation sociale citoyenne, dont l'apprentissage peut débiter à l'école.

En France, on a connu dans le passé des expériences démocratiques à l'école tournées vers la réalité locale. Je souligne celles réalisées à la Villeneuve, à Grenoble³³ et celles réalisées

³¹ Faburel Guillaume, « La ville durable aux défis des injustices environnementales, Constats empiriques et enjeux sociopolitiques » in *Flux*, 2012/3, n° 89-90, pp. 15-29.

³² Voir Dewey John, *Démocratie et éducation, suivi de Expérience et éducation*, Armand Colin, 2011. Traduit et présenté par Jean-Pierre Cometti ; Dewey John, *Expérience et nature*, Gallimard, 2012. Zask Joëlle, *Participer. Essai sur les formes démocratiques de la participation*, Le Bord de l'eau, 2011.

³³ Voir Allam Marie-Charlotte, « Quand la participation met en cause l'institution scolaire. L'expérience controversée des écoles expérimentales de la Villeneuve à Grenoble (1972-2005) », in *Participations*, vol. 19, n° 3, 2017, pp. 163-185.

dans la banlieue lyonnaise à Saint-Fons³⁴ et à Oullins³⁵. Dans ces expériences, on peut dire que l'école apparaît « comme un pivot d'édification d'un nouvel ordre urbain »³⁶ et de revalorisation de l'image de la ville³⁷, comme le souligne Agnès Henriot-Van Zanten. Pour cette chercheuse, l'école primaire française est une véritable institution traditionnelle, ancrée sur une idéologie fondatrice, dont la fonction sociale est liée au développement économique et culturel de la ville, qui, à son tour est décor et protagoniste de la propre existence de l'école, tel un processus symbiotique³⁸.

Actuellement, bien que l'on puisse repérer des enseignants qui manifestent de l'intérêt pour l'aménagement urbain, comme j'ai pu le constater pendant mon engagement de 2017 à 2018 au sein de « Les Savanturiers des Villes »³⁹, en tant que mentor dans le cadre du projet « Minecity : construire la ville de demain – mieux habiter la ville du futur »⁴⁰ initié par l'enseignant Julien Crémoux⁴¹, de telles initiatives centrées sur l'aménagement urbain demeurent relativement rares et isolées.

Les pratiques pédagogiques scolaires tournées vers la ville, les plus répandues, tant en France qu'au Brésil, sont souvent liées à des thématiques très précises telles que la production de déchets usuels et la création de jardins potagers. Ces questions interrogent les modes de vie contemporains en ville, et peuvent ainsi être développées de manière généralisante, tel un « cours classique, car c'est un contenu du programme scolaire »⁴², ou de manière pratique, à travers la mise en place de projets de réduction des emballages de goûter, de tri ou de « recyclage » de déchets, et aussi de compostage, celle-ci étant fréquemment liée aux pratiques

³⁴ Voir Sérusclat Franck et all, *Naissance d'une autre école*, Cahiers libres 382, La Découverte, 1984. Et Vincent Guy, « Saint-Fons, une politique locale, mais paradoxalement une politique nationale » et « Trois formes de politiques municipales », in *La ville et l'école*, Les cahiers du CR DSU, Centre de Ressources et d'échanges sur le développement social & urbain, n°7, juin, 1995, p.10 et p.13.

³⁵ Henriot-Van Zanten A., Payet J.P., et Roulleau-Berger L., *L'École dans la ville : accords et désaccords autour d'un projet politique*, Éditions L'Harmattan, 1994.

³⁶ *Op.cit.*, p. 7

³⁷ *Idem.*, p.52

³⁸ *Ibidem*, pp.52-53

³⁹ Voir <https://savanturiersdesvilles.wordpress.com> ou https://savanturiers-projects.learningplanetinstitute.org/category/13?search=&categories=13&organizations=SAVANTURIERS&ordering=-updated_at&limit=12 <https://projects.directory/projects/amenagement-dun-terrain-de-sport-collectif/description#tab> <https://projects.directory/projects/t3-eco-quartier-comme-modele-damenagement-te/summary> <https://projects.directory/projects/theme-3-quelles-organisations-de-territoires/summary>

⁴⁰ J'ai présenté cette expérience que j'ai intitulée Mine-city, un projet d'innovation pédagogique à l'école élémentaire au Colloque : L'école primaire au 21e siècle réalisée à CY Cergy (Paris Université) en 2021. Voir https://colloque-lp21.sciencesconf.org/data/pages/V7_ProgrammeScientifique_EP21_2_4_1.pdf

⁴¹ Directeur et professeur des écoles au CM1/CM2 de l'école Henri Challand de Nuits-Saint-Georges en Côte d'Or

⁴² Extrait d'une interview réalisée avec un professeur de l'école Parmentier le 21/03/2013.

potagères. Mais, habituellement, elles sont mises en pratique selon l'intérêt personnel de l'enseignant.

À l'école Parmentier, en 2013, trois professeurs mènent ces types de projet. Un projet développé à l'école est celui du compostage, avec l'aide des lombrics. Deux autres professeurs travaillent avec le tri de déchets. Selon un professeur interviewé, la durée prévue pour le développement de ces projets sur les déchets est de trois ans. Particulièrement à l'école DLS, le Projet *Pro-Repa* existe comme projet d'école depuis 1993. Ce projet engage les élèves pour le recyclage, le tri de papier et d'autres déchets secs produits à l'école ou dans les ménages pour la fabrication de papier recyclable et objets divers, des souvenirs, jeux, jouets, masques, etc. Le Projet *Plantar e Colher : Um jeito de aprender*⁴³ est mené à DLS avec plusieurs classes de l'école élémentaire par une professeure, depuis 2004, dans le potager de l'école, qu'elle-même a aménagé. Elle travaille en partenariat avec le laboratoire de science de l'école et est soutenue pour la mairie et un chercheur agronome appartenant à un laboratoire de recherche universitaire.

Au Brésil, les questions sur l'environnement peuvent être aussi transmises de manière classique ou transversale par les professeurs qui ne sont pas à l'aise avec ces sujets. Mais, en dehors de cette éducation à l'environnement faite à l'intérieur de l'établissement scolaire, beaucoup d'enseignants mènent des projets sur et dans l'environnement du quartier. Cela a été d'autant plus vrai dans les années 1990⁴⁴ et 2000⁴⁵ et dans les quartiers plus éloignés du centre-ville, tel est le cas de l'école d'Armação. En France, les enseignants suivent une autre tendance, celles des classes-découverte. Ces activités sont menées généralement ailleurs, en dehors du quartier de l'école et de la ville des enfants.

Comme on peut déjà le constater, les initiatives visant à sensibiliser les jeunes citoyens dans le domaine de l'éducation se concentrent principalement sur la sensibilisation aux enjeux environnementaux liés à des pratiques alimentaires plus saines ainsi qu'à la réduction des déchets et au tri sélectif en milieu urbain. Malgré les investissements publics considérables dans des projets de rénovation urbaine, notamment dans le cadre des écoquartiers et la construction de nouvelles écoles, il est notable qu'il y a très peu d'initiatives scolaires consacrées à ces sujets.

⁴³ « Planter et récolter : une façon d'apprendre ».

⁴⁴ Voir Rodrigues Vera Regina, *Muda O Mundo, Raimundo! : Educação Ambiental no Ensino Básico do Brasil*, DF, WWF, 1997.

⁴⁵ Voir Nunes Déborah, *La citoyenneté à travers la participation : projet pilote à Vila Verde, Brésil*, Paris, UNESCO, 2001.

En France comme au Brésil, les projets qui abordent la ville comme un espace de vie ou qui mettent en avant l'aménagement urbain autour des écoles publiques demeurent rares. Se pose alors la question de savoir si, comment et pourquoi la production académique et la formation des enseignants jouent un rôle dans cette absence de traitement de cette thématique à l'école.

Dans ce cadre de situation, la participation démocratique qui compose ce tableau des nouvelles « pratiques urbaines »⁴⁶ se présente aussi défaillante à l'école. Pourtant, elle existe. Les professeurs et élèves discutent et votent des projets, des parents d'élèves participent aux conseils d'école et coopèrent avec les professeurs dans les sorties, dans les projets et récoltent de sous. Ceux-là se mobilisent aussi pour améliorer les questions structurales qui concernent l'école et l'éducation de leurs enfants. A l'école Parmentier, en 2011, « La nuit des écoles » a été préparée par les parents d'élèves pour protester contre le non-remplacement des enseignant.e.s absent.e.s ou en congés, contre les classes surchargées et pour demander la création d'une classe supplémentaire.

La participation des habitants est un dispositif juridique qui régule la politique de gouvernance, qui oriente les transformations des quartiers des villes en termes de planification urbaine et qui engage les habitants dans les décisions concernant l'aménagement et l'organisation spatiale et d'usage du territoire. Dans le contexte actuel de villes mondiales, la démocratie participative fait partie intégrante de ces nouvelles méthodes politiques en milieu urbain et représente un outil crucial pour favoriser le développement social⁴⁷.

Dans cette thèse, il s'agit alors de réunir des éléments issus de mes terrains concernant les projets de transformation urbaine liés à l'école Dilma Lúcia dos Santos et à l'école Parmentier, tout en prétendant en compte la réalité vécue, les espaces et l'environnement, pour ensuite analyser les situations observées et interpréter les discours de mes interlocuteurs, leurs positionnements et leurs interactions. Progressivement, nous verrons les résultats obtenus et les éléments de réflexion.

Dans le **premier chapitre** de ma thèse, j'expose les aspects méthodologiques de mon enquête ethnographique ainsi que la construction de mon expérience sur le terrain en France et

⁴⁶ De Certeau Michel, *L'invention du quotidien, T.1 Arts de faire*, Paris, Gallimard, 1990, p.42.

⁴⁷ Au Brésil, les villes de 20 mille habitants et plus sont concernées par le Plan directeur participatif. En France, seulement celles avec plus de 80 mille habitants y sont obligés, en sachant que celles à partir de 20 mille peuvent ou non implémenter la participation démocratique à partir des conseils d'habitants. Saint-Fons ayant en 2010 environ 17 mille habitants, une exception dans ce contexte juridique.

au Brésil. J'aborde les terrains, les positions que j'ai adoptées face aux situations et aux demandes, ainsi que les choix que j'ai faits tout au long de mon parcours.

Dans le **deuxième chapitre**, dans une approche interdisciplinaire, j'interroge les différentes manières de penser l'expérience en réalisant un état des lieux large, mais non exhaustif, de productions académiques qui abordent la notion d'expérience à partir de ses fondements constitutifs et structurants. Dans une approche systémique, interactionniste et pragmatique, je présente les trois dimensions de l'expérience participative, le vécu, le perçu et le conçu.

Dans le **troisième chapitre**, je présente les villes et les quartiers privilégiés dans ma recherche doctorale et j'aborde les projets d'aménagement urbain qui ont été au cœur de mes enquêtes. Plus précisément, j'étudie le projet *Entorno Escolar* ainsi que le Projet de rénovation urbaine du quartier Carnot-Parmentier. J'identifie les concepts clés présents dans ces projets, les politiques urbaines et les principes de la démocratie participative qui priment au Brésil et en France. À partir des principes de gouvernance locale et des récits de mes interlocuteurs, j'essaie de comprendre la relation entre les enjeux locaux, l'expérience participative et les rapports de pouvoir existant entre les individus et les groupes.

À partir des enquêtes ethnographiques menées, dans le **quatrième chapitre**, j'analyse la place de l'école dans la ville, tenant compte de l'organisation spatiale des quartiers où elles se localisent et des enjeux locaux. Je présente la structure, l'organisation et la culture scolaire propres à chaque pays, je mets en lumière les projets pédagogiques et le rôle de l'université au sein de l'école brésilienne. Dans un contexte d'échanges entre le dedans et le dehors, je présente le projet PAVI que j'ai mis en place à l'école Parmentier, je tisse des liens avec les projets existants dans cette école, et j'analyse la place et le rôle des écoles dans les projets locaux.

En guise de **conclusion**, ou mieux, en guise d'ouverture, à partir des expériences vécues et du vécu sur mes terrains de recherche, autour de deux écoles publiques, je présente l'analyse finale de cette expérience ethnographique et je me demande dans quelle mesure la manière de penser l'expérience scolaire peut faire évoluer les expériences participatives au niveau local et à travers celle-ci peut changer le rapport ville-école-société.

CHAPITRE I L'EXPÉRIENCE DE TERRAIN

(...) democracia não depende apenas de educação, como se diz a todo momento. Ela é, sobretudo, um processo penoso de aceitar discordâncias. Democracia é educação. Roberto Da Matta¹.

L'écriture de cette thèse ne pourrait pas se faire sans les notes de mes carnets de terrain², sans les bribes de mémoire des rencontres que j'ai faites avec mes interlocuteurs au Brésil et en France, et également sans la prise de conscience de certains aspects de mes expériences passées. Ces expériences concernent l'entrecroisement entre le temps historique « officiel » et l'histoire personnelle de mes interlocuteurs, ainsi que la mienne. L'expérience de chacun s'est révélée dans les récits sur leur participation dans des projets urbains locaux et dans les observations que j'ai faites sur terrain puis le regard réflexif que j'ai posé sur les situations.

Ce travail de doctorat est marqué par diverses situations et interprétations variées, ce qui met en évidence la complexité de la tâche de l'anthropologue consistant à étudier différents terrains et à les mettre en relation afin de comprendre ce que les approche et ce qui les distingue en termes de pratiques culturelles et politiques. L'expérience participative englobe des dynamiques spatiales, temporelles et sociales et l'exercice d'analyse des interactions et des discours mobilisés est un défi quotidien par le chercheur. Il doit trouver un équilibre « démocratique », entre les situations observées et les expériences, les affects et les perceptions issues des contributions de ses interlocuteurs.

Laboratoire du chercheur, la situation en tant que cadre d'observation permet de saisir certains comportements, normes, visions de monde présents dans une base sociogéographique et un temps historique bien identifié. On peut le dire que la situation condense des variables

¹ Jorge Werthein, « Jorge Werthein: Democracia é educação, Roberto Da Matta », Jorge Werthein (blog), 22 mai 2013, <http://jorgewerthein.blogspot.com/2013/05/democracia-e-educacao-roberto-damatta.html>.

² Certaines notes de mes carnets de terrain, je le mets en évidence dans les tableaux trouvés à l'intérieur de cette thèse.

hétérogènes, des expériences et des compétences individuelles et collectives, révélées par la communication et l'expression critique et créative, la mémoire et la projection.

La situation, dans la tradition socio-anthropologique de l'École de Chicago, est définie par William Isaac Thomas³ à partir d'un entre deux qui ficelle l'individu à l'environnement et à la société dans la prise de décisions. La définition de la situation⁴, comme ce sociologue américain le souligne, oscille entre le déterminisme mécanique et la possibilité de modification de la situation, elle-même. Dans le contexte des projets d'aménagement local, la notion de situation permet d'ouvrir le cadre de l'expérience participative. Pour Thomas, une situation est définie par des éléments extérieurs, par des actes concrets, et surtout par des délibérations personnelles marquées par le désir, la mémoire, les expériences organiques liées tant à la stimulation environnante qu'à la vie en groupe. Partant de cette prémisse, tout au long de cette thèse, je m'efforce d'examiner deux types d'expériences : l'individuelle et la collective. Ces deux aspects complémentaires permettront de mieux appréhender les spécificités de la participation dans des situations de changement urbain local. Ces situations participatives en tant qu'expériences à la fois culturelles et structurelles se lient à la vie démocratique en milieu urbain et par des fils conducteurs aux thématiques de l'éducation, du développement durable et des politiques publiques.

La participation démocratique a été pour moi une expérience bien réelle au Brésil, soit à l'université, aux écoles où je travaillais, ou au quartier où j'habitais. Ces trois espaces dans lesquels je circulais à l'époque que j'ai vécu à Florianópolis m'ont servi d'espace d'inspiration. Les connaissances géographiques qui m'ont été transmises à l'université pendant ma licence, notamment par l'étude des auteurs tels Milton Santos, Paul Claval et Henry Lefebvre, entre autres, et les expériences de terrain m'ont amené à porter un regard attentif et enquêteur tout d'abord envers la production matérielle, culturelle et politico-économique de société urbaine. La tradition académique qui privilégie les liens entre la géographie et l'anthropologie ont largement influé mes choix vu que ces deux disciplines partagent des cadres conceptuels et des responsabilités, notamment à travers l'étude de l'espace et de l'être humain⁵. Cela se manifeste

³ Thomas William Isaac, « Définir la situation » in Grafmeyer Yves et Joseph Isaac, *Idem*, pp. 79-82

⁴ *Op.cit.*, p.80

⁵ Voir Claval Paul, *A Geografia Cultural*, Florianópolis, Editora da UFSC, 1999. Robic Marie-Claire, *Ethnologues et géographes*, Revue Ethnologie Française n°100, PUF, 2004/4. Tome XXXIV. Paul-Lévy Françoise et Segaud Marion. *Anthropologie de l'espace*, Centre Georges Pompidou, CCI, 1983. Choay Françoise, *Pour une anthropologie de l'espace*, Ed. du Seuil, 2006. Lussault Michel, *L'homme spatial. La construction sociale de l'espace humain*, Seuil, 2007.

par la mutualisation et l'interpénétration des connaissances dans le contexte des interactions de l'homme avec son environnement, en particulier en milieu urbain. Cela se traduit également par le partage de certains concepts et notions tels que le paysage, le territoire, les frontières, entre autres.

Le paysage, d'après le géographe brésilien Milton Santos⁶, est notre horizon, ce que nous identifions avec nos sens, notre vision, notre corps, telle une constellation de ressources naturelles (les lacs, les fleuves, les collines, les forêts, etc.) ou un ensemble d'objets (les routes, les jardins, les places, les rues de la ville). L'appréhension du paysage relève alors de la perception, de ce qui advient aux sens. Le paysage, pour Santos⁷, « est le morceau de configuration territoriale que peut embrasser le regard »⁸ indépendant du point de vue et de l'échelle. Lié au sens de la vision et de l'image, l'anthropologue Gérard Lenclud⁹ remarque que le paysage est porteur de différentes représentations et sens susceptibles d'interprétations. Cette notion est à la fois une réalité matérielle et une représentation vécue. La perception d'un paysage est à la fois une réalité, une expérience interne, perceptive et cognitive, et une catégorie socialement, historiquement et culturellement déterminée. Augustin Berque¹⁰ met en évidence le fait que nous nous trouvons toujours dans un paysage, mais que nous ne vivons jamais deux fois le même paysage. Pour ce géographe français, le paysage possède une singularité intrinsèque et n'existe véritablement que dans l'intersection d'un lieu et d'un moment particulier. Paradoxalement, il est également pluriel car nous pouvons le représenter, le reproduire, en parler.

Le paysage, à mon sens, telle l'expérience, rallie le passé et le présent dans une construction transversale de la réalité, tantôt au niveau de la matérialité établie, tantôt au niveau de la perception, des émotions que du raisonnement. Michel Lussault met l'accent sur l'appréhension du paysage par le regard sensible de l'individu¹¹. C'est dans cette perspective et dans l'entendement de l'existence d'une base historico-matérielle, culturelle, affective et cognitive des éléments du paysage qui permet l'observateur faire l'expérience de la

⁶ Santos Milton, *Metamorfoses do Espaço Habitado: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia*. São Paulo, Hucitec, 1988, pp. 61-77

⁷ Santos Milton, *La Nature de l'espace : Technique et temps, raison et émotion*, Éditions L'Harmattan, 1997, p.72

⁸ Lussault souligne que l'origine du sens du mot « étendue de pays que l'œil peut embrasser dans son ensemble », date dès 1573. Voir Lussault Michel, *Op.cit.*, 2007, p.135

⁹ Lenclud Gérard, « L'ethnologie et le paysage, questions sans réponses » in Voisenat Claudie, *Paysage au pluriel, pour une approche ethnologique des paysages*, Paris, La Maison Des Sciences de L'homme, 1995, pp. 3-6

¹⁰ Augustin Berque, *Le sauvage et l'artifice. Les Japonais devant la nature*, Gallimard, 1986, pp. 153-166

¹¹ Lussault Michel, *Idem.*, pp.135-139

contemplation d'un paysage que, dans une approche anthropologique, je développe mes réflexions sur cette facette de l'expérience, forgée au carrefour du vécu, des perceptions et des savoirs sur les transformations de la ville. Pour lire le paysage de la ville, il est indispensable le regard attentif, l'appréciation, l'interprétation de la production et de l'organisation spatiale¹², ainsi que la compréhension des pratiques sociales et des discours des différents acteurs.

La production de l'espace est une des entrées de cette thèse à côté de mon engagement avec les causes de l'éducation et les luttes citoyennes. Mais les pratiques anthropologiques ont pénétré mes pratiques éducatives, avant même que je me suis intéressée par les aspects épistémologiques et méthodologiques de l'anthropologie. Cette discipline était pour moi tout d'abord liée à la pratique de terrain, ancrée dans la connaissance et la reconnaissance de la diversité des individus et dans le respect des cultures et des styles de vie.

Les diverses observations que j'ai faites à cette époque sur les terrains d'étude, m'ont révélé la magnitude des changements dans la ville de Florianópolis. Elles ont marqué profondément mon parcours professionnel et m'ont permis de prendre conscience depuis cette époque de la relation étroite entre ville, école et société, que je mets en lumière dans cette thèse en anthropologie.

« Nous étions en 1995 un groupe des “jeunes” étudiants du cours de Géographie de l'Université Fédérale de Santa Catarina (UFSC) face à Baie sud de la ville de Florianópolis accompagnés de deux professeurs, l'un de Géographie urbaine et l'autre d'Analyse environnementale. Dans ces cours, nous interrogeons, à partir d'un cadre théorique, la réalité urbaine, les tensions existantes concernant la forte demande de développement de l'industrie du tourisme dans l'Île de Santa Catarina. À l'âge de 29 ans, je témoignais une transformation urbaine radicale en même temps que j'apprenais à interroger scientifiquement les dynamiques urbaines et environnementales. J'étais à cette époque à la fois apprentie de géographe et professeure des écoles. Comme dans un mouvement inéluctable, je n'hésitais pas à interroger le regard de mes élèves sur cet avènement dans l'île. La mer, lieu privilégié des animaux marins, des baignades et de la navigation, se transformait par l'usage de la technologie en un lieu artificiel, dur et aride.¹³ L'objectif de la création de ce nouveau territoire, tel un boulevard d'autoroute, c'était d'améliorer la circulation des véhicules, de faciliter l'accès des touristes à l'aéroport, en plus de dynamiser la mobilité des habitants du sud de l'île. La création de la *Via Expressa Sul* s'est poursuivi pendant neuf ans. Sachant qu'en 2002, deux imposants tunnels ont été creusés dans la roche. L'implosion des obstacles, le déplacement des frontières configurent pour moi ce que Milton Santos appelait l'artificialisation de l'espace urbain. Le déplacement des familles a témoigné les paradoxes de l'urbain, celui de la dévalorisation et de la revalorisation foncière, ainsi que celui du développement durable, tellement discuté à l'époque dans les forums internationaux. Cette expérience de terrain médiatisée par mes lunettes de géographe avec inclinations par la géographie humaine a marqué profondément une étape importante de mon expérience en tant que nouvelle arrivante dans l'île où j'habitais depuis cinq ans. Ce

¹² Voir Lefebvre Henri. « La production de l'espace » in *L'Homme et la société, Sociologie de la connaissance, marxisme et anthropologie*, N° 31-32, 1974, pp. 15-32.

¹³ L'aire remblayée de 1,2 million de mètres carrés pénétrait la baie, où serait construite une autoroute, une voie expresse. Cette voie lie le centre-ville de Florianópolis à l'aéroport, situé vers le sud de l'île. Cette voie rapide a fourni la base matérielle pour transformer l'île en un pôle de tourisme international.

changement interrogeait mon rôle en tant qu'enseignante engagée et le besoin de former les futurs citoyens à la participation démocratique. Sur le projet de construction de cet ouvrage, il a été approuvé par les élus de la ville, les décideurs ne reviendraient pas en arrière, malgré les luttes entamées par la société civile organisée et les ONG, préoccupées avec les conséquences de l'expansion urbaine et avec le changement des modes de vie insulaire dans les années avenir. Les enjeux économiques liés à l'industrie du tourisme iraient réorganiser la logique territoriale locale et promouvoir un nouvel ordre spatial dont l'actualité témoigne, et auquel je me suis confrontée toutes les fois que je suis retournée à Florianópolis, depuis que je suis en France »¹⁴.

Mes expériences liées à la ville de Florianópolis et les altérations ravageuses que j'ai témoignées pendant mon parcours universitaire m'ont apporté un regard critique envers certaines politiques municipales prescrites de manière verticale, *top-down*. Ces expériences m'ont permis de voir de près les transformations de la ville avec plus de conscience et sous une optique plus approfondie, et aussi d'établir d'autres relations entre des éléments spatiaux et humains. La configuration et la reconfiguration de ce territoire insulaire m'a appris sur les dynamiques et les enjeux socio-économiques, politiques et environnementaux ainsi que sur l'impact des politiques de gouvernance qui effacent les éléments naturels et les pratiques culturelles et qui provoquent la ségrégation spatiale des habitants les plus démunis.

Cette thèse met ainsi en lumière la participation démocratique à partir des transformations spatiales de la ville autour de l'école, et particulièrement de l'environnement. Elle se relie non seulement à la réalité de mes terrains, mais aussi à mon vécu. Tributaire de ces conventions historiques de « mon époque », et multidéterminée par mes caractéristiques personnelles, par mon milieu socioculturel, par ma formation universitaire et encore par mes expériences professionnelles, je peux dire que je me suis construite progressivement, avec beaucoup de défis, comme une « anthropologue des gouttières »¹⁵, pour paraphraser l'éducateur Saïd Bahij¹⁶.

Sans aucune prétention de me comparer à Saïd, cet homme issu de l'immigration marocaine à l'âge de 12 ans, dans un contexte d'exil, je fais ici référence à ma formation hybride et plutôt tardive en anthropologie et à la méthode d'enquête ethnographique basée sur la proximité et l'observation de personnes réelles, avec des mémoires, des peurs et des souffrances, telles celles que j'ai rencontrées sur mes terrains. J'ai compris ainsi que

¹⁴ Carnet de terrain, le 28/02/2016. Une plongée dans le passé. Écrit à Florianópolis.

¹⁵ Cette expression métaphorique prend du sens à travers mon expérience de terrain, car elle n'a pas été précédée d'une connaissance approfondie des théories et pratiques anthropologiques. J'étais guidée par le peu de lectures que j'avais réalisées, par mon intuition et surtout par le terrain, lui-même.

¹⁶ Saïd Bahij se dit « sociologue des gouttières » dans le film documentaire de Pierre Carles sur Pierre Bourdieu, « La sociologie, un sport de combat » (Carles Pierre, *La sociologie, un sport de combat*, 2001.)

l'expérience ethnographique ne peut pas alors être conçue comme distincte de la relation que le chercheur établit avec son terrain. Ce sont ces pratiques de présence et d'écoute qui configurent la beauté de la méthode ethnographique, et le grand enjeu épistémologique de l'anthropologie en tant que science de l'homme, cet être qui se structure à travers les relations.

L'ethnographie se distingue de l'étude du milieu¹⁷, que j'ai appris dans ma licence en géographie, par le temps long passé sur le terrain, par l'implication et par la réflexivité du chercheur. Ces distinctions m'ont impacté et m'ont lancé dans un grand défi, non seulement En ce qui concerne le terrain et les sollicitations quotidiennes, mais En ce qui concerne la prise de distance sur mes propres représentations et jugements de ce qui m'était très proche, le « chez-moi », à savoir, la vie scolaire multirrelationnelle. Monder Kilani évoque cette difficulté éprouvée par les anthropologues qui se consacrent à l'étude des objets modernes et inscrivent son travail empirique dans son propre groupe social¹⁸.

Ainsi, j'ai essayé de faire ce que plusieurs anthropologues qui étudient les nouveaux domaines de l'anthropologie préconisent, et notamment, Ulf Hannerz¹⁹, transformer le familier en exotique. La transformation du familier en exotique n'est pas une évidence, car elle est liée à des processus internes et culturels. Les expériences antérieures, les croyances et les valeurs politiques du chercheur peuvent tant sous-estimer la culture d'origine du chercheur, tant la valoriser en détriment de celle qu'il étudie.

C'est grâce à mes lectures en anthropologie effectuées pendant mon doctorat à l'Université Lumière Lyon 2, ainsi qu'aux échanges qui ont eu lieu lors des séminaires, des colloques, des congrès et des cours que j'ai donnés, que j'ai progressé dans mes interprétations et mes réflexions. Ces expériences m'ont aidée à comprendre que l'expérience n'est jamais un concept statique. Elle constitue un sujet d'analyse et de réflexion continue, indissociable des notions d'individualité et d'orientation scientifique.

¹⁷ Cette méthodologie privilégiée dans la géographie scolaire a été fécondée dans la première moitié du XX siècle en Europe, était très répandue dans la formation des géographes brésiliens depuis les années 60. Voir Saint-Yves Maurice, « L'étude du milieu dans l'enseignement de la géographie », *Cahiers de géographie du Québec* 7, n° 14, 1963, pp. 255-263. Il faut noter que l'étude du milieu est aussi une méthode des études empiristes pour étudier les phénomènes urbains par les sociologues de l'École de Chicago. Voir Grafmeyer Yves et Isaac Joseph, *Ibidem*, p.8

¹⁸ Voir Mondher Kilani, *Anthropologie. Du local au global*, Armand Colin, U : Sciences humaines & sociales, 2011, pp. 68-71

¹⁹ Hannerz Ulf, *Explorer la ville : Éléments d'anthropologie urbaine*, Éditions de Minuit, 1983, p. 24

Thomas Kuhn, comme nous rappelle Howard S. Becker²⁰, nous dit que les observations sont toujours informées par nos concepts. « Nous ne pouvons voir les choses pour la description desquelles nous ne disposons d'aucun mot ni d'aucune idée. » Les idées et conceptions que nous avons concernant un objet ou un sujet orientent nos processus de réflexion. Pour ceux qui se lancent dans des approches scientifiques interdisciplinaires, relever le défi de s'approprier ou de se défaire de certaines conceptions et modèles ancrés profondément dans leur expérience culturelle et professionnelle est crucial.

Dans ce cadre, les causes défendues et les convictions soutenues par le chercheur, ainsi que sa position et sa positionnalité, auront un impact sur sa capacité à accéder à certaines informations sur le terrain. De plus, cela le poussera à exercer une certaine prudence envers certains informateurs, en raison de leur éventuelle partialité ou de leur positionnement potentiellement biaisé. Comme Simmel l'a dit, « la position interne et l'appartenance de l'étranger impliquent tout à la fois l'extériorité et l'opposition »²¹.

J'ai ressenti, notamment en France, que le fait d'être associée à certains qualificatifs comme être brésilienne, enseignante et/ou mère, ont été perçus par moi-même tantôt comme un atout pour pénétrer le terrain et accéder les interlocuteurs, tantôt comme un obstacle à dépasser. Au Brésil, le fait d'être femme et expatriée m'a causé parfois un certain malaise vis-à-vis de l'excès de certains comportements de certains interlocuteurs à mon égard.

Anne Volvey²² à partir d'une approche féministe, développe cette thématique. L'auteure s'appuie sur les rapports entre pratique/expérience, corporalité/corporéité et spatialité pour élucider la place de la chercheuse sur terrain. Cette approche du corps constitue une partie significative de tout terrain, car il s'appuie dans la « fabrique » de la science masculiniste, comme l'affirme l'autrice. Les éventuelles discriminations et d'aisances ne sont pas exemptes d'influer le processus d'investigation sur terrain, vu qu'il peut ouvrir, mais aussi fermer des portes, et biaiser les résultats de la recherche.

Le sentiment que le corps ne peut pas être vu comme séparé de la pratique et de l'expérience sur le terrain va influencer la situation de recherche à travers le contact physique contraint ou évité avec certains individus enquêtés. Je n'irai pas développer ce que j'ai vécu sur

²⁰ Howard S. Becker, *Les ficelles du métier*, La Découverte, 2002, p.48

²¹ Simmel Georg, *Op.cit.* p. 54

²² Voir Volvey Anne, « Le corps du chercheur et la question esthétique dans la science géographique », *L'Information géographique*, vol. 78, n°. 1, 2014, pp. 92-117.

le terrain, bien qu'il soulève la boîte noire des imaginaires sur les rapports de pouvoir, très présents dans nos sociétés démocratiques.

Le fait est que pendant mes enquêtes sur les transformations urbaines concernant le territoire de deux écoles, les projets urbains locaux et les dispositifs institutionnels participatifs concernés, j'ai occupé différentes positions sur les terrains, celle d'enseignante, d'animatrice, de chercheuse et aussi d'étrangère. Ces différentes casquettes m'ont permis d'accéder certains interlocuteurs et m'ont écarté d'autres. Dans ce contexte, multi positionnel et multifocal, j'ai croisé des perceptions sur des faits, des comportements et des actions des autres avec mes propres perceptions.

Systématiquement, lors des entretiens individuels et des réunions, je me présentais (nom, profession, nationalité, etc.) et je racontais sur ma recherche doctorale et sur mon envie de connaître le projet donné, son histoire et les actions menées. Raconter un peu de moi, de mon expérience vécue entre le Brésil et la France, me permettait d'avoir un espace d'ouverture auprès de mes interlocuteurs. En France, je révélais à mes interlocuteurs mon parcours en tant qu'enseignante au Brésil et des bribes de mon parcours professionnel en France. Dans la mesure où la relation devenait étroite, je révélais un peu de mon parcours en tant qu'immigrante et maman d'un enfant français. Le fait que je me sois identifiée comme brésilienne a été un déclencheur qui a incité certains de mes interlocuteurs à exprimer leur admiration pour le Brésil. Toute suite, ils étalaient leur petit vocabulaire, « *Rio de Janeiro, carnaval, futebol, caipirinha* », et citaient les noms des footballeurs les plus connus, comme Pelé, Roberto Carlos, Ronaldinho et Neymar ou ceux qui avaient joué à l'OL comme Sonny Anderson, Juninho, entre autres. Occasionnellement, ils me posaient des questions sur le gouvernement de Lula et de Dilma Rousseff et sur le coup d'État qui a eu lieu en 2016 au Brésil. Au Brésil, je racontais des bribes de ma vie en France et aussi de mon travail en tant qu'animatrice socio-culturelle au périscolaire. Je les racontais sur le projet P'tits architectes de la ville et sur le projet Carnot-Parmentier. Souvent, mes interlocuteurs m'interrogeaient sur comment étaient les Français. *C'est vrai qu'ils ne se douchent pas ?* La curiosité concernant la culture française était presque unanime. Certaines personnes parlaient qu'ils avaient visité Paris lors d'un voyage ou qu'elles connaissaient quelqu'un qui habitait en Europe. Certains étalaient aussi leur petit vocabulaire français, des mots ou des clichés du type « métro, boulot, dodo » et encore me demandaient de traduire et de prononcer certains mots. Dans la mesure où je partageais mon expérience, ils se mettaient en confiance pour partager leurs expériences et ressentis sur le projet *Entorno Escolar*.

Comme le rappelle Clifford Geertz²³ le principe anthropologique, c'est de s'aligner avec nos interlocuteurs pour être accepté. Parler de moi, plus qu'une satisfaction, c'était une forme de les remercier et d'équilibrer le temps qu'ils iraient donner pour ma recherche. Ces échanges nous mettaient de certaine manière en pied d'égalité humaine et sociale. À la suite du partage initial, je demandais si je pouvais enregistrer notre conversation et je demandais à la personne de se présenter en disant son nom, son âge, son rôle (parent d'élève, président du Conseil d'habitants, etc.) et sa profession. Puis, je la demandais de raconter un peu sur son histoire de vie, lieu de naissance, si elle habitait le quartier et depuis quand, etc. Pour les professeurs, je demandais où ils avaient fait leur formation, où ils avaient travaillé auparavant, entre autres. Presque 100% de mes interlocuteurs ont autorisé l'enregistrement et l'utilisation de leurs vrai nom.

La durée moyenne des entretiens réalisés tant au Brésil comme en France étaient de 1h30 à 2h, et la majorité des entretiens ont été enregistrées avec magnétophone et certains ont été filmés. Ceux que je les ai filmés, ont été réalisés à mi-parcours du travail de terrain. La vidéo était généralement un dédoublement de l'entretien antérieur et j'intervenais le moins possible. Seulement deux entretiens ont été structurés en amont pour moi, celui que j'ai réalisé avec madame la maire de Saint-Fons et celui réalisé avec le Secrétaire Général de l'éducation à Florianópolis. (cf. annexe 1) Ils ont été doublement enregistrés, avec un caméscope et aussi avec un magnétophone. Je craignais de perdre les enregistrements, tel ce qui m'est arrivée lors d'un entretien avec une petite dame, habitante d'Armação. Les entretiens se déroulaient sous la forme de conversations informelles, ce qui a été une expérience enrichissante pour moi. Cependant, j'ai été obligé à faire face à des défis, car à certains moments, j'avais l'impression d'interrompre la réflexion des personnes et de manquer des informations importantes. Dans ce processus, j'ai appris à mettre en pratique l'écoute active tout en établissant des limites subtiles, puisque parfois les personnes avaient tendance à se disperser ou à s'éloigner du sujet initial. De manière générale, je les demandais de me parler de leur engagement dans le projet en utilisant des questions clés telles que : Comment avez-vous découvert le projet ? Comment vous êtes-vous impliqué ? Quelles actions avez-vous entreprises ? Au fur et à mesure, je posais d'autres questions pour approfondir et comprendre leur engagement dans d'autres projets collectifs.

En ce qui concerne l'observation, j'ai utilisé différentes approches pour recueillir des informations. J'ai réalisé des observations directes sur le terrain, en me trouvant physiquement

²³ Voir Geertz Clifford, *A interpretação das culturas*, Rio de Janeiro, LTC, 1989, pp. 186-187

sur place, ainsi que des observations participantes²⁴, où j'ai pris part à certaines activités. J'ai également effectué des observations, à la fois prolongées et discontinues. Cette méthode d'observation s'apparente à ce que Colette Pétonnet décrit comme l'observation flottante, où l'esprit reste ouvert et disponible, sans se concentrer sur un objet spécifique, permettant ainsi aux informations de circuler librement²⁵. De cette manière, j'ai laissé les images et les paroles pénétrer en moi sans les préjuger ou les classer à l'avance, permettant ainsi l'émergence de nouvelles références et de convergences qui se sont révélées, dévoilant des éléments sous-jacents.

Selon Mondher Kilani, la méthode ethnographique désignée en 1998 comme « multi local » par Ulf Hannerz et comme *multi-site* par George Marcus, reposée sur l'observation flottante, s'avère pertinente, car elle permet d'étudier des espaces dispersés et implique une approche polyphonique et dès lors l'articulation des pratiques et des savoirs, le partage entre acteurs et chercheurs, ainsi que la recherche interdisciplinaire²⁶. Cette approche fait écho à mon expérience sur le terrain, ce qui comme souligne Kilani implique la délimitation de l'espace, en vue de la restitution et du problème de l'écriture. Mon enquête de terrain multi-située²⁷, m'a fait prendre conscience de la problématique liée à la spatialité des situations. Bien que les questions soient locales et prises dans des situations, leur résolution n'est pas toujours produite localement, alors nous devons suivre nos interlocuteurs et le marquage spatial s'allonge tel celui du temps. Cette dynamique devient un défi pour l'anthropologue, vu qu'il doit choisir où, quand et comment s'arrêter, et ce choix n'est pas sans conséquences. Dans mes possibilités et limitations, j'ai pu appréhender progressivement les spécificités des mouvements présents dans chacun de mes deux terrains, ce qui a favorisé ma compréhension des dynamiques propres au Brésil et à la France.

J'attire l'attention du lecteur que la notion de projet apparaît dans tout le contexte de la recherche, et elle porte dans son sein, la quête du changement, du développement, de la transformation. Le projet comprend un regard éloigné, né d'une volonté de s'engager vers le

²⁴ Voir Hannerz Ulf, *Op.cit.*, p. 26.

²⁵ Pétonnet Colette, « L'Observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien » in *L'Homme*, vol. 22, n° 4, 1982, pp. 37-47. Source : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hom_0439-4216_1982_num_22_4_368323

²⁶ Kilani Mondher, *Anthropologie. Du local au global*, Armand Colin, U : Sciences humaines & sociales, 2011, p.333.

²⁷ Marcus George E. « L'ethnographie du/dans le système-monde. Ethnographie multi-située et processus de globalisation » in Cefaï Daniel, *L'Engagement ethnographique, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales*, 2010, pp. 371-395.

futur. Cette notion est celle d'un espace d'ouverture, d'intentionnalité, de rêverie et de réalité, où l'objectivité et la subjectivité s'interpénètrent. Mais cette notion, a contrario de ce qui apparaît dans mes terrains, particulièrement en Armação, est refusée par Pierre Sansot, il préfère celle, à la notion de démarche ou de gestes, car il évalue que cette notion de projet renvoie à une « aventure individuelle »²⁸.

En observant les espaces où se croisent les projets éducatifs et ceux de rénovation urbaine, projets, donc collectifs, j'ai établi des liens entre les différences et les similitudes, ainsi que les situations d'inclusion et d'exclusion relatives à la participation et à la résolution de problèmes communs, à la fois dans les écoles et dans les quartiers des deux villes concernées. J'ai documenté ces observations à l'aide des photos, des vidéos, des carnets de terrain, et aussi avec l'appui de mon téléphone portable et de mon ordinateur. Ma participation aux échanges informels, aux conversations spontanées et aux discussions lors des réunions m'a également permis d'obtenir des informations sur les enjeux de pouvoir, les hiérarchies et les réseaux présents au sein des groupes. Les entretiens semi-directifs que j'ai menés m'ont permis de recueillir des récits de vie révélateurs de l'intérêt pour la participation démocratique et de l'attachement envers les lieux.

Les différentes sorties que j'ai réalisées avec les enseignants, ou en leur compagnie, ainsi que celle de leurs élèves, en particulier au Brésil, et celles effectuées avec les élèves du périscolaire, ou avec le maire de la ville et les habitants de Saint-Fons, m'ont permis d'interagir avec les individus et de percevoir les relations qu'ils entretiennent entre eux et avec leur environnement. Les documents et les images, qu'ils soient d'origine médiatique, officielle, produits au sein de l'école ou d'origine personnelle, constituent également des sources utilisées dans cette recherche. L'abondance de données collectées sur mes terrains met en évidence la complexité des choix et des analyses auxquels j'ai dû faire face. Les situations complexes et les différentes temporalités présentes dans cette recherche illustrent clairement les enjeux liés à l'éducation des citoyens dans les deux terrains que j'ai étudiés.

²⁸ Sansot Pierre, *Poétique de la Ville*, Meridiens Klincksieck, 1994, p.12

1. Différents mondes, différentes entrées dans les terrains, différents protocoles

1.1. L'immersion à Saint-Fons

Mon expérience sur le terrain à Saint-Fons a été à la fois stimulante et enrichissante, car elle m'a ouvert les yeux sur de nouvelles façons de vivre en France. Cette immersion m'a confronté à une réalité que je ne connaissais pas auparavant, me permettant ainsi de découvrir des modes de vie urbains différents, d'établir des liens avec les habitants et de ressentir le poids d'être un immigrant lié à l'histoire coloniale.

À Saint-Fons, j'étais réellement une étrangère, me dirigeant vers l'inconnu. Je n'étais pas au courant des problèmes de la ville, si ce n'est qu'elle était une ville périphérique, industrielle, accueillant de nombreux étrangers en situation économique précaire. J'ai été témoin de la peur et de l'espoir, ainsi que des difficultés rencontrées par les gens en ce qui concerne la langue parlée et écrite dans cette ville. J'ai également pu observer un véritable chaudron de cultures. Ce qui m'a particulièrement marqué, c'est le frottement culturel qui se produit dans la périphérie des grandes villes. À mon sens, cela représente l'enjeu central qui oppose l'école à la société, alors que ces deux entités devraient être unies, agissant comme un maillon de jonction et un pont pour faciliter la rencontre de la diversité.

J'ai pris connaissance du projet de rénovation urbaine en 2009, à travers l'échange que j'ai eu avec l'élu en charge du développement durable de la ville de Saint-Fons. À cette époque, je travaillais au périscolaire de l'école M3E située dans le quartier des Clochettes. J'ai été employé à la mairie de Saint-Fons depuis 2007, dans le cadre de l'Accompagnement à la scolarité. Cette activité périscolaire consistait à aider les élèves qui rencontraient des difficultés d'apprentissage afin de promouvoir leur réussite éducative.

J'impliquais ces élèves dans de petits projets thématiques axés, entre autres, sur le quartier de l'école²⁹, je développais ce qui l'on appelle « l'éducation relative à

²⁹ Voir Paraboa, Clara. L'EE dans la ville. Une démarche cohérente dans l'éducation des enfants in *L'Encre Verte* n°47 : Cohérence en éducation à l'environnement - De la parole aux actes. Nov. 2008, pp.10-1. <https://frene.org/methodologie-approche-pedagogique/publication-lencre-verte-n-47-coh-rence-en-ducation-lenvironnement-de-la-parole-aux-actes-html-0/>

l'environnement »³⁰. Mon travail à l'école M3E était apprécié par mes collègues et les enseignants, en particulier par la professeure de Classe d'initiation pour les non-francophones (CLIN) avec qui je collaborais et que je discutais beaucoup sur la situation de chaque élève.

À l'époque, nous étions invités à développer un projet avec les élèves pour participer à un événement : l'exposition de la Semaine du développement durable. Avec les élèves, nous avons construit une maquette d'une ville imaginaire, nommé par les élèves Durabilis (cf. annexe 2)³¹. Lors de cette exposition, l'adjoint m'a suggéré, officieusement, de réaliser une maquette similaire avec les élèves de l'école Parmentier. Je ne connaissais ni cette école, ni le projet de rénovation urbaine du quartier Carnot-Parmentier.

Cette invitation a suscité mon intérêt pour ce projet. J'ai alors commencé à me renseigner sur la localisation de l'école Parmentier et sur le quartier Carnot-Parmentier, car tout ce que je connaissais à Saint-Fons c'était le quartier des Clochettes et la mairie de la ville. Mes interactions jusqu'à présent étaient circonscrites aux parents des élèves, aux professionnels du périscolaire et aux collègues qui travaillaient avec l'Accompagnement à la scolarité, dans d'autres écoles. Le terme « rénovation urbaine » m'était complètement étranger, à l'époque.

La simple existence d'un projet de rénovation urbaine à proximité d'une école a éveillé en moi l'envie de réaliser non seulement une maquette avec les élèves, comme m'a été suggéré par l' élu qui connaissait à peine mon travail, mais également de mettre en place un projet pédagogique interdisciplinaire sur les changements spatiaux, environnementaux et sociaux du quartier. Une fois que j'avais des informations de base sur ce projet, j'ai sollicité à mon hiérarchie³² de la mairie, de m'affecter à l'école Parmentier.

Ma demande a été acceptée après une longue conversation et en septembre 2010, j'ai commencé à travailler au périscolaire de l'école Parmentier. À ce moment-là, je ne savais pas encore si les enseignants de cette école avaient des pratiques axées sur le quartier de l'école et son environnement. Mais, c'est à partir de cette idée que j'ai commencé à réfléchir à mon projet de doctorat et à entreprendre une enquête sur ce projet urbain et son impact sur l'école.

³⁰ Voir Sauvé Lucie, *Pour une Éducation relative à l'environnement*, Coll. Le défi éducatif, Guérin, Montréal, 1997.

³¹ Pour cette création d'arts plastiques, nous avons utilisé majoritairement des objets de récupération, que nous avons ensuite exposé à la communauté de Saint-Fons.

³² À savoir la chef de projet secteur de l'Éducation et Jeunesse lié au Pôle du Développement Social.

En raison de l'autonomie du périscolaire par rapport à l'école, j'ai demandé l'autorisation à mon chef d'utiliser les registres du projet que j'allais réaliser avec les élèves dans ma thèse. Ensuite, j'ai envoyé une lettre à la « Directrice Générale adjointe des services d'Éducation Jeunesses – Périscolaire » concernant ma recherche³³ (cf. annexe 3). Lorsque j'ai commencé au périscolaire de Carnot-Parmentier, j'ai pris aussi rendez-vous avec le directeur de l'école pour le raconter sur mon enquête doctorale et pour parler de ce projet.

Étant donné l'impact de ce projet à l'école, il était essentiel pour moi de prendre en compte de l'incidence qu'il aurait également sur la vie des habitants. Il était prévu qu'ils participeraient à la concertation urbaine afin de les impliquer dans le processus décisionnel concernant la configuration du nouveau quartier.

Ma première rencontre avec une habitante du quartier Carnot-Parmentier remonte à une date antérieure à l'exposition de la maquette Durabilis, lorsque j'essayais de connaître un peu plus sur les modes de sociabilité locale. C'était lors d'une manifestation culturelle qui s'est déroulée au quartier des Clochettes le 30 mai 2010. Il s'agissait d'un week-end de tournage de scènes pour un film participatif³⁴. Le premier jour, le samedi, j'ai rencontré des élèves et des animateurs du périscolaire de l'école M3E. Le deuxième jour, grâce à l'appareil photo que je portais, j'ai été invitée à participer au tournage des dernières scènes du film, dans le rôle d'une journaliste³⁵.

C'est ainsi que, de manière fortuite, j'ai eu une petite participation au film et que j'ai rencontré par la première fois Simone Cavallucci³⁶. À cette occasion, j'ai rapidement repéré d'autres personnes que je ne savais pas encore que je côtoierais au cours de ma recherche doctorale. À la fin du tournage, j'ai accompagné Simone chez elle. Elle habitait dans la "tour" du quartier Carnot-Parmentier. À l'époque, je ne connaissais pas du tout cette partie de la ville.

³³ Pour les deux terrains, j'ai apporté aux autorités une lettre expliquant ma démarche, signée par mon directeur de thèse, M. Jorge Pessanha. Santiago. De la part de l'élu de l'éducation de la ville de Saint-Fons, je n'ai reçu aucune remarque ou subi des injonctions, et cela peut s'expliquer par la mise en place du projet PAVI.

³⁴ Le film « 200% », de Nicolas Boone et Olivier Bosson a été tourné en 2009 et 2010. Ce film a été conçu à partir du principe participatif et a engagé des habitants de la ville de Saint-Fons.

³⁵ Voir les scènes de ma participation à partir de 1'15'', son <http://olivierbosson.free.fr/200pour100.html#:~:text=200%25%20%3A%20un%20film%20de%20fiction,o%C3%B9%20les%20r%C3%A9alit%C3%A9s%20se%20t%C3%A9lescotent>.

³⁶ Simone est devenue bien plus qu'une interlocutrice privilégiée, elle m'a soutenue tout au long de ma recherche doctorale. Nous sommes devenues des amies et je l'ai adoptée comme ma « maman » française.

Le 6 septembre 2010, munie d'un dépliant, je me suis rendu à une réunion à la Salle Local Projets (SLP) située au cœur du quartier Carnot-Parmentier, où j'allais ultérieurement exercer mon activité périscolaire. À ce moment-là, j'étais encore en train de réfléchir à la direction à prendre pour mon terrain d'étude. Dès mon arrivée à la salle de réunion, j'ai ressenti les regards posés sur moi, j'étais perçue comme une étrangère sur ce territoire. Béatrice Millet, l'agente du CUCS (Contrat urbain de cohésion sociale)³⁷, est venue à ma rencontre pour me demander qui j'étais et quel était le motif de ma présence à la réunion. Je me suis présenté comme animatrice socio-culturelle du périscolaire de l'école Parmentier et j'ai expliqué que j'allais développer un projet avec les élèves sur la rénovation du quartier.

La réunion a débuté avec la présentation des urbanistes, des architectes et des agents du développement local devant le public. C'était la toute première réunion qui se tenait dans le quartier, la première réunion publique concernant ce projet avait déjà eu lieu à la mairie, mais à cette époque-là, je n'étais pas encore au courant de l'existence du projet. L'architecte-urbaniste a donné quelques informations avant d'annoncer les consignes pour une visite de terrain que nous devons effectuer dans le quartier. C'est à ce moment-là que j'ai rencontré Simone pour la deuxième fois. Nous sommes restés ensemble tout au long de la sortie, pendant qu'elle me présentait à d'autres personnes. Cette sortie m'a permis de faire connaissance avec d'autres habitants du quartier et d'échanger avec eux sur le projet. Je me souviens avoir eu du mal à comprendre les argots et les expressions utilisés par eux. En tout cas, certains étaient contents de savoir que j'étais brésilienne. Pendant cette sortie, j'ai recueilli les premiers récits liés à ce terrain.

Après cette sortie, j'ai commencé à rencontrer Béatrice presque tous les mercredis. Béatrice, en tant qu'agent du Service Politique de la Ville et du Développement Urbain, tenait des permanences à la SLP les mercredis après-midi de 14h à 17h pour recevoir les habitants souhaitant discuter du projet urbain ou souhaitant mettre en place des projets sociaux à Saint-Fons. Simone, qui portait un vif intérêt aux questions socio-culturelles de la ville, suivait de près l'avancement du projet et venait à la salle tous les mercredis pour nous rencontrer et discuter avec d'autres habitants. Simone était une habituée de cet endroit et était parfaitement informée de tous les événements se déroulant en ville et dans le quartier.

³⁷ Le contrat urbain de cohésion sociale était un dispositif de la politique de la ville française actif entre 2007 et 2014.

J'accompagnais Béatrice lors de ses activités professionnelles, notamment lors de différents événements dans les quartiers de la ville, ce qui me permettait de rencontrer des personnes qui ont partagé avec moi diverses informations. Béatrice m'expliquait graduellement le fonctionnement administratif du territoire, me mettait en contact avec des acteurs engagés dans le processus de rénovation du quartier, tels que d'autres agents du CUCS, des fonctionnaires municipaux, des présidents d'associations, des professionnels du centre social, etc. Parfois, on se donnait un rendez-vous plutôt et nous déjeunions à la cantine de la mairie ou dans un restaurant quelconque à Saint-Fons, et ces moments étaient toujours l'occasion de faire connaissance avec quelqu'un. Ainsi, au fil du temps, je me suis familiarisé avec la dynamique organisationnelle de la ville de Saint-Fons. En 2014, Béatrice m'a invité à faire avec elle une conférence pour des étudiants de l'Université Jean Monnet de Saint-Etienne.³⁸

Au cours de mon immersion à Saint-Fons, j'ai activement participé à divers événements, assisté à plusieurs réunions et fêtes de quartier, et j'ai également été présente en tant qu'observatrice lors des réunions de concertation urbaine. Cela me permettait de rester informée de tout ce qui se déroulait en ville, notamment des démarches liées au projet urbain Carnot-Parmentier. Malgré le fait que je ne résidais pas à Saint-Fons, je me sentais véritablement comme une habitante à part entière de la ville. Je passais plus de temps à Saint-Fons que chez moi. À Saint-Fons, tout le monde me connaissait comme « l'ethnologue » de la ville, dû à un article publié dans le journal *Le Progrès* par René Friard, intitulé « Clara Paraboa ethnographe au conseil d'habitants centre-est », publié le 03/10/2013, qui pouvait laisser penser que j'y habitais. (cf. annexe 4)

Dans ce contexte d'immersion, Mme Simone Cavallucci, âgée de 73 ans et M. René-Claude Fradin, âgé de 76 ans en 2011, tous deux nés à Saint-Fons, sont également devenus mes interlocuteurs privilégiés. Ils ont partagé avec moi non seulement leurs connaissances sur l'histoire et la politique du quotidien de la ville, mais aussi des moments de détente, des promenades en ville pour repérer certains lieux et leurs histoires, des déjeuners et des après-midis chez eux.

En plus de participer aux réunions de concertation urbaine du projet Carnot-Parmentier, comme mentionné dans le journal *Le Progrès*, j'ai entrepris une autre démarche importante dans

³⁸ *La construction de la participation démocratique autour des projets urbains et des écoles publiques. Analyse comparative entre France et Brésil.* Intervention dans le Cours « Empowerment » du Master 2 Altervilles. Université Jean Monnet Saint-Etienne – IEP de Lyon

cette recherche en fréquentant les réunions du Conseil des habitants du centre-est de la ville. J'ai participé aux réunions du Conseil des habitants de 2012 à 2014. Avec l'autorisation des membres, j'ai enregistré certaines réunions à l'aide d'un dictaphone. J'ai aussi filmé une sortie dans le quartier organisée par les membres ainsi que deux réunions, dont l'une portait sur la rénovation de l'école. La participation à ce groupe m'a permis d'identifier les questions clés liées au quartier, les idées et actions menées par ce groupe engagé dans les problématiques environnementales et socio-politiques locales. Cela m'a également permis de comprendre l'une des facettes de la participation démocratique à Saint-Fons. Après avoir établi un lien avec certains membres du conseil, j'ai réalisé des entretiens avec eux.

1.2. La France comme terrain « exotique »

À Saint-Fons, pendant une période de cinq ans, de 2010 à 2015, en dehors de l'espace scolaire, j'ai eu d'autres interlocuteurs, en plus des agents de la politique de la ville et les membres du Conseil d'habitants, telles certaines personnes travaillant au centre social Arc-en-ciel. Lors des sorties de Madame la maire dans le quartier, je me rendais présente, et à ces moments, je pouvais observer d'autres habitants et être vue.

Les habitants avec lesquels j'ai eu le plus de contact, pour la plus grande partie, étaient des personnes qui avaient vécu des expériences de participation dans leur milieu professionnel, notamment au sein de syndicats lors des luttes pour les droits des travailleurs. Certains étaient également des bénévoles engagés. Leurs récits étaient une véritable mine d'informations. En effet, ils contextualisent le processus de changement urbain à travers autres périodes de l'histoire de la ville, racontant comment ils avaient vécu la ville lorsqu'ils étaient enfants, jeunes et adultes. En tant qu'anthropologue, j'ai accompagné certains lors de leurs incursions dans la ville et lors de diverses réunions publiques. J'étais parmi eux lors de sorties de terrain et lors de la mise en place d'actions liées à la politique de la ville, et je les ai interviewés. Leurs récits permettaient de comprendre la mémoire de la ville ainsi que de réfléchir sur l'importance de la transmission des savoirs intergénérationnels dans la construction de l'expérience urbaine.

Mon terrain de recherche a évolué lorsque j'ai fait mon immersion dans le conseil d'habitants du secteur Est de la ville. Dans ce conseil, en fait, aucun des participants n'habitait le quartier en cours de rénovation, mais ils se montraient préoccupés par l'avenir du quartier

Carnot-Parmentier et de l'école. Ils ont mené des actions qui ont abouti à l'invitation du directeur de l'école à participer à une réunion, laquelle j'ai enregistré avec une caméra vidéo. Dans mes enquêtes de terrain à Saint-Fons, mes interlocuteurs formaient une mosaïque, des habitants engagés à divers degrés dans la société locale, et notamment dans le projet de rénovation urbaine du quartier Carnot-Parmentier.

En ce qui concerne l'école Parmentier, j'ai rencontré de grandes difficultés à entrer en contact avec les professeurs, contrairement à mon expérience à Armação. Cette expérience a mis au clair pour moi un rapport fort à la hiérarchie et à la séparation identitaire existante à l'intérieur de l'école. « *L'école n'est pas le périscolaire* » et « *le périscolaire n'est pas l'école* ». Ces affirmations entendues à droite et à gauche m'ont fait penser dans l'existence d'une certaine mise en distance entre ce qui est considéré comme sérieux et comme superflu, par les enseignants et les animateurs. Cela, sans une mise en question de l'inséparabilité de l'être, et de l'indissociabilité du corps et de l'esprit, ainsi qu'une certaine désaffection concernant à la globalité de l'enfant, dans le rôle d'élève.

De la part du directeur de l'école, j'ai entendu plusieurs excuses sur mes demandes de les rencontrer. Je me suis interrogé si l'inaccessibilité des professeurs ne pouvait pas être un indice de leur obéissance à l'État ainsi que de l'écartement de la recherche universitaire des bancs scolaires. Mon interaction avec les professeurs de l'école Parmentier ont été ainsi minimales. Dans les rares moments d'interaction, je n'étais pas seule, mais je restais attentive aux échanges entre professeurs et animateurs et entre professeurs et élèves.

À l'occasion d'une rencontre réalisée à l'école maternelle entre les professionnels de l'école et du périscolaire, l'adjoint de l'éducation municipale et la responsable du périscolaire n'ont pas convaincu les professeurs de l'importance d'un rapprochement. L'objectif de cette rencontre était d'établir des liens plus serrés et de relier les projets des professeurs à ceux du périscolaire et vice-versa en faveur de la réussite des élèves. Pendant la présentation des projets du périscolaire et notamment le mien, leur posture était complètement neutre et je dirais presque indifférente. Aucun partenariat s'est produit. Leurs excuses étaient le manque de temps et l'excès de travail.

La barrière hiérarchique professionnelle et le poids des intérêts individuels ont été dérangeants pour moi. Cette dynamique, pose des vrais freins à l'engagement des uns et des autres dans un projet collectif. J'ai observé qu'il existe forts enjeux de pouvoir entre professeurs

et animateurs et que la difficulté de construction de projets collectifs à l'intérieur de l'école, reflète les entraves de la mise en place des expériences de participation démocratique.

Ce que j'ai pu ressentir est que la posture des professeurs de l'école Parmentier est bien différente de celle des professeurs d'Armação. Déjà, l'école d'Armação a un avantage, les animateurs ne sont pas aussi nombreux. Normalement, ils sont accueillis à la salle des professeurs, et ils réalisent plutôt des activités sportives, jeux de société ou arts scéniques, etc. Certes, certains professeurs de l'école DLS ont du mal avec les ordres de la mairie d'accueillir certaines activités/ateliers à l'intérieur de l'école lié au Projet municipale *Mais Escola*, vu que les professeurs jugent qu'ils sont compétents pour faire des choix selon les besoins réels des enfants. Ils rêvent d'avoir une école en temps intégral et accueillir un groupe par journée et non deux groupes, comme c'est le cas la plus grande partie des écoles brésiliennes. Le fait est que très peu d'école au Brésil ont de l'infrastructure pour fonctionner comme le système français, à savoir, en temps intégral. Je reviendrai plus tard sur ce sujet.

Au milieu de cette complexité institutionnelle et d'esquives des professeurs, j'ai eu la chance d'avoir plusieurs échanges avec le directeur de l'école Parmentier, qui m'a apporté des informations précieuses et précises sur l'histoire et les problèmes affrontés à l'école. Il m'a aussi dévoilé son rôle et son opinion sur la démolition prévue pour l'école ainsi que sa reconstruction au sein du nouveau quartier. En plus de l'avoir interviewé plusieurs fois, nous avons échangé par courriel, et certaines fois, nous étions présents aux mêmes réunions, soit à la mairie quand j'ai présenté le projet des P'tits Architectes de la Ville, soit aux réunions du périscolaire. De temps en temps, notamment quand il avait des plaintes de la part des professeurs à communiquer aux animateurs sur leur comportement et celles des élèves pendant le périscolaire, il se faisait présent sur un petit moment dans ces réunions, habituellement, trimestrielles.

Mais mes vrais et principaux interlocuteurs à l'intérieur de la structure scolaire étaient les élèves inscrits dans mon activité périscolaire, les coordinateurs et certains animateurs, mais aucun de ces adultes n'a voulu participer à ma recherche. Leurs opinions, j'ai capté lors des réunions et des échanges informels.

1.3. Les activités périscolaires et le PAVI à l'école Parmentier

Dans le cadre de l'activité P'tits Architectes de la ville (PAVI) que j'ai menée au périscolaire, j'ai effectué une recherche-action auprès des enfants. Grâce à cette activité menée au cœur du quartier, je suis devenue connue de certains habitants sans même m'en rendre compte. La salle d'activités se trouvait au centre de l'ensemble de logements sociaux Carnot-Parmentier, juste en face de l'école. En raison des objectifs du projet P'tits Architectes de la Ville, il était inévitable que je me déplace avec les élèves dans les rues du quartier.

Lorsque j'ai commencé à travailler au périscolaire de l'école Parmentier en septembre 2010, il m'arrivait parfois d'accompagner les animatrices chargées de l'aide aux devoirs, tandis que d'autres fois, je me consacrais à la préparation du projet PAVI. Durant cette période, de septembre à décembre, j'ai consacré beaucoup de temps à l'élaboration du projet. Ce délai m'a été exceptionnellement accordé, car je n'étais pas familiarisée avec le fonctionnement de l'école ni avec le projet de rénovation urbaine. Avec le recul, j'ai pris conscience que la réussite de ce projet revêtait une grande importance pour la politique de la ville. En janvier 2011, j'ai entamé avec les élèves le projet P'tits Architectes de la Ville, également appelé P'tits Architectes selon la dénomination de la Mairie. Ce projet a été intégré de 2010 à 2014 aux politiques urbaines de Saint-Fons, ainsi qu'au Projet d'Éducation Local (PEL).

En ce qui concerne mes collègues du périscolaire, je me suis d'abord présentée naturellement en tant qu'animatrice de l'activité PAVI. Une fois que j'ai ressenti que nous établissions des relations de confiance, je les ai notamment révélés aux plus proches que j'étais enseignante au Brésil et que j'effectuais une recherche doctorale en anthropologie. Même si j'ai pris soin de les annoncer mon statut, lorsque j'ai mentionné que j'étais doctorante et que je menais une recherche sur la participation démocratique, j'ai ressenti une certaine « indifférence » et même de l'exclusion. Par la suite, j'ai découvert que nous avions non seulement des différences culturelles en raison de nos origines et de nos formations, mais aussi des disparités dans le privilège de pouvoir élaborer le projet PAVI à l'école, et surtout des écarts salariaux. Malgré mes efforts pour tisser des liens, pour me rapprocher et atténuer ces différences, je me sentais contradictoirement une étrangère dans cet environnement, différemment de ce que je ressentais en dehors de l'école.

Dans le cadre du périscolaire, j'ai aussi observé de manière flottante la récréation des enfants avant le début des activités. Quelques rares fois, les professeurs se faisaient présents dans la cour. Avant de mettre mon activité en place, j'ai éventuellement accompagné des activités d'autres animateurs. Ces observations m'ont permis d'identifier et de comprendre rapidement ce qui sépare professeurs et animateurs, école et périscolaire. Je ne saurais pas évaluer le contenu ou le fonctionnement de leurs activités, mais plutôt leur manière d'agir, plus ou moins rigide, autoritaire ou empathique envers les élèves et même avec l'institution.

Il est important de noter qu'une enseignante, la principale, de l'école Parmentier a manifesté une forte résistance à la mise en place du Projet PAVI dans le cadre de l'Accompagnement à la scolarité, ce qui était mon objectif premier, vu mon parcours à l'école M3E. L'ensemble des enseignants n'ont pas montré ni de l'intérêt, ni de la volonté de participer au projet proposé lors de la réunion promue par la mairie et non plus de participer à mon enquête doctorale. En effet, réaliser des activités « hors l'école » au sein même de l'établissement scolaire souligne clairement la dichotomie entre ces deux moments de la journée pour les élèves. Lorsque j'ai commencé dans ce métier et dès que j'ai gagné la confiance des animateurs et des coordinateurs du périscolaire, j'ai pu échanger avec eux et recueillir des informations précieuses que je ne connaissais pas du tout. Ces échanges ont mis en lumière la résistance des professeurs vis-à-vis des activités périscolaires et des animateurs, dont je faisais partie.

Avant même de commencer mon enquête, j'avais déjà ces informations, mais elles n'étaient pas vraiment encore internalisées par moi-même, étant donné que je gardais l'espoir que les professeurs d'école iraient "adhérer" à mon projet PAVI et s'intéresser à ma recherche doctorale. Cependant, cela n'est jamais arrivé, malgré mon insistance personnelle dans la cour de l'école auprès de certains, ou encore à travers des courriels envoyés maintes fois au directeur pour les rencontrer.

En dépit de cette situation, il est important de souligner que l'expérience diverse, plurielle et multidimensionnelle du chercheur, en particulier de l'anthropologue, n'est pas toujours évidente. Cette expérience ethnographique n'a procédé pas d'un spontanéisme naïf, comme le remarque Olivier Leservoisier³⁹, mais elle repose sur des principes théoriques et culturels selon le propos de Thomas Kuhn, cité précédemment. L'expérience du chercheur sur le terrain est également influencée par les échanges qu'il mène avec les interlocuteurs,

³⁹ Géraud Marie-Odile, Leservoisier Olivier, Pottier Richard. *Les notions clés de l'ethnologie. Analyses et textes, Cursus*, Armand Colin, 2000, p.29

corroborant ou remettant en question les deux facettes d'une même réalité et s'entremêlent de manière circulaire, non linéaire, lorsqu'il s'agit d'une recherche dans laquelle l'engagement du chercheur est intrinsèquement lié à sa profession et à son métier.

Mes échanges avec Béatrice Millet, mon interlocutrice privilégiée dans le cadre du projet de rénovation urbaine, contrairement à mes collègues du périscolaire, m'ont donné des pistes de réflexion concernant les objectifs du projet PAVI. Pour anecdote, je me souviens de lui avoir montré les objectifs de mon projet, qui concernaient des compétences cognitives et socio-psychologiques, selon le modèle des projets brésiliens, tel que l'on peut constater dans le Projet politique pédagogique (PPP) de l'école DLS d'Armação. Béatrice s'est montrée surprise et m'a expliqué qu'en France, il était préférable de se concentrer sur les objectifs généraux du projet. À la suite de cette remarque, malgré moi-même, j'ai donc reformulé les objectifs du projet afin de les adapter plus efficacement aux pratiques culturelles françaises.

La proximité que j'ai établie avec Béatrice s'est révélée extrêmement précieuse pour plusieurs aspects de mon projet périscolaire. C'est grâce à son soutien que j'ai commencé à occuper la Salle Local Projets⁴⁰ à partir d'avril 2011, ce qui m'a permis d'établir une routine avec les élèves. Ce nouvel espace, désormais quasiment exclusivement dédié aux activités du projet PAVI, a permis une exposition permanente des travaux que nous avons réalisés ensemble. Cela a placé les élèves dans le rôle d'acteurs et de producteurs de leur propre savoir (cf. annexe 5). Cependant, cette démarche n'a pas été sans difficultés, car le comité d'habitants du quartier n'a pas accueilli favorablement cette initiative.

L'activité P'tits Architectes m'a offert l'occasion de découvrir la ville de Saint-Fons sous un tout nouveau regard, celui des enfants. Leurs récits, leurs dessins et les différentes sorties que nous avons effectuées ensemble dans la ville nous ont permis de refaire leurs parcours quotidiens à travers le quartier Carnot-Parmentier, l'Arsenal et d'autres quartiers avoisinants. Ces expériences nous ont permis d'appréhender la ville d'une manière authentique et enrichissante, à travers les yeux des jeunes habitants.

⁴⁰ Depuis janvier 2011, je me déplaçais avec les élèves dans différents endroits, que ce soit à l'intérieur du bâtiment scolaire ou dans d'autres espaces disponibles, telle qu'une salle déjà existante dans le Stade Carnot. Malheureusement, je n'avais pas accès à une salle spécifique pour mener l'activité ni à un espace de stockage pour le matériel nécessaire. Cette situation a constitué un défi pour l'organisation et le bon déroulement de l'activité PAVI. Les activités périscolaires se réalisaient du lundi à vendredi, sauf le mercredi, entre 15h30 et 18h. Le travail du périscolaire commençait avec la récréation de 30 minutes, puis on partait vers la salle. Les activités liées au PAVI débutaient plus ou moins vers 16h15. À 17h45, quand on retournait à l'école.

Dans le cadre du projet de rénovation urbaine, les élèves de l'activité PAVI ont eu l'opportunité, avec l'autorisation de leurs parents (cf. annexe 6), de participer à une réunion de concertation urbaine le 04/04/2011. Lors de cette réunion, qui a été marquée par une atmosphère dynamique, les élèves ont présenté un diagnostic du quartier basé sur leurs observations réalisées lors de sorties sur le terrain et structurées au sein de l'activité. Ils ont également formulé des propositions pour l'aménagement futur du quartier, que nous examinerons plus en détail par la suite. Cette initiative a permis aux enfants de jouer un rôle actif dans le processus de rénovation urbaine et de contribuer avec leurs idées à façonner l'avenir de leur quartier.

Parallèlement au travail réalisé au périscolaire de l'école Parmentier, j'ai par ailleurs mené le projet PAVI à l'école Simone de Beauvoir à partir de l'année scolaire 2012/2013 jusqu'en 2014. Avec les enfants de cette école, nous avons construit un projet pour accompagner la construction de l'école Salvador Allende, qui a été érigée au quartier de l'Arsenal, où résidaient la plupart des élèves de cette école. Le quartier de l'Arsenal et le quartier Carnot-Parmentier font partie du secteur des quartiers HLM de la ville. Durant cette période, j'ai été impliqué(e) ainsi dans les deux écoles. Ce projet m'a permis d'accompagner d'autres changements urbains, tels que la construction de l'école Salvador Allende sur l'ancienne place éponyme (cf. annexe 7). Cette expérience nous a offert l'occasion de saisir le processus de réaménagement urbain associé à la construction d'une nouvelle école. Nous avons pu prendre conscience des répercussions sur la vie des habitants et recueillir les avis de ceux qui fréquentent l'établissement. Cette expérience d'immersion dans le monde des enfants, majoritairement issus de l'immigration, m'a permis de mieux comprendre leur processus d'intégration dans la société française. J'ai pu entrer un peu dans leur univers enfantin et découvrir un peu de leur culture familiale. À travers leur regard, influencé par celui de leurs parents et de leurs frères et sœurs, j'ai identifié leurs pratiques sociales liées à l'alimentation, à la religion, aux déplacements, ainsi que leur perception de l'école et du quartier.

Ces expériences m'ont permis de récolter une diversité de matériaux, des dessins, photos, maquettes, paroles, récits, etc. que je mets en valeur dans le chapitre trois. En ce qui concerne à ces élèves, je n'ai pas réalisé d'entretiens à proprement dire, mais j'ai recueilli des audios et des vidéos réalisés lors des activités, certains avec autorisation ponctuelle et d'autres sans autorisation préalable, pour cela les images seront floutées, même si lors de l'inscription dans l'activité les parents étaient au courant de cette pratique d'enregistrement d'images. (cf. annexe 8)

De cette expérience professionnelle, j'ai conservé des articles publiés dans le Journal Le Progrès pour promouvoir cette activité (cf. annexe 9). Mon projet PAVI a été associé, presque à mon insu, car je ne connaissais pas le fonctionnement des dispositifs tels que le Contrat urbain de cohésion sociale (CUCS)⁴¹, le Contrat Éducatif local (CEL) et le Projet Éducatif Local (PEL) (cf. annexe 10). Pour cela, j'ai établi un budget, qui a été évalué et approuvé lors d'une réunion du Comité de pilotage à la Mairie, en présence des partenaires et notamment du directeur de l'école Parmentier. Nous avons ainsi obtenu un financement de l'État et de la CAF. C'était un aspect distinctif par rapport à la plupart de mes collègues, qui occupaient un poste fixe au sein du périscolaire. J'ai participé de la plupart des réunions en présentant aux partenaires, le projet PAVI et les bilans (cf. annexe 11), et mon projet a été reconduit jusqu'à la fin du mandat de la Maire Christiane Demontès, en 2014.

1.4. Faire du terrain chez soi

Pour parler de mon immersion à Florianópolis, je ne peux pas le faire sans rappeler que j'étais une nouvelle arrivante à la ville de Florianópolis en 1990, quand après avoir réussi un concours public, j'ai rejoint le corps professoral de la municipalité. Durant quinze ans, j'ai construit progressivement ma pratique pédagogique en m'appuyant sur des projets thématiques, liés aux centres d'intérêt des élèves, en fonction de leurs intérêts, leur âge, et axés sur l'environnement local, le quartier et leurs modes de vie⁴². Les jeunes enfants réalisaient des enquêtes auprès du personnel de l'école, des parents, de la famille ou des voisins sur les thèmes étudiés. Cette dynamique offrait l'opportunité de partager leurs expériences personnelles, et de mieux appréhender leur propre réalité. De plus, en étant acteurs de leur développement intellectuel, émotionnel et social, ils pouvaient s'approprier davantage des apprentissages. Les expériences vécues, les paroles et le comportement des élèves étaient souvent le point de départ

⁴¹ Voir <https://sig.ville.gouv.fr/page/45>

⁴² Cette approche pédagogique était préconisée dans les Programmes scolaires nationaux (PCNs) et encouragée lors des formations continues organisées par la municipalité. Cependant, lors des réunions pédagogiques dans différentes écoles et dans le cadre de ma recherche de Master 2 réalisée au Brésil, j'ai constaté que certains enseignants adoptaient une approche plus structurée et fonctionnaliste pour traiter sur le contenu de la ville, par exemple. Ils se basaient sur le manuel scolaire et sur des modèles d'organisation et de localisation spatiale des éléments fixes en mettant peu ou pas d'accent sur les rapports sociaux ou culturels locaux. Les pratiques de ces professeurs étaient sûrement liées à un besoin de sécurité ou engendrés par un certain conformisme.

de l'apprentissage de la géographie, l'histoire, les sciences, les mathématiques, et bien d'autres disciplines.

Leurs représentations de monde, façonnées par leur âge et leur contexte socioculturel, constituaient ainsi une base solide pour mener des enquêtes et explorer différents points de vue sur des sujets et des situations variés. Les sorties effectuées dans les environs de l'école étaient étroitement liées à l'étude du milieu⁴³. L'approche pédagogique, inspirée de la pensée de Paulo Freire, permettait aux élèves de comprendre la réalité à travers l'interdépendance entre l'observation, le registre et la réflexion⁴⁴. Certaines de ces expériences, je les ai mis en valeur au Brésil dans des rapports de recherches universitaires, et dans mon mémoire de Master 2 réalisé à l'Université Lumière Lyon 2, soutenu en 2009⁴⁵. L'une des écoles où j'ai mis en pratique cette méthodologie de projet était l'école Dilma Lúcia dos Santos ce qui m'a permis de m'immerger rapidement sur le terrain d'Armação.

Mon expérience sur le terrain brésilien a été réalisée premièrement durant trois années consécutives, 2010, 2011 et 2012 avec des immersions entre un et deux mois dans l'année. Durant mes séjours, je restais à l'école la plus grande partie de mon temps et je prenais une part active à la vie scolaire. Au cours de cette période, j'ai participé à divers événements pédagogiques et assisté à de nombreuses réunions. Ma journée commençait généralement vers 9h30, et je restais à l'école jusqu'à la fin de la journée. Je suivais certaines enseignantes et je saisisais chaque occasion pour découvrir les projets qu'elles menaient avec leurs élèves. J'ai également eu l'opportunité de discuter du Projet *Entorno Escolar* et d'observer de près le fonctionnement de l'école ainsi que les relations établies entre les différents acteurs. Certains jours de la semaine, quand mes interlocutrices privilégiées n'étaient pas à l'école, ou quand elles étaient occupées, j'allais me promener dans le quartier et visiter discuter certains habitants. Souvent ces rencontres étaient médiées en amont par mes interlocuteurs privilégiés. À l'école,

⁴³ Cette méthodologie est présente, en plus de l'enseignement de la géographie, à l'intérieur du mouvement de l'École Nouvelle dont les représentants les plus célèbres sont John Dewey, Célestin Freinet et Paulo Freire.

⁴⁴ Freire Madalena, *Observação, registro e reflexão. Instrumentos Metodológicos I*. São Paulo, Espaço Pedagógico, 1996.

⁴⁵ Paraboa Clara R. C., *Les enfants : images et représentations de la ville. Ethnographie d'une expérience dans le monde scolaire à Florianópolis – S.C. – Brésil*, Mémoire de Master 2 en Langues et Civilisations Étrangères – Spécialité Recherche Études Lusophones à l'Université Lumière Lyon 2, Lyon, 2009.

j'étais vue comme la « notre professeure, notre cousine française qui était allée habiter en France »⁴⁶. Dans ce contexte, entre familiarité et étrangeté, j'avais dans mes enquêtes.

À midi, je déjeunais systématiquement avec les enseignantes, et selon le jour de la semaine et les enseignantes que j'accompagnais, nous mangions dans différents restaurants. À Armação, nous avions deux options : déjeuner dans un restaurant local situé en bord de plage avec vue sur la mer, ou dans un restaurant proposant des aliments biologiques, situé le long de la route principale, la même que celle de l'école. Ces moments de déjeuner étaient marqués par une ambiance chaleureuse et décontractée, avec certaines enseignantes se joignant à nous autour de grandes tables, tandis que d'autres préféraient rester plus discrètes à d'autres tables. Pendant ces repas, il n'était pas rare que nous abordions des sujets liés aux questions internes de l'école ainsi qu'à la politique en général. Ce qui rendait ces déjeuners encore plus intéressants, c'est que parfois, des personnes extérieures à l'école se joignaient à nous, notamment le vice-président du Conseil des habitants. Ces occasions nous offraient l'opportunité de discuter des événements du quartier et du Projet *Entorno Escolar*. Ces échanges enrichissaient ma compréhension de la réalité sociale et politique du quartier, et contribuaient à renforcer les liens entre l'école et la communauté environnante. D'après mon interlocutrice Zénaïde, l'idée de communauté est liée à la particularité de la colonisation de la côte sud du Brésil par les immigrants des îles des Açores, ainsi qu'à l'influence marquée de l'Église catholique à travers les « Communautés ecclésiastiques de base »⁴⁷ dans les années 70. Dans ce contexte, en plus de l'Église, l'école publique a joué un rôle significatif dans l'intégration des familles et dans la formation de *leadership*⁴⁸.

Au cours de mon enquête sur le Projet *Entorno Escolar*, j'ai eu l'occasion en 2012 d'interviewer deux professeures de l'élémentaire qui étaient mes anciennes collègues. J'ai choisi de les observer lorsqu'elles ont mis en place une activité planifiée avec leurs élèves à une date

⁴⁶ Cette phrase a été utilisée par une des coordinatrices pédagogiques de l'école, lorsqu'elle a annoncé au microphone dans la *Festa Junina* en 2012, ouverte au public, des informations sur le déroulement de la fête, et ma présence.

⁴⁷ Les Communautés ecclésiastiques de base (Ceb's) au Brésil sont des groupes du catholicisme, politiquement engagés et qui ont été influencés par le courant de renouveau de la Théologie de la Libération. Selon Rodrigues, les Ceb's représentaient un processus d'interaction sociale qui favorisait l'autonomie des communautés et la prise de décisions par le biais de discussions publiques. Dans ce contexte, les Ceb's étaient étroitement liées à la relation entre la foi religieuse et l'engagement politique. Voir Rodrigues Maurilio Alves, L'évolution des communautés ecclésiastiques de base (CEB'S) au Brésil. In: *École pratique des hautes études, Section des sciences religieuses. Annuaire*. Tome 110, 2001-2002. 2001. pp. 515-518 Source : https://www.persee.fr/doc/ephe_0000-0002_2001_num_114_110_12027

⁴⁸ Fonseca Marilde Juçara da, *Participação das famílias na instituição pública de educação infantil: limites e possibilidades*. Dissertação (de mestrado/Master 2) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis, 2000.

déterminée à l'avance. J'ai également accompagné la sortie organisée dans le quartier par la professeure du Laboratoire de sciences, que j'avais précédemment interviewée dans ce même laboratoire de l'école. Elle était en train de développer un projet sur le Rio Sangradouro, l'un des petits fleuves les plus importants du quartier, en collaboration avec une enseignante de l'élémentaire que je ne connaissais pas, ainsi que ses élèves. Ces moments ont été filmés et photographiés avec leur permission ainsi que celle des parents d'élèves (cf. annexe 12). Très peu d'élèves n'ont pas eu la permission d'être filmés. Ceux qui ont participé de la sortie de terrain ont eu leur image floutée. Dans les salles, ils sont restés en dehors de l'angle de captation de la caméra.

Mon interaction avec les élèves a été restreinte à ces occasions, quand ils étaient avec leurs enseignants. Dans ces occasions, je me présentais, je racontais au grand groupe qui j'étais, et aussi sur ma trajectoire professionnelle en tant qu'enseignante à l'école d'Armação et en France. Puis, je discutais avec ceux qui se trouvaient à mes côtés sur ce qu'ils étaient en train de faire et ce qu'ils en pensaient. Leurs réponses étaient souvent attachées à un jugement de valeur. Dans le cas d'une réponse non favorable, je leur demandais s'ils avaient une solution pour le problème. À la fin des rencontres, presque systématiquement, les élèves me demandaient de parler certains mots en français. « Comment on dit ... en français ? », en montrant leur curiosité naturelle par les langues étrangères. Pour avoir plus d'éléments sur les pratiques pédagogiques des enseignants, j'ai récolté des textes et des poésies réalisés par les élèves dans d'autres occasions, à l'initiative des enseignants.

J'ai aussi interpellé aussi quelques parents d'élèves, certains anciens habitants du quartier et des acteurs clés, et certaines personnalités politiques, lesquels j'ai interrogés sur leur engagement dans le projet *Entorno Escolar*. Certains entretiens se sont passés à l'école, d'autres chez eux. En février 2016, je suis retournée sur le terrain où je suis restée pendant deux semaines pour donner continuité à mon enquête. Lors de la première réunion pédagogique générale, j'ai présenté dans le petit amphithéâtre de l'école⁴⁹ ma recherche sur le Projet du *Entorno Escolar* à un groupe de professeurs, nouveaux et anciens, au nouveau directeur et à deux étudiants universitaires qui menaient à l'école le projet *COM-VIDA*⁵⁰. Cette rencontre, en

⁴⁹ Cet amphi a la capacité de recevoir à-peu-près une centaine de personnes.

⁵⁰ « Le projet *COM-VIDA* (Commission pour l'Environnement et la Qualité de Vie à l'École) a été développé au niveau national lors de la première Conférence Nationale des Enfants et des Adolescents pour l'Environnement, organisée par le Ministère de l'Environnement en partenariat avec le Ministère de l'Éducation en 2003, en réponse à une demande formulée depuis la Conférence des Nations Unies sur l'Environnement et le Développement de 1992 (Eco92) et le Programme d'Action 21 pour les Écoles. L'objectif de ce projet est la création de commissions

tout début d'année scolaire, a été possible avec le soutien de l'inspectrice-coordinatrice pédagogique Marta Justino et de la professeure de sciences Nanci Rosa, la nouvelle responsable du projet *Entorno Escolar*, que j'ai interviewé en 2012, quand elle m'a raconté le projet *Espiral de macrofitas*, avec le soutien technique du projet d'extension universitaire NEAmb⁵¹ de l'UFSC. Ce projet, à travers un élève, a reçu un prix à Brasilia⁵². Lors de ce séjour, j'ai mené des enquêtes sur les évolutions de l'organisation scolaire et les progrès réalisés dans le cadre du Projet *Entorno Escolar*. J'ai interviewé divers professionnels, y compris de nouveaux enseignants et le nouveau directeur de l'école, ainsi que des enseignants qui étaient initialement réticents à participer à mon enquête. J'ai également pris part à plusieurs réunions portant sur les projets de l'école.

En fin d'année 2021, je suis retournée à l'école pour une brève visite afin de me renseigner sur les changements survenus après la période de COVID-19. Lors de cette occasion, j'étais accompagnée de mon fils âgé de 12 ans à l'époque et de Susana Pauli, l'ancienne enseignante responsable du projet du potager et du Projet *Entorno Escolar*. Étant l'école « abandonné », j'ai discuté informellement avec la bibliothécaire Katia, que nous connaissions depuis longtemps, mais qui jusqu'à présent n'était pas disponible pour participer à mon enquête. Nous avons également échangé informellement avec une professeure et avec Marta Justino, que j'ai interviewée en 2016, qui préparaient la nouvelle année de 2022. A ce moment-là, en raison de la pandémie, l'école recevait très peu d'élèves, une trentaine environ. Tous appartenant aux classes élémentaires, notamment ceux du CP, dont leurs parents ne savaient à qui les laisser durant la journée, à cause de leur activité professionnelle. À cette occasion, je n'ai pas rencontré la nouvelle directrice, vu son agenda surbooké.

Je peux dire que mon enquête de terrain à Armação s'est dessinée telle une toile d'araignée tissée par un réseau d'acteurs authentiques et variés. L'immersion à l'école m'a donné un aperçu du vécu quotidien de ces acteurs, de leurs perceptions, de leurs émotions et de

environnementales composées de jeunes afin de promouvoir une participation active et de qualité au sein des écoles. » Traduit par nos soins. Source : <https://www.educacaoambiental.sde.sc.gov.br/index.php/projetos/201-com-vida-ativo>

⁵¹ « Le Groupe d'Éducation à l'Environnement (NEAmb) agit à travers des projets d'extension. De nature multidisciplinaire, interdisciplinaire et transdisciplinaire, les actions du noyau traitent de questions éthiques et socio-environnementales en utilisant l'Éducation à l'Environnement (EA) comme axe central. De plus, le NEAmb fournit un soutien technique et partage les connaissances générées à l'Université avec l'ensemble de la communauté bénéficiant de ses projets. » Traduit par nos soins. <https://nucleoneamb.paginas.ufsc.br/o-que-e-o-neamb/>

⁵² Le gouvernement et diverses fondations brésiliennes ont une pratique très intéressante qui consiste à récompenser les enseignants et les élèves lorsqu'ils développent des projets innovants dans le domaine de l'éducation. Certains enseignants de l'école Dilma ont déjà été récompensés pour leurs pratiques pédagogiques. Les projets d'extension universitaire et les coordonnateurs pédagogiques de l'école jouent un rôle important dans ce travail collectif.

leurs actions face aux défis et aux obstacles liés à l'*Entorno Escolar*, tant à l'école qu'à l'extérieur. Cette expérience m'a permis d'observer de près les expériences participatives locales et de mieux comprendre les liens étroits qui unissent l'école et la société, telle la participation des parents lors des festivités et des kermesses. Leur présence à l'école est dépeinte dans le Projet Politique Pédagogique (PPP) de l'école DLS de 2016 :

« Il y a une faible participation des parents aux décisions collectives de l'école, aux réunions de parents et/ou à la présence dans les instances collégiales et à la remise des livres scolaires. Cependant, dans les jours de fête (telle la Fête *Junine*) et d'expositions pédagogiques, l'école reçoit un grand nombre de parents. Les rares parents qui participent au quotidien de l'école, à leur tour, le font avec beaucoup de dévouement et de responsabilité. Il y a des parents sur qui l'on peut toujours compter en cas de besoin »⁵³.

Ce texte suggère que la culture festive et les moments de sociabilité à l'école suscitent davantage d'engagement participatif que d'autres projets. Il est difficile de porter un jugement définitif à ce sujet, mais il semble que ceux qui se sont le plus investis dans le projet *Entorno Escolar* étaient relativement peu nombreux.

1.5. À Florianópolis, des retrouvailles

Après avoir pris connaissance du projet Carnot-Parmentier en juin 2009, j'ai entrepris un voyage à Florianópolis en février 2010, dans le but de réaliser de réaliser une étude comparative. J'avais vécu à Florianópolis pendant 15 ans, de 1990 à 2005, et cette immersion sur le terrain s'est déroulée de manière différente de celle que j'avais effectuée à Saint-Fons. Lors de mon séjour à Florianópolis, j'ai tout d'abord observé les transformations qu'avait subies la ville (cf. annexe 13) depuis mon départ. J'ai également eu des discussions informelles avec des personnes que je connaissais depuis l'époque où j'y habitais, afin de comprendre les conséquences des changements dans leur vie⁵⁴. Les défis auxquels ils étaient confrontés étaient loin d'être insignifiants, comme me l'a raconté Dona Eliete Oliveira (Lète), une habitante du quartier Lagoa da Conceição à l'est de l'île de Santa Catarina :

⁵³ Traduit par nos soins.

⁵⁴ Après mon déménagement en France, je suis restée quatre années sans aller au Brésil.

« Tu sais, nous sommes les dernières familles natives d'ici, au fil du temps les natifs partent. La pression est grande. La pêche est faible et ce qui nous reste ce sont nos maisons et les terrains que nous avons hérités⁵⁵. »

L'extrait de ce récit met en évidence les premiers effets et conséquences du changement urbain local. Tout d'abord, les autochtones les plus faibles économiquement sont contraints de vendre leurs terres, ce qui entraîne la perte de leur territoire et même la désintégration de leur familles. Ce schéma d'occupation des terres par “des étrangers” est une réalité tangible que l'on retrouve partout dans le monde, et cela est particulièrement évident à Florianópolis. Cette ville est marquée par une occupation sauvage, non planifiée, c'est-à-dire, sans mise en place d'une infrastructure adéquate. Depuis plusieurs décennies, le manque de structures d'assainissement a entraîné une forte pollution des sources d'eau potable et des lieux de baignade, comme la Lagoa da Conceição. Cette situation est devenue une véritable “tragédie annoncée”, encore plus préoccupante aujourd'hui⁵⁶.

L'urbanisation sans assainissement entraîne l'épuisement des ressources naturelles et la pollution des eaux. Les épidémies en sont la preuve du mépris des autorités envers la population, comme en témoigne l'épidémie d'hépatite qui a touché la population d'Armação en 1995 en raison de la pollution de la rivière Quincas Borba.⁵⁷ Une autre conséquence de l'urbanisation excessive de l'île est l'appauvrissement des autochtones et des familles installés depuis des décennies et leur ségrégation spatiale. J'ai moi-même été victime de la ségrégation spatiale au début des années 2000 à Florianópolis, vu la flambée des prix des loyers. Le récit de Lète reflète les enjeux socio-économiques, environnementaux, culturels et affectifs liés à cet endroit, et ces enjeux sont présents dans les récits d'autres personnes que j'ai rencontrées dans cette ville.

Après ce premier contact avec la ville et les discussions avec un petit échantillon d'habitants autochtones, j'ai retrouvé certains de mes anciens élèves et collègues enseignants, avec qui j'ai échangé de manière informelle. Ensuite, j'ai rendu visite à deux écoles dans lesquelles j'avais travaillé antérieurement. La première était en pleine rénovation de son bâtiment, mais lors de ma visite, aucun enseignant ne développait de projet lié à ces travaux. Aucun n'avait de projet général lié aux questions urbaines, ce qui m'a confirmé l'une de mes

⁵⁵ Lète m'a rapporté ce fait durant une discussion, le 21/02/2010. À l'époque, elle avait 56 ans.

⁵⁶ Voir <https://saneamentobasico.com.br/outros/lagoa-conceicao-tragedia-desastre-ambiental/>

⁵⁷ Pereira de Araújo Carlos Dácio, *Saúde, ambiente e território: Distrito do Pântano do Sul, em Florianópolis, Santa Catarina*, Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, UFSC, Florianópolis, 2000, p. 156

hypothèses que j'élaborais depuis un certain temps, celui de la question urbaine n'est pas un sujet qui mobilise l'école de manière générale. Cette question reste enfermée habituellement dans les disciplines de l'histoire et de la géographie comme un contenu isolé et exclue de la réalité locale des élèves et des enseignants.

Plus tard, je me suis rendu à l'école d'Armação, où j'avais travaillé entre les années 2002 à 2005, les dernières années avant mon départ pour la France. Lors de ma première visite à l'école DLS à Armação, j'ai été ravie de retrouver cet établissement dans lequel j'avais travaillé avant de partir en France. En arrivant, j'ai pu rencontrer à nouveau certains professionnels que je connaissais, et leur accueil chaleureux m'a agréablement surpris. Malheureusement, les enseignantes avec lesquelles j'avais été particulièrement proche par le passé n'étaient pas disponibles, ou étaient absentes ce jour-là. Cependant, j'ai eu la chance d'être accueillie par Altair Alves Lúcio Felipe⁵⁸, l'une des coordinatrices pédagogiques de l'école, dans son bureau à l'étage. Au cours de notre brève conversation, j'ai partagé avec elle mon expérience en France et mon intérêt pour la recherche d'un sujet d'étude pour mon projet de doctorat. Elle a été immédiatement enthousiaste à l'idée, m'a raconté sur les projets pédagogiques en cours à l'école d'Armação, qui sont centrés sur l'environnement local.⁵⁹

« La professeure Zenaide fait un travail très sérieux autour de l'école, un projet qui mobilise la communauté et la mairie, mais malheureusement, il s'est arrêté il y a quatre ans. Elle [Zenaide] a présenté le projet au maire de la ville dans l'espace de l'école. La communauté veut de la municipalité un don d'un terrain pour améliorer la communauté et non pour le *business*. Il existe un espoir que la mairie exproprie les terrains et qu'elle fasse un don à la communauté au profit des jeunes. Ici, c'est la continuité de la « Serra do Mar », et l'on veut préserver ce qui l'on a. On veut faire un musée et une école, dédiés aux études sur la mer et qui soit davantage au profit des élèves, où l'on puisse développer des projets qui répondent aux besoins des jeunes ». (...) Elle continue : « La question la plus sérieuse d'Armação est les jeunes qui consomment des drogues, ils n'ont que la mer [comme lieu de loisirs]. Il n'y a pas ici de piste de skate ou de piste cyclable. Ils ont besoin de plus de bienfaits. Ils [les jeunes en échec scolaire, sans travail et espace de loisirs] viennent et restent devant l'école pour déranger les autres. (...) Différents groupes de la communauté luttent constamment pour la sécurité du quartier. Tiens, tu sais que les lotissements en direction au Pântano do Sul ont été barrés [par la justice]. Le groupe de gestion d'Armação compte sur la participation de la communauté. Ils font tout pour éviter la déprédation de l'environnement. Est-ce que tu sais qu'il y a des toucans qui survolent l'école ? La communauté est puissante, tout est discuté ici »⁶⁰.

⁵⁸ Les prénoms des personnes qui ont participé à mes enquêtes dans cette thèse n'ont pas été anonymisés, car elles m'ont donnée leur autorisation pour que leur nom et image puissent être utilisés dans mes présentations orales ou écrites. Cependant, j'ai préservé l'anonymat des prénoms de ceux avec lesquels j'ai eu des échanges informels, en utilisant dans ce cas leur profession ou un nom fictif.

⁵⁹ Cette rencontre a eu lieu à l'école, le 08/03/2010, en présence d'une autre coordinatrice de l'école, Maria Alice, qui a participé à la discussion. J'ai enregistré notre discussion avec un dictaphone, avec leur autorisation.

⁶⁰ Extrait du récit d'Altair, spécialiste d'orientation scolaire, le 8 mars 2010.

En l'écouter attentivement, j'ai réalisé que ce projet occuperait une place fondamentale dans ma thèse. Les éléments abordés dans le cadre du projet avaient une grande importance dans la relation entre la ville, l'école et la société. Altair avait mis en contexte le rôle de l'école dans la société locale, particulièrement sur ce qui touche les jeunes, et bien situé le Projet *Entorno Escolar* dans un contexte urbain, environnemental et social plus large que celui de l'école. Cependant, elle m'avait également informée que le projet s'était interrompu. Je ne savais pas à quoi m'attendre, mais j'ai décidé de tenter ma chance.

Ayant obtenu le nom et le numéro de téléphone de la professeure Zenaide Rodrigues grâce à Altair, j'ai pris contact avec elle pour en savoir davantage sur ce projet. Cette professeure de géographie et syndicaliste et moi, avons entretenu une bonne relation dans le passé. La conversation s'est déroulée sans difficulté et mon intérêt pour le projet a immédiatement attiré son attention. Comme elle était indisponible à ce moment-là, elle m'a mise en contact par téléphone avec Glória Martins, pareillement connue sous le nom de Glorinha, une parente d'élève engagée depuis le début dans le projet *Entorno Escolar*.

Glorinha a accepté tout de suite de venir me rencontrer à l'école, même si elle était très occupée chez elle. Notre rencontre a eu lieu dans la salle des professeurs de l'école DLS, un lieu qu'elle a choisi pour des raisons de commodité et de tranquillité, comme elle me l'a expliqué. C'est à ce moment-là que nous avons fait connaissance. Elle se souvenait de moi, de l'époque où j'étais professeure à l'école. Cette première rencontre m'a permis de réaliser que l'école d'Armação, et en particulier la salle des professeurs, restait un lieu de rencontres. Bien que Glorinha n'ait plus d'enfant à l'école et qu'elle ne soit plus activement engagée dans le projet *Entorno Escolar*, tout le monde la connaissait à l'école. Nous n'étions pas des inconnues dans cet endroit. Pendant environ une heure, Glorinha m'a raconté l'origine du projet *Entorno Escolar*, dès l'enquête menée auprès des habitants pour découvrir qui était le propriétaire du terrain jusqu'à la recherche de données aux archives de la municipalité. Elle m'a raconté le processus de négociation mené auprès des autorités locales.

« En 1995, il y a eu cette inondation à Florianópolis, celle de Noël (...) je pense que c'était la première fois que l'eau a envahi l'école. (...) Nous sommes allés au Bureau municipal de l'éducation. Après beaucoup de batailles... et oui, dans l'une des inondations, ils [les autorités] sont venus nous rendre visite. Et ils ont vu alors que la chose était assez compliquée, assez catastrophique et... Ils nous ont lancé un défi : trouvez-nous un terrain pour la construction (de la nouvelle école) (...) Et, nous avons cherché à savoir dans les archives administratives de la mairie à qui appartenait le

terrain... Lorsque nous avons découvert (...) nous avons commencé à négocier avec la mairie... [les adjoints] et à participer de la construction (de la nouvelle école) »⁶¹.

Les inondations étaient provoquées par le dénivèlement physique et spatial de l'école par rapport la route. Le continu goudronnage au fil des années de la route où l'école d'Armação se localisait auparavant, à 100 mètres de l'actuelle, a rebassé l'école. Cette situation a mené la communauté scolaire à interroger la scolarité des leurs enfants à l'époque des pluies et la précarité des structures physiques. La situation, et la forte alliance entre professeurs et parents ont convaincu les autorités sur la nécessité d'un nouvel espace pour l'école. Après la nouvelle école, construite dans l'espace choisi par la communauté, la perception que dans cet espace scolaire ne pourrait pas être construit un gymnase de sport a donné naissance à un nouveau projet d'expansion de cet espace.

« Maintenant, avec la nouvelle école, la communauté va mieux [il n'existe plus d'inondation], mais de toute façon, l'école est déjà débordée avec la grande quantité d'élèves. Alors, à travers le Conseil délibératif de l'école, on a revendiqué la totalité du terrain où la nouvelle école est localisée. Tu le sais, le Plan Directeur est issu d'une loi nationale, l' *Estatuto das Cidades*⁶² (...) Bien qu'à partir de 2005 nous avons fait la demande du terrain entier [pour la construction de l'école], ce terrain appartient à une famille traditionnelle. Victor Mendes, avocat à la ville de Porto Alegre, a acheté le terrain entre 1934 et 1937. À présent, les propriétaires sont ses petits-enfants. Ça ne serait rien de demander le terrain que pour le préserver... la croissance de la ville n'a pas laissé d'espace pour le loisir des enfants et des jeunes, pour l'emplacement d'un parc, d'une place, d'un gymnase, d'un théâtre... Ici, ils [les habitants] n'ont que l'école, l'église et la rue. Il fallait une justification pour utiliser le terrain. La revendication d'un gymnase est antérieure à la construction de cette école. On le demandait pour l'utilisation de la communauté, mais la mairie a refusé notre proposition. À Armação, il y a peu de terrains plats... En mai 2005, avec le Conseil délibératif⁶³ présidé par Glória, la maman d'un élève (...) on a commencé à élaborer un projet d'occupation et d'utilisation du sol. L'idée était que le projet soit coordonné par l'école »⁶⁴.

Dans ces récit, on peut clairement discerner l'engagement de Glória dans divers domaines, ainsi que sa préoccupation avec les questions liées à l'environnement, à l'école et à la vie des individus. La recherche d'une infrastructure solide pour que l'école puisse remplir son

⁶¹ Fragments de l'interview réalisée, 10 mars 2011 avec Glória (49 ans) – Présidente du conseil délibératif de l'école d'Armação. Traduit par nos soins.

⁶² Brasília, Senado Federal, *Estatuto da Cidade* – 3. ed. – Subsecretaria de Edições Técnicas, 2008. Source : <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70317/000070317.pdf>

⁶³ Conseil scolaire formé par des parents d'élèves, élèves, fonctionnaires et enseignants.

⁶⁴ Extrait du témoignage de l'enseignante Zénaide. *Idem*.

rôle social devient alors un véritable jeu politique, où les « petits » sont chargés de trouver le terrain, l'espace, et les « grands » les ressources financières. Rien n'est donné, tout est le fruit de plusieurs luttes. Tout doit être négocié, suivi et surveillé. A toutes les étapes du processus, la participation joue un rôle essentiel dans la réussite d'une entreprise collective, en raison de la complexité des situations, des dimensions spatiales et temporelles, des acteurs impliqués et de l'endurance requise pour achever un projet. Les parents, les élèves, la communauté locale ainsi que les professionnels de l'école dans ce cadre de situation forment une alliance qui permet de mettre en mouvement le projet. En tant que représentants de la société locale, ils possèdent une certaine autonomie, cependant ils ont des rôles soumis aux règles prédéfinies par la municipalité, représentée par les administrateurs : « Trouvez-nous un terrain et nous trouverons les ressources pour la construction ». Cette manière d'organiser les questions liées à la ville est un véritable jeu stratégique. Le pouvoir administratif doit évaluer et se positionner sur le champ de bataille, tout en arbitrant la guerre urbaine entre le droit privé et les besoins publics.

La politique administrative municipale a été évoquée Zenaïde⁶⁵, lors notre première rencontre. Selon elle, le projet urbain esquissé par les derniers maires reflète leurs choix politico-administratifs liés au tourisme. Son témoignage montre clairement son indignation envers le pouvoir politique local et l'appropriation des richesses culturelles et paysagères pour stimuler l'économie locale.

« Ils ont fait le pari d'associer les richesses de l'île, l'environnement et la culture à leur campagne électorale, ce qui a été à la fois une cause et une conséquence de l'expansion urbaine »⁶⁶.

Le projet de développement touristique de la ville soulève chez Zénaïde des interrogations quant aux contradictions spatiales. D'un côté, le gouvernement investit dans les infrastructures permettant aux classes aisées d'accéder aux loisirs, tandis que de l'autre, il ignore la précarité des infrastructures et le manque d'équipements publics dans les quartiers éloignés des zones touristiques, notamment là où se trouve l'école. À Florianópolis, la richesse environnementale est étroitement liée aux aspects matériels et symboliques de la culture locale, et cela démontre que le paysage est un élément essentiel de l'industrie du tourisme. Cette indignation de Zenaïde sera le moteur de son engagement, et c'est sur cette base qu'elle mettra

⁶⁵ Notre rencontre a eu lieu le 11/03/2010, à l'école DLS, dans la salle des professeurs.

⁶⁶ Extrait du témoignage de l'enseignante Zénaïde. Entretien réalisé dans la salle des professeurs à l'école d'Armação le 11/03/2010.

en avant l'importance du Projet *Entorno Escolar*, non seulement en tant que lutte communautaire, mais aussi comme un sujet à problématiser au sein de l'école, à travers les pratiques pédagogiques.

Le Projet *Entorno Escolar*, est ainsi un projet bien situé, issu de la communauté scolaire et vise l'occupation d'un terrain privé abandonné, basé sur la prise de conscience des problèmes environnementaux locaux et de l'importance du bien-être collectif. L'enseignante souligne le déséquilibre social local en confrontant l'existence d'un terrain en friche à côté de l'école et, l'absence d'équipements publics pour la communauté. À la suite d'une première demande formulée et dirigée par courrier aux autorités municipales et n'ayant pas obtenu une réponse positive, la communauté scolaire a pris la décision d'élaborer le projet en se basant sur la Loi de Statut de la Ville⁶⁷, qui s'oppose aux réserves foncières liées à la spéculation immobilière.

Après ces témoignages j'ai décidé d'étudier le Projet *Entorno Escolar* et la situation complexe qu'il représente. Avec l'approbation des enseignants engagés et de la directrice de l'école, à l'époque, j'ai entrepris une démarche auprès du Bureau de l'Éducation municipale situé au centre-ville. J'ai apporté une lettre de recommandation provenant de mon directeur de thèse (cf. annexe 14) et j'ai signé un document qui m'autorisait à mener mon enquête à l'école. Ce document m'engageait également à fournir une copie de ma thèse à l'école après sa soutenance.

L'école DLS comptait en 2010 avec d'autres projets pédagogiques centrés sur les problématiques de l'environnement local. Le Projet *Entorno Escolar* a tissé un lien entre ces projets, ce qui lui a permis de se positionner comme projet collectif de l'école. Pendant mon enquête, j'ai pris connaissance de ces projets et j'ai découvert que certains avaient un partenariat avec l'Université Fédérale de Santa Catarina. Au Brésil, il existe un lien très étroit entre les universités et les écoles, et cette connexion est particulièrement forte à Florianópolis. L'école d'Armação joue un rôle essentiel en tant que laboratoire pour des projets novateurs, ainsi qu'en tant que lieu de stage pour les étudiants issus de diverses filières telles que la géographie, la biologie, l'histoire, les arts, le portugais, les mathématiques, etc. Ces étudiants optent pour une carrière d'enseignant plutôt que de chercheur, ou parfois combinent les deux.

⁶⁷ Le Statut de la Ville est consolidé par la Loi 10.257 du 10 juillet 2001. Source : Brasil, *Lei Estatuto da Cidade*, 2011. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110257.htm le 03/11/2015.

2. Méthodologie

Ces expériences singulières vécues et rapportées dans ce travail de thèse en anthropologie sont inhérentes à mon expérience et elles ne pourraient pas être donc appréhendées sans que je sois sur les terrains entre 2010 et 2015, dans des contextes singuliers sociaux et politiques tant au Brésil comme en France. Je les restitue ainsi en partie pour ne pas m'égarer de l'objectif principal de cette thèse, qui est celui de présenter les rapports établis entre ville, école et société dans des situations de changement urbain concernées par la participation démocratique construite de façon horizontale ou « imposée ».

Pour investir mes terrains, je me suis consacrée aux situations qui lient l'école à l'aménagement urbain, telle la méthodologie recommandée par Michel Agier dans son ouvrage *Esquisses d'une anthropologie de la ville*⁶⁸. Michel Agier, revendique le courant de pensée de l'anthropologie urbaine attachée à l'École britannique de Manchester⁶⁹. L'auteur préconise la description de la ville à partir de situations ethnographiques, c'est-à-dire, à partir de la prise en compte des situations élémentaires de la vie urbaine par l'observation et l'interprétation de pratiques, de relations et de représentations des citoyens en situation. Étudier la ville à l'horizon de l'anthropologie de la ville à travers la perspective situationnelle⁷⁰, dès lors, à partir de l'isolement d'un évènement ou une série d'évènements, facilite l'analyse cohérente d'un processus complexe du *faire ville*.

Le regard anthropologique vers la ville, « ce lieu d'excellence de la relation »⁷¹ passe par l'expérience personnelle. Elle est pourtant une « expérience localisée de découverte et de connaissance (...) parce que c'est là [dans la ville] qu'il [le citoyen] vit, apprend et se socialise »⁷². Cette méthode d'analyse met de la lumière sur les différents niveaux de sens, sur les ancrages individuels, sociaux, structurels, spatiaux et temporels et sur le réseau existant entre l'institution scolaire, l'univers familiale et le voisinage⁷³, « où se fait le contrôle social en ville »⁷⁴.

⁶⁸ *Ibid.*, pp.10-11

⁶⁹ *Ibid.*, pp. 55-54.

⁷⁰ *Ibid.*, p.07.

⁷¹ *Ibid.*, p.52.

⁷² *Ibid.*, p.08.

⁷³ *Ibid.*, p.47.

⁷⁴ *Ibid.*, p.34.

Le voisinage est pour Robert Ezra Park⁷⁵ dans l'organisation de la ville la forme élémentaire de l'association et, par conséquent, constitue la base de la participation locale. Le sentiment d'appartenance à la communauté et l'expression des habitants sont révélateurs des intérêts qui entretiennent les actions locales et pour conséquence le fonctionnement du système politique de la ville. À partir de différentes situations présentes dans le quartier, j'ai identifié ainsi des pratiques, des réseaux et des dispositifs mobilisés par des groupes pour faire aboutir leurs intérêts respectifs. Pour Michel Agier, c'est l'engagement situationnel qui conditionne la réalité vécue. Moi, je dirais aussi que les situations qui touchent la réalité vécue sont le levier de mobilisation et d'engagement local. Dans la mesure où une situation devient insupportable, par le détournement de trajectoire prévue ou attendue, une nouvelle stratégie d'engagement devient un enjeu de survie.

Mes réflexions dans cette thèse sont fondées également sur les apports théoriques du courant de pensée du pragmatisme et de l'interactionnisme symbolique engendrés par les chercheurs américains de l'École de Chicago⁷⁶ tel Robert Ezra Park qui conçoit la ville comme un laboratoire social, et l'individu comme une « unité de pensée et d'action »⁷⁷. Il s'agit de s'appuyer sur une approche de « synthèse entre l'approche individuelle et l'approche macrosociologique », et de montrer, à partir des narratives, la « conception que les acteurs se font du monde social » et de comment « les acteurs accordent leurs conduites en prenant en compte leur environnement à la fois physique et symbolique »⁷⁸.

La prise en compte, en plus de l'approche situationnelle, l'approche interactionniste et systémique entre ville, école et société, dans l'analyse des éléments qui relèvent de mes terrains, me semble apporter de la compréhension des liens tissés entre les individus, les groupes, les espaces, les situations et la société. Leurs interactions permettent de saisir différentes situations partagées, soient-elles prévisibles, éphémères, isolées ou ritualisées, et les articuler pour mieux comprendre leurs effets réciproques. Toutefois, dans cette thèse, mon but n'a pas été de faire une analyse fine et détaillée des interactions, au sens de la microanalyse comportementale

⁷⁵ Park Robert Ezra, « La ville. Propositions de recherche sur le comportement humain en milieu urbain » in Grafmeyer Yves et Joseph Isaac, *Ibid.*, pp. 89-91.

⁷⁶ L'École de Chicago a projeté mondialement l'ouvrage collectif *The City* (1925) dont certains articles ont été traduits en français par Yves Grafmeyer et Isaac Joseph, en 1979. Cet ouvrage emblématique a utilisé l'approche écologique du milieu urbain pour comprendre les dynamiques de la société urbaine : les processus sociaux, les dysfonctionnements, mutations et la formation de nouvelles organisations.

⁷⁷ Park Robert Ezra, « La ville comme laboratoire social » [1929], in Grafmeyer Yves et Joseph Isaac, *Ibid.*, p.169.

⁷⁸ Coulon Alain, *L'école de Chicago*, PUF, 1992, pp. 14-15

d'Erving Goffman⁷⁹. Je suis restée ouverte sur différents cadres d'expérience, je me suis impliquée dans les projets de l'*Entorno Escolar* et dans le projet de Rénovation urbaine du quartier Carnot-Parmentier. À Florianópolis, grâce aux liens que j'ai établis avec des collègues de mon réseau à l'UFSC, la professeure Zenaide, a pu avancer sur la structuration pédagogique du projet. À Saint-Fons, grâce au projet P'tits Architectes de la Ville (PAVI) et à ma relation étroite avec les acteurs municipaux, j'ai eu l'opportunité de prendre part aux ateliers organisés par eux, ainsi qu'aux réunions du groupe territorial, en tant qu'animatrice de ce projet au périscolaire. Par ailleurs, j'ai également accompagné les habitants de la ville dans différentes activités.

La pratique empirique de l'anthropologue n'est pas dissociée du terrain, et convient-il de rappeler, comme le dit François Laplantine⁸⁰, que le terrain est le résultat de l'expérience d'interaction et de confrontation d'un anthropologue et d'un groupe social et culturel. Le terrain devient anthropologique dans la mesure où il s'inscrit dans un dialogue de cultures et dans un partage d'expériences. L'expérience du partage pour François Laplantine est double dans la mesure où elle devient l'expérience du sensible ou l'expérience du partage du sensible⁸¹. Ce partage permet à l'anthropologue d'avoir une rencontre plus intime avec son objet par le biais de ses interlocuteurs. L'expérience du partage, étant multiple et diversifiée, ne se résume pas au temps de présence mutuelle. Elle se prolonge au-delà du moment présent, et par-delà des rencontres habituelles, et transcende les interactions ordinaires, ce qui rend à mon sens sa mesure et même son interprétation qualitative très difficile, voire impossible. Cela s'avère réel dans la mesure où une réaction négative, face à un événement quelconque ou face à une situation nouvelle, avec la distanciation spatio-temporelle et la prise de distance émotionnelle, peut se révéler indubitablement comme positive. Dans ce sens, la qualité des échanges à chaud peut s'avérer insaisissable et intangible en termes de partage.

François Laplantine souligne que la description ethnographique implique une observation directe ainsi que la compréhension des significations que les individus attribuent à leurs comportements sociaux. La méthode de construction de la connaissance des sociétés, en l'occurrence par le biais de la description ethnographique, n'est ainsi ni neutre ni indépendante de l'expérience du chercheur. Le recueil des témoignages lui permet d'étudier les individus dans de diverses situations, de trouver des explications, voire des solutions aux problèmes vécus

⁷⁹ Goffman Erving, *Les Rites d'interaction*, Les Éditions de Minuit, 2008.

⁸⁰ Laplantine François, *La description ethnographique*, Armand Colin, 2006, p.40.

⁸¹ *Idem*, *Le social et le sensible : Introduction à une anthropologie modale*. Téraèdre, 2005.

par leurs interlocuteurs. Pour Laplantine, l'expérience ethnographique est personnelle et comporte aventure et errance, essais et erreurs, ainsi qu'imprévus, ce qui ne laisse pas l'anthropologue indemne de cette expérience.

L'exercice de comparaison des expériences dans mon travail sur la participation dans le cadre des transformations urbaines n'est pas linéaire, car elles se révèlent différentes à bien des égards dans les deux pays. Les différences commencent par la configuration des paysages, Carnot-Parmentier étant par exemple plus urbanisé qu'Armação, qui se situe à environ 20 kilomètres du centre-ville de Florianópolis. Les particularités de mes terrains m'ont demandé d'effectuer un exercice très difficile, celui de mobiliser plusieurs éléments pour pouvoir jeter un regard à la fois singulier et pluriel sur les situations spécifiques vécues à l'intérieur et autour des espaces scolaires brésiliens et français. Ces deux pays ont des systèmes politiques, urbains et éducatifs à la fois distincts et similaires sur certains aspects.

2.1. Mon inscription dans l'univers scolaire, une petite rétrospective

Les recherches menées sur le terrain autour de deux écoles situées dans des territoires de transformation urbaine m'ont permis d'établir un parallèle entre la question urbaine concernant les écoles publiques au Brésil et en France. Mes observations et expériences dans ces deux pays ont révélé des processus qui façonnent les relations humaines, des processus multidimensionnels impliquant des enjeux culturels, sociaux et institutionnels, ainsi que des perceptions, des sensations, des émotions, des affects et des connaissances.

Au moment où j'ai mené cette recherche au Brésil, il est évident que la période de la dictature militaire et le processus d'ouverture démocratique étaient déjà loin dans le passé. Pourtant, cet aspect a directement influencé l'expérience de mes interlocuteurs. Leurs engagements dans les questions sociales trouvent leurs origines dans les mouvements sociaux, étudiants et militants ayant milité pour la redémocratisation du pays dans les années 80. Contextuellement, dans les premières années de mes enquêtes, nous nous trouvions dans un autre cadre politique, dont les réflexions étaient orientées vers l'amélioration de l'État démocratique. Si mon terrain de recherche a présenté une dynamique intrinsèquement liée à

l'histoire de mon pays, l'acte d'écrire cette thèse est devenu indissociable de ma propre « carrière d'élève », qui a débuté à l'époque de la dictature.

Les récits de vie⁸², dans ce contexte, a contribué à valoriser la trajectoire individuelle de chacun de mes interlocuteurs, les manières d'être dans le monde selon différents moments politiques. Les récits que j'ai récoltés au Brésil sont ainsi évocateurs des cheminements individuels, des études universitaires et des pratiques pédagogiques de mes interlocuteurs, ainsi qu'aux rapports qu'ils tissent avec la démocratie, la nature, la culture et la ville. Leurs parcours migratoires à l'intérieur du Brésil, et leurs parcours professionnels sont des référentiels importants pour comprendre leur engagement dans les questions de la société locale.

La démarche comparative dans ce travail sur la ville et l'espace scolaire met en lumière différents « régimes d'urbanité »⁸³ liés à des espaces géographiques particuliers. Les formes et les défis urbains mettent en évidence les inégalités et les différences entre les lieux, là où la ville se construit, se déconstruit et se reconstruit. Les similitudes et les différences culturelles, observées à travers les comportements, les perceptions et les raisonnements individuels et collectifs, ont émergé de situations concrètes. Les expériences singulières de chaque terrain ont enrichi mon regard en le rendant plus adaptable, tout en renforçant ma quête de compréhension du rapport entre la ville, l'école et la société au Brésil et en France.

Ma démarche en tant qu'ethnologue, comme le décrit Laplantine, s'est déroulée ainsi à travers une « immersion totale »⁸⁴. Cette immersion totale est complexe, car elle ne consiste pas seulement à confronter l'anthropologue à la réalité externe et interne de ses interlocuteurs, mais elle implique un processus profondément introspectif pour le chercheur.⁸⁵ Dans une perspective psychanalytique, ce mouvement permet au chercheur de réinterpréter ses propres peurs, angoisses et représentations liées à son expérience sur le terrain. Ce qui m'est arrivé, à la fois au Brésil et en France, est devenu une expérience particulièrement intéressante malgré mes premières appréhensions, en grande partie en raison de la difficulté à établir des partenariats avec les acteurs en raison du manque d'engagement de certains pour poursuivre le Projet *Entorno Escolar* à Florianópolis, ainsi que de la division existante entre l'école et les activités

⁸² Bertaux Daniel, *Les récits de vie*, Sociologie 128, Nathan, 2001.

⁸³ Thierry Paquot cité par Agier Michel. *Ibid.*, p.15

⁸⁴ Laplantine François, *Op.cit.*, pp. 22-23

⁸⁵ Voir Devereux Georges, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Champs essais, 2012.

périscolaires à Saint-Fons. Malgré ces défis, j'ai persévéré dans mon travail et j'ai accepté la réalité concrète que les terrains de recherche m'ont présentée.

Le problème de la participation s'est ainsi révélé pour moi déjà, tout au départ, impliquant des espaces réels comme les institutions, et des acteurs concrets, traversés par temps subjectifs. Dans ce contexte, où un nouveau projet urbain enchevêtre école, périscolaire et habitants, j'ai défini des stratégies d'observation, de description et d'analyse. Mon objectif était de générer l'équilibre de regards sur le même objet et pour cela, je devrais garantir ma présence sur les terrains dans plusieurs fronts, pour saisir les expériences particulières, me permettant de réaliser la recherche. Cette dynamique multi-située⁸⁶ donne à voir la réalité complexe et non-linéaire de la recherche anthropologique. Il est important de rappeler que l'expérience du chercheur est traversée par des changements inattendus, de divers ordres : concrets et abstraits, objectifs et subjectifs, rationnels et émotionnels, familiaux et étrangers. Tout ce qui dialogue avec le chercheur et ses interlocuteurs sur le terrain, qu'il soit de l'ordre du visible ou de l'invisible, va exercer des influences sur la manière de mener le terrain et sur le temps d'analyse du matériau. Cela dialogue aussi avec l'illusion méthodologique dès les travaux de Malinowski⁸⁷.

Robert Ezra Park nous rappelle que les expériences des individus et de leur famille, leurs attitudes, leurs états d'esprit, leurs perspectives et avant tout l'évolution des idées qu'ils se font d'eux-mêmes, sont les principales sources de connaissance de la société.⁸⁸ Ma participation dans le cadre scolaire et dans le cadre du quartier m'a permis de connaître des histoires de vie, des manières à s'engager et à s'impliquer avec les projets étudiés. Cette thèse est composée d'éléments hétérogènes qui concernent à la fois la culture, l'âge, ainsi que les sentiments d'attachement et d'appartenance à un groupe ancré dans un territoire de vie. Ils recouvrent aussi les différents espaces, pratiques professionnelles, domaines de spécialisation et positionnements politiques.

Cette multiplicité d'aspects va constituer différentes façons de penser et de vivre la ville. Comme nous rapporte Clifford Geertz⁸⁹ dans son œuvre « Jeu d'enfer », mes terrains sont révélateurs de pratiques, de discours singuliers, de rencontres inattendus et tendus, croisés de

⁸⁶ Voir Marcus, 2010 ; Mirza, 2002 et Appadurai, 2005.

⁸⁷ Kilani Mondher. *L'anthropologie de terrain et le terrain de l'anthropologie. Observation, description et textualisation en anthropologie* in *Réseaux*, volume 5, n°27, 1987, Questions de méthode, p. 41.

⁸⁸ Park Robert Ezra, *Op.cit.*, pp.176-177

⁸⁹ Geertz Clifford, *Op. cit.*

brèves d'histoires individuelles, non seulement des autres, mais aussi des miennes. La collecte de données, entre autres moyens, via l'enregistrement, à côté de l'observation participante, exige une sorte de contrat moral pour leur réalisation. Les échanges avec les interlocuteurs exigent, de la part du chercheur, une prise de conscience d'au moins trois intentions initiales : l'apprentissage, l'engagement et la contribution.

Le succès de l'enquête impose le contact préalable, la connaissance de la situation et l'établissement d'une certaine confiance entre le chercheur et les enquêtés, ce qui n'est pas évident comme a pu nous raconter Clifford Geertz sur les coqs balinais. Dans ce cadre, j'ai pris conscience des liens affectifs tissés avec l'école, le quartier et entre les différents acteurs. J'ai adopté différentes approches sur le terrain et j'ai interagi de manière amicale, professionnelle ou politique. Ces interactions entrelacent objectivité et intersubjectivité, confiance entre les individus, qui sont des caractéristiques intrinsèques à toute expérience collective, soient-elles positives, réservées ou conflictuelles.

2.2. Les cadres de la mémoire en milieu scolaire. En quête de l'objet d'étude doctoral

Après l'écriture de mon mémoire de Master 2 en Langue et civilisation étrangère à Lyon 2, j'avais contacté via les réseaux sociaux certains de mes anciens élèves. Par le biais d'un blog à l'Internet⁹⁰ contenant des photos et textes produits par eux-mêmes, je songeais à éveiller leur mémoire scolaire pour faire émerger des souvenirs sur cette époque. Je m'intéressais à savoir ce que ces expériences leur avaient apportées en termes de savoir et de savoir-être. Étant donné que les contacts établis⁹¹ étaient insuffisants pour constituer un échantillon de taille significative en vue de mener une enquête et de développer un corpus d'étude solide pour la rédaction d'une thèse, l'idée d'explorer les cadres de la mémoire en milieu scolaire a été rapidement mise de côté.

Début mars 2010, pourtant, je me trouvais à la ville de Florianópolis et j'avais fait une rencontre hasardeuse avec une ancienne élève, précisément au lieu-dit *pracinha do Casarão*

⁹⁰ Voir <http://profaclaraparaboa.blogspot.com/2007/07/primeiros-relatos.html>
<https://www.blogger.com/blog/posts/8669482786320457526>

⁹¹ Je souligne qu'à cette époque, mes anciens élèves se trouvaient en pleine adolescence.

situé au quartier de Lagoa da Conceição, où j'avais habité et travaillé en tant que professeure pendant plusieurs années consécutives. Ma curiosité sur la mémoire d'écolier m'est revenue. La timide Paola, je l'avais accompagnée quelques années durant son parcours scolaire, tout d'abord à l'âge de trois ans, à l'école maternelle, puis à l'école primaire. En fait, dans le cadre d'une recherche-action à l'époque, j'ai appliqué mes connaissances de la géographie en vue d'alphabétiser un groupe d'élèves durant quelques années à partir d'une perspective scientifique. À l'occasion, Paola a été mon élève de CP en 1998, de CE1, en 1999, et au début du CE2 en 2000⁹². Certains projets et des activités réalisées ont été mis en exergue dans des rapports de recherche universitaire et des participations à des congrès au Brésil.

Ce jour-là, j'accompagnais mon fils Paulo au petit parc où Paola jouait avec son fils, qui avait six mois de moins que le mien. Le lien que nous avons tissé dans le passé nous a offert l'opportunité de vivre cette belle rencontre et de renouer, non pas en tant que professeure et élève, mais en tant que "jeunes" mamans. Certainement, ce fait a joué un rôle fort dans la rencontre et dans le retissage des liens. Contrairement à moi, Paola, d'une beauté de caractéristique asiatique éblouissante, avait arrêté ses études lycéennes pour s'occuper de son fils. Je lui ai parlé de mes études et je lui ai proposé une rencontre pour remémorer les vieux temps. À l'occasion, je lui ai demandé si elle avait encore des contacts avec les élèves de l'époque où j'étais sa professeure, et elle m'a parlé de Gabriela. Quelques jours après, Paola, sa maman Christine, Gabriela et moi-même étions assises autour d'un goûter préparé par Christine.⁹³ Mon objectif, plus que de les interroger sur le rapport école et environnement, était de les écouter librement et observer les sujets émergents de leur vécu. Je n'ai donc fait aucune préparation en amont pour cette rencontre. Je vous rappelle que j'avais fait une croix sur l'idée d'enquêter sur la mémoire des écoliers, mais je n'avais pas encore défini mon objet de recherche doctorale.

Cette rencontre, semblable à un rite de passage dans le vaste univers de l'enquête ethnographique, a revêtu une importance marquante dans ce processus. Elle a également tracé une voie vers une exploration plus approfondie de la relation entre l'école, l'environnement et la ville, à partir d'une nouvelle perspective, à savoir l'engagement de l'école dans la participation

⁹² Je n'ai pas terminé cette année scolaire du fait que j'ai obtenu une bourse d'étude pour conclure mon mémoire de Master 2 en Sciences de l'Éducation à l'UFSC sur des pratiques innovatrices d'enseignement des concepts de temps et espace à l'école primaire.

⁹³ Pendant les échanges sur nos mémoires et les transformations du quartier, nos enfants jouaient à côté.

démocratique. En rencontrant mes anciennes élèves⁹⁴, en amont des questions qui ont précédé ma réflexion sur l'élaboration de l'expérience participative, j'ai pris conscience que l'expérience sur le terrain m'a permis de réfléchir sur la construction de la position politique de l'école au sein des sociétés démocratiques. Avant d'accentuer l'importance de cette rencontre dans le champ de cette recherche et de la narrative de mes anciennes élèves, qui ont été à l'origine de mes terrains d'enquête, je souhaiterais souligner que notre interaction n'a eu lieu qu'à cette occasion, étant donné que mon départ pour la France était imminent.

L'ethnographie de cette rencontre a été faite de façon très modeste, loin du procédé évoqué par François Laplantine⁹⁵, comme *la description méticuleuse de ce que nous voyons et entendons*. De cette expérience, j'ai retenu ultérieurement que quand les émotions foisonnent pendant l'observation participante, elles peuvent provoquer le phénomène de « distraction ». Les détails qui nous ont échappés dialoguent avec notre propre processus d'acquisition des habiletés nécessaires à l'incarnation du métier d'ethnologue⁹⁶. L'épaisseur et la densité revendiquées par Geertz⁹⁷, je les ai réservées plus à l'analyse des récits signifiants, pour la construction de ma thèse, qu'à la vraie description de ce moment réalisé à l'intimité du foyer des parents de Paola, avec lesquels j'ai tissé une longue amitié durant les années que j'ai été professeure de leurs enfants à l'école située à Lagoa da Conceição. Cela nous met déjà dans le bain des premières réflexions sur le continuum maison-école.

Ainsi, le 9 mars 2010, Paola et Gabriela m'ont raconté avec les yeux pétillants et le sourire large des bribes des expériences imprimées dans leur corps et esprits. À cette occasion, nous nous trouvons à la salle à manger de chez Christine autour pour un goûter et ce partage autour de la nourriture nous a permis de retisser nos liens. Sans aucun autre support matériel, mes anciennes élèves ont parlé librement sur ce qui les avait marquées quand j'étais leur professeure à l'école de Lagoa da Conceição. Comme dans un jeu, on disait *Tu t'en souviens...* Ce sont les marqueurs de l'espace qui ont été les plus saillants à cette occasion. Paola et Gabriela se rappelaient les espaces parcourus, des espaces de vie, de travail et de culture. Ce rapport à l'espace, très présent dans leurs récits concernait le passé, irait dialoguer par la suite avec les problèmes de violence en général, envers la nature et aux personnes. Le quartier de Lagoa da

⁹⁴ Lors de mes enquêtes à l'école DLS, j'ai rencontré d'autres anciens élèves à Armação. Je reviendrai plus tard sur ces rencontres.

⁹⁵ Laplantine François, *Idem.*, p.107.

⁹⁶ Howard S. Becker, *Les ficelles du métier*, La Découverte, 2002.

⁹⁷ Clifford Geertz, À *Interpretação das Culturas*, LTC (Rio de Janeiro, 1989) ; Clifford Geertz, *Ici et là-bas*, s. d.

Conceição, au cœur de ces affrontements, est ce lieu qui figurait dans leur passé comme la continuation non seulement de la maison, mais aussi de l'école.

« Je me souviens des sorties de terrain qu'on faisait avec toi, lorsqu'on découvrait des sentiers... Une fois, nous sommes allés visiter un moulin à farine. Je me souviens aussi que nous sommes allés visiter un village d'indiens⁹⁸. Avant le jour de la visite, nous avons collecté des vêtements pour leur apporter⁹⁹.

Ces mémoires très symboliques évoquent des éléments des expériences spatiales, vécues à l'occasion des sorties d'étude, et donc en dehors des murs de l'école¹⁰⁰. Elles brossent un tableau de situations indélébiles, des expériences vécues à plus de 10 ans, dans les années 1990. Le récit nostalgique des sorties de terrain évoquées par Paola est rempli d'expériences affectives et ficellent le passé et le présent, les pensées et les émotions ainsi que la solidarité et le partage. Parler de la visite à ce moulin à farine de manioc localisé proche à l'école, par exemple, ne va pas de soi. Ce moulin à farine, imprimé de manière singulière dans le paysage local, est un héritage architectural constitutif des modes de vie de l'époque coloniale. D'un côté, il est révélateur de l'évolution de la dynamique urbaine, mais aussi de la cohabitation des éléments de différentes époques dans l'espace urbain. D'un autre côté, il est révélateur de l'attachement à la culture Açoréenne. Lors de cette visite, nous avons reçu en cadeau des *beijus*, des biscuits de manioc fabriqués sur place. Ces biscuits ont un goût et un format particulier, caractéristique de la gastronomie colonisatrice. L'expérience de la visite¹⁰¹ à la Réserve indigène Guarani évoquée par Paola se lie à la participation, à l'organisation de la visite pour la récolte des habits et aux dons de vêtements. Ces dons, n'ont pas été seulement le sésame pour entrer dans le territoire des Indiens¹⁰², mais le sésame de sa propre expérience, qui d'ailleurs peut être révélatrice d'une autre expérience symbolique.

⁹⁸ Cette sortie est réalisée à l'intérieur des terres indigènes existantes face à l'île de Santa Catarina, aux bords des villes continentales qui intègrent la métropole Florianopolitaine.

⁹⁹ Cette expérience a été particulièrement extraordinaire pour tous, élèves, professeurs et parents, a été possible grâce à une collègue professeure qui avait un contact dans la Fondation Nationale de l'Indien, FUNAI. L'idée de leur apporter des vêtements a eu une fonction symbolique de don, ce qui a rendu possible l'entrée dans leur territoire et l'échange avec les Indiens.

¹⁰⁰ Elle se souvient des sorties réalisées dans le cadre des études de l'histoire de la ville et des modes de vie des peuples premiers et des premiers colons. Même si les moments passés en salle de cours étaient tout à fait intéressants et en continuité avec ce qui était étudié à l'extérieur de l'école, ces souvenirs apparaissent de façon très symbolique dans le récit de Gabriela.

¹⁰¹ Les parents d'élèves composent indiscutablement un des piliers des pratiques pédagogiques innovantes. Sans leur collaboration, cette sortie, très éloignée du périmètre de l'école, n'aurait jamais eu lieu. Parmi les parents qui nous ont accompagnés durant la sortie, il y avait Christine, maman de Paola.

¹⁰² Aujourd'hui, je m'interroge sur cette « invasion ».

La symbolique qui nous rapporte au vieux modèle d'échange connu des anthropologues, celui de l'échange de la matière par la substance, du don et du contre-don existant aussi dans le partage des expériences. Une expérience n'est jamais que collective ou singulière, elle ne concerne qu'un individu, elle concerne toute une société. L'expérience a une influence sur la manière dont nous percevons, pensons et agissons. Que ce soit de manière consciente ou inconsciente, lorsque nous vivons en société, cette influence se transmet aux générations futures ainsi qu'à celles qui vivent dans la même période historique.

L'expérience vécue par Paola en terres indigènes est révélatrice d'une des manières de s'approprier à la connaissance disponible dans la société et elle prend tout son sens dans la dynamique spatiale et expérientielle. Dans ce contexte, très proche au modèle empirique, nous pouvons évoquer l'importance de l'initiation à l'observation directe, ainsi qu'à la perception objective et subjective des modes de vie et d'existence complètement antinomique aux nôtres, et cela est d'autant plus vrai pour les enfants vivant en ville et qui fréquentent les bancs scolaires. Le constat de l'existence de différents territoires et de la coexistence de différents mondes, permet la compréhension du processus de ségrégation spatiale vécu par les ancêtres de ces Indiens vers les périphéries des villes, ce qui dialogue avec les problèmes urbains actuels. Certes, nous n'avons pas pu saisir cette expérience dans toute sa complexité, en ce qui concerne les enjeux présents dans cette rencontre et cet échange, mais elle nous a permis d'entrer en contact avec d'autres cultures, d'autres modèles d'existence et d'observer les frontières géographiques et anthropologiques et réfléchir sur l'expérience à l'époque.

L'espace, cette base concrète du terrain, est le marqueur de réflexions sur les distances, sur l'occupation, sur le déplacement, mais aussi sur la subjectivité et l'altérité, dont l'anthropologie est spécialiste¹⁰³. Toute expérience marquante nous pousse à sortir de notre zone de confort et nous donne l'opportunité de remettre en question ce que nous tenons pour acquis, comme l'image universelle de l'Indien teinté et couvert de plumes, qui est si présente dans l'imaginaire folklorique et populaire, notamment à l'école brésilienne lors de la célébration de la journée de l'Indien le 19 avril¹⁰⁴. Pour Yi-Fu Tuan « la vision du monde est une expérience

¹⁰³ Laplantine François, *L'anthropologie*, Payot, 2001, p. 77

¹⁰⁴ Dans cette vidéo qui date de 2018, on a un aperçu de comment l'indien est présenté aux enfants de l'école brésilienne. <https://youtu.be/zgsgiLB7LF8>

conceptualisée »¹⁰⁵, formée par une longue succession de perceptions et d'attitudes qui impliquent l'expérience personnelle et sociale.

L'expérience est ainsi un système enraciné dans une culture, structuré par des croyances, des intérêts et des valeurs, ainsi que dans l'affectivité qui lie la personne au lieu concret vécu¹⁰⁶. Cette notion d'expérience conceptualisée nous interroge sur le rôle de l'école en tant qu'institution structurante de la vision de monde, de penser sur la ville et de l'agir dans l'environnement et qui modélise la culture cognitive d'une société et le pouvoir du collectif. Le récit de Paola, dans un autre moment, va révéler ses perceptions sur la temporalité des transformations de son quartier, à partir d'un double regard, l'un dirigé vers le passé et l'autre situé dans le présent. Ces perceptions permettent d'interroger les antagonismes provoqués par le changement urbain, ce qui interroge la temporalité de l'expérience corporelle et psychologique de l'enfant et de l'adulte incarné dans le même individu, dans un même espace.

“(…) Je me souviens qu'on jouait sur la *pracinha*¹⁰⁷, à côté du Casarão jusqu'à très tard dans la soirée. Le poste de police était localisé très proche. Aujourd'hui, cela n'est plus possible, car le poste de police a été déplacé vers la gare. (...) ici on n'a plus de surveillance policière. (...) il y a beaucoup de vols et de braquages (...) Lorsqu'on a besoin de la police, elle n'arrive jamais à l'heure. Elle ne vient plus pour un rien... (...) Mon père a hâte de partir d'ici (...)”

Cette narration nous expose au changement au fil du temps des espaces de sociabilité dans le quartier, tout en mettant en évidence la violence comme force perturbatrice et transformatrice des pratiques sociales des groupes locaux dans l'espace public. Cette réalité de dégradation du tissu social local fait écho à la narration de Gabriela, qui aborde la destruction de l'environnement naturel et le déclin de l'éducation publique.

¹⁰⁵ Tuan, Yi-Fu, *Topofilia. Um estudo da percepção, atitudes e valores do meio-ambiente*. Difel, 1980, pp.01-05

¹⁰⁶ *Op. cit.* p.4

¹⁰⁷ *Pracinha du Casarão* est le surnom affectif de la place du Centre culturel Bento Silvério, plus connu sur le nom Casarão, une ancienne station radiotélégraphique datant de l'époque coloniale dont la pièce en annexe, l'ancienne salle des machines, a servi pour longtemps comme poste policier. Sur la place, on trouve une aire de jeux en bois rustique colorée en jaune, bleu, rouge et vert. Cette place publique est animée par la vie locale et des activités diverses, tels les marchés de fruits, légumes et produits issus de l'agriculture biologique les mercredis et samedis matin, les foires artisanales et de commerce informel les week-ends ou de manière permanente l'été, qui rassemblent des artistes et des artisans venus de différents lieux. Cet espace central de sociabilité du quartier est un lieu de rencontres et de retrouvailles, de la mise en scène de la richesse de la vie locale. Les habitants locaux, les *ilhéus* (des habitants de l'île) et les touristes participent aux fêtes populaires de Saint-Jean ou du carnaval mis en scène dans cet espace, ainsi qu'aux nombreuses manifestations culturelles locales telles le théâtre du *Boi-de-mamão*, la *capoeira*, les danses et les chants typiques brésiliens ou africains. Des manifestations citoyennes et écologistes réalisées par des habitants, élèves, professeurs des écoles et des écoliers voient souvent le jour à la *pracinha*.

Paola mobilise dans sa mémoire des éléments organisateurs des anciennes pratiques spatiales, de quand elle était un enfant. Habitée à ce lieu-dit *Pracinha* depuis toute petite. À présent, en tant que maman, elle évalue l'impact des nouvelles pratiques spatiales sur l'environnement urbain et les perçoit comme nuisibles à la qualité de vie tant des enfants que des adultes. Cet espace public, circonscrit dans le temps, possédait en quelque sorte un symbole de la démocratie locale, du fait qu'il était utilisé par divers groupes à diverses fins tout au long de l'année. Bien que son apparence spatiale soit préservée, au fil des années, il a perdu certaines de ses pratiques caractéristiques, comme Paola nous le rappelle. Elle fréquentait la place jusqu'à tard dans la soirée, un moment privilégié où les enfants se rencontraient après l'école et où les familles se retrouvaient après une longue journée de travail. Ce récit met en évidence qu'à une époque pas si lointaine, les enfants pouvaient rester seuls dans la rue, ou en compagnie de leurs frères et sœurs. Ils étaient familiers pour les habitants, qui assuraient d'une certaine manière, une surveillance informelle. Certainement, la place du quartier qui a éduqué Paola, n'éduquera pas son fils.

Dans la mesure où, un quartier ou une ville est le résultat d'une construction continue, marquée par différentes époques, par des nouvelles technologies, par différentes politiques gouvernementales et par distincts styles de vie des habitants, ils contribuent à l'expérience éducatrice des enfants, si ces aspects sont mis en lumière par l'observation et la réflexion. Si ces aspects sont perçus comme allant de soi, la prise de conscience du processus de continuité et transformation tardive peut freiner les actions collectives et les pratiques participatives dans l'espace public. C'est là, où l'histoire du quartier et de la ville s'est constituée, que l'on trouve nos racines familiales et nos vécus de l'enfance. Mettre cette histoire en perspective nous permet de mettre de la lumière sur la complexité de la réalité actuelle et de comprendre l'importance de l'expérience des enfants en ville pour, non seulement la construction de leur singularité, mais aussi de leur citoyenneté. C'est dans ce cadre de réflexion que je m'interroge si, dans les nouveaux projets urbains, la place de l'enfant et sa famille est-elle assurée par l'école ?

L'école sollicite fréquemment la participation des parents pour diverses activités, à la fois à l'intérieur et à l'extérieur de ses locaux. Ces contributions ont un impact direct sur les enfants et les parents, qui se réjouissent de maintenir l'école dans des conditions physiques, esthétiques et morales optimales pour offrir aux élèves une éducation adéquate, les former et les préparer à vivre en société. Malgré ces collaborations, la relation entre l'école et l'impact des problèmes locaux sur la vie des élèves n'est pas toujours prise en compte à l'école. Deux

idées couramment entendues dans les discussions des professionnels de l'éducation, à savoir « Les enseignants n'ont pas le temps de s'investir auprès des parents » et « L'école s'occupe de l'enseignement, la famille de l'éducation », illustrent la séparation entre les sphères de vie des enfants, la distinction des rôles entre ces deux institutions et la "place" d'exclusion attribuée à la famille dans le contexte scolaire.

Pour enquêter sur la relation école et société locale, en prenant en considération la participation des familles et des élèves, j'ai entrepris une exploration sur l'histoire de chaque établissement en examinant des documents et des témoignages. Cette approche m'a permis de mieux appréhender comment chaque école imprime sa marque dans son contexte territorial et socioculturel. Dans cette optique, j'ai enquêté sur la composition des élèves, sur les expériences professionnelles des enseignants, et sur les initiatives tournées vers les questions environnementales tant à l'échelle du quartier que de la ville. En adoptant cette approche multidimensionnelle, mon objectif était d'obtenir une perspective complète et éclairée sur les interactions complexes entre l'école et le quartier. Ainsi, tout au long de mes enquêtes, j'ai rassemblé des informations en adoptant une approche à la fois personnelle et multi-spatialisée. Mes enquêtes de terrain étaient liées par une question commune : comment l'école se positionne face à l'incertitude des transformations locales, concrètes et subjectives ?

Cette démarche m'a permis d'explorer une diversité de lieux où j'ai eu l'occasion de rencontrer des individus impliqués à différents degrés dans le développement local. Mon objectif était de comprendre leur point de vue et saisir les dynamiques présentes dans les villes concernées. Mes interactions sur le terrain n'ont pas été préalablement planifiées, au contraire, elles se sont développées au fur et à mesure que mes interlocuteurs me suggéraient des personnes susceptibles de répondre à mes questions. Je me suis laissé guider dès lors par les flux d'informations et d'invitations, ce qui m'a conduit à accompagner mes interlocuteurs dans leurs logements, dans des événements, dans des bars, des restaurants, dans d'autres quartiers, entre autres. Ce cheminement m'a amené à explorer diverses situations et contextes pour mieux appréhender les enjeux du développement local à partir des différents points de vue. Pleinement immergée dans le vécu et les réalités de la communauté locale, cette recherche porte avec elle l'empreinte d'une anthropologie engagée.

2.3. Les enquêtes ethnographiques

Les enquêtes ethnographiques qui alimentent mes analyses ont été réalisées entre 2011 et 2016. Ces enquêtes ont eu lieu dans deux quartiers distincts : Armação, situé dans la ville insulaire de Florianópolis, au Brésil et Carnot-Parmentier, situé dans la ville industrielle de Saint-Fons, en France. Ces deux pays sont caractérisés par une culture démocratique, et c'est dans ces contextes que j'ai exercé des métiers liés à l'enseignement et à l'éducation, qui constituent les piliers de ma thèse.

Pour esquisser les premières idées qui constitueraient mon projet, j'ai cherché tout d'abord à observer les transformations de certains espaces de la ville et les interactions locales, puis, motivée par les rencontres que j'ai faites, j'ai découvert l'existence de deux projets urbains autour des écoles publiques, tout d'abord celui de l'école Parmentier (Saint-Fons) puis celui de l'école Dilma Lúcia dos Santos (Florianópolis). Je me suis donc approchée de ses écoles, mais mon entrée dans les terrains a suivi différents protocoles. Je peux dire que mon statut au Brésil d'ex-fonctionnaire, d'enseignante, de chercheuse et en France d'animatrice socioculturelle et d'étrangère a marqué les différences dans l'enquête de terrain menée. Les différentes manières d'entrer sur les terrains m'ont permis d'interagir de manière singulière avec différentes personnes et collectifs, et de les observer à partir de mes propres lunettes. Avec mes interlocuteurs, j'ai partagé des moments de sociabilité, ce qui m'a permis de remarquer diverses pratiques, actions et interactions sociales que j'ai pu signifier, interpréter et resignifier au cours du processus de construction de cette thèse. Rappelons que Pierre Sansot souligne que le point de coupure épistémologique, qui implique repenser les données, est le point de connaissance scientifique¹⁰⁸.

Dans ce contexte, les rencontres avec mes interlocuteurs, ont été biaisées par l'espace géographique et culturel, avec un fort lien de mon identité brésilienne et professionnelle et avec mon dépaysement saisonnier, notamment pour le cas du Brésil. Mon intérêt personnel et mon engagement professionnel avec les questions environnementales et éducatives ont été des facteurs déterminants dans la mise en place de ces enquêtes. Mon choix d'enquêter auprès de deux écoles publiques, situées au cœur de changements urbains, m'a confronté à leur « double appartenance », celle que je considère plus proche des plus petits habitants de la ville, qui sont en processus de formation citoyenne, et l'autre plus proche de l'État, celui qui dirige cette

¹⁰⁸ Sansot Pierre, *Op.cit.*, p.10

formation. Dans cet entre-deux, on trouve les éducateurs, professeurs ou animateurs du périscolaire, qui fournissent un service public nécessaire à la configuration et à la structuration de la société locale. L'école dans sa fonction sociale constitue ce pont qui lie ce groupe bien situé dans la société, à savoir les enfants et leurs familles, à un idéal socioculturel de société.

Mes terrains sont en particulier des lieux où des mutations urbaines importantes émergent. Les écoles ainsi que les relations qui se tissent dans son entourage sont des éléments clés d'analyse dans cette thèse. Ces changements s'imposent dans l'espace concret qui structure la scène de la vie quotidienne des habitants, notamment des élèves et leur famille. Le périmètre de l'école publique délimité par ces situations d'aménagement urbain subit des bouleversements sociaux concrets. Les professionnels de l'école, confrontés à cette réalité, expérimentent parallèlement des nouvelles pratiques socioculturelles.

Dans les prochaines pages, je présenterai les méthodes que j'ai utilisées pour mener mes enquêtes à Florianópolis et à Saint-Fons. Puits, je présenterai mon engagement auprès des projets qui ont permis la réalisation de cette thèse, qui incarne, à mon avis une réflexion sur le processus d'émancipation citoyenne.

Mon expérience ethnographique dans deux pays de culture démocratiques différentes m'ont permis d'observer et d'identifier différentes formes et degrés d'implication des individus et des groupes dans des projets collectifs. Les récits de mes interlocuteurs brésiliens et français, comme on verra tout au long de cette thèse, vont éclairer leurs expériences autour de la participation, ce qui inscrit ce travail, de certaine manière, dans une anthropologie de la culture participative en ville.

Au départ de mon enquête à Saint-Fons, je voulais privilégier comme interlocuteurs les professionnels de l'école (directeur, enseignants, animateurs, etc.) et les parents d'élèves, pour représenter les habitants, tel que j'ai fait au départ à Florianópolis, mais tout de suite, je me suis aperçu que mon travail serait appauvri, car le milieu scolaire français est encore très réfractaire à la présence d'un chercheur étranger et particulièrement dans la peau d'une animatrice du périscolaire.

Ainsi, je me suis également appuyé dans mon enquête de terrain sur des habitants intéressés par la problématique de l'école. Ainsi, à Saint-Fons, différemment de Florianópolis, la masse de mes interlocuteurs, la plus importante, n'a pas été les professeurs d'école. Les deux terrains se sont dessinés au fur et à mesure que je faisais des rencontres avec des personnes

appartenant au réseau de contacts de mes interlocuteurs, ou à mesure que j'interpellais ou que j'étais interpellée de façon hasardeuse dans différents endroits de la ville.

2.4. Les enquêtes de terrain au Brésil

Lors de mon travail de terrain au Brésil, j'ai pris conscience d'une maxime en anthropologie : « Il faut rendre étranger ce qui nous semble familier ». Cet exercice n'a pas été simple en raison de mon profond engagement dans ce sujet depuis un certain temps. De plus, lorsque l'anthropologue mène ses recherches dans son propre pays, au sein d'une réalité urbaine plutôt familière et proche, il peut être difficile d'adopter une perspective distanciée, surtout au début. Prendre du recul par rapport à nos propres expériences sur le terrain, particulièrement lorsque l'on choisit une approche méthodologique de "participation observante", n'est pas évident.

La mobilisation d'une diversité d'interlocuteurs place l'anthropologue au cœur de l'expérience épistémologique. Lorsqu'il adopte une position de participation observante, il se trouve dans une situation de vulnérabilité face aux comportements, aux interactions et aux réactions qui peuvent lui paraître ambigus. Ayant un triple rôle en tant qu'acteur, que sujet observateur et “objet” observé, le chercheur traverse des moments de doute, d'angoisse et d'attente pour parvenir à une transaction et un résultat qui serviront de référence pour l'étude d'une thématique, telle que la culture urbaine de la participation démocratique. Cette attente n'est pas passive, car le chercheur est capable de saisir éthiquement et de manière compréhensible les enjeux d'une situation vécue par les acteurs, ainsi que le temps nécessaire pour observer le mûrissement de la situation.

C'est par son engagement dans sa propre expérience ethnographique que le chercheur prend conscience que ces questions se situent à la fois à l'intérieur et à l'extérieur des frontières de lui-même, comme l'a révélé Georges Devereux¹⁰⁹. Les éléments non compris ou non explorés deviennent alors des révélateurs de l'observation externe et de l'auto-observation du chercheur. En paraphrasant Georges Devereux, on peut dire que le cheminement théorique suivi par le chercheur est la continuation de l'anthropologue et des individus qu'il a étudiés. Ainsi,

¹⁰⁹ Devereux Georges, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Champs Essais, 2012, p. 72.

l'expérience ethnographique devient en quelque sorte une prolongation des méthodes privilégiées sur le terrain.

Les interviews que j'ai réalisés avec l'objectif de connaître les expériences vécues dans le cadre de la participation au projet se sont passés autant à l'école DLS, que chez mes interlocuteurs. À l'école, j'ai interviewé deux directeurs, le premier, je l'ai fait lorsque j'ai débuté sur le terrain, en 2011, et l'autre en 2016. J'ai interviewé aussi la directrice de l'époque où je travaillais à l'école. Ensuite, j'ai échangé lors des rencontres informelles avec deux anciens directeurs occupant à présent leur poste de professeur à l'école. Pourtant, c'était lors d'une réunion avec les étudiants qui allaient travailler sur le Projet *Entorno Escolar* que ces derniers ont livré une partie de leurs parcours en tant qu'anciens directeurs de l'école. À cette occasion, j'ai eu des éléments sur leurs trajectoires que je n'ai pas réussi à obtenir auparavant lorsque je les ai interrogés sur leur participation au PEE. À ces occasions, ils me disaient n'avoir pas grande chose à me raconter.

Afin de connaître l'engagement d'autres professionnels de l'école dans le projet, j'ai interviewé cinq personnes de l'équipe pédagogique, parmi ceux-là une coordinatrice qui, après avoir réussi une Licence en droit, a demandé d'être affectée dans le secteur administratif de l'éducation situé à la mairie de Florianópolis. Cette professionnelle a été la précurseur de la mise en place à l'école de la Planification stratégique situationnelle (PES)¹¹⁰, où les stratégies concernant la construction de la nouvelle école ont été développées.

Sur mon enquête de terrain, 12 autres professeurs ont été interviewés. Certains, je les ai rencontrés dans la salle des professeurs et je les ai invités à participer à mon enquête, d'autres, je les ai rencontrés par l'intermédiaire des *responsables* du projet. Parmi ces enseignantes, l'une de mes interlocutrices m'a raconté avoir beaucoup donné de son temps au projet, c'était une ex-collègue très proche qui avait pris sa retraite. Marta, avec qui j'ai passé tout un après-midi, est autochtone de la ville de Florianópolis et habite le quartier depuis des décennies. Elle participait

¹¹⁰ La Planification Stratégique Situationnelle (PES) a été créée par l'économiste chilien Carlos Matus comme un processus technique, scientifique et participatif. Ce modèle repose sur les présupposés théoriques-méthodologiques de la gestion de la mairie de Florianópolis (PMF) qui a été mis en œuvre dans les écoles de la municipalité. Il s'agit d'un outil utilisé pour diagnostiquer en continu la réalité scolaire, proposer des alternatives d'intervention, en recherchant les moyens et les acteurs pour concrétiser les changements souhaités, ainsi que les opportunités pour mettre en œuvre les actions envisagées. Les réunions étaient trimestrielles où les objectifs et actions étaient évalués constamment et le processus redémarrait à la fin de chaque cycle. Pour aller plus loin, voir Fernandes Fabiana Silva, "PES: uma proposta metodológica para o planejamento educacional" in *Revista online de Política e Gestão Educacional*, abril, 2001. Source : https://www.researchgate.net/publication/267830619_PES_uma_proposta_metodologica_para_o_planejamento_educacional

activement aux différentes réunions de quartier pour la solution des problèmes entre les habitants et avait une connaissance précise du fonctionnement de la politique locale, des ruses, des disputes politiques, idéologiques et territoriales du quartier.

Une autre interlocutrice qui a collaboré à ma recherche, était une ancienne professeure de sciences à l'école qui connaissait *le modus operandi*, ces mots, de l'époque où elle y a travaillé. Néli après avoir travaillé pendant des années à l'école, a intégré dans les années 1990, l'équipe d'organisation et de mise en œuvre d'un nouveau projet d'éducation de la ville de Florianópolis. Cette période a profondément marqué les esprits des professeurs vu le large investissement des administrateurs dans la démocratisation de l'éducation municipale. Durant quatre ans, des professeurs, des directeurs, des équipes pédagogiques, entre autres professionnels de l'école ont été formés, payés et en reçu des moyens matériels et immatériels pour façonner une éducation de qualité aux enfants et adolescents de la ville. Néli et moi, avons fait connaissance à la faculté à l'époque du Master 2, car nous avons eu le même directeur de mémoire. Cette amie de longue date est devenue professeure universitaire, et elle m'a hébergée avec mon fils, dans un de mes séjours à Armação.

J'ai également interviewé une professeure d'une école située dans un quartier voisin. On connaissait des formations continues, des activités collectives syndicales des professeurs. Marcia était engagée dans les manifestations collectives, dans des actions, réunions et rassemblements menées par les leaders du projet *Entorno Escolar* ainsi que dans le Plan directeur du district. Durant les périodes d'immersion, j'engageais fréquemment des échanges informels et variés avec plusieurs enseignantes. Pour celles que je connaissais déjà, ces rencontres prenaient souvent la forme de retrouvailles, et la question « Tu es de retour ? » était inévitable. Quant aux autres enseignantes que je ne connaissais pas, je me présentais ou les abordais dans les couloirs de l'école, à la bibliothèque, dans la cour de récréation ou même dans la salle des enseignants.

Après les formalités de présentation, lorsque je parlais de ma recherche, je leur demandais s'ils connaissaient le PEE et selon leur réponse et l'intérêt que cette rencontre portait, je leur proposais une nouvelle rencontre pour en discuter. J'ai remarqué qu'il y avait une curiosité sur ma présence à l'école et certaines professeures venaient me voir quand j'étais accompagnée de mes interlocutrices privilégiées pour entendre ce qui l'on discutait. Parfois les personnes participaient à la discussion, d'autres non. Dans une occasion, une personne plus liée au secteur administratif a interloqué mon interlocutrice en lui demandant ce qu'était le

développement durable. Ensuite, elle a dit qu'elle n'avait jamais été mise au courant du projet. Je me souviens que cette situation était tendue. Mon interlocutrice a ressenti cela comme une provocation. Mon interlocutrice m'a avoué que « si ce n'était pas à elle de faire toutes les démarches concernant la communication sur le projet, personne d'autre ne s'en chargerait. ». Elle m'a dit ensuite que lors de certaines réunions de la rentrée scolaire, elle n'était pas présente, car elle était malade¹¹¹. Elle m'a avoué qu'elle se sentait assez seule et que mon arrivée a été un souffle d'air et un encouragement pour continuer cette lutte.

Les entretiens que j'ai réalisés avec les professeurs de l'école, sauf deux exceptions, se sont déroulés dans différents espaces de l'école, là où ils développaient leurs activités : salle de la radio, salle des arts, laboratoire, etc. À l'école, seulement un entretien n'a pas été enregistré avec magnétophone. La professeure étant une nouvelle arrivante à l'école n'a pas voulu prendre de risques et m'a demandé que son interview reste dans l'anonymat.

Dans ce processus d'immersion, j'ai accompagné deux professeures, celle du laboratoire de sciences et celle d'une classe de CM1, dans une sortie de terrain proche d'une rivière existante dans le quartier, localisée pas loin de l'école, laquelle j'ai enregistré avec des photos et vidéos faites avec mon téléphone. Je connaissais ce lieu, car j'avais déjà fait une sortie avec mes élèves. À l'époque, je ne connaissais pas le quartier et j'étais guidée par les élèves. On n'avait pas tardé sur place parce que l'objectif de la sortie était de se familiariser avec l'environnement du quartier de manière générale. Lors de cette sortie, préparée par la professeure du laboratoire de sciences, les élèves devaient faire des observations sur l'environnement et récolter, avec les précautions nécessaires, de l'eau de la rivière pour qu'elle soit analysée par eux au laboratoire de l'école. Pour ce faire, les enfants étaient équipés avec des gants, des bocaux, des blocs-notes et des appareils photographiques. (cf. annexe 15)

Dans mes séjours à Florianópolis, je passais beaucoup de temps à l'école à observer les interactions entre les professeurs et entre eux et leurs élèves. J'ai fait deux observations en salle de cours. J'ai participé à des réunions portant sur des projets clés liés à *Entorno Escolar* et à une réunion de l'APP. Les participants des réunions n'étaient pas toujours les mêmes, mais il y avait toujours au moins un responsable direct dans la mise en place du PEE. À une occasion, j'ai accompagné le déroulement de deux activités mises en place par deux professeures du primaire (CP et CM2). J'ai aussi récolté quelques activités réalisées par leurs d'élèves sur le

¹¹¹ Mon interlocutrice, qui a été chargée d'écrire le projet, était souffrante de la maladie de Fibromyalgie.

PEE. Bien que j'aie échangé avec les élèves de l'école, le seul que j'ai interviewé était un ancien élève qui s'est engagé dans les premières luttes menées dans le PEE.

En dehors du corps de professionnels de l'école, j'ai rencontré et interviewé six parents (quatre femmes et deux hommes). À l'exception d'une maman, les autres n'avaient plus leurs enfants à l'école. La plus grande partie des interviews ont eu lieu dans leur résidence, mais deux ont eu lieu à l'école, l'une à la salle des professeurs et l'autre à l'amphithéâtre, notamment celle du père de deux anciens élèves. Il était responsable de l'association de cinéma appelée *Cineclub Baleeira*, qui projetait dans l'amphithéâtre de l'école des films brésiliens¹¹². Parmi ces parents, sauf une qui habitait à peu de temps à Florianópolis, tous ont joué plus ou moins un rôle dans la mise en place du projet *Entorno Escolar*. Dans le souci d'avoir des éléments de la mémoire du lieu, j'ai mobilisé aussi deux dames, les plus âgées de la communauté qui m'ont raconté comment était la vie à Armação quand elles étaient jeunes.

J'ai interviewé le président adjoint du conseil d'habitants chez lui, le président du conseil du Plan directeur participatif (PDP) du district du Pântano do Sul dans son cabinet situé au centre-ville de Florianópolis et le professeur engagé avec l'école dans son bureau à l'UFSC. Ces trois acteurs importants dans le processus de mise en place du projet *Entorno Escolar*, je les ai rencontrés à quelques reprises. Ces premiers interlocuteurs m'ont apporté des éléments concernant l'espace local et l'existence de projets privés pour le district et sur le fonctionnement de la politique locale, en plus d'une connaissance approfondie sur la dynamique de participation démocratique et les réseaux d'acteurs. Le professeur de géographie m'a apporté des éléments sur les questions locales liées à la préservation environnementale et la valorisation de l'éducation à partir des liens établis entre l'université et l'école.

J'ai été aussi présente lors de certains événements réalisés à l'école et au quartier, telle la *Festa Junina* et la Fête du 7 septembre, lorsque l'on commémore l'Indépendance du Brésil. Toutes les vidéos que j'ai faites pendant les fêtes et les réunions, je les ai offertes à secrétaire ou aux coordinatrices de l'école. On a aussi documenté, avec le caméscope, les récits des professeurs impliqués dans le projet sur la mémoire de l'école lors de la réunion à l'école avec des étudiants de l'UFSC accompagnés de leur professeur. Ces vidéos ont été réalisées par un

¹¹² Ce Ciné Club (cinémathèque) à l'école, était un projet en partenariat avec le gouvernement fédéral. Le projet de Vicente Pozzobon (père des anciens élèves de l'école) a été subventionné par le SAV (Secrétariat de l'Audiovisuel) du Minc (Ministère de la Culture). Les séances étaient réalisées les week-ends dans l'amphithéâtre de l'école. Voir *O Cine Armação* dans le site https://www.ifsc.edu.br/conteudo-aberto/-/asset_publisher/1UWKZAKiOauK/content/id/811149

élève de quatrième qui a manipulé mon équipement pendant que j'accompagnais la professeure de sciences à la sortie dans le quartier.

J'ai aussi enregistré deux sorties d'exploitation du territoire que j'ai faites avec Zenaide la professeure responsable du projet *Entorno Escolar*. *La première fois*, nous avons monté la côte côté droit derrière à l'école, le plus urbanisé, à cette occasion, nous avons discuté avec deux habitants propriétaires, un monsieur âgé d'une septantaine d'années qui était contre l'expropriation du terrain situé à côté de l'école sans indemnité au propriétaire et avec une femme d'une trentaine d'années qui voulait vendre sa maison située dans le sommet de la colline. L'autre fois, nous avons monté sur un sentier, côté gauche de l'école, en compagnie d'un élève qui habitait dans le chemin, dans un taudis au milieu de la forêt.

À la veille des élections municipales, j'ai suivi le maire de la ville, dans deux événements. Le premier s'agissait de la diplomation des dentellières de l'île et l'autre s'agissait d'un hommage aux meilleurs artistes de l'île. Ces événements culturels n'avaient pas de relation directe avec le projet *Entorno Escolar*. Ils ont cependant été révélateurs de certaines pratiques culturelles de la ville et des pratiques politiques qui nous donnent des pistes de réflexion sur la thématique ville et société. J'ai interviewé son bras droit, M. Pinto da Luz qui était, à la fois, l'adjoint municipal de culture et le Secrétaire général de l'éducation municipale.

Lors de mes enquêtes de terrain à Florianópolis, mes interlocuteurs ont voulu partager avec moi une énorme quantité des documents qui ont alimenté ma recherche. Parmi eux, des copies des registres officiels des terrains immobiliers concernés par le projet, des productions des élèves tel que des enregistrements de la radio-école, des textes et des photographies. Le président du conseil du PDP local, M. Schinke a partagé avec moi des registres écrits et des journaux sur la participation démocratique locale et une vidéo réalisée en 2008, lors de la visite du maire à l'école, que j'irai exploiter dans la thèse. (cf. annexe 16)

2.5. La découverte du terrain en France

Dans le contexte de mon immersion à Saint-Fons, j'ai réalisé des entretiens avec différents interlocuteurs dans différents moments de la recherche et je les ai enregistrés, avec leur autorisation. La variabilité de la durée des entretiens était la même de ceux du Brésil, entre

une et deux heures suivant le même protocole, je demandais aux personnes de se présenter et de me raconter leur engagement dans le projet Carnot-Parmentier et leur expérience participative. Les entretiens se faisaient dans des espaces distincts, à leur domicile, à la Salle Local Projets, au travail ou à l'école.

Pendant mon immersion, j'ai rencontré plusieurs habitants impliqués dans le projet de rénovation urbaine. Avec certains, j'ai échangé de manière informelle, d'autres je les ai interviewés et/ou accompagnés lors d'ateliers sur la Mémoire des habitants du quartier réalisé en 2013, ainsi que lors de visites réalisées à deux villes de la métropole lyonnaise, Fontaines-sur-Saône et Vaulx-en-Velin, qui semblaient avoir réussi la rénovation des zones d'HLM, promues par les agents de la politique de la ville. À ces occasions, où Simone et M. Fradin étaient présents, nous avons effectué les voyages en autocar, qui avaient été loués par la ville, et là-bas, nous avons rencontré les maires, des élus et des agents de la politique de la ville. Nous avons visité les quartiers et nous étions reçus par des habitants chez eux.

Simone Cavallucci et M. Fradin, que je cite fréquemment dans mon texte, sont les plus anciens habitants avec qui j'ai maintenu un contact régulier. J'ai rencontré plusieurs fois mes interlocuteurs privilégiés, individuellement ou en binôme. Souvent, ils partageaient avec moi, en plus de l'attention, des informations, des photos et des documents sur la ville. Nous avons partagé différents moments à leur domicile, autour d'un repas ou d'une tasse de thé, ainsi que dans de petites balades dans le quartier et les rues de la ville, et même par courriel, téléphone et en visioconférence, notamment pendant la pandémie.

J'ai interviewé certains agents de la politique de la ville que je côtoyais et avec qui j'échangeais informellement, ainsi que d'autres acteurs de la ville tel un prêtre catholique qui avait habité au Brésil dans les années 80, une employée de l'OPAC du Rhône, la directrice d'une association et aussi des autorités municipales, tel l'élu du Développement durable et la mairesse de la ville que j'ai suivie particulièrement dans deux sorties de terrain dans le quartier.

J'ai aussi eu l'occasion de rencontrer de nombreux habitants dans la Salle des Projets Locaux (SLP). La plus grande partie était des femmes qui habitaient le quartier depuis longtemps, mais elles n'ont pas voulu participer aux entretiens. Beaucoup d'elles ne maîtrisent pas le Français. La salle, située au cœur du quartier Carnot-Parmentier, en face de l'esplanade, était autrefois un entrepôt pour vélos, poussettes, etc. Après sa rénovation, elle est devenue un lieu de permanence d'une agente en charge de la politique de la ville, Béatrice Millet. Sa

fonction était d'informer les résidents sur le projet de rénovation urbaine. Cette salle était aussi utilisée par le Comité des locataires comme lieu de réunion.

Peu de temps après avoir occupé la salle pour mener mon activité périscolaire, Samira Benkhebbab, la médiatrice de santé de l'Espace Créateur de Solidarités, association portée par la ville de Saint-Fons, a commencé à l'utiliser pour mener des ateliers¹¹³ avec un groupe de femmes et recevoir le public qui avait besoin d'aide pour effectuer des démarches administratives. Ainsi, j'ai commencé à fréquenter cette salle régulièrement, non seulement lors de mon activité, mais aussi lors des permanences de l'agente de la ville et de cette médiatrice. De temps en temps, le matin, je me joignais à l'atelier "P'tit déj santé", où après le petit déjeuner offert aux femmes par l'association, une professionnelle de la santé intervenait pour proposer des informations sur une thématique et des activités ludiques. Grâce à Béatrice et Samira, j'ai pu en apprendre davantage sur les habitants de la ville.

Pendant toutes ces années, j'ai été présente à des nombreuses réunions liées au projet de rénovation urbaine. J'étais présente à une réunion de présentation du projet de construction d'une école publique au quartier de l'Arsenal¹¹⁴ par des architectes, aux AG et réunions du Conseil d'habitants durant l'année 2012/2013 à la réunion du Conseil de la ville qui traitait de la création de la Métropole lyonnaise¹¹⁵. J'ai également accompagné et interviewé trois membres du Conseil d'habitants, résidents du quartier Chassagnon, chez eux. Ils se réunissaient régulièrement dans une salle adjacente à l'école, qui servait par ailleurs de cantine aux élèves.

À Saint-Fons, j'ai participé à plusieurs évènements, comme le cinéma en plein air, des animations menées par le centre social et diverses expositions. Cette immersion dans plusieurs espaces de la ville sur une période prolongée m'a permis de faire connaissance des acteurs locaux, de comprendre les enjeux de la région et d'assimiler le fonctionnement de la politique sanforniarde dans la période où la mairesse socialiste, Christiane Demontès, était au pouvoir.

Dans le cadre particulier du périscolaire, j'ai suivi une réunion à la mairie pour discuter et approuver le budget destiné au projet P'tits architectes de la ville et aux projets périscolaires d'autres écoles municipales. J'ai été invitée aussi à prendre part en tant qu'animatrice du PAVI

¹¹³ Voir https://www.adesdurhone.fr/IMG/pdf/2a._temoignage_projet_-_ades_sbenkhebbab.pdf?2390/5d2cba798d17c93932c03495a810c62d3c965f58

¹¹⁴ Cette concertation a eu lieu le 14/11/2011.

¹¹⁵ Ce Conseil a eu lieu le 10/10/2013.

aux réunions territoriales auxquelles participaient différents professionnels du secteur social de la ville qui avaient lieu dans la Salle Local Projets. J'ai participé aussi à une unique réunion réalisée entre les professeurs, les animateurs et les coordinateurs du périscolaire de l'école Parmentier, comme j'ai évoqué au début de ce chapitre. Je participais aussi aux réunions trimestrielles promues par les coordinateurs du périscolaire.

Dans le cadre du PAVI, j'ai réalisé plusieurs sorties de terrain avec les élèves, dans le quartier Carnot-Parmentier et les quartiers adjacents qui ont été enregistrés à travers les dessins, les récits, les photos et vidéos faits par les élèves et moi-même. Au périscolaire, je discutais informellement avec d'autres animateurs, et bien que j'aie insisté auprès de certains, les plus proches, aucun n'a voulu me concéder un entretien. En revanche, j'ai eu certains échanges informels révélateurs. J'ai eu l'opportunité d'échanger sur l'éducation et la ville avec un éducateur travaillant au Centre social, avec un autre qui ne travaillait plus pour la ville, avec deux qui travaillaient au CMEJ (Conseil Municipal des Enfants et des Jeunes) ainsi qu'avec deux coordinateurs du périscolaire de l'école M3E. En ce qui concerne les professeurs, j'ai interviewé le professeur Manuel Mackiewicz, le seul professeur de l'école Parmentier qui a voulu contribuer à ma recherche. Il m'a fourni une vision panoramique de son travail, des pratiques participatives, des projets existants à l'école et de la participation des parents à la vie scolaire. En revanche, j'ai interviewé trois fois le directeur de l'école et je l'ai rencontré lors de différentes réunions de la municipalité. Je l'ai enregistré sur vidéo lors de son intervention au Conseil d'habitants pour parler de l'école.

Le peu de contacts que j'ai établis, avec des parents et des représentants des parents d'élèves, se sont faits dans la cour ou devant l'école. J'ai échangé avec eux, pour la première fois, lors d'une manifestation de nature politique qu'ils ont réalisée dans la cour de l'école maternelle. (cf. annexe 17) Puis, j'ai interviewé conjointement deux représentantes des parents d'élèves dans la Salle Local Projets. À cette occasion, on a eu une longue discussion sur leur participation à l'école qui a été enregistrée avec un magnétoscope avec leur permission.

Le projet de rénovation urbaine du quartier Carnot-Parmentier, différemment de celui d'Armação, est pris en compte complètement par la politique de la ville. Ce sont les habitants les plus âgés qui participent aux réunions de concertation pour accompagner le processus de changement urbain et pour envisager leur futur. Les professionnels de l'école ne semblent pas s'impliquer dans les questions liées au quartier. Les impressions prédominantes suggèrent que

l'institution est souvent perçue comme impuissante face aux règles et aux normes de transmission des connaissances imposées par l'État. Elle semble éviter de regarder de près la réalité socioculturelle et environnementale du quartier et d'agir localement. Au lieu de cela, l'école paraît se contenter d'accepter passivement les directives de la politique de la ville, même si elle souhaite parfois être davantage consultée, notamment lors de la construction de nouvelles écoles.

3. Cartographie de mes positions sur les terrains

En tant que professionnelle de l'éducation, je circulais avec une certaine aisance à l'intérieur des écoles et des quartiers étudiés. Avec la casquette d'une ancienne enseignante au Brésil et d'animatrice au périscolaire de Saint-Fons, je me suis introduite au sein de groupes distincts, j'ai discuté avec des acteurs locaux pour essayer de connaître et de comprendre comment le réseau de relations existantes entre l'école et la société locale se structuraient dans le cadre des projets d'aménagement urbain.

Ces métiers ont été les marqueurs de ma légitimité sur les terrains, mais ils ont aussi assigné ma place dans les différentes écoles et quartiers. Les différentes dynamiques qui se sont mises en place pendant mon expérience empirique m'ont montré les limites de ma pénétration dans certains espaces, tel que celui de la salle des enseignants à Saint-Fons, par exemple, ce qui m'empêchait de développer une connexion différente avec eux. En fait, la salle des animateurs se trouvait dans un autre bâtiment, à l'opposé d'où les enseignants se réunissaient. On les voyait quand ils se rendaient dans la cour et il était très rare qu'on puisse les approcher, car dans ces situations, ils se regroupaient entre eux ou s'engageaient en une conversation directe avec un élève ou un animateur en particulier, normalement avec les anciens.

Cependant, la salle des enseignants de l'École Dilma n'était pas un territoire exclusif aux professeurs. À l'intérieur de la salle, j'observais fréquemment la présence d'autres adultes, tels que des animateurs, des cuisinières, des parents d'élèves et même des professeurs d'autres écoles. Il était commun de rencontrer d'autres personnes dans cette salle à l'heure de la récréation, ou à l'heure de l'EPS (Éducation Physique et Sportive) ainsi que dans des moments de pause des enseignants. Durant la récréation, j'ai aussi observé que les élèves, en cas de souci, toquaient à la porte, quand celle-là était fermée, mais rarement, ils y entraient. Cette dynamique,

je n'ai pas pu la vérifier à Saint-Fons. J'y suis entrée qu'une seule fois avec tous mes collègues animateurs. À cette occasion, nous étions accompagnés de notre hiérarchie qui travaillait à la mairie. Chaque animateur a présenté le projet qu'il développait avec les élèves au périscolaire. J'ai ressenti qu'à l'école Parmentier, cette salle est restreinte au groupe d'enseignants.

3.1. Position professionnelle en France en tant qu'animatrice

Les différentes positions que j'ai occupées dans le monde scolaire sur les deux terrains ont été révélateurs pour moi, d'une part, de l'ouverture de la majorité des enseignants brésiliens à ma recherche, et d'une autre part de mes difficultés concrètes de mener les enquêtes dans l'univers scolaire français. En France, ma position à l'intérieur de l'école Parmentier était hiérarchiquement et socialement complètement opposée à celle du Brésil. Étrangère, déclassée en termes professionnels, mon métier n'était plus celui d'enseignante. Ma position à l'école était directement dès lors attachée à l'expérience d'animatrice de l'activité périscolaire et du projet des P'tits architectes.

Cette activité, au sens de Marc Abélès¹¹⁶, est devenue le sésame pour mon entrée sur le terrain. Elle m'a ouverte aux questions de la politique de la ville et rendu possible l'établissement de contact avec les personnes orbitant l'école et le périscolaire. Il est important de raconter qu'à travers cette activité, d'un côté, j'ai alimenté un régime de confiance auprès des personnes extérieures à l'école, et d'un autre côté, auprès des professeurs de l'école, où j'ai éprouvé une sorte d'impénétrabilité.

À la ville de Saint-Fons, les personnes que je croisais, que je rencontrais ou que j'interpelaï, me disaient qu'elles m'avaient déjà vu dans les rues avec les élèves. L'activité avec les enfants légitimait ma présence sur le terrain et ainsi la confiance que les personnes me déposaient. La réalité à l'intérieur des murs de l'école était tout autre chose. Pour réaliser l'enquête auprès des professeurs, j'ai fait appel, à plusieurs reprises, au directeur pour les rencontrer. Le directeur, comme autorité principale de l'école, est une sorte d'ambassadeur entre les professeurs et les familles, entre l'école et le périscolaire et entre les professeurs et la société. Bien qu'il soit un médiateur entre l'extérieur et l'intérieur de l'école, il n'est pas

¹¹⁶ Abélès Marc, *Op.cit.* p.40.

complètement autonome. Ainsi, l'excuse qu'il me donnait, pour ne pas me mettre en relation avec les professeurs, c'était toujours la même, "ils sont très occupés". Ce mot occupation m'a beaucoup interpellé et m'a interrogé sur son sens et son contre-sens. Lorsqu'on s'occupe de quelque chose, comment on s'en occupe ? Lorsqu'on s'occupe de quelque chose, qui s'occupe de nous ? Lorsqu'on fait le choix de s'occuper de quelque chose, qu'est-ce qu'on laisse de côté ?

En fait, mon sentiment est qu'il existait une sorte de rideau noir, de froideur qui ne permettait pas les échanges entre professeurs et animateurs. Le fait est, que les territoires des animateurs et celui des enseignants à l'école Parmentier étaient spatialement bien éloignés, voire géographiquement opposés, différemment de l'expérience que j'ai vécue à l'école M3E. À Parmentier, je voyais très rarement les professeurs, seulement s'ils venaient dans la cour de récréation. La distance spatiale et le manque de contact invisibilisaient les activités mutuelles, celles développées par les professeurs et celles développées par les animateurs. Cette situation s'est révélée pour moi comme une forme de cloisonnement où chaque groupe était confiné dans sa propre réalité. Pas de dialogue, pas de collaboration. Les élèves, telle une scène de théâtre, devaient s'habituer à passer d'une scène à l'autre, s'ajustant ainsi à différents modes de fonctionnement, à la fois à l'école et à la fois pendant les périodes périscolaires.

Georg Simmel évoque l'organisation spatiale et les relations humaines à travers le symbole d'une constellation. Les constellations nous offrent une double lecture, celle de l'expérience corporelle de la vue humaine qui se lie à la position géographique de l'observateur et aux saisons, ce qui donne la sensation de proximité et d'appartenance au système Terre. La deuxième est celle du savoir scientifique, qui nous révèle l'extériorité et l'éloignement des constellations de la Terre¹¹⁷.

Ma position à l'école et au périscolaire de l'école Parmentier était ainsi un entre deux. J'essayais d'expérimenter différents regards et rapports, celui de l'animatrice, de l'étrangère et de la chercheuse. Le fait d'être animatrice du périscolaire et étrangère me donnait la sensation d'extériorité, non seulement par rapport aux professeurs, mais aussi par rapport au groupe d'animatrices, vu que de certaine manière, je me sentais exclue, et j'avais le sentiment de non-appartenance. Celle d'animatrice des enfants me donnait une sensation d'appartenance et fierté car j'adorais mon métier et le travail que je réalisais avec les enfants issus de l'immigration. Je

¹¹⁷ Simmel Georg, *Op.cit.* p. 54

me sentais utile à la société. La chercheuse parfois avait des doutes sur sa place sur le terrain et sur la direction à donner à son enquête et thèse, et cela on le comprendra au long de cette thèse.

Pendant les moments de convivialité, les animatrices avaient l'habitude de discuter à l'extérieur de l'école, près du portail, parfois en compagnie d'autres animateurs, avant le début des activités périscolaires. Cette pratique se poursuivait de temps en temps pendant la récréation, avant le début des activités. Il arrivait souvent que, en remarquant ma présence à proximité, elles changent de sujet. Rarement, elles m'impliquaient dans leurs conversations, et en général, elles utilisaient des termes argotiques que je ne comprenais pas. Je les observais, et fréquemment, je leur demandais la signification de "leurs mots". Je retenais certains d'entre eux, tandis que d'autres, qui ne faisaient pas partie de mon vocabulaire, étaient rapidement oubliés.

Le fait est que les avantages que j'avais pour mener le projet des P'tits architectes, en raison de l'intérêt politique de la ville, n'étaient qu'une source de joie pour les anciennes animatrices. Même si j'étais légitime, je venais d'arriver à l'école et menais une activité subventionnée par la CAF (Caisse d'Allocations Familiales) dans le périscolaire, de certaine manière faisait de l'ombre à leurs activités. À l'époque, j'étais étrangère non seulement auprès des professeurs comme auprès des animateurs. Auprès des professeurs, à mon avis, j'étais assimilée aux animateurs, et dès lors, cela était synonyme de mauvais élève et peu diplômé. C'est comme cela qu'ils m'ont vu, telle une professeure qui m'avait avoué à l'école M3E, quand elle a su que j'étais enseignante au Brésil. Auprès des animatrices, à mon sens, j'étais à la fois une intruse et une privilégiée. Cette sensation s'est renforcée lorsque j'ai mentionné aux collègues les plus proches que je réalisais une recherche doctorale. Sur le coup, leur réaction a été de surprise, puis de retrait. Cela s'est rapidement transformé en dispersion, car leur priorité était de s'occuper des enfants. Dans ce contexte, je n'avais vraiment l'opportunité d'observer et de collecter des informations concernant les animateurs qu'aux réunions trimestrielles et pendant la récréation, avant le début des activités avec les élèves. Avec le temps, notamment lors des moments où nous surveillions les enfants dans la cour, elles ont fini par s'ouvrir un peu et partager des éléments de leurs parcours individuels. Cependant, aucune n'a souhaité être interviewée, ni enregistrée.

En dehors des bribes des informations sur leurs trajectoires¹¹⁸ dans le périscolaire et les traits minces qu'elles laissaient échapper sur leurs expériences et vies¹¹⁹, elles n'ont pas montré de l'intérêt pour le projet de rénovation du quartier. La seule fois que j'ai remarqué leur intérêt pour la rénovation du quartier, ç'a été quand une animatrice m'a vu afficher, dans la salle des animateurs, l'annonce d'une réunion de concertation urbaine. À ce moment, elle m'a demandé sur l'état d'avancement du projet. En plus de lui fournir des informations, je l'ai invitée à venir à la réunion, mais elle a hoché la tête et m'a dit non. Elle ne pouvait pas, c'était comme si elle disait, ce qui se passe dans ce quartier ne m'intéresse pas. Mais, contrairement à mes attentes, elle a commencé à me raconter qu'elle habitait et avait été élevée dans le quartier jusqu'à l'âge adulte. Le quartier Carnot-Parmentier faisait partie de son histoire, et elle regrettait d'avoir déménagé au quartier Chassagnon, en raison de la perte des moments de sociabilité. Elle me raconte alors que sa maman habitait encore dans le quartier.

Au-delà de la prise de conscience, de l'importance des liens établis avec le lieu et les gens, dès l'enfance et jusqu'à l'âge adulte, ces éléments nous permettent de saisir l'importance des affects spatiaux et sociaux, pour l'élaboration de l'expérience. Dans la mesure où mon interlocutrice remémore et se confronte à son expérience actuelle, manifestée dans le partage de la parole, elle devient capable d'affirmer sa prise de conscience à travers les émotions, ce qui lui permet de resignifier son passé et interroger son choix. Au moment où elle évoque, les difficultés vécues par ses enfants à présent, "les nouveaux arrivants ont des aides dont ils (ses enfants) ne bénéficient pas" cette prise de conscience est accompagnée d'une amertume vécue comme un abandon de l'État et un énorme défi dans le secteur familial, professionnel et social.

La question de l'immigration internationale est un diviseur d'eaux entre les expériences que j'ai vécues en France et au Brésil. Bien qu'à Armação, on rencontre beaucoup de gens issus de la migration interne et des étrangers qui parlent le castillan, très compréhensible au sud du Brésil, cette question d'aide sociale ne se posait pas à l'époque. Ce statut d'étranger, dans ma

¹¹⁸ Les trois femmes avec lesquelles j'ai plus échangé au périscolaire de la ville de Saint-Fons ont débuté dans cette activité à la fin des années 80. À cette époque, les enseignants, selon les animatrices, menaient aussi des activités au périscolaire. Cette information, on peut la trouver aussi dans le document écrit en 1992 par Guy Vincent, sur les « Politiques d'éducation et municipalités : le cas de Saint-Fons ». Ces animatrices avaient subi les changements des politiques municipales et les transformations de l'éducation nationale. D'ailleurs, moi-même, j'ai vécu plusieurs expériences, dues au changement de rythme scolaire depuis 2007.

¹¹⁹ Je remarque que les bribes de leurs récits spontanés, je devrais les garder en tête jusqu'à la fin du périscolaire. À ce moment, j'étais souvent déjà fatiguée et j'enregistrais mes souvenirs des discussions dans le dictaphone de mon téléphone. Cela était un exercice difficile et fatigant. Les notes étaient émietées. Parfois, j'oubliais de le faire, et quelquefois, je ne me rappelais pas les détails, mais ces échanges quand même m'ont permis de comprendre la mesure des ruptures et la méfiance existante entre animateurs et enseignants.

trajectoire personnelle, n'était pas nouveau en début de cette thèse, mais je peux dire que mon statut d'étrangère n'était pas le même de celui que j'ai aujourd'hui. Je peux dire que si le dépaysement n'est plus là, la sensation d'étrangeté dans certains rapports institutionnels continue à m'étonner et à m'interroger.

À Parmentier, je me sentais deux fois discriminée vue ma position d'étrangère et de chercheuse dans cet environnement. Invisibilisée par les professeurs et par les animateurs, le fait d'être étrangère et plus diplômée que mes « collègues professeurs et animateurs », était un poids lourd à porter. À cette époque, je n'avais pas une réflexion approfondie ni sur le classement, ni sur le déclassement des étrangers, matérialisés dans les rapports de pouvoir socio-professionnels à l'école. Mon expérience en dehors du milieu éducatif était très favorable. Mais, j'ai encore du mal à me positionner à ce sujet, parfois je pense que je suis plus étrangère que je le suis aujourd'hui et parfois, je pense, seulement aujourd'hui, que je ressens vraiment ce qui est d'être un étranger. J'ai pris conscience de cette dynamique progressivement, notamment lorsque j'étais chargée du TD Migrations à l'Université Lyon 2 et lorsque j'ai dû faire face de manière vraiment autonome aux questions administratives, en France.

Mais revenons aux animateurs avec lesquels j'ai eu plus de contact. Ils ne vivaient pas cette question comme moi. Ils vivaient cependant cette étrangeté à partir d'une autre place, car en plus d'être français et d'avoir été élevés en France, ils travaillaient depuis longtemps dans l'animation, au périscolaire dans cette école et ils connaissaient très bien le *mode operandi* des enseignants. Pour moi, l'animation était un pont, voire un trampoline pour un autre moment professionnel. Il est important aussi de signaler que les animateurs que je côtoyais étaient issus de l'immigration européenne ou maghrébine.

En ce qui concerne les élèves « nouveaux arrivants », issus du flux migratoire international, j'ai pu observer leur comportement et langage corporels lors de mon activité périscolaire à l'école Parmentier. Certains avaient parfois du mal à se sociabiliser dans cette nouvelle ambiance et d'y trouver leur place, cela se manifestait par leur timidité, par leur silence, par leur regard, telle l'étrangeté éprouvée par certains de mes étudiants, étrangers ou non, dans leur premier semestre universitaire à Lyon 2. Cette période d'adaptation aux nouveaux collègues, au modèle d'enseignement, cristallisait dans un type de hiérarchie qui met entre élèves et enseignants en distance intellectuelle, psychologique, physique, sociale et affective, m'a permis de jeter un regard sur les tendances en éducation en Armação et dans l'enseignement universitaire.

Les règles et normes de sociabilité dans le système scolaire français est particulièrement bien différent de celui que j'ai vécu au Brésil. Ce que j'ai observé en France, est qu'il peut provoquer chez l'enfant ou parent étrangers une sorte de dissociation, de conflit intérieur, de perte de référentiels culturels et identitaires. Dans les huit années d'expérience à Saint-Fons, je me suis rendu compte que presque 100% des habitants et des animateurs étaient issus des flux migratoires des post-guerres mondiaux et régionaux. À l'école, les élèves issus aussi de l'immigration avaient un discours bien ancré dans la non-appartenance à la culture française. Ils affirmaient fréquemment, même s'ils étaient nés en France, qu'ils n'étaient pas des Français et surtout ils ne mangeaient pas du jambon...

La sensation de pression, d'isolement et de déclassement vécue par l'étranger finit par se transformer tout d'abord en échec scolaire. Cela est d'autant plus vrai chez les jeunes et enfants habitants les Zones d'urbanisation prioritaire (ZUP), comme c'est le cas du quartier Parmentier. En tant qu'étrangère, ce que j'ai vécu, perçu et ressenti, est au cœur de ce processus de transition urbaine, le présent se heurte aux mémoires du passé, et ce qui configure pour moi **l'expérience systémique**. Le déni que l'école fait du vécu antérieur et des émotions ancrées dans les petits êtres, additionnés au renoncement que ces enfants étrangers doivent faire de leurs racines culturelles, de l'éducation reçue chez eux, en faveur de la connaissance abstraite et de la nouvelle culture, provoque chez l'élève une crise, je dirais existentielle. Ces pratiques imposées par les établissements scolaires sont révélatrices des micropolitiques de dressage et de reproduction sociale. Selon Paulo Freire, elles sont contradictoires et inconciliables avec la réalité et la vocation d'humanisation de l'éducation¹²⁰.

Les recherches réalisées dans le domaine de l'immigration sont révélatrices de l'expérience vécue par les nouveaux arrivants en terres étrangères. Cela se revêt d'importance dans la propre définition de l'étranger, comme quelqu'un qui n'a pas de racine, et se révèle comme un obstacle intellectuel, car elle est fondée dans la superficialité des relations sociales. Ce genre de relation déstabilise l'étranger, et lui met en situation d'opacité hiérarchique. Cette situation s'est constituée pour moi, dans le quotidien scolaire, comme un non-rapport¹²¹, tel le rappelle Simmel.

¹²⁰ Freire Paulo, *Pedagogia do Oprimido*, Paz e Terra, 2008, pp. 68-70

¹²¹ Simmel Georg. *Ibidem*. p. 58

Pour l'historien Laurent Vidal, durant leur déplacement, les migrants sont confrontés à un double apprentissage lié aux rythmes des grands centres urbains et aux nouvelles procédures du travail et dans ce domaine, on peut inclure le travail scolaire. Dans ces deux univers, ils font l'expérience déstructurante et traumatisante d'un rythme accéléré.¹²² Cette dynamique les confronte plus à leur sensibilité qu'à leur intellectualité. Ce mécanisme provoque, si je peux le dire, une déconnexion entre corps et esprit, un état de non-présence selon Simmel cité ci-dessus.

Lorsqu'une personne étrangère, qu'elle soit âgée, adulte, jeune ou enfant, s'installe dans un autre pays, elle occupe une position subalterne dans cet environnement. Sa position devient radicalement différente, distincte de celle qu'elle avait précédemment. Dans cette nouvelle position, qui est à la fois temporelle et spatiale, que ce soit sur le plan géographique, social ou culturel, l'étranger se transforme en un individu étranger à lui-même, différent de ce qu'il était auparavant, il se sent infantilisé et enfin subalterne. Évoluant entre deux mondes différents, intérieur et extérieur, l'étranger réalise que dans cette nouvelle structure sociale, les oppositions se manifestent de manière plus prononcée dans la mesure où il ne maîtrise pas les codes culturels en vigueur.

Lorsque je me suis présenté à l'école Parmentier en 2010 en tant qu'animatrice pour faire de l'Accompagnement à la scolarité, j'avais déjà l'expérience d'avoir travaillé à l'école française. À l'école M3E, j'ai eu une expérience réussie en termes de travail d'équipe et d'interaction avec les élèves. Cependant, la remarque qui m'a été faite par la professeure principale de l'école Parmentier, annonçait les défis que je devrais affronter pour intégrer les professeurs dans mon enquête. Elle m'a dit, à ce jour, "Ce n'est rien contre vous, mais vous ne maîtrisez pas suffisamment le français pour accompagner les élèves en difficulté." C'est un fait que les élèves, issus de l'immigration récente, rencontrent souvent une difficulté initiale d'apprendre, et de s'exprimer dans la nouvelle langue, d'autant plus quand leurs parents ne parlent pas la langue du pays d'accueil à la maison. Cette situation, qui a remis en question mes compétences linguistiques à l'école Parmentier, a été à la fois choquante et décevante pour moi. Parfois, je me demande ce que cette enseignante a ressenti en apprenant que j'étais doctorante en anthropologie. Mais ce qui m'a le plus marqué, c'est que cette école était à l'opposé de l'école M3E, où les élèves ont eu l'opportunité d'apprendre le français avec moi.

¹²² Vidal Laurent, *Les Hommes lents : Résister à la modernité, XVe-XXe siècle*. Flammarion, 2020. p. 61

Il faut savoir qu'être étrangère et avoir réalisé des études supérieures en France était considéré, pour la coordinatrice générale du périscolaire, comme un atout auprès des élèves. Mon accent n'a été jamais vu comme un problème pour l'apprentissage des élèves, et malgré son intervention auprès de l'enseignante en faveur de mon travail, l'impasse n'a pas été résolue comme on attendait et la situation n'a pas changé. On a dû arranger cet embarras. Ce fait survenu lors de mon arrivée à l'école est devenu un obstacle à surmonter et cela me semblait déjà défavorable à mon enquête de terrain auprès des enseignants.

Je reconnaissais mes difficultés par rapport à la langue française, car je l'ai appris plus tard, mais j'avais un accord avec les élèves. Ils avaient la permission de me corriger. C'était un échange auquel nous apprenions le français ensemble, nous nous corrigeons mutuellement. Ils ne maîtrisaient plus l'oralité et moi, je corrigeais leur écriture. Cette pratique les valorisait et les rendait fiers. En expliquant aux élèves que parfois, je mélangeais les structures grammaticales du français et du portugais, et que de temps en temps, j'oubliais certains mots et en les encourageant à me corriger, je créais un environnement favorable à l'apprentissage non seulement de la langue française, mais aussi sur le contenu spécifique de notre projet. Je souligne que ces élèves qui ne pouvaient apprendre le français avec moi, de toute façon, participaient à mon activité. Mon sentiment était qu'ils n'avaient pas de difficultés majeures pour s'exprimer oralement et leur écriture était presque au même niveau des autres élèves du même âge. En fait, ils avaient simplement besoin d'un médiateur pour surmonter leur timidité et leurs blocages vis-à-vis du regard des autres.

Mais revenons à la remarque de l'enseignante principale. Sa manière d'agir selon mon interprétation est aussi révélatrice de la représentation sur le développement enfantin et du processus d'apprentissage. Il faut rappeler que l'enseignement, centré sur la figure du maître, ne laisse pas d'espace par l'échange à deux ou plusieurs voix, au dialogue, au partage et à l'émancipation intellectuelle et psychologique des élèves. Jacques Rancière¹²³ nous livre à travers l'histoire de Joseph Jacotot, le maître « ignorant », un contre-exemple de cette attitude de transmission unilatérale de la connaissance. Je ne peux pas laisser évoquer que tout maître

¹²³ Rancière Jacques, *Le maître ignorant. Cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. 10/18, Fayard, 2004.

est aussi un apprenti¹²⁴. Paulo Freire nous rappelle que l'éducateur humaniste s'identifie aux élèves, il encourage la pensée authentique et critique et investit dans leur créativité¹²⁵.

Le modèle comportemental des enseignants au sein de l'école, qui est de transmettre les moyens intellectuels et sociaux pour former les nouvelles générations de travailleurs, de citoyens, a des conséquences sur les valeurs incarnées par les modes de vie en ville. La démocratie, étant au cœur des sociétés contemporaines, se manifeste authentiquement lorsqu'elle est vécue dans son essence, dans les pratiques participatives. L'école prépare-t-elle les élèves à la participation ? Dans un processus évolutif et systémique, elle trouve sa place intégratrice quand elle s'occupe de l'éducation des nouvelles générations. Pour atteindre ces objectifs, il serait impératif que les hiérarchies prêtent une attention profonde au contexte urbain, qu'elles écoutent attentivement les besoins des petits citoyens, tout en mettant en place les moyens nécessaires pour permettre leur formation à la participation, au dialogue et pourtant à l'écoute active et mutuelle. Citoyens à part entière, les élèves citoyens sont les futurs et légitimes représentants du système ville dont l'école fait part.

Marc Abélès¹²⁶ nous dit que la position du chercheur dans un cadre social proche, surtout par sa formation, implique une attente, positive ou négative, à son égard. À l'école Parmentier, je n'ai pas réussi à installer un espace de dialogue approfondi avec les animatrices du périscolaire, et encore moins une relation de confiance avec les professeurs. Dans ma perception, ce comportement de mise à distance est lié au phénomène d'appartenance identitaire ainsi qu'à la fracture sociale existante dans cette école. Celles-ci ne sont pas dénouées de l'accumulation d'expériences difficiles, vécues tant par les professeurs que par les animateurs. Si j'ai bien compris, ce type de comportement est lié à des représentations et à des conceptions d'enseignement et d'apprentissage qui suivent une logique culturelle liée à la hiérarchisation des savoirs, ainsi qu'à des préjugements qui concernent la situation des étrangers et l'éducation familiale.

Cette scission s'est révélée pour moi aussi lorsque j'ai observé certaines scènes dans la cour de l'école, comme le traitement donné particulièrement à une élève, lors de l'affirmation d'un enseignant qui disait suivre le programme scolaire, ainsi que le regard que j'ai porté sur

¹²⁴ Freire Paulo, *Op.cit.* 71-77.

¹²⁵ *Idem*, p.79.

¹²⁶ Abélès Marc, *Idem*, pp. 37-38.

un manuel de géographie utilisé par un professeur et en les comparant avec certaines activités d'animation. D'habitude, le nombre d'élèves est bien moins important vu le nombre d'animateurs travaillant à l'école, dont les activités sont liées au développement artistique et corporel. Les apparitions rapides du directeur de l'école Parmentier en début des réunions trimestrielles réalisées entre coordinateurs et animateurs, m'ont aussi interpellée. Ses interventions étaient brèves et pointées, et portaient généralement sur des dysfonctionnements d'activités périscolaires comme la disparition de fournitures scolaires, et l'indiscipline des élèves observées pendant les activités périscolaires. Ces problématiques dénotaient pour moi très clairement des rapports de hiérarchie et de subordination des animateurs par rapport aux enseignants. Le fait est que beaucoup d'animateurs, à l'exception des sportifs, utilisaient régulièrement les salles de cours pour mener leurs activités.

Dans ce qui me concernait, avant que j'obtienne l'autorisation pour utiliser la Salle Local Projets, par défaut, j'utilisais d'autres salles, comme la salle de réunion du périscolaire ou celle localisée dans le gymnase municipal, situé pas loin de l'école, à côté du quartier Carnot-Parmentier. Très exceptionnellement, j'utilisais les salles de cours des professeurs pour travailler avec les élèves, sauf à l'école Simone de Beauvoir. Le fait est que, les animateurs n'ont pas de salle pour travailler leurs activités. La question d'utilisation des salles était mitigée, certains enseignants autorisaient la réalisation de ces activités dans leur salle, d'autres non.

L'interaction entre professeurs et animateurs à Parmentier passait alors par l'autorité du directeur et par les problèmes de désordre à l'école. Cette situation n'était pas détachée du stress subi par les professeurs le lendemain des événements et non plus de la pression qu'ils pouvaient faire sur le directeur pour résoudre ces problèmes. À ces occasions, les animatrices, notamment les plus anciennes, se défendaient et se plaignaient de n'avoir pas de salle adaptée à leurs activités. Telles mes expériences, ces animatrices portaient de droite à gauche des cartons lourds, remplis de fournitures, vu qu'elles n'avaient ni d'autorisation, ni d'espace physique pour les laisser dans la salle qu'elles occupaient pendant le périscolaire. Ce manque d'infrastructure adéquate à la réalisation des activités, la vraisemblable dévalorisation des activités périscolaires, les bas salaires et l'invisibilisation des animateurs auprès des enseignants formaient le chaudron de notre invisibilité auprès de l'Éducation Nationale ainsi que le déni de l'importance de ces activités pour le développement intégral des enfants.

Cela était particulièrement évident pour moi, notamment lorsque le directeur quittait les réunions, et à d'autres moments, les animatrices exprimaient leur frustration quant au manque de reconnaissance de la part des enseignants. Cela dévoilait de cette façon leur faiblesse et épuisement face à ces remarques. On peut se demander si cette insatisfaction généralisée ne générerait-elle pas des conséquences sur la manière d'agir des élèves ? Une fois, j'ai surpris une ancienne animatrice très énervée. Elle donnait des coups de pieds sur la porte extérieure de la salle du périscolaire et encourageait les élèves à faire de même. La porte était fermée, car les coordinateurs n'étaient pas encore arrivés d'une réunion réalisée à la mairie, de ce fait, elle ne pouvait pas récupérer son matériel pour commencer son activité.

On peut dire que, le directeur avait, auprès du périscolaire, le rôle d'ambassadeur socioculturel, de protecteur des professeurs et de veilleur de l'ordre interne. Je le voyais comme une sorte d'armure contre quelques dérangements que les animateurs pouvaient produire dans ce territoire privilégié des professeurs. Cela dénote un rapport de pouvoir territorial à l'intérieur de l'école. L'importance du directeur de l'école dans la médiation de conflits. Ce rôle "phare" va mettre de la lumière sur les relations, mais aussi révéler les sombres vécus à l'intérieur de l'école ainsi que dans les rapports que l'école établit avec le hors murs.

En ce qui concerne alors l'« échec » de ma recherche à l'école Parmentier, il se doit à mon avis par la distanciation, le gouffre, le désert que j'ai ressenti lors de mon enquête de terrain. Cela dialogue non seulement avec les non-rapports tissés avec les animateurs, le manque d'intérêt envers le travail que nous réalisions auprès des élèves, mais aussi la dissociation entre l'école et le périscolaire, entre le savoir pratique et théorique et la dissociation de l'école des problèmes vécus dans le quartier par les élèves. Pour moi, la séparation physique, professionnelle et hiérarchique entre professeurs et animateurs et l'absence de communication entre ces professionnels, en plus de classer les savoirs, fragmente aussi l'élève. Ce qui m'amène à penser que la forte discontinuité entre le contenu scolaire et socioculturel installe des disjonctions et des exclusions qui réverbèrent en ville et dans les pratiques urbaines.

3.2. Position professionnelle au Brésil en tant qu'enseignante

Au Brésil, en tant qu'enseignante, je disposais de la confiance de mes anciens pairs, j'étais reconnue en tant que professionnel engagé avec mon travail et avec mes collègues, ainsi

entrepreneuse de pratiques pédagogiques nouvelles et critiques, notamment tournées vers le quartier et l'environnement local. Cette expérience a été objet d'un mémoire de Master 2¹²⁷ en Langues et Civilisations étrangères que j'ai réalisées à Lyon 2, où j'ai raconté mon expérience dans le monde scolaire attaché aux processus de changement de la ville de Florianópolis.

À l'école d'Armação, j'avais de la légitimité et de l'aisance pendant la réalisation de mon enquête pour entrer et sortir des espaces de l'école, à tout moment. Je me sentais en fait chez-moi. *Clara é a professora da escola que foi morar na França*¹²⁸, c'était comme ça qui j'étais présentée aux professeurs qui sont arrivés après mon départ en 2005. Grâce à la familiarité que j'avais acquise en tant que professeure dans cette école au fil des années, à mon désir d'étudier le projet *Entorno Escolar*, qui revêt d'une grande importance pour la communauté¹²⁹, j'ai établi des contacts avec des personnes extérieures à l'école, notamment des acteurs locaux. Il est important de noter que, même si j'ai travaillé pendant plusieurs années dans cette école, je n'ai jamais habité dans le quartier. Cette information revêt une certaine importance, car à l'époque, environ 70 % des enseignantes habitaient dans le quartier ou dans les quartiers avoisinants.

Entre 2010 et 2016, j'ai été impliqué dans la vie quotidienne de l'école Dilma Lúcia dos Santos à Florianópolis. J'ai accompagné de manière régulière une des enseignantes responsables du projet *Entorno Escolar*, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur de l'école. Cette enseignante était à la tête de ce projet et était également impliquée dans le projet de la Radio-école. Dans ce contexte, j'ai été présenté à certains élèves. Les trois autres enseignantes, avec lesquelles j'échangeais fréquemment, en raison qu'elles formaient le groupe de soutien au projet *Entorno Escolar*, à l'exception de la professeure de sciences, elles n'avaient pas de classes régulières. Elles étaient assignées à des projets de recyclage et du potager. J'ai eu l'occasion d'interviewer ces enseignantes à plusieurs reprises, parfois en groupe de trois personnes,

¹²⁷ Paraboia Clara R. C., *Les enfants : images et représentations de la ville. Ethnographie d'une expérience dans le monde scolaire à Florianópolis – S.C. – Brésil*, Mémoire de Master 2 en Langues et Civilisations Étrangères – Spécialité Recherche Études Lusophones à l'Université Lumière Lyon 2, Lyon, 2009.

¹²⁸ Trad. « Clara est la professeure de l'école qui est allée habiter en France ». Phrase conjuguée au temps présent.

¹²⁹ Dans cette thèse, le terme communauté est utilisé dans une perspective émic, c'est-à-dire qu'il découle du terrain de recherche. À Florianópolis, l'utilisation de ce terme fait référence à l'ensemble des habitants du quartier et renvoie à l'idée même du quartier en tant qu'espace commun, porteur d'une certaine culture locale, que lieu de partage privilégié pour le développement de la sociabilité, de la solidarité, et pourtant des actions collectives. Dans ce cadre, cette notion n'a aucun lien avec le concept de communautarisme. Au Brésil, l'expression *comunidade* était couramment utilisée dans les années 70 pour désigner les quartiers, et comme m'a expliqué une interlocutrice, ce terme fait allusion aux communautés de base ecclésiastique. À Florianópolis les quartiers au début de XXe siècle étaient appelés *Freguesias* (mot d'origine portugaise — Portugal) qui correspond à une division administrative.

comprenant deux enseignantes et moi-même. Ces moments d'échange m'ont permis de mieux comprendre leurs pratiques et d'avoir une vision globale des dynamiques relationnelles à l'intérieur et à l'extérieur de l'école, ainsi que de leur ressenti, leur pensée et leur action dans le cadre du projet *Entorno Escolar*.

A Florianópolis, ma position de chercheuse était légitimée par le fait que j'étais une ancienne enseignante au sein de la municipalité, chercheuse à l'UFSC, avec un solide réseau de collègues et d'amis, et en train de poursuivre un doctorat en France. Ma démarche comparative et participative suscitait des échanges constructifs et éveillait la curiosité de mes interlocuteurs sur la vie et l'éducation en France. Mon intérêt pour la relation entre la ville, l'école et la société était la continuité de mon travail antérieur, et mon engagement envers le projet *Entorno Escolar* ajoutait une dimension valorisante à l'école tout en renforçant l'implication des parties prenantes. Cependant, interroger les divers acteurs impliqués dans ce projet n'était pas toujours simple, en raison des positions politiques critiquées de certains de mes interlocuteurs, ainsi que des enjeux politiques et urbains soulevés par ce projet.

Le régime de confiance entre mes interlocuteurs et moi-même a été mis à l'épreuve sur le terrain brésilien dans plusieurs moments, en particulier dans des circonstances où les enjeux professionnels et politiques étaient importants. J'ai rencontré des interlocuteurs qui, par méfiance, ont refusé que j'enregistre leurs témoignages. Dans une occasion, une interlocutrice politiquement influente est venue stratégiquement pour notre entretien, qui a eu lieu dans son lieu de travail et où elle était accompagnée de son secrétaire. La présence de ce tiers, étranger à la situation, a limité nos échanges. Peut-être était-ce son intention : restreindre sa spontanéité et notre discussion sur des sujets plus délicats, étant donné que nous nous connaissions depuis longtemps et compte tenu de son poste important dans la municipalité et dans la politique locale, elle ne pouvait pas prendre de risques.

Dans d'autres occasions, j'ai été mise à l'écart de réunions. Il est certain que ma présence, inconnue pour certains, constituait un enjeu majeur pour certains acteurs, ou peut-être que ma présence aurait pu entraîner des changements dans l'organisation et le déroulement prévus. Face à ces situations rusées, j'ai dû m'adapter et trouver des stratégies pour les contourner. La première chose à faire était de ne pas s'attacher à ce type de situation et de chercher de nouvelles opportunités pour surmonter ces "échecs". Ensuite, il était nécessaire de réfléchir aux enjeux et aux impacts de ma recherche sur la vie des interlocuteurs. Ainsi, la méthode d'enquête exigeait des ajustements constants, en tenant compte du double mouvement, celui de l'objet étudié et

celui de l'observateur, comme le souligne Jean Copans¹³⁰. Cependant, dans la pratique, réaliser ces ajustements n'est pas toujours un exercice simple, décomplexé et optimal.

3.3. L'étrangeté qui caractérise le métier de l'anthropologue

Malgré mon engagement dans les milieux scolaires brésiliens et français, axés sur l'apprentissage, je n'ai pas pu échapper à un sentiment d'étrangeté face à certaines situations, comportements et informations. Cela a posé des défis et des limites dans l'articulation des deux recherches. Bien que l'étrangeté que j'ai vécue en France soit loin de l'expérience des anthropologues du XIXe siècle qui se sont aventurés dans les terres exotiques des Amériques, elle n'en était pas moins réelle pour moi. Ethnographier les situations de participation démocratique à Saint-Fons, dans un contexte sociopolitique et culturel spécifique, différent de celui de mon pays d'origine et de mon expérience antérieure en éducation, m'a demandé de prendre beaucoup de recul pour décoder les codes culturels dans ce contexte français.

J'ai également dû accepter ma difficulté à comprendre le fonctionnement de la planification urbaine et particulièrement des pratiques existantes dans le système éducatif français, vu que celui-ci ne correspondait pas vraiment à ce que je m'attendais trouver dans ce pays, vu l'influence que plusieurs penseurs français ou de langue française ont eu sur mes études et pratiques, tel que Rousseau, Célestin Freinet, Jean Piaget, Henry Wallon, Jean-Claude Chamboredon et Jean-Claude Passeron, Michel Develay dans le domaine de l'éducation, ainsi que Lucien Febvre, Yves Lacoste, Henry Lefebvre et Paul Claval dans le domaine de la géographie, sans oublier d'autres figures importantes comme Pierre Bourdieu, Michel Foucault et Edgar Morin, parmi d'autres auteurs européens.

Pour moi, en tant que professeure d'école et de géographie, vivant dans la période post-dictature militaire, les écrits de ces auteurs étaient des modèles à suivre. Il faut le rappeler que plusieurs professeurs et intellectuels brésiliens se sont réfugiés en France pendant la dictature militaire. Les théories des auteurs français étaient alors notre refuge intellectuel pour réfléchir à des pratiques pédagogiques alternatives à l'enseignement traditionnel, centré sur la figure du

¹³⁰ Copans Jean, L'enquête ethnologique de terrain, Nathan, 1999. p. 29

professeur. Plus tard, le modèle français nous a amené aussi à penser l'enseignement différemment, par le décloisonnement de l'apprentissage par séries et l'introduction de l'enseignement par cycles¹³¹, les socles communs de connaissance, etc., ainsi que les instituts universitaires de formation des maîtres (IUFM), ce qui l'on n'a pas mis en place.

En arrivant en France, j'étais profondément confrontée à mes préjugés sur le système éducatif français, tout d'abord en raison de mon expérience dans le domaine de l'éducation et de mes attentes vis-à-vis du système français, puis en raison de ma difficulté à mobiliser les enseignants et les animateurs de l'école Parmentier, non seulement pour participer à ma recherche doctorale, mais surtout pour m'impliquer dans le projet PAVI. Les échanges que j'attendais n'ont jamais eu lieu.

Selon ma perception, la situation de transformation du quartier et, par conséquent, de la vie des élèves ainsi que celle de l'école n'était pas un problème-limite, à dépasser à travers les actions concrètes capables de transformer la réalité¹³², pour les enseignants et n'ont plus pour mes collègues de périscolaire. Chaque individu était concentré sur son propre projet, tandis que je pensais que le projet Carnot-Parmentier était d'une importance capitale pour l'avenir de l'école, du quartier et surtout pour les élèves et leur famille. La prise de conscience de ce qui se passait dans l'environnement de l'école me semblait essentielle pour mener une action collective. L'enfermement que j'observais chez eux m'a parfois plongé dans une confusion de sentiments et de représentations quant à ma place en tant qu'étrangère dans ce système, ainsi que la place de mes jeunes interlocuteurs, majoritairement issus de flux migratoires, et au rôle de cette école dans la société locale.

Mon inscription dans ces expériences à Saint-Fons, plus qu'à Florianópolis, m'a conduit à me concentrer sur les acteurs externes à l'école. Les situations quotidiennes ont ainsi guidé mes enquêtes, et j'essayais de trouver ma place dans cet espace intermédiaire, entre l'intérieur et l'extérieur de l'école. Les rencontres fortuites ont façonné ma trajectoire et se sont révélées complémentaires et indispensables pour comprendre l'évolution, qu'elle soit progressive ou régressive, des processus d'émancipation sociale reflétés dans les situations que j'observais et les acteurs impliqués. Leurs comportements et actions dans ce contexte ont mis en évidence l'importance de la pluralité des positions et des réseaux sociaux pour progresser dans la

¹³¹ Voir <https://www.education.gouv.fr/l-École-elementaire-9668>

¹³² Freire Paulo, *Ibidem*, pp. 105-106

compréhension et résolution des problèmes urbains auxquels nous sommes confrontés dans les systèmes démocratiques.

3.4. Savoir entrer, s'engager, se protéger et sortir du terrain

Mon ressenti global tout au long de mon enquête sur le terrain à l'école Parmentier était que cette école constituait un espace à la fois socialement incluant et excluant, mais culturellement fragmenté. Les divers groupes qui coexistaient dans cet espace ne se mélangeaient pas. À mon avis, cela reflétait l'existence d'une barrière entre l'éducation et l'enseignement. À l'école Parmentier, les actions des enseignants et des animateurs, d'après mes observations directes et corroborées par les déclarations du directeur ainsi que de la mairesse de la ville lors d'entretiens que j'ai réalisés, semblaient être enracinées dans un modèle culturel individualiste qui favorisait une vision monochromatique et une perception dichotomique de la réalité. Cela se reflétait dans une approche pédagogique qui privilégiait, voire aucune l'expérience concrète vécue par les élèves dans leur vie quotidienne dans la ville. Cette approche ne favorisait pas des alliances solides entre l'école, les parents et le contexte local.

Les aspects qui définissent la réalité concrète d'une situation ou d'un phénomène social total sont en dialogue avec l'expérience individuelle, et il est donc important de les intégrer dans un système interprétatif complet, auquel l'anthropologue doit rendre compte. Ces éléments, qu'ils soient physiques, psychologiques ou sociologiques, ne peuvent être compris en dehors du temps et de l'espace, de l'histoire individuelle et collective, ainsi que des relations que l'observateur établit avec ses interlocuteurs¹³³. Un exemple de sociabilité que j'ai établi à l'école d'Armação était de passer du temps dans la "salle des enseignants"¹³⁴ avant, pendant et après la récréation. Selon le nombre de professionnels présents dans la salle dès mon arrivée et selon mon état d'esprit, je m'asseyais à la table principale du goûter ou non. Le fait de voir et d'être vue par les professeurs me donnait l'impression de faire toujours partie de ce groupe. À cette table, les discussions portaient sur le quotidien, sur des questions sociales, sur la réalité politique locale ou nationale, ou encore sur des sujets plus légers tels que les épisodes des séries

¹³³ Mauss Marcel, *Sociologie et anthropologie*, Paris, Les Presses universitaires de France, 1985, pp. XXV-XXVI

¹³⁴ La salle des professeurs n'était pas exclusivement utilisée par les enseignants. Tous les professionnels de l'école et notamment femmes de ménage et les cuisinières, notamment les plus anciennes, fréquentaient la salle à l'heure de la récréation, et goûtant à table avec les enseignants, quand ils n'étaient pas nombreux, et cela était d'autant plus vrai en début de la récréation, quand les enseignants du primaire étaient présents.

brésiliennes, etc. Je ne me souviens pas d'entendre parler du projet *Entorno Escolar* dans ces moments de convivialité.

Quelquefois, je restais en retrait, et je m'asseyais à la table utilisée par les professeurs pour poser leur sac à dos, pour corriger les travaux des élèves, où pour mener des discussions collatérales, plus « sérieuses » sur les élèves, sur les projets ou encore sur leur vie privée. Cela me permettait de percevoir et d'accompagner le mouvement des différents professionnels et l'intérêt qu'ils portaient sur le travail de recherche que je réalisais à l'école.

En observant les actions et les discours des acteurs sur le terrain, je me sentais en mesure d'appréhender la complexité de leurs expériences et de leurs interactions. Ces observations permettaient de saisir les significations et les logiques culturelles qui sous-tendent leurs comportements et leurs perceptions du monde qui les entoure. Le chercheur est ainsi amené à réfléchir sur les normes, les valeurs, les croyances et les stratégies des individus et des groupes étudiés, et à analyser comment ces éléments sont en constante interaction avec leur environnement social, politique et culturel. En fin de compte, les actions et les discours des acteurs, observés dans leur contexte spécifique, constituent la matière première de la recherche anthropologique, et permettent au chercheur de construire des catégories d'analyse et de développer des réflexions approfondies sur la manière dont les interlocuteurs donnent du sens à leur réalité sociale. Les pratiques quotidiennes signalent les manières d'entrer et de sortir du terrain¹³⁵.

Les enjeux qui concernent les acteurs du terrain sont parfois insaisissables de suite pour l'anthropologue. Il nécessite une certaine maturité, une certaine prise de distance et d'évaluation des situations. La présence du chercheur¹³⁶ et la présence des objets (l'appareil photos, le magnétophone ou le caméscope) impactent le terrain et ne peuvent pas être méprisés pour celui-ci. L'observation de la relation existante entre différents sujets, à travers l'accompagnement d'une pluralité d'interlocuteurs, lui permet de prendre du recul sur la manière dont les situations se construisent et évoluent. Dans ce contexte, progressivement, j'ai identifié les rapports de force existants entre les sujets, ce qui m'a permis de comprendre comment les expériences individuelles se croisent, se superposent, s'affirment dans l'espace et dans le temps autour d'une situation donnée. C'est dans ce temps du vécu, d'observation des

¹³⁵ Roulleau-Berger Laurence (dir.), *Sociologies et cosmopolitisme méthodologique*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2012.

¹³⁶ Laplantine François, *Op.cit.*, 2001, p. 137

situations et d'auto-observation, que mon terrain, comme totalité, s'est consolidé comme expérience. Ma perception était que je n'étais pas sur le terrain qu'en tant qu'observatrice, mais que j'influçais mes interlocuteurs et que j'étais influencée par eux. Cette influence, à double sens, s'avère souvent cachée, non dite, diluée dans la manière d'agir et de se comporter, des personnes impliquées dans une situation. Il se révélait dans une sorte d'équilibre dans les échanges « tu me donnes les informations dont j'ai besoin et je te rends service », ce qui suit le principe de la théorie du don de Marcel Mauss. Ces accords voilés, inhérents à la collaboration entre pairs, changent sûrement la suite des faits. L'expérience collective se révèle ainsi comme un miroir, l'anthropologue porte de l'attention particulière sur le sujet étudié et les interlocuteurs sur le champ se bénéficient. Ce qui est devenu particulièrement évident pour moi, c'est que l'anthropologue n'étudie pas des faits isolés, étanches et figés dans une réalité immuable, que ce soit la sienne ou celle de ses interlocuteurs. En réalité, il étudie des phénomènes sujets à diverses configurations. Son expérience, ses relations et ses connaissances contribuent à façonner cette réalité.

Un exemple très concret s'est présenté à moi, sur le terrain à Florianópolis, avant même le début de ma recherche. Lorsque j'ai discuté pour la première fois avec une professionnelle de l'école, je l'ai entendu dire que le projet *Entorno Escolar* était en “stand-by” depuis un certain temps et notamment dans le secteur administratif de la mairie. Ayant diverses raisons d'être intéressée par la continuation de ce projet, j'ai pris en main le processus. Lorsque j'ai pris connaissance un tout petit peu plus de la situation, j'ai alerté plusieurs professeurs de la gravité du problème et j'ai repassé les informations reçues. En fait, je suis allée chercher des alliés pour faire ressusciter le projet. L'une des actions que j'ai mises en place, a été de prendre du contact avec les professeurs de l'Université Fédérale de Santa Catarina (UFSC), pour faire avancer le projet en termes pédagogiques et méthodologiques.

À Saint-Fons, les questions étaient différentes. Je me rappelle clairement une discussion avec un parent d'élève, dans la salle du projet local, où j'ai montré la maquette du projet Carnot-Parmentier ainsi que l'emplacement et la taille de la nouvelle école. Pour donner suite à cela, il m'a demandé si je souhaitais qu'ils organisent une manifestation en raison de la construction de l'école dans un espace nettement plus petit que l'emplacement actuel. Bénéficiant de leur confiance, je me sentais moins étrangère, et en échange, j'apprenais plus sur mon terrain. Mon comportement devenait moins formel, je ressentais qu'avec certains, on partageait les mêmes

intérêts. Cette mise en scène peut cependant prendre d'autres allures, dans la mesure où l'on peut se faire embobiner.

Les enjeux de ma présence à Saint-Fons ont été flagrants. Par exemple, ma chef m'a imposé d'accélérer mon projet pour la réalisation d'une exposition, quatre mois après le commencement. Mais, c'est bien plus tard que j'ai compris l'intérêt que la municipalité portait sur le travail que je réalisais avec les enfants. Une autre situation qui m'a marquée, c'est qu'en 2014, la maire de la ville de Saint-Fons, m'a demandé l'autorisation pour utiliser la photo de mon fils (cf. annexe 18) dans sa campagne électorale, prise lors de l'AG du Conseil d'habitants, dans sa campagne électorale. Je l'ai acceptée. Cette expérience m'a amenée à réfléchir sur les relations de pouvoir. Parfois, elles ne s'expliquent pas seulement par des jeux de pouvoir et d'intérêt, mais elles existent comme deux faces d'une même réalité complexe, dessinées en tant que telle dans la trajectoire des individus, configurées dans le quotidien et reconfigurées par l'empreinte de l'interpénétration de différentes expériences sociétales.

Dans différents moments, au Brésil ou en France, j'ai pu expérimenter auprès de mes interlocuteurs le rôle de passeur d'informations, d'intermédiaire, de moteur, et même de photographe, ces actions me motivaient profondément, car je jouais un vrai rôle sur le terrain. L'expérience ethnographique, telle comme le conçoit James Clifford, se configure dans des univers culturels et esthétiques authentiques, concerne une époque ainsi que les relations de pouvoir et de subjectivité existants entre les acteurs en situation, dont le chercheur détient le rôle de traducteur, ce qui est permis par l'autorité du chercheur, basé dans son expérience et accumulation de connaissances sur le terrain et de la méthode ethnographique, tout en reconnaissant son incomplétude¹³⁷.

Le terrain peut ainsi être vu comme métaphore de l'expérience active du chercheur, de sa trajectivité¹³⁸. Il donne à voir comment il met les choses en relation, comment il se situe dans les entre-deux, voire entre-trois. Arrive-t-il à se situer dans l'espace du milieu, celui de la relation mésologique, au sens du géographe Augustin Berque¹³⁹ ? Bien que le milieu, l'espace de relation mésologique, porte sur la matérialité concrète, l'espace physique en soi, il est aussi bâti par spatialité, par les pratiques tenues, par la façon de vivre cet espace, pas toujours au

¹³⁷ Clifford James, *A experiência etnográfica, Antropologia e Literatura no século XX*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008, pp. 23-25

¹³⁸ Berque Augustin, *Op.cit.*, 1985.

¹³⁹ *Idem.*, pp. 153-166

milieu, car guidé par des abstractions, par des représentations sur cet espace et par conflits d'intérêts. Cet espace est ainsi un espace de sens et qui donne du sens au vécu. S'emparer de telle complexité présente sur le terrain est le grand défi de l'anthropologue. Selon Berque, la relation mésologique est intimement liée à la trajectoire, au parcours, et elle implique la transcendance des dualités. Cette relation englobe la présence physique, psychologique et esthétique d'un individu, d'un groupe ou d'une société au sein de leurs environnements et contextes socioculturels spécifiques, façonnés dans un espace-temps historique déterminé par une multitude de relations interconnectées.

L'expérience personnelle, à mon point de vue, relève de la trajectoire, du chemin parcouru, du vécu de l'individu. Il met en relief l'idée de processus, de déplacement dans un entre-deux, de ce qui va à la rencontre d'une situation inédite, à la prise de conscience d'une expérience première, unique et qu'à son tour l'amène à la rencontre d'une autre situation, comme dans un mouvement pendulaire continu. Cet entre-deux ne se trouve plus dans l'ancien, mais il n'est pas encore neuf. Il est cet espace/temps transitoire et, en tant que tel, suppose la présence, le mûrissement du regard, la prise de distance de l'expérience, la réflexion et la mise au point des idées de façon récurrente et consciente. Faire ce mouvement n'est pas facile ni immédiat, il est construit dans un mécanisme qui implique des alliances, de la prise en compte des conflits, de moments de repos, d'équilibre et d'avancement, comme la marche. L'équilibre est, dans la trace mésologique, dans le lieu où l'établissement de relations esquisse un début de consolidation de l'expérience. Dans cet état des lieux, on n'est ni en repos, ni stable, mais quelques précipitations ou apathie peuvent être nuisibles au mouvement.

La notion de trajectivité alimente celle de l'expérience. Dans sa dimension concrète, cette trajectivité se traduit par l'interpénétration de la nature et de la culture, par la compréhension de leur interdépendance et inséparabilité. De cette manière, elle est l'expression de la négation des dualités. Selon Berque, le concept de trajectivité est un élément révélateur du milieu, dans lequel l'homme se constitue comme "indice de trajectivité", de cet aller et venir constant qui caractérise le déplacement des humains et non-humains. Ce point intermédiaire, mésologique, émerge dans un système de significations et de communications qui caractérise la dimension singulière, qui à son tour suppose une pluralité de représentations, de métaphores et de relations. Ces dernières relèvent de la présence, du mouvement, de la singularité, du sens, qui sont les composants de toute expérience.

En effet, tandis que les fondements théoriques orientent le regard et les analyses de l'anthropologue, ce sont ses interactions sur le terrain, sa manière de s'y immerger, les relations qu'il établit et les alliances qu'il forge, qui influenceront son travail. Ces éléments le confronteront à des questions et à des réflexions qui ne s'inscrivent pas nécessairement dans un schéma d'enfermement, d'opposition, mais plutôt dans une dynamique relationnelle unilinéaire, mais procède d'une épistémologie de la complémentarité¹⁴⁰. Pour ma part, l'expérience sur le terrain s'est avérée être un voyage vers l'inconnu, un espace de tâtonnements et de connexions marqués par une variété d'interactions parfois moins harmonieuses et paisibles moins agréables que j'attendais, en raison des perturbations, des événements inattendus et des transformations.

La mobilisation d'une multiplicité de lunettes, la perception à partir des angles de vue variés construisent la trajectivité en tant qu'instrument régulateur entre les univers de connaissance. Cela nous permet de penser le chercheur comme auteur¹⁴¹ et narrateur, traducteur et interprète des expériences singulières et plurielles, des facettes complémentaires et légitimes dans ce processus d'appréhension de son objet d'étude, ce qu'Isabelle Lefort¹⁴² qualifie comme « fiction collective partagée ». La fiction du terrain, insaisissable dans la réalité, se forge dans l'écoute et l'autoécoute, dans l'observation et l'auto-observation, dans la réflexion et la réflexivité. C'est dans l'exercice constant de va-et-vient entre les imaginaires des acteurs que le partage d'une fiction devient possible. Le point de contact entre l'objectif et le subjectif, entre le conscient et l'inconscient, plus qu'une fiction collective renferme la symbolique de l'objet fabriquée dans la fiction du propre chercheur.

L'anthropologue peut être perçu sur le terrain comme un étranger professionnel, suscitant des regards suspicieux, une indifférence ou même restant invisible pour les personnes sur place. Son comportement, ses normes de conduite et ses paroles sont observés et évalués par les habitants en fonction de leurs propres valeurs et croyances. Cette expérience « trajective », forgée dans les allers-retours des interactions sociales, peut être perçue comme un rituel de passage incontournable pour l'anthropologue. C'est dans ce chaudron d'épreuves, d'abord d'adaptation puis d'acceptation sur le terrain, où circulent des « modes d'existence »¹⁴³ que j'ai façonné mon expérience. Après avoir mis fin à mon immersion sur les terrains en 2015,

¹⁴⁰ Laplantine François, *Idem.*, 2006, p.141

¹⁴¹ Geertz Clifford, *Obras e vidas. O antropólogo como autor*, Trad. Vera Ribeiro Rio de Janeiro, UFRJ, 2002.

¹⁴² Lefort Isabelle, Le terrain : l'Arlésienne des géographes ? *Annales de géographie* n° 5, 2012. p.469

¹⁴³ Bruno Latour, *Enquête sur les modes d'existence. Une anthropologie des Modernes*, La Découverte, coll. « Hors collection Sciences Humaines », 2012.

j'ai maintenu de 2016 à 2021 des échanges avec plusieurs interlocuteurs brésiliens à travers les réseaux sociaux, notamment Facebook, Messenger et WhatsApp, mais aussi par courriel. L'internet a joué un rôle important dans la prise de distance et dans l'analyse de certaines situations qui n'étaient pas encore définies durant la période de la thèse. Cela s'est avéré particulièrement pertinent en ce qui concerne l'évolution de la vie privée et publique de certains interlocuteurs, les évolutions dans les politiques municipales et nationales, ainsi que les transitions liées à la pandémie de la COVID-19. La technologie a occupé une place de choix important dans ces dernières années, car elle m'a permis de suivre à distance les évolutions sur le terrain et de clarifier certaines questions.

En ce qui concerne mon terrain à Saint-Fons, j'ai maintenu des contacts directs avec deux de mes interlocuteurs privilégiés, notamment avec Simone et M. Fradin, en présentiel, avant le confinement et pendant le confinement, par téléphone, par courriel et par Messenger. J'ai réalisé aussi des échanges ponctuels avec l'ancien directeur de l'école Parmentier et avec le seul professeur de l'école que j'ai pu interviewer. À la fin du confinement, en novembre 2021, je suis retournée à Saint-Fons pour voir les avancements du projet Carnot-Parmentier. N'ayant plus de contact à l'école Parmentier car le directeur avait pris sa retraite et le professeur Manuel a été affecté dans une autre école, j'ai décidé de chercher des nouvelles par internet avant de me lancer sur le terrain. Durant mon enquête sur internet, en plus de la plateforme du programme du mandat de l'actuel maire de Saint-Fons¹⁴⁴, j'ai fait connaissance du projet pédagogique de l'association lyonnaise Robin des Villes « De l'école au collège, notre parvis se transforme ! »¹⁴⁵. L'objectif de ce projet est « se servir des transformations urbaines comme terrain d'apprentissage et parfois de participation ».

Soutenu par la métropole de Lyon et la ville de Saint-Fons, ce projet a débuté avec 3 classes de CM2 et une classe de 6ème du Collège Alain. Ces informations m'ont fait déduire que l'école M3E était impliquée, car elle se situe en face du collège¹⁴⁶. Pour moi, c'était

¹⁴⁴ M. Christian Duchêne, maire de Saint-Fons depuis 28/06/2020, est né à Saint-Fons, avant d'être élu maire de la ville. Il a construit sa carrière professionnelle dans l'éducation, tout d'abord il était instituteur à l'école ouverte Jean-Guéhenno aux Clochettes. Puis, directeur de l'école Jules-Vallès, dans l'établissement où lui-même a été élève. De gauche, son programme de mandat est fondé sur la participation citoyenne, l'écologie, la solidarité, le développement de la ville et l'investissement dans l'éducation.

¹⁴⁵ Voir <http://www.robinsdesvilles.org/ville-en-valise.html> https://edd69.enseigne.ac-lyon.fr/spip/IMG/pdf/jeu_du_briseur2re_ves.pdf. Consulté le 21/10/2021

¹⁴⁶ J'ai fait la connaissance de ce directeur et de certains enseignants en 2007, quand j'ai commencé ma carrière dans l'animation périscolaire avec l'activité d'Accompagnement à la scolarité. Durant trois années, j'ai réalisé des projets sur le quartier des Clochettes. En 2009, je me suis portée bénévole pour accompagner une enseignante dans une sortie d'études à Lyon. En 2010, après la construction d'une maquette de la ville pour la semaine de

l'opportunité d'interroger les professeurs sur leur expérience dans ce projet engageant école, collège et ville. À l'école M3E de Saint-Fons, j'ai discuté avec deux coordinateurs du périscolaire qui m'ont donné des infos précieuses sur les nouvelles pratiques éducatives en ville. À l'occasion, j'ai eu un refus subtil de la part du directeur lorsque je lui ai demandé de me mettre en contact avec les enseignants. En fait, après m'avoir expliqué brièvement les difficultés de développement du projet¹⁴⁷, en raison de la pandémie de la COVID et du confinement. Ce projet, tel celui de rénovation urbaine du quartier Carnot-Parmentier, a été suspendu à cause de la pandémie. Le directeur de l'école M3E m'a dit qu'il irait parler aux professeurs de mon travail, mais il m'a laissé entendre toute suite que ce que je désirais n'allait pas aboutir car « les professeurs n'ont pas beaucoup de temps ».

L'excuse que j'avais déjà entendue à maintes reprises de la part du directeur de l'école Parmentier lorsque je tentais de contacter les professeurs a suscité en moi en plus des perceptions, des réflexions autour de quatre points. Tout d'abord, je me suis interrogée sur la question de la gestion du temps et des responsabilités liées à la profession, en tenant compte des commentaires des directeurs, qui avaient eux-mêmes exercé le métier par le passé. Le deuxième point est centré sur le pouvoir et le rôle des directeurs en tant que décisionnaires et porte-parole des enseignants. Un autre aspect sur lequel j'ai réfléchi concerne la possibilité d'une attitude auto-protectrice et d'un manque de confiance envers les animateurs périscolaires, un rôle que j'occupais en plus de ma fonction de chercheuse. Enfin, en dernier lieu, mes interrogations se sont orientées vers le manque d'ouverture des enseignants à la recherche universitaire en dehors du domaine des sciences de l'éducation. À Florianópolis, ces derniers points ne se posent pas, vu que l'école est imprégnée de la recherche universitaire et il n'existe pas une séparation si marquante entre animateurs et enseignants selon mes observations, les rôles des « animateurs »¹⁴⁸ et des professeurs sont plutôt complémentaires et généralement, ils travaillent en collaboration. Le rôle du directeur au Brésil est très proche de celui de la France, cependant selon la politique menée auprès des enseignants, il peut se faire des alliés ou des ennemis à l'école, et là les problèmes peuvent devenir très sérieux.

l'environnement, j'ai pris connaissance du projet de renouvellement urbain du quartier Carnot-Parmentier et je suis partie à l'école Parmentier pour mettre en place un projet sur le quartier et faire mon enquête de terrain doctorale.

¹⁴⁷ J'ai contacté l'association Robin des villes pour en savoir plus sur ce projet, mais je n'ai pas eu de retour de leur part.

¹⁴⁸ Je mets ce mot en exergue, car une partie des animateurs sont des anciens enseignants et d'autres sont des parents d'élève ou de personnes de la communauté.

Cette situation m'a conduit à réfléchir sur la répartition des tâches et les priorités dans le milieu éducatif, notamment en ce qui concerne la présence réelle face aux enfants, sur la manière dont les directeurs exercent leur autorité et prennent des décisions, si elle est démocratique ou non. Ainsi que sur les préjugés ou les attitudes à l'égard de ceux qui ne sont pas enseignants et également, je me suis interrogée si les enseignants sont disposés à s'engager dans la recherche académique dans d'autres domaines. Il pourrait être utile d'explorer davantage ces questions et de dialoguer avec les parties concernées pour mieux comprendre les défis et les opportunités dans le domaine de l'éducation. Cependant, malheureusement, cela n'a pas été possible à Parmentier. Même si j'avais pu recueillir des indices à travers leurs comportements et les paroles d'autres acteurs, cela ne m'a pas permis d'obtenir l'opinion des enseignants sur les questions locales, ni de cerner leurs représentations de la ville, de l'environnement et de la société locale, ce qui était l'un de mes objectifs initiaux. Ce vide, présent dans ma thèse, me semblait au départ un échec, mais avec plus de maturité et d'expérience, cela m'a fait comprendre qu'il est un donné important de ma recherche. Ces éléments indiquent à mon avis la précarité des rapports entre l'école et le périscolaire, entre l'école et la société et encore entre l'école et l'université en France.

En décembre 2021, je suis retournée à Florianópolis pour faire une actualisation des données, j'ai réalisé quelques observations et échangé avec trois interlocuteurs, de la même manière que je l'avais fait à Saint-Fons. À Armação, en raison de la pandémie, l'école fonctionnait avec seulement deux classes du primaire depuis de nombreux mois et un personnel très limité. L'adoption de mesures d'urgence limitait les interactions et toutes les démarches collectives. Les seuls élèves présents à l'école, semblables à ceux en France, étaient ceux dont les parents travaillaient dans des secteurs d'urgence, ainsi que certains qui ne pouvaient pas pratiquer le télétravail. Cette expérience de fermeture totale et partielle des écoles pendant la pandémie a été très symbolique et révélatrice pour moi. D'une part, le fait de ne pas pouvoir utiliser les équipements et les infrastructures a paralysé la vie sociale, entravé les projets et bloqué les activités. D'autre part, la fermeture des établissements a transformé les foyers en lieux de « continuité pédagogique »¹⁴⁹, où les familles ont dû assurer l'apprentissage des programmes scolaires. Cette transformation, bien que temporaire, a suscité en moi des

¹⁴⁹ Conseil de Provence. L'École à l'épreuve de la pandémie de la COVID-19 Éducation, Éducation et numérique : quelles premières leçons pouvons-nous tirer de la crise ? Rapport de la Délégation Générale, Juillet 2020. p.8
Source : https://www.departement13.fr/fileadmin/user_upload/Departement/Conseil_de_Provence/Contenus-2020/Nos%20travaux/Rapports%20et%20avis/01.%20École%20...%20l%27,preuve%20de%20la%20pand,mie%20Covid-19/Rapport%20-20L%27École%20...%20l%27,preuve%20de%20la%20pand,mie%20Covid19.pdf

questionnements sur la fracture entre la maison et l'école dans les pratiques pédagogiques en temps de « normalité » environnementale.

Cette recherche anthropologique, fondée sur une base empirique solide et une réflexion théorique approfondie, m'a permis d'explorer et de mieux comprendre certaines dynamiques spécifiques à chacun de mes terrains d'étude. Les expériences de participation dans différents contextes de transformations urbaines m'ont conduite dans mes analyses à comprendre la transformation des paysages urbains et les agissements des acteurs variés. Et également, à saisir les situations distinctes de participation, les multiples perspectives sur un même événement, ainsi que les expériences fécondes au sein de l'école, de la société et de la ville qui mobilisent nos sens, nos émotions et notre réflexion.

Il est pertinent de souligner à nouveau que mon expérience ethnographique, dès le début, s'est développée de manière distincte sur chaque terrain. Cela s'est manifesté dans la manière dont j'ai fait mon immersion sur les terrains, mon engagement, ma protection personnelle, ainsi que la confidentialité des données fournies par ceux qui ont fait preuve de confiance en me fournissant des informations essentielles pour la construction de ma réflexion sur l'expérience participative. La collecte de données a été particulièrement fructueuse et, tout au long de cette thèse, je vais la détailler en profondeur.

CHAPITRE II L'EXPÉRIENCE COMME UN SYSTÈME

*Ainsi voit-on, en un ruisseau coulant, Sans fin l'une eau après l'autre roulant,
Et tout de rang, d'un éternel conduit, L'une suit l'autre, et l'une l'autre fuit.
Par celle-ci celle-là est poussée, Et celle-ci par l'autre est devancée :
Toujours l'eau va dans l'eau, et toujours est-ce
Même ruisseau, et toujours eau diverse.
[Étienne de La Boétie]*

Lorsque nous réfléchissons à l'expérience, les représentations que nous en avons sont souvent figées, se limitant au concret, au surnaturel ou au scientifique. Dans le domaine des sciences, l'expérience et la découverte sont en constante interaction, et ce sont elles qui favorisent l'avancement des connaissances dans tous les domaines de la vie. Elles influencent également, à partir de la vulgarisation, nos représentations courantes de la notion d'expérience, elle-même. Dans le cadre de ma recherche ethnographique, située à l'interface entre la ville et l'école, ainsi qu'entre l'école et la société, la notion d'expérience s'est révélée être indissociable d'une approche épistémologique et méthodologique de caractère dialogique¹, interactionniste² et systémique, à savoir, d'une interdépendance des situations vécues, des pratiques politiques et éducatives, historiquement et culturellement situées, des affectivités et des raisonnements individuels et collectifs.

Les anthropologues font fréquemment référence à singularité de l'expérience de terrain du chercheur. James Clifford souligne que l'autorité scientifique du chercheur est une expérience « singulière et personnelle »³ telle une initiation, mais que la prise de conscience, ou la « vraie compréhension de son objet d'étude commence seulement depuis une décennie », ce qui nous fait comprendre que l'expérience est cette interface entre l'échange collectif et le mûrissement subjectif, touchant des structures de signification profondes.

¹ Augé Marc et Colleyn, Jean-Paul, *L'anthropologie*, 2018, pp. 98-99

² Coulon Alain, *Op.cit.*, pp. 13-16

³ Clifford James, *Op.cit.*, p.22

L'anthropologue, face aux pratiques urbaines, se nourrit graduellement de cette dynamique d'interactions en intégrant les nouvelles expériences de « voir la ville »⁴, de « lire la ville »⁵ et de « faire ville »⁶. L'expérience de l'anthropologue ou de ses interlocuteurs se construit progressivement dans un va-et-vient au fil des expériences présentes et futures, qui restent souvent inconnues dans le moment subséquent et ne seront pas nécessairement immédiatement liées à l'objet de recherche. L'« expérience » ethnographique pour Clifford⁷, peut être vue comme la construction d'un monde commun de significations. Cela signifie qu'elle émerge à partir d'une expérience collective, inscrite dans le partage d'histoires, d'impressions, de sensations et de raisonnements, avant d'être stabilisée par des interprétations personnelles qui se confrontent aux enjeux de proximité et de distanciation.

Certes, la première expérience sur le terrain se construit à partir des interactions et des relations que le chercheur établit avec leurs interlocuteurs, ainsi qu'à travers les situations observées et vécues sur le terrain. Cependant, elle s'élaborera surtout à partir de la perception de ces expériences. Il est à noter qu'il n'existe pas de théorie sur l'expérience en tant qu'un phénomène complet et complexe. Clifford, d'ailleurs, souligne la difficulté d'élaborer une théorie sur l'expérience⁸ en raison du degré d'intersubjectivité partagé entre l'anthropologue et ses interlocuteurs, comparant cela à l'expérience de l'écriture d'un texte. Cet anthropologue américain identifie cette expérience à un flux, à un mouvement circulaire, qui se caractérise par alternance des moments de présence réelle sur le terrain, d'isolement d'une situation et de contextualisation, tout en sachant que ces occasions ne se produisent pas dans le même endroit⁹.

D'après James Clifford, l'expérience se construit à travers le partage de faits, de textes et de situations, à partir desquels l'interprétation se manifeste dans une sorte de continuité entre le monde objectif et objectif d'une part, et le monde subjectif et intersubjectif d'autre part. Pour cet anthropologue américain, l'expérience est intimement liée au partage oral et à l'interprétation textuelle¹⁰. Dans ce contexte, je m'interroge sur le fait que notre système éducatif rarement nous apprend à interpréter la réalité, à produire nos propres textes, et à les échanger avec nos pairs et avec des individus « étrangers », dans une approche dialogique qui

⁴ Hannerz Ulf, *Idem*, p.33 et p.308

⁵ Raynal Marie (dir.), *Lire la ville*, Revue Lire & Savoir, Gallimard Jeunesse, juin 1996. Numéro Hors-Série.

⁶ Agier Michel, 2015. p.143

⁷ Clifford James, *Idem*. p.34

⁸ *Idem*. p.33 Traduit par nos soins de *Certamente é difícil dizer muita coisa a respeito da experiência*.

⁹ Clifford James, *Ibidem*, pp. 38-39

¹⁰ *Ibid.*, pp. 32-34

nous apprend à recevoir, par le biais de l'écoute active, leurs points de vue, sensations et arguments avec empathie. Cette dimension de l'expérience semble faire défaut dans nos écoles, ce qui ne nous enseigne pas à devenir des penseurs et ne nous prépare pas à l'exercice de la maturité démocratique.

Le terme expérience vient du latin *experientia*, essai, épreuve, de *experiri*, éprouver, faire l'essai de¹¹. Dans cette acception courante des philosophies empiristes, le terme expérience désigne l'ensemble des informations que l'organisme reçoit, à travers ses sens, de l'univers qui l'entoure. Ce sens est souvent précisé par l'expression « expérience vécue », ou au terme plus réduit « le vécu » ou en portugais *vivência*¹².

Cette désignation est vaste, elle est subjective et culturelle, sociale et personnelle et ne nous permet pas habituellement et immédiatement de reconnaître la dimension positive d'une expérience négative ("un mal pour un bien") comme dans les rituels initiatiques observés par différents ethnologues comme Van Gennep, Maurice Godelier¹³ et Nicolas Césard¹⁴ dans les sociétés éloignées du centre de l'Europe, ou encore la dimension négative d'une expérience pensée dans un premier moment comme positive, comme les pratiques de super protection des enfants des classes aisées dans les sociétés occidentales, tel le parent hélicoptère¹⁵.

Michel Serres¹⁶ associe l'expérience au métissage, comprenant un avant, un pendant et un après, similaire à un voyage ou à la traversée d'une rivière. Selon ce philosophe français, l'expérience représente un entre-deux, un passage, un cheminement nous permettant de passer d'une rive à l'autre, d'aller de l'intérieur à l'extérieur. Ce voyage qui n'est pas toujours tranquille, peut-être est à la fois effrayant et enrichissant. Pour Serres, « arrivé à destination, le voyageur restera fidèle à ce qu'il a quitté tout en adoptant de nouvelles mœurs, de nouvelles habitudes,

¹¹ Dubois Jean, Mitterrand Henri et Dauzat Albert, Dictionnaire étymologique et historique du français, Larousse, 1998. p. 281

¹² Le sens du mot portugais *vivência*, celui que nous intéresse, renvoi au développement d'une impression ou d'une expérience (<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/viv%C3%A2ncia>), dans le sens de son intensité (Mini-dicionário de Língua portuguesa Houaiss, Objetiva, RJ, 2004)

¹³ Godelier Maurice, "Corps, parenté, pouvoir(s) chez les Baruya de Nouvelle-Guinée", *Journal de la Société des Océanistes* 94, 1992. pp.3-24. source : http://www.persee.fr/doc/jso_0300-953x_1992_num_94_1_2603

¹⁴ Césard Nicolas, "Les épreuves d'insectes en Amazonie - Insect Ordeals in Amazonia." *Anthropozoologica*, Publications Scientifiques du Muséum, 2005, 40 (2), pp.55-80. Source : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00129606/document>

¹⁵ Lee Ellie & Macvarish Jan, "Le « parent hélicoptère » et le paradoxe de la parentalité intensive au XXIe siècle." *Lien social et Politiques*, (85), 2020. pp. 19-42. <https://www.erudit.org/en/journals/lsp/1900-v1-n1-lsp05691/1073740ar.pdf>

¹⁶ Serres Michel, "Apprentissage, voyage, métissage" In *Hommes et Migrations*, n°1161, janvier 1993. Métissages. pp. 6-9. Source : https://www.persee.fr/doc/AsPDF/homig_1142-852x_1993_num_1161_1_1945.pdf

un nouveau langage, une nouvelle manière de voir »¹⁷. Cela me fait penser que l'on emporte toujours avec nous un bagage qui nous accompagne tout au long du voyage, et la possibilité de le renouveler et de l'enrichir est toujours présente. Ce bagage ne se limite pas à des possessions matérielles ; il englobe également des aspects émotionnels et cognitifs. Cette métaphore ouvre la voie à la prise en compte de notre bagage héréditaire, social et culturel. Ivy Daure¹⁸ attire notre attention sur l'utilisation du mot valise comme métaphore de quelque chose de lourd lié à l'identité, aux ressources du voyageur. Pour le psychologue, «la valise nous vient souvent de nos expériences passées et transgénérationnelles (...) « elle est étroitement liée à l'histoire de vie et des rencontres, à la place du sujet dans sa famille ».

L'expérience est un tout complexe impossible d'être dévoilé dans sa totalité. À chaque mouvement de la planète, des interactions se produisent, les conditions climatiques changent et la montagne se transforme intérieurement et extérieurement, même si un néophyte n'arrive pas à percevoir ces changements minuscules qui se produisent continuellement. L'expérience, selon moi, est omniprésente, même si l'on ne l'a pas de conscience immédiate de ce qui est en train de se produire. Les processus incessants de découverte, de connaissance et de reconnaissance constituent les bases de l'expérience, mais c'est la pluralité des dimensions historiques et spatiales et personnelles, qui permettent de prendre la profondeur et la réalisation d'un voyage d'auto-connaissance en présence, en acte. Ce sujet sera développé plus loin.

L'expérience est à la fois un portail, un passage, une place et un mouvement continu du corps et de l'esprit¹⁹ dans l'espace et le temps. Elle se réalise dans le temps d'entrée et de sortie d'un espace à l'autre, soit-il dans une gare, dans un port, dans un aéroport. Semblable à une pendule, l'expérience est ce va-et-vient entre deux échelles, qui va du micro au macro passant par le méso. Cette transition par terre, l'eau ou air, en passant par ce *non-lieu*²⁰, cet espace de refuge interne, subjectif, où on peut osciller entre un état d'extase, de mouvement ou de torpeur. L'expérience est à la fois la prise de conscience du réel, la confirmation d'une réalité, l'affirmation et l'abandon des certitudes, des idéologies et l'avancement à travers

¹⁷ Serres Michel, *Op.cit.* p.6

¹⁸ Daure Ivy, «La valise comme métaphore» in *L'autre Revue transculturelle*. Source : <https://revuelautre.com/documents/la-valise-comme-metaphore/>

¹⁹ Bien que nous ayons écrit corps et esprit, nous ne les voyons pas comme deux choses séparées, opposées ou même complémentaires. Pour nous, il n'existe pas de corps vivant sans esprit, les deux forment une seule présence, l'un est le support de l'autre. Leur séparation implique la séparation, la dissolution, la fin.

²⁰ Ce non-lieu ne concerne pas le sens premier donné par Marc Augé, comme un non-lieu extérieur, un espace physique concret, lieu de consommation produit par la modernité, là où l'homme ne vit pas et ne s'approprie non plus de ces espaces, que lui confère de la précarité humaine.

l'apprentissage en direction à un état supérieur de conscience, d'ouverture à d'autres possibilités et de réinvention de la propre existence.

Le voyage en tant que métaphore de l'expérience concerne une multiplicité d'itinéraires, d'entendus, de vitesses et de vécus distincts. On peut voyager à pied, à cheval, en bateau, en vélo, en moto, en voiture, en train, en avion et j'en passe. Tous les moyens de locomotion sont valides, mais chacun va marquer notre corps et notre esprit différemment. Pendant le voyage, on s'étonne des paysages, ses monuments, on croise des ponts, des routes, des carrefours, des péages, on rencontre des personnes, on échange, on tombe dans des pièges, on subit des intempéries, on ressent de l'incertitude, de la fatigue, mais aussi de la joie, tout ceci nous change. L'expérience est construite de ces nombreux voyages que nous faisons durant toute une vie, parfois sans même nous rendre compte de la traversée qui est en train de se faire, et cela est d'autant plus vrai lorsqu'on se comporte en tant que passager passif, morbide, reposé sur la conduite d'autrui.

L'expérience est imprégnée de courtes et longues histoires qui nous ont été racontées, ou que nous répétons à nous-mêmes et que nous racontons aux autres. Histoires qui se passent dans différents temps et espaces et qui retracent des narratives d'échecs et de réussites. En tant que voyageur, elle devient notre bagage principal, celui qu'on apporte partout où on va. À l'intérieur on trouvera des objets banals, tels ceux portés par n'importe quel voyageur, qui répondent à nos nécessités les plus basiques, à nos goûts personnels, nos désirs de nous faire plaisir, les cadeaux qu'on prévoit d'offrir, de nous offrir, ou ceux qu'on reçoit des personnes qui nous sont chers. Certains sont chargés de beaucoup de symbolisme.

Un voyage nous marque l'esprit et se perd en nos mémoires. On peut penser aux voyages qu'on fait à l'intérieur de soi-même, imprégnés de dialogues internes, de narratives "silencieuses", de quête de sens, de réponses sur des événements, des interrogations sur nos racines et traditions, sur nos cheminements, nos défis et notre avenir. Une expérience peut changer significativement notre destin, notre manière de voir le monde.

Le voyage ne se limite pas aux grandes expéditions, telles que celles entreprises par les anthropologues à l'époque coloniale. Claude Lévi-Strauss, nous rappelle d' « un temps où le voyage confrontait le voyageur à des civilisations radicalement différentes de la sienne et qui s'imposaient d'abord par leur étrangeté. »²¹ Les promenades à la campagne, les balades urbaines

²¹ Lévi-Strauss Claude, *Tristes tropiques*, Plon, 2007, p.93

ou les petits déplacements *au coin de la rue*, nous font toujours parcourir des espaces pas encore perçus, sortir du lieu de passivité, connaître de nouveaux territoires, respirer d'autres aires, se confronter à l'étrangeté, à l'altérité, et produire des nouvelles narratives et des nouveaux souvenirs. À l'heure de l'internet, de la réalité virtuelle et de la plasticité du cerveau, l'expérience du voyage et le vécu des sensations, et par au-delà du cinéma et de la télé, s'est révélée plus réelle et plus mentale que jamais, au détriment du déplacement du corps qui se place et replace dans la peau d'un avatar, d'un inconnu, pour vivre des aventures, des sensations, inimaginables ou inavouables. À présent, on parle de vies parallèles, de création et de recréation des espaces et de vies virtuelles.

L'expérience se produit au contact avec l'altérité de l'Autre, qui porte avec lui sa singulière expérience de voyageur, tel un livre qui nous raconte des histoires sur d'autres époques et lieux, sur d'autres styles de vie, d'autres vécus, d'autres perceptions du monde. Je me souviens des yeux brillants et des oreilles attentives des élèves de l'école d'Armação quand je leur ai raconté que j'habitais en France et je leur ai appris des mots en français, ou encore lorsque je racontais aux français mes expériences vécues au Brésil. Je me souviens des professeurs qui racontaient des histoires, ils nous permettaient de voyager dans l'imaginaire, de ceux qui nous invitaient à travers les activités collectives à sortir de la place assignée en salle de classe et à dépasser la place d'élève docile et utiliser notre créativité.

L'expérience de l'imaginaire, en plus de nous transporter à d'autres mondes, nous permet de rentrer en contact avec l'inconnu, et de trouver dans cet inconnu des fils pour tisser notre propre monde, et de saisir un univers de possibilités, peut-être jamais songé ni imaginé, qui nous permet d'interroger notre propre réalité. Mais lorsqu'on peut faire cette expérience imaginaire, devenir une expérience vécue, observable, et objectivée, elle prend une autre dimension et nous permet d'« aller » à d'autres endroits qui concilient notre expérience interne et la relationner avec la réalité extérieure dans un mouvement d'accueil et d'intégration du réel dans notre nouvelle vision du monde.

La professeure Marlise de l'école d'Armação lors de notre rencontre, en 12/08/2011, m'a raconté l'expérience qu'elle a vécue avec ses élèves que nous amène à cet endroit d'ouverture au nouveau, d'intégration de la parole, la pensée, avec l'empirique, l'expérience pratique qui alimente la connaissance et intègre sujet et objet.

« (...) je me suis rendu compte que la majorité des enfants ne connaissaient pas l'Île. Quand j'en parlais, je pouvais les voir en train de rêver, de connaître les lieux. On

pouvait voir des étincelles dans leurs yeux... ainsi, j'ai fait un projet (...) et l'on a fait une sortie (...) Cela a été super, car j'ai repris ce qu'on avait discuté dans la classe et même d'autres questions qu'on n'avait pas discutées et maintenant, ils en parlent. J'ai perçu qu'ils ne connaissent pas la ville, et ils n'ont même pas la notion d'espace. (...) nous sommes allées sur les dunes, car ils ne connaissaient pas du tout, (...) ils sont devenus fous !!! Ils n'avaient jamais vu autant de sable dans leur vie. (...) Mon prochain pas est d'articuler ce qu'on a vu avec le contenu sur le relief de l'État de Santa Catarina. Qu'est-ce qu'une île ? un détroit ? une baie ? les dunes ? Tout cela, ils l'ont observé durant la sortie et je vais les mettre en relation. Le cours de l'histoire sur l'État de Santa Catarina est complètement lié à l'histoire de Florianópolis. On est passé par des lieux clés qui font partie des tournants historiques de l'État ».

Établir des relations, poser des questions, donner la parole, discuter permet de transformer le rêve en connaissance. Cela a besoin d'un projet, d'un mouvement, d'un déplacement, de l'écoute attentive du professeur. Quand le professeur est sensible, quand il s'ouvre à la perception des rêves de ses élèves, à travers son regard curieux, il sort de l'espace de confort que la classe représente. et il se lance dans l'immensité de l'inconnu et il fait parler les subalternes. Le dialogue, l'établissement des relations entre le vécu, l'émotion et la compréhension spatio-temporelle du monde nous fait parvenir à un temps historique et nous envoie vers la projection du futur. Dans son récit, la professeure me parle aussi de son projet de rassembler les travaux des élèves, les photos et les films pour faire une exposition pour leurs parents.

Les êtres humains sont dotés de la capacité de voyager à travers les images, d'inventer et de réinventer l'histoire, d'une sorte de disposition à *expérinter*, un néologisme pour l'expérience inventée, innovée dans le mouvement, pour au-delà des bornes de ce qui est déjà connu, dans le flux de la perception, de l'entendement et de l'expansion, pour rendre le développement de l'être humain élevé à sa maxime puissance, à savoir dans trois dimensions, *expérintive*, réflexive et projective.

La réalité du concret, encore qu'image d'une perception, d'une projection, accroît la créativité et sans même s'en rendre compte nous projet dans le réel. Je me souviens de quand j'étais encore un enfant, d'un tableau avec la photo d'un village alpin, accroché au mur de la salle à manger de ma tante, que m'interrogeait beaucoup. Je ne connaissais pas la neige. Ce paysage m'hypnotisait tels les tableaux muséaux de toute l'Europe tellement bien imprimés dans les encyclopédies achetées par mes parents. À l'époque, des vendeurs frappaient systématiquement les portes des foyers pour nous inviter à connaître le monde, à faire le grand

voyage vers l'inconnu. J'avais un amour pour ces images. Mais quand j'ai connu ces images en vrai, j'ai réalisé une expérience inoubliable, indescriptible. Le rêve et la réalité deviennent en ce moment un seul phénomène, et l'on peut faire l'expérience de l'unicité, l'indivisible.

La valise, le voyage, le voyageur, portent l'expérience. J'ai un dépliant d'une exposition d'art contemporain, qui m'attend sur le haut de ma bibliothèque. On y voit deux jambes masculines, du dessous des genoux jusqu'aux pieds, avec des routes cartographiées sur les artères, avec des croisements, des noms de lieux, des aéroports et des lieux de répit. On peut y lire : « Je suis né étranger »²² auquel je m'identifie tellement. Se déplacer, marcher, courir, voyager, partir, arriver, retourner. Sommes-nous tous nés étrangers face à l'expérience que la vie nous offre.

Pour Michel Serres²³, voyager c'est apprendre et "Apprendre c'est voyager (...) il n'y a pas d'apprentissage sans (...) engendrement de soi, de ré-accouchement de soi-même, et c'est toujours très difficile²⁴". L'expérience nous féconde, nous éduque, nous apprend et nous fait accoucher de nous-mêmes. Tout accouchement nécessite la coupure du cordon ombilical, l'accueil et l'étreinte des bras de la mère. De quelles expériences nous goûtons, pratiquons et subissons ? Quelles expériences nous offrons à ceux qui nous entourent, à nos élèves, aux citoyens ? Au nom de quoi et de qui nous réalisons ces expériences ?

Selon le Dictionnaire de psychologie²⁵, l'expérience est un concept central des courants humanistes et phénoménologiques de la philosophie et de la psychologie, il désigne la subjectivité du sujet, ses perceptions, ses sentiments et ses raisonnements. De manière irréductible, l'expérience se tisse à partir des rapports et des interactions qui s'établissent entre le monde et la personne. Selon la tradition empirique, toute connaissance dérive de l'expérience et, les cadres formels de la mise en ordre de la réalité ne procèdent pas des idées innées, mais de l'expérience sensible²⁶.

L'expérience en anthropologie se configure le vécu empirique, par l'immersion et la participation du chercheur sur le terrain et, cette présence immersive dialogue avec l'idée d'expérience sensible. Comme nous rappelle François Laplantine, « L'expérience du terrain est

²² Dépliant du Musée des Abattoirs - Frac Occitanie Toulouse, mars-décembre 2019.

²³ Serres Michel, *Op.cit.*, pp. 7

²⁴ Surligné pour nous.

²⁵ Doron Roland et Parot Françoise, *Dictionnaire de Psychologie*, PUF, 1991, p.274

²⁶ *Op.cit.*, p.274

une expérience de partage du sensible »²⁷. Mais de quelle sensibilité et de quel partage parle-t-on ? Pour Gaston Bachelard²⁸ l'expérience sensible, c'est l'expérience concrète qui provoque des sensations et nous permet de connaître à travers le goût, le toucher, la vue, l'odeur et la subtilité de différentes substances. L'empirisme par réalisation directe ou indirecte passe par le corps et l'esprit et révèle en plus des *réalités individualisées*²⁹, toute sa puissance à travers le discours et l'effort d'abstraction.

François Laplantine souligne la nécessité de mettre le corps, les émotions et la pensée dans un niveau symétrique de connaissance, ainsi que de rompre avec les oppositions Occident-Orient et d'interroger les relations là où elles se trouvent. Dans ce cadre, Laplantine remarque l'importance d'associer et d'affirmer les corrélations entre le connaître et le sentir. Dans cette perspective, tel ce qu'il apprit en Amazonie avec les peuples indiens, l'expérience sensible serait composée par trois états de l'expérience, le corporel, l'émotionnel et le mental.

Ces trois dimensions de l'expérience vont connecter les sensations provoquées par le mouvement ou par le repos du corps dans l'espace donné, soit-il connu ou étranger. L'individu à ce stade, de prise de conscience corporelle, se connecte avec une sorte de réalité sensible et invisible. La fusion des agents externes et internes vont conditionner l'expérience du corps et la perception des phénomènes. Le corps, ce réceptacle et véhicule, historiquement déterminé par le biologique, par le social et par le culturel, va réagir aux sensations et générer des perceptions sur ce qui l'entoure, l'espace. Le contact avec d'autres corps va tisser le fil invisible des premières expériences, relations, émotions et des premières représentations mentales.

L'expérience de l'autre dans le parcours de l'anthropologue implique un dialogue avec l'altérité des individus, des groupes et des espaces. L'anthropologue, en adoptant une posture d'apprentissage, établit une empathie qui permet à ses interlocuteurs d'en apprendre davantage sur leur culture, leurs pratiques, leurs savoirs et leurs représentations sociales. Ce processus facilite la réalisation de son enquête tout en maintenant une distance permettant de rendre intelligible son objet de recherche, tout en reconnaissant la valeur de l'échange. Dans le cadre

²⁷ Laplantine François, *Le social et le sensible: Introduction à une anthropologie modale*, Téraèdre, L'anthropologie au coin de la rue, 2005, p.11

²⁸ Bachelard Gaston, *La formation de l'esprit scientifique*, J. Vrin, 1983. pp.97-129

²⁹ *Op.cit.* p.166

de ma recherche à Armação, la légitimité des habitants dans la production et la gestion de leur lieu de vie dialogue étroitement avec « le droit à la ville »³⁰. Henri Lefèbvre remarque que :

« La vie urbaine suppose rencontres, confrontation des différences, connaissance et reconnaissance réciproque (y compris dans l'affrontement idéologique et politique) des façons de vivre, des « patterns » qui coexiste dans la ville³¹.

Dans la mesure où le droit de la ville se matérialise dans la qualification d'autres droits, comme celui à la dignité, le droit de l'expression à travers la parole et les arts, il assure aussi les libertés fondamentales de déplacement et mobilité, d'aller et de revenir, mais aussi celle d'y rester et d'y participer. Les expériences d'observation, de socialisation et d'interaction locale, au sein desquelles les savoirs des habitants sont investis et valorisés, vont contribuer à de nouvelles formes de décentralisation et de gouvernance. Cette dynamique n'est pas sans conséquences, car elle peut favoriser l'augmentation de l'estime de soi et avoir des retombées positives sur la valorisation sociale."

Ces droits constituent aussi l'apprentissage de la responsabilité et des normes et des valeurs de socialisation dans la construction de pratiques collectives qui prennent du sens dans la mesure où il existe une sorte de continuité intrinsèque entre foyer, rue et école. Le Secrétaire de l'éducation municipale de Florianópolis dans une interview, par le biais de plusieurs exemples, nous a fourni des exemples clés pragmatiques, issues de pratiques pédagogiques qui permettent d'aligner ces pratiques scolaires aux pratiques familiales et de voisinage. Cette dynamique passe par la démythification de la séparation entre le savoir théorique appris dans l'institution et le savoir du sens commun à travers la résolution de problèmes concrets de la communauté. Cette condition permet de donner du sens aux apprentissages à travers liens concrets entre pratique et théorie qui permettent l'établissement de liens entre maison, rue et école et configurent une expérience concrète participative.

Ce triptyque de la vie quotidienne, présent dans des formes, tailles et mouvements divers, donne du sens à la spatialité des relations sociales qui relèvent de l'espace privé et de l'espace public. Dans notre recherche comparative, ce triptyque intègre des espaces de sociabilité à géométrie variable, est donc sujet à des logiques différentes, à de variations culturelles et spatiales ainsi qu'à temporalités distinctes. Ces éléments, qui constituent la palette

³⁰ Lefebvre Henri, *Op.cit.* 2009.

³¹ *Idem*, p.13

des réalités quotidiennes des groupes étudiés, englobent la question de l'humanisation des logements et du droit d'y résider, en particulier dans le cas de Carnot-Parmentier. Ils englobent également la demande de préservation des espaces naturels et de liberté, ce qui est particulièrement pertinent dans le cas d'Armação. Ces espaces prennent diverses formes et dimensions, se matérialisant dans un ensemble complexe représenté par un environnement spécifique et des espaces publics favorisant diverses pratiques sociales. Ces espaces incluent les équipements publics qui contribuent à améliorer la qualité de vie quotidienne, à promouvoir le sport, ainsi qu'à cultiver la culture populaire et savante, permettant à l'individu d'exister dans toutes ses dimensions, que ce soit sur le plan physique, psychologique, cognitif ou social.

Dans ces diverses situations où des idées et des actions singulières émergent, les demandes englobent également la lutte contre la perte d'espaces verts en milieu urbain, une problématique de plus en plus fréquente. Cette diminution précède souvent la gentrification de la ville, orchestrée par le marché immobilier, dont la rénovation urbaine s'avère être le principal catalyseur, entraînant directement la ségrégation des habitants les plus défavorisés. Face aux autorités administratives, les résidents peuvent soit être interpellés et soumis à des décisions imposées d'en haut, soit solliciter des solutions à leurs problèmes « individuels » dissociés d'un groupe, ou encore collaborer collectivement dans le développement de projets communautaires.

La notion d'expérience concerne une vaste complexité, elle est façonnée par des significations et des (re)significations d'une situation vécue, et peut-être pensée comme l'arrivée d'un événement original ou inattendu comme une chute de cheval, et parfois dévastateur comme une maladie ou même la mort. Certains parlent d'expérience de mort imminente, ce qui évoque l'idée d'expérience insolite. Une expérience peut mobiliser, tel un rituel de passage existant dans des nombreuses sociétés, différentes étapes, préliminaire, liminaire et post-liminaire³². Ce processus, permettant à un individu d'accéder à une position dans l'échelle d'acceptation d'un groupe et de franchir une transformation dans la société.

L'expérience englobe simultanément l'idée d'une rupture et celle d'un continuum, marquant la transition d'un état antérieur à un état ultérieur, où à chaque nouvelle phase, de nouveaux éléments ou des défis supplémentaires sont introduits pour faire progresser l'individu et franchir certains seuils. Par exemple, les enseignantes d'Armação qui vivaient dans de grandes villes, telles que Porto Alegre ou Rio de Janeiro, à l'époque de la dictature militaire,

³² Van Gennep, A. Les rites de passage, Édition É. Nourry, 1909.

ont vécu des expériences différentes de celles des habitants d'Armação, ou même de ceux qui étaient encore des enfants à l'époque, vivant dans une petite ville du pays, comme c'était mon cas. Les enfants, alors, qui n'ont pas eu de parents engagés dans des mouvements sociaux pour faire le gouvernement avancer vers un régime démocratique, rencontreront des difficultés d'avoir une vision critique de la société, différente de ceux qui ont participé à de telles luttes, sauf s'ils ont eu une formation critique, comme c'était le cas de certains des enseignants d'Armação qui ont vécu la fin de la dictature en tant qu'étudiants engagés politiquement contre la dictature. Les élèves, à leur tour, qui n'ont pas des enseignants qui encourageant leur curiosité, leur créativité, ou qui n'ont pas une éducation critique constante à l'école, peu se poseront de questions sur leur rôle dans la société.

L'expérience est fortement façonnée par la vie au sein d'une société qui est régie par des lois, des valeurs et des normes extrinsèques au sujet³³. Néanmoins, elle peut aussi se développer dans des contextes non conventionnels, marqués par des transgressions des normes³⁴. Afin de mieux comprendre la notion d'expérience participative dans un cadre systémique, il est crucial de l'explorer sur une période prolongée et d'examiner l'influence de l'héritage familial et culturel, en d'autres termes, les racines de la participation, ou de son absence, tant pour les individus que pour les groupes dans des questions qui les touchent directement.

Penser l'expérience, c'est la considérer comme un « voyage » constant entre l'extérieur et l'intérieur, un processus d'immersion, d'adaptation, de redéfinition et d'intégration dans lequel l'individu s'engage. Prendre conscience de sa valeur exige une compréhension globale de la complexité qui caractérise la vie. Les évolutions, qu'elles soient continues ou discontinues, et même rétrogrades, permettent à l'individu, en tant que membre d'une famille et d'une culture dont il hérite, un mode d'être au monde, de trouver sa place dans la société. À partir de cette place, qui est constamment en évolution et en renouvellement, il peut élaborer des stratégies pour vivre de nouvelles expériences, entreprendre les changements personnels nécessaires, et ensuite, de manière collective, contribuer à la transformation des structures d'oppression et des modes de fonctionnement qui lui semblent dysfonctionnels ou injustes.

L'expérience peut être considérée comme un enchaînement de rites de passage, d'un continuum, allant de l'ombre à la puissance, mais elle peut aussi suivre le chemin inverse, de la

³³ Laplantine François, *Op.cit.*, 2005, p.101

³⁴ Becker Howard S., *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Éditions Métailié, 1985.

puissance à l'ombre. Elle est liée aux marqueurs sociaux tels que l'âge, le sexe, l'ethnie et les conditions de vie d'un individu au sein d'un système gouvernemental et d'une culture donnés, mais elle est aussi liée à sa subjectivité. On peut utiliser la métaphore du jeu d'échecs pour illustrer l'expérience. On remarque que le niveau stratégique de jeu aux échecs des adolescents diffère de celui des adultes, et cela dépend de l'expérience de chaque individu et de chaque groupe distinct. L'expérience est influencée par le temps interne, la capacité à corriger les erreurs, la maturité émotionnelle, le discernement dans le traitement des informations et l'entraînement de chaque individu. Cette maturité englobe des aspects biologiques, psychologiques, sociologiques, politiques et philosophiques, Cela justifie la nécessité de mettre en place une variété de rituels d'initiation à la participation dans des espaces collectifs, en particulier à l'école.

La représentation de l'expérience en laboratoire est liée à l'idée d'un contrôle permanent des éléments et des facteurs d'un essai. Cela suscite des questions et nous incite à réfléchir, car l'objet du laboratoire est influencé par le pouvoir de manipulation et par le paradigme dichotomique qui sépare la chose de l'homme, l'objet de l'observateur, la nature de l'être humain. Cette fracture se manifeste à travers des discours de supériorité concernant les stades de développement humain, les comparaisons entre les ethnies, les structures fondamentales des sociétés, les systèmes d'échange, de commerce et de dette, les formes d'organisation sociale, de gouvernance, de développement technique et technologique, ainsi que les cultures.

Marquée historiquement par l'idée de distinction temporelle et spatiale, de classification et de la hiérarchisation des faits, des individus, des groupes et des sociétés, les sciences du début du XXe siècle vont s'affirmer comme La grande expérience scientifique. Dans ce contexte, les sciences créent des distances et des frontières entre les différentes sciences au sein d'une réalité complexe et hétéroclite pour construire des territoires de connaissance, certes si nécessaires à l'étude approfondie d'éléments, mais qu'au se consolider comme vérité finissent pour les considérés comme figés et souvent dépourvus de force de changement face à la vastitude qui caractérise la propre connaissance. L'expérience de la nature, humaine, sociale-culturelle et scientifique forment un système complexe et indivisible.

L'histoire nous montre, que les déterminants sociaux ne sont pas immuables. Dans le passé, penser les faits, les objets, les pratiques, les phénomènes, les situations et même les expériences comme des choses presque déconnectées les unes des autres. À présent, avec toute la connaissance acquise et l'évolution des pratiques scientifiques, notamment de

l'anthropologie, qui se trouve dans le carrefour de toutes les sciences, on ne peut plus nier que ces éléments composent une totalité intégrée et irréductible.

La spécialisation du savoir et l'industrialisation, principalement observées dans les sociétés occidentales, ont largement influencé la perception du monde ainsi que notre conception de la nature et de l'humain. Ce processus a pris en compte les caractéristiques physiques, biologiques et psychologiques des individus, avec l'objectif principal de satisfaire les besoins concrets et abstraits d'une certaine catégorie de personnes. Malheureusement, cette approche n'a pas pleinement exploité le potentiel maximal d'apprentissage et de créativité humaine dans une perspective démocratique. Au contraire, elle a suivi une approche verticale et imposée, privilégiant l'apparence, la capacité de production et la soumission pour servir des objectifs spécifiques de maîtrise, de contrôle et de domination.

L'expérience, dans ce cadre de réalité, est vue comme un phénomène morcelé, lié au passé, au présent et au futur, à partir d'un projet de société qui, de certaine manière, a "marché" et qui, peut-être, fonctionne encore à présent, mais qui n'est plus suffisante pour maintenir les personnes dans un état d'illusion et de contrôle total. L'exemple de la pandémie causée par la COVID-19 montre certainement la pointe de l'iceberg que le changement doit y arriver à partir d'un autre lieu que l'externe.

L'expérience peut-elle être déconnectée d'un ensemble de variables qui déterminent l'expérience elle-même ? Michel Lussault attire notre attention sur la personnification des loups et des sangliers dans les récits collectifs, ainsi que sur l'impact de l'instrumentalisation de la science et des scientifiques, des idéologies spatiales liées aux conflits d'usage, et de la logique administrative des parcs naturels en France en ce qui concerne la régulation de la faune sauvage. Cela est étroitement lié aux interactions entre divers acteurs, à l'interpénétration des espaces, et à la reconnaissance de la « singularité de chaque expérience, de la relation humanité(s) et animalité(s) »³⁵.

Cette approche socio-environnementale lors de la résolution de problèmes, qui prend en compte les interactions et les interdépendances, est très nouvelle dans nos sociétés. En règle générale, Nature et Homme sont encore conçus dans un rapport de pouvoir. La création de certains parcs naturels est étudiée par Antonio Carlos Diegues dans son ouvrage *O mito da*

³⁵ Lussault Michel, *Idem*, 2009, pp.48-52

*natureza intocada*³⁶. Le mythe de la nature intouchée nous rappelle que l'idéologie conservacionniste qui va créer des "îles" de préservation environnementale à partir du XIXe siècle, notamment aux États-Unis, les parcs nationaux, est basée sur une vision d'homme comme destructeur de la nature qui dénote une conception de la relation homme/nature « parasitée » par la pensée technique-scientifique³⁷.

Le postulat de la supériorité de l'homme sur toutes les autres choses, et particulièrement sur les autres hommes, nous a amené à un degré de raisonnement en forme de "îles de préservation", qui nous ont éloignés, au niveau de la rationalisation de la nature et de la propre nature humaine dont les émotions, les sensations et la propre intuition, et à cet effet, la créativité ont été réservées à certains types d'individus nécessaires au système, comme les artistes d'une certaine classe sociale, par exemple.

Bien que les principes mathématiques aient joué un rôle essentiel dans l'évolution de la pensée formelle et technologique, ainsi que dans la maîtrise des éléments naturels au profit de l'homme, ils ont également entraîné une négligence d'un élément crucial de la nature humaine. Cette dimension invisible, qui nous relie les uns aux autres et à la vie elle-même, est une expérience sensible, complexe et profonde, présente dans les relations entre l'homme et la nature, ainsi qu'entre les individus. Au nom de la quête de maîtrise de soi, de la nature et des normes, d'abord morales et théologiques, puis technico-scientifiques, de nombreuses relations qui donnent un sens à la vie pour beaucoup de gens se sont perdues. En se concentrant uniquement sur la rationalité pure, nous avons négligé cette connexion vitale avec l'environnement et les autres humains qui donnent un sens profond à notre existence.

N'est-il pas temps de considérer attentivement le lien subtil qui unit ces "deux mondes" : la nature présente en chaque individu et l'humanité présente en chaque être ? Diegues souligne depuis longtemps que les connaissances des scientifiques sont exploitées par ceux qui détiennent le pouvoir politique, militaire, entre autres, en raison du manque d'organisation politique des scientifiques, contribuant ainsi à l'augmentation des inégalités sociales³⁸. L'envie de contrôle, de maîtrise et de possession, ainsi que la spécialisation scientifique, ont abouti à l'institutionnalisation des sciences de la nature, des sciences sociales et des sciences humaines.

³⁶ Diegues Antônio Carlos, *O mito moderno da natureza intocada*, São Paulo, Hucitec, Nupaub-USP/CEC, 2004, p.11. Traduit par nos soins.

³⁷ *Op.cit.*, p.13.

³⁸ *Idem.*, p.71.

Est-ce que ces approches ne pourraient pas également stimuler l'adoption de démarches intégratives et inclusives, qui réuniraient les domaines des sciences et des politiques, dans le but de promouvoir non seulement la réintégration de la nature dans la sphère humaine, mais aussi l'encouragement d'une expérience participative dans les prises de décision pour des villes plus durables et démocratiques ?

1. L'expérience vécue dans les terrains : problématiques, projets et démarches

À Armação, on peut dire que ces projets de récupération et de resignification³⁹ des espaces et de la mémoire collective locale est multilatérale et concerne différents groupes d'acteurs dont l'école, dont les ONG et diverses institutions liées à l'État pour la préservation de la culture locale. On peut trouver des projets de différentes magnitudes, ils portent sur la protection du patrimoine matériel et immatériel, ainsi qu'à la divulgation et à la prise de conscience, notamment chez les écoliers et collégiens, sur l'importance de la mémoire et de la richesse locale, culturelle et environnementale.

Selon le professeur de l'UFSC Orlando Ferretti⁴⁰, l'école Dilma Lúcia dos Santos est un précieux patrimoine pour la communauté, car elle représente une partie d'un espace territorial diversifié, préservé des influences de la culture dominante. C'est un lieu de vie, de dialogue, de transmission, de tradition culturelle et de valeurs enracinées dans l'environnement local, ce qui lui confère une grande importance et reconnaissance. Comme on peut percevoir dans les mots de ce professeur, l'École DLS est considéré comme un pôle d'éducation, un carrefour de cultures, un chaudron d'idiosyncrasies. Plus qu'une institution gouvernementale, cette école est un espace pluriel, autonome qui mouvemente plusieurs secteurs de la communauté locale, mais aussi municipale, voire internationale. Elle incarne au Brésil une vraie « école de quartier » et est reconnue comme un élément identitaire du quartier, étant ouverte littéralement à la communauté. Cette école est située à l'interface entre les espaces naturels préservés et les

³⁹ Ce terme, couramment employé en portugais du Brésil, ne se contente pas de donner une nouvelle signification à une mémoire, un problème ou une situation, mais il consiste également à attribuer un nouveau sens à ceux-ci grâce à une nouvelle interprétation. Cette resignification peut entraîner une nouvelle action ou une nouvelle utilisation d'un espace, par exemple.

⁴⁰ Extrait de l'entretien réalisé le 11/09/2012.

maisons coloniales, ayant une valeur architecturale et historique. Selon le professeur, cette école est à la fois un patrimoine en soi et un acteur de protection des patrimoines culturels et environnementaux locaux. Dans ce contexte, sa situation géographique magnifie l'espace et est magnifiée par celui-ci.

À Saint-Fons, la préservation du patrimoine culturel a été une priorité dans le cadre du projet de rénovation du quartier. J'ai participé à des activités en lien avec cette préoccupation. Une de ces initiatives, menée par des agents de la politique de la ville, a impliqué quatre anciens habitants du quartier pendant trois mois, de mars à mai 2013. Un événement marquant au quartier a eu lieu en partenariat avec le centre social le 22/03/2013, impliquant des personnes de différents âges. (cf. annexe 1) Une autre activité visait à documenter la mémoire des habitants à travers des ateliers photo où ces derniers photographiaient des objets souvenirs, personnels ou des outils de travail qui leur étaient chers⁴¹. Les portraits ainsi créés ont été exposés le 06/12/2013 à l'Espace Léon Blum, dans le quartier des Clochettes, dans le cadre des "Festivités d'hiver" de Saint-Fons. Ces activités se distinguent par leur durée et leur contexte. La première s'est déroulée sur une période plus longue, recueillant des témoignages sur la vie en ville et dans le quartier pendant l'ère industrielle, marquée par une grande diversité culturelle en tant que lieu d'accueil pour les immigrants⁴². Pour certains habitants, comme je l'ai constaté à plusieurs reprises dans différentes situations, ce projet semblait représenter un décès annoncé, telle une maladie incurable, pour laquelle un simple Doliprane ne peut guérir un corps troublé, malade, affecté par de multiples perturbations depuis longtemps.

La thématique de la transmission présente un rapport au patrimoine immatériel. Différemment d'Armação (Florianópolis), à Carnot-Parmentier (Saint-Fons), l'exaltation, le dévoilement et l'accès aux mémoires des gens sont un sujet sensible et restent restreints à certaines pratiques, à certains formats, à des espaces déterminés et à des groupes prédestinés.

⁴¹ Les photos ont été prises par un professionnel, en collaboration avec les agents de la politique de la ville, pour organiser une exposition dans le quartier des Clochettes. Bien que ce projet photographique visait à mettre en avant les individus et les liens qu'ils avaient tissés avec le quartier, ainsi qu'à envisager de nouvelles perspectives, il est important de noter que lors du premier atelier, seuls cinq habitants étaient présents, et les photos ont finalement été réalisées avec seulement trois habitants, ceux qui avaient participé au projet sur une période de trois mois. Le projet visait à susciter des questions et à présenter des idées pour nourrir une réflexion sur la ville de nos rêves. En cas de problèmes de communication, comment pouvons-nous y remédier ? Comment pouvons-nous aborder de manière "imaginaire et poétique" les images et les questions soulevées, comme l'a souligné le producteur du projet lors d'une réunion avec des habitants âgés d'environ soixante-dix ans le 13/11/2012, à la Salle Local Projets.

⁴² Ces récits ont contribué à la rédaction d'une partie de l'histoire de Saint-Fons, comme en témoigne le chapitre II.

Cette mémoire du vécu ne pénètre pas à l'école. Les enseignants ainsi que les enfants et leurs parents, ces derniers, issus largement de migrations soient plus anciennes, soient plus récentes, restent ignorants de l'histoire locale. Prisonniers du présent immédiat, ces groupes qui côtoient l'école ne participent pas à la découverte des éléments de l'identité de la ville ni du quartier et favorise la production de ghettos. La méconnaissance de l'identité des habitants, anciens ou nouveaux, rend difficile la création de liens socio-affectifs, des sentiments d'appartenance et moins encore l'engagement avec des questions locales et donc de positionnement face au changement.

Ces aspects du mouvement urbain, liés à la fois à la géo-spatialité et à la sociohistoricité, devraient permettre la prise de conscience des historicités et des temporalités spatiales du lieu. Dans la mesure où les aspects naturels et culturels sont constitutifs du patrimoine matériel et immatériel, les échanges transgénérationnels sont une source de connaissance des dynamiques temporelles et celles propres de l'espace socio-environnemental. Il me semble que les actuelles et les nouvelles générations sont aseptisées du contact plus intime qui compose la dynamique de l'espace et de la propre essence humaine concernant aux sentiments et émotions par rapport aux changements.

L'expérience est cette ligne subtile, qui nourrit un rapport direct avec la non-expérience, qui en refusant l'échange en large échelle, nie la pluralité, exclut la possibilité de réaliser une expérience cognitive, de connaître les histoires qui habitent les villes et les vies qui les animent. Expérimenter à travers le regard de l'autre, est aussi une forme de découvrir et d'expérimenter la réalité, permet de resignifier des expériences singulières et les imaginer à partir d'autres modèles et d'autres perspectives.

L'homme est une entité cognitive. Leurs expériences se fabriquent dans la sphère du singulier, mais qui s'exercent de multiples façons. Pour Michel de Montaigne, l'expérience est « le désir de connaissance »⁴³ et elle permet de raisonner devant une demande quelconque. L'expérience va permettre déconstruire le raisonnement, puis la raison. Lorsqu'on ne fait pas l'expérience, lorsqu'on ne partage pas de l'expérience de quelqu'un, l'autre ne peut même pas songer l'idée, le ressentir et ce que l'on a pu éprouver à l'accomplir.

L'expérience relève de faits, de situations et d'épreuves, vécus de manière collective ou individuelle, passe par l'expérience du corps et celle de l'esprit. Elle peut concerner, selon les

⁴³ Montaigne Michel de, *L'Expérience*. De l'expérience (chapitre 13 du Livre III des Essais), Arlea, 1999, p.11

divers jugements, des choses simples, mais aussi complexes comme conduire un vélo ou une voiture. Quelles expériences nous séduisent ? A travers quels points de vue ? Marcher dans le désert ou sur les braises, grimper un arbre ou un rocher, monter sur un escabeau sans appui tel, on peut le voir dans un cirque ? Ou encore, monter sur une planche et surfer, traverser le canal de la Manche à nage, plonger dans le vide, voler avec une combinaison de chauve-souris ou encore écrire un texte, faire une réflexion à chaud et présenter une idée, s'exprimer en public sur un thème polémique.

Quelles expériences vécues et quels processus, permettent-ils de produire le développement, le changement et la propre réorganisation et resignification de l'expérience ? Comment les expériences sont-elles absorbées par les personnes ? Comment mobilisent-elles les mémoires, les narratives, les perceptions, les sensations, les émotions, les obstacles et les encouragements ?

Le terrain ainsi comme cet espace-temps intermédiaire, de relation « mésologique »⁴⁴, qui permet à l'anthropologue, par le biais de l'espace concrète, d'avoir une expérience physique, corporelle et à travers les situations d'interaction, d'implication, de participation à la réalité sociale, une expérience psychologique. Cela par l'expérience cognitive va lui permet d'interroger et de comprendre le rapport de forces, où il s'inscrit, d'apporter la compréhension des divers enjeux présents dans les situations vécues.

La dimension cognitive se traduit en actions, en pensée, en objectifs et ceux-ci en revendications. Les besoins concrets de chaque individu le permettent le développement de sociabilités diverses et par conséquence leur épanouissement, qui à son tour lui permet de constater l'insuffisance d'espaces « doux », d'espaces de culture, par exemple. Cette expérience cognitive provoque des attentes et permet d'envisager par exemple la création de nouveaux espaces qui puissent le mettre plus facilement en contact avec d'autres individus, avec des biens culturels variés, avec soi-même et notamment avec un environnement urbain plus sain. En ce qui concerne mes terrains, les individus, engagés dans des collectifs, revendiquent des parcs, des places, des voies vertes et sécurisantes qui facilitent la mobilité piétonne, ainsi que des lieux d'expression et d'engagement social destinés à la mémoire et à la transmission, à l'acquisition de la culture savante et à l'épanouissement du corps comme véhicule fondamental des apprentissages et du bien vivre en société.

⁴⁴ Berque Augustin, *Ibidem*.

Ces projets à la fois sociaux et politiques dépendent simultanément de pratiques inscrites au niveau local, national et mondial. Ces multiples dimensions en chevauchées relèvent des dispositions générales et particulières, et dévoilent des positionnements variés et complémentaires ou encore divergents, à l'échelle de l'individu, du collectif et des politiques publiques. Ces variables remontent à des systèmes de représentations qui peuvent se révéler opposées ou contradictoires. Elles peuvent contribuer à assembler les uns et produire de conflits avec les autres, en tout cas, ils collaborent à la prise de conscience individuelle du collectif durant l'expérience.

Travailler à multiples voix préconise la prise en compte des intérêts divers. Cet exercice passe par la prise de décisions et par un apprentissage à long terme, ainsi qu'un engagement de haute intensité⁴⁵. Cette dynamique interactive et collaborative a des retombés sur la démocratie participative et notamment sur les relations d'autorité dans toutes les institutions et dans tous les espaces. Dans ce sens, le travail autour de la Démocratie de haute intensité prend une ampleur très importante à travers la légitimation des différents savoirs, ainsi que de la responsabilisation des personnes dans le champ de l'éthique et de la solidarité.

La transition des pratiques représentatives et participatives est une construction intergénérationnelle. Elle n'est pas immédiate, car nécessite de l'apprentissage minime des normes de sociabilité politique et institutionnelle. Le partage de la connaissance de la complexité de l'humain et du fonctionnement des sociétés, au sens large du terme, ainsi que la valorisation des savoir-faire individuels, peut rendre possible d'établir la cohérence, la cohésion ainsi que le respect aux différences, soient-elles relatives à l'âge ou aux expériences vécues, ce qui implique l'acceptation de la pluralité de l'existence dans la construction de l'unité, sans cependant laisser d'interroger les situations et les stratégies des acteurs. Ainsi, l'anthropologie peut nous aider à comprendre cette dynamique tisse entre l'humanité et la société.

La question intergénérationnelle est une des questions qui interpelle directement mes terrains du fait qu'ils se passent autour des écoles, lieux légitimes de la fréquentation des enfants soumis au monde des adultes et leurs décisions. La question urbaine soulève principalement une problématique qui concerne à la fois une école et son environnement et donc **l'expérience scolaire**. Sur le terrain de Saint-Fons, grande part de la ville m'a été présentée à travers le regard des enfants, ce qui m'a appris beaucoup d'eux et certainement de

⁴⁵ Santos Boaventura de Sousa, *Op.cit.* p.62

moi-même. Ainsi, de certaine façon, cela a été vrai aussi pour Florianópolis, notamment à Armação, à l'époque que j'étais enseignante à l'école DLS, vu que je n'habitais pas dans ce quartier. La richesse d'information que les enfants peuvent nous donner sur certains espaces de la ville et les pratiques de sociabilité est assez intéressante. Diverses photos, vidéos, dessins et récits faits par les enfants nous montrent la ville à leur hauteur, mais portent en soi le regard des adultes que les entourent. (cf. annexe 2)

Les enfants sont une fraction capitale de cette recherche, car en tant que passeurs, même si à leur insu, ils m'ont permis de marcher et de parcourir la ville à leur côté. À pas lents et à leur mesure, j'ai pu accéder à des endroits, observer des espaces, ainsi qu'observer certaines dynamiques urbaines et pratiques des habitants que je ne pourrais pas le faire toute sans soulever des suspicions. Les enfants ont légitimé ma présence sur les terrains, notamment à Saint-Fons où la méfiance notamment des jeunes, quelques-uns âgés d'une trentaine d'années, qui traînent dans les quartiers de la ville, est une réalité assez périlleuse. J'ai affronté dans ce contexte divers comportements déplacés, certes, pas très graves, mais assez gênants et que m'ont amené à éviter certains parcours, particulièrement à Carnot-Parmentier. L'une des premières situations qui m'a interpellé m'est arrivée lors d'une sortie avec les enfants qui photographiaient le quartier Carnot-Parmentier. Un homme d'une trentaine d'années sort d'un immeuble, il nous observait déjà de la fenêtre de son logement, et s'adresse à moi pour savoir ce que je faisais au quartier. Il m'a demandé explicitement si j'étais de la police. Dans un premier moment, l'appareil photographique instiguait l'imaginaire des jeunes, puis ma nationalité et par conséquent ma condition d'étrangère et de femme.

Contrairement, auprès des adultes et des anciens, à savoir, les participants des réunions de concertation du Projet de rénovation urbaine ou des Conseils d'habitants, les agents de la politique de la ville et j'ose dire même Mme le maire, dans la mesure où ceux-ci m'ont associé positivement à l'« exotisme » de mon pays d'origine, qui s'est sommée au fait que j'étais mère d'un enfant à bas âge, qui m'accompagnait dans certaines réunions, a favorisé mon accès à documents, espaces et récits. On peut dire que de ma nationalité a aussi concerné l'accueil du directeur de l'école et l'entretien qu'un enseignant m'a accordé. Les deux ayant une liaison forte avec le Brésil, le premier lié à la capoeira et l'autre au mariage à une Brésilienne.

Nous pouvons le dire que la pluralité et le changement font de la ville un lieu d'expériences complexes qui s'interpellent l'une les autres, en formant un tissu à plusieurs couches, dont chaque épaisseur raconte un peu de l'histoire de plusieurs vies et des expériences

vécues. Des architectes et urbanistes, des géographes, des historiens, des philosophes, des sociologues, des psychologues, des anthropologues, ne cessent d'interroger les espaces de la ville, leurs usages, leurs liens avec ceux qui la modèlent comme les institutions et ceux qui l'ont fait vivre et évoluer.

Dans nos terrains, ces changements concernent la transformation concrète du mobilier de la ville dans un micro-espace du quartier, qui ont dans le changement du paysage, en générant des interrogations sur le quotidien des habitants qui y observent, des questionnements sur les retombées futures dans leur vie. Ces interrogations ne sont pas que de simples interrogations, car elles actionnent leur imaginaire, un imaginaire souvent sombre, d'incertitude et de peur parce que cette réalité les est connue à travers les expériences déjà vécues dans d'autres moments et lieux ou expérimentées et éprouvées par d'autres personnes.

Dans la mesure où les choses sortent d'une certaine normalité à partir de l'action publique et un mouvement qui n'a pas été choisi par les habitants pour leur lieu de vie, où il y a un ressenti partagé que leur futur devient à la fois flou et imprévisible, il existe une impulsion qui se met en place. Cette réaction face aux incertitudes d'une part et l'existence des exemples concrets de projets conclus de changement du décor urbain de l'autre part interrogent les individus sur le lieu de mise en scène de leur quotidien.

Ces interrogations sont déstabilisantes, et les oppressent soit par la peur de l'inconnu, soit par le temps qu'un projet urbain de grande envergure prend place pour leur achèvement. Ce temps long devient à la fois fugace à la fois une épreuve de grande haleine. Ces deux catégories, l'espace et le temps que concernent tout changement, vont aussi permettre aux concernées de s'organiser dans des collectifs pour analyser les contraintes et les bénéfices de ses transformations à travers une expérience participative dont l'action génère les rencontres, les interactions, des résolutions et des propositions pour que la transformation soit plus en accord avec la perspective collective.

Une expérience collective est le fruit d'une intersection de facteurs qui relèvent du contexte sociohistorique, spatio-culturel et des influences diverses comme les valeurs, les intérêts et les idéaux impactent profondément l'expérience concrète, émotionnelle et cognitive non seulement d'un individu, mais aussi de ceux qui l'entourent, et qui en groupe vont internaliser une certaine vision de société et du monde.

1.1. L'expérience vécue en acte

L'expérience est un phénomène humain⁴⁶, unique, individuel, intérieur, invisible, conscient et inconscient. François Laplantine souligne que l'approche anthropologique nécessite l'inclusion des notions telles que l'inconscient, des normes, des règles et des systèmes. De plus, il rappelle que cette approche a été influencée par les principes de la psychanalyse.⁴⁷ Penser l'expérience vécue permet de prendre conscience que le vécu s'inscrit dans une dynamique intermittente, dans une séquence de faits, pas tout à fait linéaire ni logique. Étudier l'expérience vécue est la voir comme un processus, comme un va-et-vient qui s'inscrit dans l'incertitude, dans le changement et dans la mutation. L'évolution des actions objectives et des phénomènes subjectifs appartient à l'ordre de l'interdépendance entre objectivité et subjectivité, dès lors du continuum entre ce qui est de l'ordre du concret et ce qui est de l'ordre de l'abstrait.

L'expérience vécue va nous intéresser dans des différents aspects, et le premier concerne la place de l'homme, en tant qu'être biologique et social, au cœur de cette expérience. « Jamais un homme ne vit et ni ne juge une même chose de la même manière »⁴⁸. Edward Hall rend explicite comment la culture, enracinée dans la biologie et physiologie humaine⁴⁹ confère structure et signification à l'espace et comment les systèmes comportementaux et organisationnels transmettent et assurent les modèles culturels.

Certains souvenirs des générations proches ou plus lointaines sont surprenants et dans ce contexte forment une contiguïté culturelle ou se confrontent avec les vécus des générations plus récentes. L'expression de l'expérience vécue, à travers les récits, souvent présentent des expériences collectives culturellement situées. L'acte de se souvenir des expériences vécues remodèle la mémoire et le propre cadre et interprétation de l'expérience antérieure et procure d'autres pensées, d'autres explications et d'autres actions. Cela va dans un double sens. Tant pour celui qui l'exprime que pour celui qui l'accueille, l'aperçoit, l'observe, l'écoute, le

⁴⁶ Le sujet de l'expérience est vaste, et nous n'entrons pas ici, dans le mérite de la discussion des expériences de souffrance et de joie éprouvées par les animaux d'espèces différents, auxquelles nous sommes très sensibles, vu que ce n'est pas l'objectif de notre recherche.

⁴⁷ Laplantine François, *L'anthropologie, Ibid.*, p.108

⁴⁸ Montaigne Michel de., *Ibidem.* p.15

⁴⁹ Hall Edward T. *Idem*, 1971, p.16

reconnaît en tant qu'une expérience unique et digne d'être acceptée. Hall souligne que « les hommes et les femmes habitent souvent des mondes visuels très différents »⁵⁰.

L'expérience incarne ainsi le mouvement dans sa version la plus concrète, avec des multiples interactions, trajectoires et durées, ainsi que des variables biologiques⁵¹, culturelles et sociales, et qui vont révéler des interprétations et significations diverses⁵². L'expérience est ce qui lie les êtres humains vivant en société. Elle est médiée par les phénomènes technologiques, esthétiques, économiques, juridiques, moraux et religieux⁵³ situés dans un cadre concret, particulier, sensible par rapport au monde, en tant que cadre spatial, géographique et social donné.

Configurée dans un univers de structures physiques, politico-administratives et technologiques, l'expérience s'inscrit dans un contexte continu du local et de l'universel qui donne à voir des logiques socioculturelles porteuses de sens⁵⁴. Ce sens construit à l'intérieur d'un système de relations morales, de stratégies individuelles et collectives, révélés par des interactions discursives, ainsi que par le partage matériel et immatériel dans l'existence humaine. Cette interprétation du point de vue du sujet, est pour moi l'espace où s'inscrivent le moi et le non-moi, entre les désirs et les limitations.

Partagée et reliée par différents domaines de la connaissance des Sciences humaines, notamment présentes dans mon parcours de formation, l'expérience vécue s'est avérée comme une évidence dans cette thèse. Ce fil rouge coud à présent l'expérience complexe du vécu de l'ethnologue à l'espace concret vécu du géographe et à l'expérience vécue de l'enseignement et de l'apprentissage de l'éducateur. L'expérience vécue témoigne et affirme ainsi son caractère multidisciplinaire, comme qualité principale de l'anthropologie, et que le distinguent très bien parmi les autres sciences, ce qui est rappelé par Marc Augé et Jean-Paul Colleyn⁵⁵.

⁵⁰ *Ibidem*, p.92

⁵¹ Dans ma vie académique, je me souviens d'un collègue qui présentait une malformation biologique l'empêchant de percevoir en trois dimensions. Par conséquent, il était incapable de participer aux cours pratiques de cartographie. À cette époque, nous utilisions un instrument appelé le stéréoscope de poche pour examiner des photos aériennes superposées, ce qui nous permettait d'acquérir une compréhension concrète du processus de création de cartes.

⁵² John Dewey, *Expérience et nature*, Gallimard, Bibliothèque de Philosophie, 2012, 98. Et Erving Goffman, *Les Rites d'interaction*, *Op.cit.*

⁵³ Mauss Marcel, *Manuel d'ethnographie*, Petite Bibliothèque Payot, 2002.

⁵⁴ Kilani Mondher. *Ibidem*, p.81.

⁵⁵ Marc Augé et Jean-Paul Colleyn, *L'anthropologie*, Que sais-je ? PUF, 2018, p.101

L'expérience concrète ou intime s'y trouve ainsi prise dans une dynamique complexe très difficile à saisir. La mettre dans une case sociologique, de caractère universel, c'est vouloir emprisonner l'expérience dans une approche positiviste, normalisatrice, souvent conçue par des stéréotypes et des préjugés. Mais, s'il est vrai aussi que les expériences individuelles sont forgées dans des espaces normalisés, si elles relèvent des cultures qui engendrent des comportements et des raisonnements des groupes, il est vrai aussi que les expériences ne peuvent pas être définies comme des choses ou comme des annexes rigides d'une représentation purement spéculative.

Les phénomènes humains comportent des actions dynamiques toujours situées en relation aux déterminants économiques et politiques d'un moment historique donné. Ce qui appartient au collectif, appartient à l'individu, compose la singularité de chacun, mais le contraire n'est pas réel. L'idée d'expérience vécue permet de donner l'intelligibilité non seulement au groupe, mais à l'individu, car ce concept nous parle beaucoup sur les stratégies d'autorité, les rapports à la hiérarchie, les réseaux, les leaderships, les accords et désaccords sur les politiques de l'agir quotidien et institutionnel, sur les négociations et sur l'investissement de chaque individu dans une cause. Peter Rayne met en avant l'idée que la compréhension mutuelle se construit grâce au partage des visions du monde à travers le dialogue et « l'interprétation expressive »⁵⁶ de l'interaction entre deux parties. Cela vise à atteindre une compréhension partagée qui dépasse les conflits et permet de mettre en lumière le discours symbolique⁵⁷.

Selon le philosophe Michel de Montaigne, l'expérience évoque « le désir de connaissance »⁵⁸, le vécu dans toutes les dimensions du soi. Elle permet, devant une exigence quelconque, de raisonner de manière à trouver des réponses dans ce qui prend tout son sens, ce qui trouve « expression et signification », dans l'observation du réel et des inclinations internes, de ce qui le fait fuir et de ce qui le fait suivre⁵⁹ le corps et l'esprit. Montaigne mentionne que le contact avec une expérience étrangère permet d'expérimenter la reconnaissance de la propre condition de l'homme et de le préparer aux mutations futures. Apprendre sur l'autre, lui remet à l'auto-apprentissage, lui permet de déconstruire un raisonnement, puis la raison elle-même.

⁵⁶ Le chercheur fait ici référence à la méthode Herméneutique et l'interprétation de textes, qu'ils soient oraux, visuels ou écrits.

⁵⁷ Raine Peter, *Le Chaman et l'écologiste : veille environnementale et dialogue interculturel*, L'Harmattan, 2005, pp. 132-135

⁵⁸ Montaigne Michel de, *L'Expérience. De l'expérience* (chapitre 13 du Livre III des Essais), Arlea, 1999, p.11

⁵⁹ *Op. cit.*, p.29

La vérité pour Montaigne à ses circonscriptions et ses limites, elle doit être ce qui elle est, rien de plus⁶⁰.

Le vieil adage “apprend de ses erreurs” ou encore la maxime “connais-toi toi-même”⁶¹ me semble être l’essence de l’expérience. Étant l’expérience toujours “défaillante et imparfaite”⁶², et au cœur du processus d’apprentissage, elle est, pour Montaigne, la propre substance de la nature humaine. Ce processus n’est ni linéaire, ni identique, mais elle est disponible pour tout un chacun. L’expérience est ainsi éphémère, et après elle d’autres se succèdent. C’est dans l’hiatus, de l’espace presque vide entre une expérience et une autre, que la raison s’affirme en tant que telle. La raison, cependant, sans l’apport de l’expérience, ne se sustente pas, et de même, une expérience en soi ne peut pas être le seul moyen considérer d’un phénomène, vu que nous pouvons modeler l’expérience de l’autre, qu’elle soit positive ou négative. C’est en réalisant nos propres expériences en acte et en réflexion que nous pouvons trouver du sens pour les continuer ou les changer en se donnant de nouveaux défis.

Révélee par des multiples interactions, l’expérience vécue en tant qu’expérience personnelle se révèle tout d’abord à la personne elle-même. Elle est présente à tout instant, elle est liée aux pratiques de sens et de signification, au savoir-faire, aux actions quotidiennes répétées ou innovées, aux pratiques des mœurs, aux pratiques professionnelles, aux pratiques de sociabilité, aux pratiques créatives et récréatives, mais aussi au repos. Le respect du « vécu » comme préconise Pierre Sansot, nous demande de nous conformer aux particularités de l’existence sociale. Le vécu se lie aux interactions avec l’espace, aux relations établies entre les personnes ainsi qu’à la perception du temps. Saisir l’espace façonné par son histoire, sans cacher le jeu de forces sur lequel il se repose, et la mouvance dont le décor de la ville permet de saisir les continuités et les ruptures⁶³.

Comment les objets, les choses, les phénomènes sont observés par moi, qu’est-ce que je ressens, quelles sont les limites et possibilités que s’engendrent à partir des relations que j’ai établi avec les personnes qui m’entourent et enfin comment je ressens le passage du temps, c’est un temps long, difficile, ennuyeux, un temps court qui passe en vitesse accélérée ? Pour être ouvert à l’expérience vécue, il faut se reposer sur différents savoirs, sur le savoir observer, le

⁶⁰ *Ibidem*, p.32

⁶¹ *Ibid.*, p.27

⁶² *Ibid.*, p.19

⁶³ Sansot Pierre, *Ibidem*, p.258

savoir écouter, le savoir-dire, le savoir dialoguer, le savoir partager, le savoir-agir, mais aussi le savoir attendre, le savoir digérer une information, le savoir se projeter.

Le partage du vécu en acte, en train de se faire, ou d'une expérience vécue au passé, par l'accès de la mémoire, va affirmer, reformuler et transformer cette expérience à partir d'une nouvelle narrative, d'un nouveau regard sur le passé, ce qui peut lancer une nouvelle expérience dans le futur, à partir d'un nouvel entendement du présent.

L'expérience du vécu rend compte de ce lieu de partage de la mémoire immédiate, historique ou ancestrale à travers le déclenchement de la mémoire et d'une pratique réflexive sur des expériences authentiques, objectives et subjectives, porteuses de connaissance, d'auto-connaissance et de nouveaux positionnements dans la sphère personnelle et sociale. Mes interlocuteurs âgés par exemple, me parlaient souvent de leur expérience de l'enfance et de celle de leurs parents. Simone me racontait les difficultés affrontées par leurs parents, artisans boulangers ainsi que leur dévouement au travail et leur esprit charitable concernant les femmes qui venaient à pied de Vénissieux pour travailler dans les usines de Saint-Fons dont certaines emmenaient leurs enfants encore bébés.

M. Fradin, intéressé par l'arbre généalogique de sa famille, il trouve dans des documents, des bribes de son histoire familiale, imprégnée de souvenirs. L'expérience subjective peut être guidée, interrogée, réinterrogée, ré-signifiée comme on fait en histoire, dont l'expérience du présent peut resignifier et transgresser celle du passé et influencer l'expérience de l'avenir, mais elle ne peut pas être contrôlée. Ces échanges m'ont renvoyée aux mémoires qui m'ont été racontées sur mes grands-parents qui, eux aussi, ont travaillé dans des usines à l'autre côté du monde.

Afin d'illustrer ce propos, j'apporte deux exemples que j'ai observés sur le terrain, qui permettent de réfléchir sur le vécu et l'entrelacement entre l'espace et le temps. Le premier concerne les Ateliers mémoire⁶⁴ réalisés à Saint-Fons par trois agents de la politique de la ville et moi-même, avec environ cinq habitants du quartier, des personnes âgées de plus de 70 ans. Certains habitaient la ville depuis leur naissance ou enfance, d'autres sont arrivés à l'âge adulte. Assis autour d'une table, à la Salle Local Projets située dans le quartier Carnot-Parmentier les

⁶⁴ Ces ateliers ont eu lieu les mois de février, mars, avril et mai de 2013. Ils ont été au nombre de quatre, un par mois.

habitants se sont rappelés les lieux, événements et personnes qu'ils ont côtoyés au quotidien depuis leur jeune âge.

À partir d'images aériennes de la ville de différentes époques, et de photos apportées par les animateurs, ils nous montraient les évolutions spatiales de la ville. Les anecdotes et les situations se trouvaient dans la mémoire des autres, des accords et désaccords. Leurs phrases commençaient avec :

“Je me souviens... tu t'en souviens. Il y avait... Une certaine fois...” Et continuaient...
“On faisait, on jouait, on parcourait... la construction, la démolition, la guerre, l'arrivée des juifs, les explosions, les usines, la pollution des usines, les immigrants, les ouvriers, les jardins ouvriers, le maire, l'école des filles et des garçons, la construction des HLM, la guerre en Algérie, la vague d'immigration, les nouveaux arrivants, les modes de vie dans la cité, le bus, le tramway, les magasins, Monsieur, Madame, les rues, le cinéma, les fêtes, les guinguettes, les ponts, le fleuve, les inondations...”

Enfin, leurs souvenirs germaient comme des fleurs dans un pâturage, en début de printemps. La sensation que j'avais, c'était qu'ils voyageaient dans le temps, et se téléportaient à d'autres lieux et situations. Nous aussi, nous voyageons ensemble avec eux. Chez-moi, ils ont éveillé l'envie de connaître cette autre ville, existante seulement dans leurs mémoires. Leurs mots, leurs rires, leurs yeux brillants, leurs corps avaient une autre allure. Dans ces rencontres mensuelles, nous avons vécu des moments réels, de partage du vécu. Ces personnes iraient déménager ailleurs avant la rénovation urbaine. Les nouveaux bâtiments et habitants raconteront au futur une autre histoire bien différente de celle-là.

Le deuxième exemple, c'est passé à Florianópolis, dans une salle de l'école Dilma Lúcia dos Santos. Les plus anciens professeurs de l'école, certains anciens directeurs, les coordinateurs de projets et la coordinatrice pédagogique ont été invités à raconter leur histoire pour servir de matériel de recherche⁶⁵ aux étudiants du projet de Formation de professeurs et d'éducation patrimonial du PIBID⁶⁶ de géographie et histoire de l'UFSC, qui débutait à l'école.

⁶⁵ Expression utilisée par la professeure d'histoire de l'école qui coordonnait, avec le professeur de géographie, le travail des étudiants universitaires à l'école.

⁶⁶ Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. Voir le document sur le projet : <https://pibidgeografia.paginas.ufsc.br/pibid-2013/>, les posters réalisés par les étudiants https://pibidgeografia.paginas.ufsc.br/files/2015/03/Banner_apresentação_Projeto_Pibid_2012.pdf https://pibidgeografia.paginas.ufsc.br/files/2015/03/Banner_EBM_Dilma_Lúcia_2012.pdf <https://pibidgeografia.paginas.ufsc.br/files/2015/03/Painel-PIBID-final3.pdf>, le rapport partiel du projet : https://pibidgeografia.paginas.ufsc.br/files/2015/03/Relatório-PIBID_2012.pdf et le programme de la Radio *Onda-jovem* de l'école, réalisé par les élèves sur le PIBID <https://www.youtube.com/watch?v=8r558qirkMÀ>

Cet événement, dont l'objectif était de reconstituer l'histoire de l'école, s'est réalisé le 12 septembre 2012⁶⁷, et a inauguré leur travail de recherche universitaire à l'école.

La professeure d'histoire de l'école, a ouvert la journée en racontant la préhistoire de l'école, débutée dans la première moitié du XXe siècle. À l'époque, l'école se situait dans la salle de la maison de la première professeure. En 1955, selon le PPP de l'école de 2016, l'école comptait 22 élèves et fonctionnait dans une maison louée. Plus tard, elle a fonctionné dans le bâtiment de l'association de chasse et pêche du quartier. Dans les années 70, on a construit le premier bâtiment dans un terrain offert par un habitant, qui serait au fil des années agrandi pour recevoir les élèves de l'élémentaire et du collège.

Cette rapide présentation, raconte la professeure, était issue du travail d'enquête réalisé par les élèves de la professeure de portugais de l'école auprès des plus anciens habitants du quartier. Puis, les professeurs par ordre d'ancienneté, comme c'était le cas d'Isaac⁶⁸, allaient devant le petit public, formé par une professeure universitaire et dix étudiants, pour raconter leurs parcours et leurs expériences à l'école d'Armação et les projets développés avec les élèves.⁶⁹ La coordinatrice de l'école a aussi présenté sa trajectoire et le processus de changement de l'école en termes de structure, pédagogie et formation de professeurs.

Cette unique journée de rencontre a soulevé des fortes émotions chez certains professeurs, des souvenirs concernant les noms de l'école, le passage de différents directeurs, les différents maires et leurs politiques administratives pas toujours en faveur des professeurs. Les affrontements sur le processus de redémocratisation du pays dans les années 1990, la conquête des *élections directes de directeurs*, entre autres luttes politiques au sujet de l'*autonomie de l'école* ont été remémorés.

⁶⁷ J'ai eu la chance d'être à ce moment sur mon terrain de recherche pour témoigner de cet événement singulier. Aucun registre physique n'était auparavant prévu pour la réunion. J'ai alors prêté mon caméscope pour Nathanaël, un élève de l'école participant du projet Radio-école, pour qu'il puisse le filmer pendant que j'allais suivre, avec d'autres équipements, une professeure qui faisait une sortie de terrain avec les élèves dans le quartier. Avant partir pour la France, j'ai laissé une copie du matériel filmique pour l'école.

⁶⁸ Isaac est arrivé à l'école en 1983, quand il était encore étudiant boursier de l'UFSC du cours de géographie, histoire et éducation morale et civique. Les autres sont arrivées dans les années 1990.

⁶⁹ J'attire votre attention ici pour dire que les professeurs coordinateurs de projet n'avaient pas de classes fixes à l'école. Ils étaient affectés à des postes adaptés de longue durée au moins depuis sept ans. À présent, aucun de ces professeurs qui ont témoigné à cette date ne travaillent plus à l'école. Susana est partie pour une autre école pour des questions de positionnement politique, au sens large du terme, les autres sont à la retraite et le professeur Júlio César, professeur de mathématiques et ancien directeur, n'est plus entre nous.

Les professeurs ont parlé aussi du projet d'école, des réunions pédagogiques, de diverses problématiques au sujet des professeurs, des projets et des expositions, des recherches développées⁷⁰ par les élèves. Au Brésil, la recherche n'est pas un privilège des scientifiques. Le Projet *Entorno Escolar* de l'école d'Armação a comme un des objectifs, celui de développer le goût par l'étude et la recherche. Les élèves réalisent déjà des expériences empiriques dans tous les domaines des disciplines scolaires et divulguent les résultats de leurs études et recherches à travers des vidéos, des programmes, de la radio, du blog de l'école et des affiches dans les murs de l'école.

D'autres sujets évoqués pendant la réunion ont été la dichotomie enseignement-recherche, la coopération école-université, les Foires des Arts et Sciences, les sorties d'étude. Les questions liées au « progrès », à l'environnement, aux inondations et au développement local ont rappelé les luttes menées par les professeurs, ce qui a donné la dimension du travail d'implication de l'école avec les questions environnementales liées au processus d'urbanisation local. Mais, aussi, aux questions ethniques, raciales à l'école, liées aux pratiques des enseignants, à la fête du folklore (la fête de la diversité culturelle) parmi d'autres fêtes importantes qui mobilisaient toute la communauté locale, les habitants du quartier.

La participation des parents d'élèves et des familles à l'école, ainsi que le changement de la société locale ont été évoqués par les professeurs et interrogés par les étudiants. La question politique concernant le régime démocratique et la politique éducative a été vivement rappelée par les professeurs lors de leurs interventions, étant ainsi une valeur forte présente à l'école.

Ces rencontres autour de la mémoire des habitants et des professeurs, issus de mes terrains de recherche, sont deux exemples révélateurs de l'importance de la mémoire dans la constitution de l'expérience humaine et de la recherche anthropologique. La mémoire est une excellente et essentielle porte d'entrée pour comprendre les logiques socioculturelles de la ville dans différentes périodes historiques. Ces logiques sont traversées par l'histoire du quartier, par l'histoire de l'école et l'histoire personnelle de chacun qui se confondent et se complètent.

⁷⁰ Le livre de Marcos Bagno, *Pesquisa na escola, o que é, como se faz ?* (La recherche à l'école, qu'est-ce que c'est, comment ça se fait ?) a été largement diffusé dans toutes les écoles de Florianópolis et dans les cours de formation continue. Dans ce livre, l'auteur nous enseigne de manière très simple, mais non simpliste, comment rédiger un projet, le développer et diffuser le produit final.

Ecléa Bosi dans son livre *Mémoire et société*⁷¹ développe l'étude sur la mémoire selon le philosophe Henri Bergson, l'auteur de *Matière et mémoire* selon Bosi interroge l'expérience de la perception : « Qu'est-ce que je perçois en moi lorsque je vois les images du présent où j'évoque les images du passé ? » Bergson observe que le présent continu se manifeste par des mouvements qui définissent les actions et réactions du corps sur son environnement, et de cette façon les images du corps et de l'action⁷².

Pour Henri Bergson, la perception et, encore plus profondément, la conscience, dérivent d'un processus à la fois conducteur et inhibiteur réalisé au centre du système nerveux. Bosi nous dit encore que dans le discours de Bergson la perception nécessite d'affronter le problème du passage du temps, le neuf suppose qu'avant de lui sont arrivés d'autres expériences, d'autres mouvements, d'autres états des psychismes⁷³. Pour lui, il n'y a pas de perception qui ne soit pas imprégné des mémoires, des souvenirs et cela a un rapport à la resignification d'un mouvement passé. Selon Henri Bergson en *Matière et mémoire*⁷⁴, l'expérience acquiert une forme dans le moment présent. Elle a un rapport direct avec la perception de la dimension spatiale et temporelle, toujours actualisée par la conscience (la mémoire) de ce qui se trouve dans l'inconscient (la perception, le présent pur)⁷⁵.

La connaissance de la réalité, ce tout complexe, passe par les affects, la perception, l'entendement des images symboliques collectives et les discours sur les expériences vécues, caractérisées par la singularité et par la progression des états de conscience. La ville, les relations entre personnes, les rapports à l'espace et au temps, et notamment au système politique et administratif constitué au passé et au présent, appartiennent à des logiques que nous allons vous présenter tout au long de cette thèse d'anthropologie.

L'histoire des villes, lorsque racontée à partir des expériences réellement vécues par leurs protagonistes, en tenant en compte leurs propres narratives, aboutit à une configuration complètement différente, dépassant celle présentée dans les livres d'histoire ou manuels. Par conséquent, ce serait une erreur sérieuse de négliger l'importance de l'histoire orale pour les sociétés civilisées. Cette négligence pourrait même être considérée comme une manipulation visant à effacer la reconnaissance des récits concrets et des expériences authentiques des

⁷¹ Bosi Ecléa, *Memória e sociedade: lembranças de velhos*, São Paulo, TAQ, 1979.

⁷² *Op.cit.*, p.6

⁷³ *Idem*, p.8

⁷⁴ *Ibidem*, p.12-15

⁷⁵ Meyer François, *Pour connaître la pensée de Bergson*, Bordas, 1964, p. 29

individus concrets qui ont participé, que ce soit par leurs actions ou leur inaction, à influencer le cours de l'histoire. Ces individus, en chair et en os, restent souvent dans l'ombre des récits officiels de l'histoire.

J'attire l'attention sur les ateliers réalisés par les agents de la politique de la ville à Saint-Fons. Ils avaient par objectif la reconstitution de la mémoire du quartier Carnot-Parmentier à partir des rencontres avec des anciens habitants. Cependant, le rapport au quartier a été le sujet le moins mentionné par les individus, et cela peut s'expliquer par le fait que Saint-Fons soit une petite ville et par la propre configuration du quartier, conçu comme une zone dortoir des employés des usines saintfoniardes. À Armação, son histoire n'existe pas en dehors de la vie des habitants du quartier, et leurs mémoires sont fréquemment *ravivées et racontées*⁷⁶ à l'école à travers des nombreuses manifestations pédagogiques réalisées annuellement. (cf. annexe 3)

Il est nécessaire de garder à l'esprit que les souvenirs qui m'ont été racontés par mes interlocuteurs sont des bribes de leur expérience vécue. L'anthropologie permet d'accéder ces savoirs dans différentes situations à travers l'approche ethnographique. Cette méthode configure différentes possibilités d'enquêter sur l'expérience vécue en ville. L'ethnographe enregistre, décrit et transmet les savoirs générationnels. Cela, en tenant en compte des relations bien situées, permet de rendre compte de l'immensité et de la richesse de l'expérience humaine vécue en acte, où qu'elle se trouve.

L'expérience de la transmission des savoirs, englobe à la fois une dimension matérielle à travers des objets et des documents, et une dimension immatérielle à travers les souvenirs, les images et les symboles. Ces savoirs, accommodés par le corps, qui intègre les sensations, les émotions, l'imaginaire et les récits, nous permettent de non seulement comprendre et appréhender une situation, mais aussi de saisir un phénomène dans sa dimension spatio-temporelle. Intégrer que cette réalité émane de multiples influences qui relèvent du biologique, de la culture et du social, et des nombreuses possibilités de relations et de collaborations au sein de réseaux.

Une situation va dans cette optique révéler des phénomènes identitaires liés au lieu d'interactions, à l'environnement, à la confiance dans les individus et dans les échanges établis au sein d'un groupe. Ce noyau central, ainsi que les intentions et les perspectives de

⁷⁶ Mots du professeur Isaac lors de son récit oral.

revitalisation des interactions à travers les projets, offrent une manière de participer activement et de prendre des engagements. Participer ici signifiant embrasser une idée et s'y impliquer.

Lors de la mise en place d'un projet, les individus identifient leurs intérêts, définissent leur appartenance et revendiquent des rôles et des positions de légitimité, comme je l'ai constaté lors de mes observations lors d'interactions informelles, d'entretiens et réunions à l'école DLS. Il est particulièrement intéressant de noter que les négociations se déroulaient par le biais d'arguments solides et de contacts avec des personnes-ressources, ayant une influence institutionnelle ou politique, capables de faire progresser le projet. Ainsi, l'acceptation de la participation de ces individus externes au groupe dans la résolution de problèmes reflète le degré d'ouverture du groupe à l'expérience d'échange avec des éléments situés dans des contextes privés, institutionnels ou administratifs.

Ces éléments vont révéler des rapports de pouvoir et des jeux d'intérêt au sein du groupe, ainsi que le partage des possibles. L'expérience des uns, d'ouverture, d'accueil, d'acceptation et d'intégration des nouveaux collaborateurs, se confronte à l'expérience des autres, de sentiments de trahison d'un idéal, de limitations en termes de budget, en raison du temps, de délais administratifs, de changements politiques ou des lois, des transformations environnementales, de maladies ou d'autre, ainsi que le refus de rencontres présagées comme conflictuelles. Dans le cadre d'expérience, ce processus d'ouverture ou de fermeture, peut amener la dégradation des relations, le « blocage » du déroulement des objectifs et même à la destruction de liens sociaux ou professionnels, et l'invalidation publique des individus et par conséquence l'affaiblissement du projet.

Nous situons cette expérience dans le domaine de l'assimilation des valeurs sociales et des apprentissages que les individus réalisent au cours de leur vie. Ces apprentissages individuels se traduisent ensuite par des choix isolés, ou d'une communauté d'intérêts plus ou moins conscients qui se mettent en place. Les pratiques sociales, de fait, se développent progressivement de manière plus ou moins prévue et adaptée aux normes administratives, vu que le temps des institutions est crucial dans l'adoption de comportements, et prise de décisions, qu'ils soient conditionnés, ajustés, contestataires, transgressifs ou novateurs. Ces attitudes vont être révélatrices de schémas culturels et sociétaux de conformité, mais aussi de résistance et de transformation des individus, vis-à-vis d'une réalité dérangeant qu'on veut le transformer.

L'espace de la ville permet d'observer le fonctionnement de ce que Robert Ezra Park qualifie d'"ordre moral" et qu'Erving Goffman désigne comme "ordre social"⁷⁷. Cela renvoie aux normes de conduite morale acceptées et aux lois qui régissent les comportements, ainsi qu'aux contradictions évidentes telles que la marginalisation de certains groupes ou des idéaux sociaux. Ce contexte inclut la question de la participation, de l'engagement, de la prise de parole et de l'expression, qui sont liées à diverses relations et dynamiques de pouvoir à différentes échelles dans le domaine des interactions sociales, et qui sont également essentielles pour les enjeux démocratiques au sein des sociétés.

Pour Goffman, la dimension compréhensive de l'engagement dans une activité n'est pas immédiate et ce temps de maturation d'une action est constitutive de la propre organisation de la vie sociale. Goffman interroge la perception de la réalité. Pour l'auteur, les conditions qui permettent la perception de se produire, sont de l'ordre de l'objectif et du subjectif. Ces ordres se configurent dans les interactions réalisées entre l'objet et le sujet. Dans cette perspective, celle aussi de William James, l'alignement de l'attention, la durée de perception, l'intérêt, l'engagement et les savoirs accumulés par un sujet vont contribuer à la propre production du sens que l'on donne à la réalité. De là, l'importance de la qualité de présence lors des expériences vécues. Dans une relecture de William James, Goffman évoque l'importance de faire la différence entre le contenu de la perception et le statut de la réalité, celle qui entoure l'individu, son univers particulier⁷⁸.

1.2. L'expérience : quelles substances ?

Le vécu est l'expérience en soi et mobilise différentes sensibilités. L'expérience vécue est dès lors singulière. Elle peut permettre d'incorporer certains modèles de comportements et d'appréhender certaines démarches liées à des lieux, à des événements et à des mémoires. Dans la mesure où elle est ressentie, elle peut être racontée, dessinée, écrite, photographiée, filmée, etc. En termes pragmatiques, mon expérience empirique a dévoilé le vécu de mes interlocuteurs dans le cadre de remémoration d'une situation, de réflexion sur un problème et d'action face à

⁷⁷ Goffman Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne*, 2. *Les relations en public*, Les Éditions de Minuit, 2004, pp.12-14.

⁷⁸ *Id.*, *Les cadres de l'expérience*, *Op.cit.*, pp. 9-11.

une impasse concernant le changement urbain. Leurs témoignages et récits sont liés à leurs expériences, à l'existence de documents particuliers sur les mutations de la ville et des relations en ville.

Les processus individuels ou collectifs se déroulent avant, pendant et après chaque situation d'interaction. Ils émergent sous forme de dialogue interne au sein de chaque individu. À partir de ce rituel d'interaction interne, de traitement de l'expérience d'interaction entre les sujets, naît l'expérience dialogique interne. Ce processus à double sens, à la fois interne et externe, revêt une importance cruciale dans l'expérience participative démocratique. La construction de l'expérience totale de participation démocratique passe par l'écoute de l'autre, l'écoute interne et la prise de parole. Cette prise de parole devient un acte politique, dans un contexte de choix, de prise de décision, de gestion ou de gouvernance.

L'expérience, telle un rituel de passage, peut être ressentie comme bonne ou mauvaise, mais elle est toujours partie d'un apprentissage. Elle crée de l'autonomie dans le temps et dans l'espace, et ne peut pas être contrôlée dans toute sa totalité, car elle échappe à l'objectivité. Elle est individuelle et empirique. Les rituels sont intrinsèques aux relations socioculturelles et au sujet, notamment les épreuves qui lui permettent de se situer émotionnellement, se positionner « politiquement »⁷⁹ et de négocier⁸⁰ sa place dans les relations et avancer dans de diverses situations, vont avoir dans la figure de l'*interactant*, au sens de Goffman⁸¹, une explication plausible sur les principes de l'engagement et la participation dans une situation.

Ces principes d'interaction vont dialoguer avec l'idée d'*inconscient*, étudiée par Marcel Mauss et discutée par Lévi-Strauss⁸². Cet inconscient qui, pour l'anthropologue américain Edward T. Halls⁸³, n'est pas dissocié ni du conscient, ni de l'expérience spatiale, ni de l'environnement et ni de la communication. L'expérience personnelle révèle les éléments de base qui s'appliquent au champ des intérêts et des idées. Ces éléments configurent les structures de fonctionnement d'une société quelconque, et dès lors l'intégration du moi et de l'autrui. Cette intégration est révélatrice des relations hétéroclites, qu'elles soient de l'accommodation d'intérêts et d'idées affins, de la négociation, qui implique l'écoute et l'action, ou encore de

⁷⁹ Dans une politique du soi, qui se confond avec celle du groupe auquel il est identifié ou attaché.

⁸⁰ Hatchuel Françoise, « L'école, lieu de passage et de transmission », p.114.

⁸¹ Goffman Erving, *Les Rites d'interaction*, *Idem*, pp.7-15.

⁸² Mauss Marcel, *Idem.*, 1985. pp. XXX-XXXI.

⁸³ Edward T. Hall, *La dimension cachée*, trad. par Amélie Petita, Seuil, 1971, p.18.

l'ordre du conflit et du rejet. Aucun de ces états n'est définitif, ils peuvent être réversibles, mais les conditions favorables doivent être réunies.

1.2. L'expérience perçue : quelles substances ?

La notion d'expérience perçue concerne une vaste complexité, elle est façonnée par des significations et des ré-significations d'une situation et se constitue par un avant, un durant et un après, la nature de l'engagement important moins dans la situation que l'intensité de celui. La perception et l'accomplissement de toute expérience passe par le sens, par la compréhension cognitive de nos sensations et nos affects, par la clarté de comment une telle expérience est perçue pour chacun des concernés et pour soi. Les interactions *en présence* vont, à partir d'un échange symbolique, de regards et de paroles par exemple, configurer une place, de l'ouverture ou de l'enfermement, de réception ou de rejet à une idée personnelle ou d'une question collective, mais aussi à une manière de faire. Les jugements de valeurs manifestés ainsi que la manière de les exprimer dans les interactions, qui se réalisent sous un éventail de normes et de valeurs, qu'elles soient individuelles, culturelles ou sociales, vont révéler un toutes les formes de hiérarchie et possibilités de collaboration présente dans une société.

La perception, l'étonnement, l'étrangeté vont mener l'homme non seulement à comprendre la nature et le monde d'une manière autre, d'un nouveau point de vue, mais le mener à interroger sa propre compréhension d'humain. Merleau-Ponty⁸⁴ caractériser le concept de nature à partir de l'humanisme Kantien nous permet de saisir le sens de l'expérience. Dans le cadre d'une anthropologie philosophique, l'expérience est un attribut psychophysique de la nature de l'homme, un phénomène ordonné, mais inconnaissable. Ce phénomène est doté d'un ordre propre, qui peut être accepté ou nié par l'homme dans l'organisation de sa propre perception du phénomène. L'élaboration de cette perception va se constituer par le biais de la parole. L'expérience, constitutive de la propre nature humaine, est pour Ponty une ontologie, de l'en-soi. La perception de la réalité à partir de la position de l'objet et celle de l'observateur selon Merleau-Ponty⁸⁵ se constitue en trois dimensions, celle de **la perception** des propriétés intrinsèques de l'objet, celle de **l'expérience** réalisée avec ces objets, puis celle qui transcende

⁸⁴ Merleau-Ponty Maurice, *A Natureza : notas, curso no Collège de France*, São Paulo, Martins Fontes, 2000. Trad Alvaro Cabral

⁸⁵ p158- 158

l'opposition entre sujet-objet. Pour le philosophe, cette ambiguïté, cette séparation entre objet et sujet, sur lequel la physique moderne a posé ses bases théoriques, doit être interrogée à partir du problème qui concerne l'observation, le changement de l'objet et du sujet durant le processus.

L'interprétation d'une expérience, est-elle possible à partir du croisement de ce qui est objectif avec ce qui est subjectif, de la compréhension de ce qui appartient à un groupe socialement ou professionnellement constitué, et de ce qui découle de la psyché et de la culture de l'individu. C'est dans le discours des autres qui sont venus avant nous, et le discours de ceux avec qui nous avons partagé, que notre expérience interne peut prendre un élan évolutif et d'auto-transformation. Elle n'existe pas sans le partage, sans l'écho du retour de l'autre qu'il soit en forme de mots, de gestuelles ou des affects. La transformation personnelle a un impact inévitable sur nos relations avec notre environnement. Chaque expérience est complexe, diverse et a des répercussions, directes ou indirectes, sur notre entourage et notre comportement social. La compréhension des discours des autres, en relation avec notre dialogue interne, dépend de notre capacité à évaluer chaque vécu de manière impartiale, sans préjugés, tout en prenant la distance nécessaire pour réfléchir à travers nos propres perspectives et nos cadres de référence personnels, à partir desquels nous formons des jugements et des comparaisons.

Un fait, une idée, une sensation ou une émotion exprimée porte une intention, porte la représentation de celui qui le révèle, compte tenu qu'il va sélectionner de manière consciente ou inconsciente ce qu'il veut montrer et ce qu'il veut cacher. L'utilisation de certaines substances, comme nous rapporte Howard Becker en "Outsiders"⁸⁶ est un exemple objectif non seulement de la dimension subjective de l'expérience, mais de la réflexion sur la propre expérience et le rapport à la mémoire, aux liens avec des groupes à l'affinité et au rapport aux différents contextes spatiaux, temporels, affectifs, moraux et politiques. À son tour, l'attention de celui qui accueille l'information ou l'inattention de celui qui la reçoit et lui donne un *feedback* positif, négatif ou indifférent, nous apportant de la réflexion, de l'actualité ou du silence, produit une nouvelle information qui peut être accueillie, refusée ou refoulée, mais toujours transformée. Le *feedback*, selon les perspectives des interlocuteurs, après être digéré, assimilé, métabolisé, il est incorporé, même de manière inconsciente, car il dialogue avec des informations déjà connues, introduit de nouveaux éléments, établit des nouvelles relations et apporte de nouvelles questions. Ce processus configure une nouvelle expérience qui, dans une

⁸⁶ Becker Howard, *Outsiders*, pp. 64-68

spirale infinie, est projetée ailleurs d'une autre manière, souvent incomplète, souvent faisant abstraction de certaines informations connues au départ et souvent reformulées et apportant des nouveaux éléments caractéristiques de celui qui la transmet.

À titre d'exemple, on peut évoquer la bonne ou mauvaise interprétation de la parole de quelqu'un lors d'un dialogue ou d'un discours et cela est d'autant plus vrai quand il s'agit d'interpréter le dire de personnes dans un contexte de conflit d'intérêts, d'enjeux de pouvoir ou à des rapports hiérarchiques. L'expérience ne se confond pas nécessairement avec les contenus de l'introspection, ni de l'explicitation verbale d'un niveau de prise de conscience explicite, mais elle peut transparaître au regard attentif ou éphémère de l'autre. L'expérience à un rapport direct au langage corporel, à l'oralité et à la gestuelle, à la symbolique du lieu et du moment. Discuter avec quelqu'un qui par exemple ne nous regarde pas dans les yeux n'a pas la même valeur que de discuter avec quelqu'un qui nous regarde et écoute de manière active. L'expérience se lie à la pratique sensible, observatrice, participative, avec le faire, le savoir et le savoir-faire. Tous les éléments influencent la propre expérience. Ils jouent un rôle important, une pluralité de relations se crée, bien que toutes ne soient pas maîtrisées. Cependant, ces relations peuvent être choisies et expliquées à travers différents regards, points d'observation et réflexions. Au Brésil, par exemple, on observe que l'oralité joue un rôle prépondérant en tant que vecteur d'expression collective, d'échange et de valorisation de l'expérience elle-même. En revanche, en France, à Saint-Fons, qui est situé dans un programme où les réalités diffèrent, d'autres éléments s'éloignent de cette expérience spécifique.

La subjectivité de l'individu a un rapport étroit avec l'expérience vécue et perçue pour lui-même et qui dialogue avec les comportements, les valeurs et les conceptions acquises socialement et culturellement. Le conçu en ultime instance va qualifier l'expérience du vécu et du perçu et fonder les présupposées dans la construction du savoir pratico-réflexif et pourtant de l'expérience systémique. Autrement dit, l'ensemble des expériences passées vont dialoguer avec d'autres expériences extérieures à un moment donné de la vie du sujet et lancer l'expérience dans un autre voie. Cette acception rejoint le sens courant du terme, qui se réfère à la richesse du savoir, à la sagesse accumulée par un être au cours de son existence dans une perspective de l'expérience systémique. Synonyme d'apprentissage, l'expérience avec tout le bagage qu'elle porte est ce *troisième lieu* entre deux rives, ce lieu de transition et de passage, qui s'interpose entre le corps et l'esprit. Un pont qui les lie et crée de l'interdépendance à travers un processus unique et particulier. Le voyage est pour Michel Serres une métaphore de l'expérience. Ce va-et-vient incessant d'un espace à l'autre, d'une perception à l'autre, d'une

compréhension à l'autre. L'expérience est cet entre-deux, ce qui est entre l'avant et l'après, entre le passé et le futur, entre ce qui est à l'intérieur de nous et qui nous amène vers ce qui nous projette vers l'extérieur, vers le futur, et ce qui nous fait revenir et repartir.

L'expérience serait, à la fois, le bagage, la valise et le voyage entre deux points, entre deux états qui commencent avec la projection du corps vers l'inconnu, continue avec la familiarisation, le dialogue entre les sensations, les perceptions et la compréhension de ce qui nous est étranger, et qui finit avec la découverte de l'étranger qui nous habite. Quand le sujet découvre l'inattendu, il déploie ce qui était enveloppé, ce qui était couvert, caché à l'intérieur de soi. Comme l'a dit Claude Lévi-Strauss, « le voyage (...) déplace, mais aussi il déclasse – pour le meilleur et le pire. »⁸⁷.

L'expérience se cache comme un caméléon dans le paysage, se cache en couches semblables aux couches d'un oignon. Certaines de ces couches sont si fines et transparentes qu'elles sont à peine visibles aux yeux de l'observateur extérieur, même s'il est un scientifique brillant. Cependant, ces couches sont chargées de « croyances »⁸⁸, et de représentations scientifiques qui peuvent être basées sur des paradigmes dépassés, tels que le cartésianisme ou l'idéalisme. L'empressement ou un excès de questions sur quelque chose que l'on voit pour la première fois peuvent souvent empêcher une perception véritablement sensible. La hâte peut conduire à une généralisation excessive d'informations, faisant disparaître les détails subtils et transformant l'objet d'observation en clichés ou en stéréotypes, ce que l'on appelle un « obstacle épistémologique »⁸⁹. Il est important de noter que la montagne et la représentation que nous nous faisons de la montagne ne sont pas la même chose⁹⁰.

⁸⁷ Lévi-Strauss Claude, *Op.cit.*, p.93

⁸⁸ Le terme croyance scientifique est utilisé par plusieurs auteurs comme une connaissance physique et métaphysique, comme un produit de la conscience, comme quelque chose de divin, sacré et profane, liés à l'expérience à la fois du temps et de l'espace. (Hall, 1984). La raison, en tant qu'une connaissance parfaite (p.30), est la faculté qui permet de connaître la réalité objective, la science, s'appuie pour Kant dans l'idée de l'âme, de monde et de Dieu. Voir Kant Emmanuel, *Fondements de la Métaphysique des mœurs*, Librairie Delagrave, 1982. p.28

⁸⁹ Bachelard Gaston, *Idem.* et Olivier de Sardan Jean-Pierre. "Le réel des autres." In *Cahiers d'études africaines*, vol. 29, n°113, 1989, pp. 127-135.

⁹⁰ Cette réflexion est faite par plusieurs penseurs, dont Michel Foucault, quand il parle dans *Les mots et les choses* de l'organisation du savoir et le rôle de la peinture dans l'imitation de l'espace (Foucault Michel, 1990, p.54) et la représentation dédoublée et de la nature binaire du signe (*Idem.*, pp.119-126). Et, aussi Edward Hall quand il analyse dans *La danse de la vie* sur les projections des individus comme des manifestations extérieures de pulsions, de besoins et de connaissances (Hall Edward, *Op.cit.* 1984, pp.152-153), et en évoquant le rapport entre existence et langage, il affirme que la carte n'est pas le terrain (*idem.*, pp.154).

La notion d'intérêt⁹¹ dans les économies relationnelles va être déterminante pour l'adhésion d'un individu à un groupe, à une idée, à un sentiment, à une émotion ou à une cause. Cette adhésion n'est pas toujours immédiate, ni elle se fait dans la même disposition et prédisposition, pareillement pour tous les individus, pour tous les membres d'un groupe et ne se réalise pas dans la même occasion ou intervalle de temps. L'adhésion correspond à différentes conditions qui doivent être réunies qui correspondent à la matérialité, à la spatialité, à la temporalité et à subjectivité et qui vont accommoder des stages d'approximation, qui vont être révélateurs de la compatibilité d'idées, d'intérêts, d'affinités personnelles, culturelles et sociales. Les interactions en présence ne dialoguent pas de manière pleine, totale, mais laissent à voir qu'il existe des possibilités de négociation et de refus d'une question, ce qui caractérise la base du dialogue et de la démocratie. L'acceptation qu'une idée peut ou non avoir 100% de l'adhésion d'un groupe, et que cette adhésion n'est pas maîtrisée, et ne se donne pas dans de manière totalitaire, donc là, il existe des perméabilités ou non.

Le terme « expérience » évoque généralement le déroulement temporel d'événements et d'impressions associés. Cependant, il peut également mettre l'accent sur l'issue d'une expérience qui se répète sans que l'individu ou un groupe puisse progresser, comme dans le cas d'une expérience d'échec. En 2021, j'ai entendu la mère d'un ancien élève, qui était collègue de Paola et Gabriela, dire que son fils avait enchaîné les échecs scolaires après avoir été dans ma classe. Elle m'a raconté qu'elle se sentait désemparée et regrettait profondément la situation. Mon ancien élève était continuellement qualifié d'« âne » par une enseignante, y compris par lui-même, car, à l'époque, on ne savait pas qu'il était dyslexique. Pour surmonter ce problème, il a changé d'école, mais il était déjà trop tard, l'expérience vécue dans cette situation les avait marqués profondément.

Un même événement peut être vécu de manière différente en fonction de la proximité physique, de la connexion, de l'intimité, de l'information, de l'affection et de l'attachement de l'observateur. L'expérience est intrinsèquement liée à la signification du signifié, avec toute sa puissance et sa richesse, qui évolue dans le flux du temps. Michel de Montaigne, tout en critiquant la loi pour sa rigidité et son immobilité dans le jugement, nous rappelle que la

⁹¹ Mauss dans *l'Essai sur le don* va analyser l'évolution de la notion d'intérêt et évoquer son sens dans les morales anciennes qui concernait tout d'abord la recherche du bien et du plaisir, puis liés aux principes de profit et individu qui avance sur la matérialité et l'utilité. Mauss préfère interroger idée d'intérêt liée à la catégorie d'action inhérent aux activités humaines, liée à l'interprète politique, mais aussi particulier, dans une sorte d'économie sur soi. (Mauss Marcel, *Idem.*, pp. 266-272)

diversité des circonstances, des interprétations, des opinions et des actions humaines est une manifestation de l'altérité. Il souligne également que deux hommes ne jugeront de la même manière la même chose et que "il est impossible d'avoir deux opinions exactement semblables, non seulement en divers hommes, mais en un homme à diverses heures". Par conséquent, il est essentiel de reconnaître ce processus de manière consciente, de développer une perception de la réalité qui dépasse l'apparence et d'identifier les implications de cette réalité dans notre propre être.

Pourquoi est-ce qu'une situation donnée provoque en moi certaines sensations, émotions et réflexions alors que d'autres ne le font pas ? Pourquoi est-ce que je perçois la même réalité de manière différente de mon collègue ? Pourquoi certains événements suscitent des réactions collectives tandis que d'autres n'en suscitent que peu ? Pourquoi certaines situations ont du sens pour moi et pas pour d'autres ? Comment se fait-il que j'accepte certaines choses et en rejette d'autres ? En quoi la culture, en particulier la culture scolaire, reflète nos manières d'être, de ressentir et d'agir dans la société ? Quelle est l'influence réelle de cette culture scolaire sur ce que je partage et sur ce que je ne partage pas dans le dialogue ?

Toutes ces questions portent sur la complexité de la perception, de l'expérience et de la signification des événements dans nos vies. Elles soulèvent des questions profondes sur la nature de la subjectivité, de la cognition et de la culture. Les réponses à ces questions résident dans la manière dont nos expériences passées, nos valeurs, nos croyances, nos émotions et nos interactions sociales façonnent notre compréhension du monde qui nous entoure. La perception individuelle est influencée par un ensemble de facteurs, notamment la culture, l'éducation, l'histoire personnelle et la psychologie. Par conséquent, il est naturel que différentes personnes perçoivent et réagissent de manière distincte à la même réalité. La culture scolaire, en tant qu'élément de la culture plus large, joue un rôle essentiel dans la formation de nos manières d'être, de sentir et d'agir en société. Elle contribue à définir les normes, les valeurs et les comportements acceptables, et influence la manière dont nous interagissons avec le monde qui nous entoure. La compréhension de ces mécanismes nous permet de mieux appréhender les différences culturelles et les dynamiques sociales, et d'explorer comment la culture scolaire influence nos interactions et notre dialogue avec les autres.

La méthode la plus répandue à l'école est la transmission du savoir, mais cette approche limite notre compréhension du monde, car notre propre perception du monde est influencée par le contexte social et culturel. Cependant, comment pouvons-nous changer cela lorsque nous

sommes si habitués à la découpe de la réalité, à la division de la connaissance, à la fragmentation de ce qui est intrinsèquement lié ?

La vie est interdisciplinaire, contrairement au monde scolaire. Les divers courants de pensée, tels que les paradigmes évolutionnistes, structuralistes, fonctionnalistes, culturalistes et marxistes, ne devraient pas limiter notre expérience. La variabilité, la relativité et la complexité des expériences peuvent être mises en relation par la comparaison, mais il est important de questionner leur classement du point de vue de l'évaluation.

L'approche ethnographique permet de rendre compte des expériences vécues dans des contextes spécifiques, en prenant en compte les relations contextuelles. L'expérience, qu'elle soit matérielle ou immatérielle, se manifeste à travers le corps, les sensations, les émotions et l'imaginaire, et est influencée par des facteurs biologiques, culturels et sociaux. Ces expériences sont façonnées par des interactions multiples, qu'elles soient vécues individuellement ou collectivement. Dans des contextes de confiance, elles révèlent des aspects liés à l'identité, à l'appartenance à des groupes distincts et à des histoires particulières.

Lors d'une interaction, un individu cherche à s'identifier et à revendiquer une légitimité par rapport à l'autre. Ainsi, lors de sa participation à diverses situations, qu'elles soient privées, publiques, institutionnelles ou administratives, les hiérarchies jouent un rôle essentiel pour définir le degré d'ouverture, d'intensité et d'acceptation de la situation en question. Ces éléments, qu'ils soient introduits verticalement ou horizontalement, contribuent à la création de rapports de pouvoir et de partage des opportunités. Ils influencent l'expérience des uns, qui peuvent se sentir ouverts, accueillis et acceptés, ainsi que l'expérience des autres, qui peuvent ressentir des limitations, des refus et des reproches. Dans ce contexte, le processus peut conduire à une détérioration des relations, allant de simples tensions à un blocage complet, voire à la destruction des liens sociaux, professionnels, voire de l'individu lui-même.

Pour Marcel Mauss⁹², ce système d'*échange-don-dette* constitue un lien entre l'individuel et le collectif, il se réalise dans une transaction, lors d'un partage rituel, contractuel, d'un intérêt, dans de situations et des expériences d'échange. Ce phénomène participe à la réalité concrète, le phénomène social total forgé par Marcel Mauss⁹³ et que Lévi-Strauss⁹⁴

⁹² Mauss Marcel, *Ibid.*, p. 171.

⁹³ Id., *Ibid.*, p. 147 et 274.

⁹⁴ Id., *Ibid.*, pp. XXV-XXVII

l'analyse dans l'introduction de l'ouvrage *Anthropologie et Sociologie*, tel un phénomène indivisible incarné dans l'expérience individuelle et dès lors intégré dans un système interprétatif de l'anthropologue, rend obligatoirement compte de relier le social et l'individuel à partir de trois dimensions : les sociologiques, les historiques et les physiques-psychologiques. Dans le cadre de la recherche anthropologique, en dernière instance, l'observateur est la source fondamentale de données. Sans son regard singulier vers l'extérieur et l'intérieur, il n'y a pas de recherche anthropologique.

Pour l'appréhension et compréhension de la complexité de ce phénomène, il est fondamental qu'il soit saisi dans une « expérience concrète », dont l'objectivité du réel va coïncider avec la subjectivité de « l'expérience vécue ». L'anthropologue pour Lévi-Strauss, dans la mesure où il a « la même nature que son objet », étant « lui-même une partie de son observation », il doit dès lors faire un exercice constant de centralisation et décentralisation de son regard observateur, ainsi qu'un travail déconstruction et de construction de l'objet de réflexion, visant d'objectivation et de subjectivation pratico-théorique.

Ce sont ces exercices cognitifs et psychiques qui vont marquer les conditions de production non seulement des phénomènes sociologiques, culturelles et physio-psychologiques issus du terrain et de l'expérience empirique, mais aussi le propre phénomène de production de la connaissance anthropologique. Cette connaissance composée dans une dynamique de rétro-alimentation, par le dialogue entre pratique et théorie, crée l'expérience de terrain, tel comme l'expérience sur le terrain à Bali de Clifford Geertz.

L'expérience de terrain s'est révélée pour moi comme étant de la même nature des processus qui structurent les relations humaines, dans toute leur complexité. Processus multidimensionnels qui se constituent à la fois de sensations, d'émotions et de savoirs et à la fois d'enjeux culturels, sociaux et institutionnels. Ces expériences qui mettent en relation le moi et l'autrui, vont être révélatrices de rigidité ou de malléabilité par rapport à certaines valeurs, idées ou centres d'intérêts, manifestés lors de l'accueil d'un sujet, d'un projet ou d'une problématique et vont orienter les prises de décisions individuelles et/ou communes pour leur développement ou leur résolution.

Un groupe baigne dans une culture d'origine, professionnelle ou de croyance, au sens de la société, en train de se transformer. La perception si bien travaillée depuis l'enfance peut révéler des émotions voilées, refoulées ou inavouées face à une situation. Le développement de

l'observation permet de confronter « le réel des autres »⁹⁵ aux nos expériences singulières, de les ré-signifier et de les imaginer à partir d'autres modèles et d'autres perspectives en leur attribuant des nouvelles significations. Ce type d'expérience, de l'observation et de l'auto-observation, se fabrique dans la sphère du singulier. Cependant, elle est capable d'exercer des influences dans la sphère de toute une société, si l'on prend les relations établies à l'école, par exemple. L'expérience, est ainsi une construction continue dans la vie d'une personne, et elle passe non seulement par l'externe, par la manipulation d'objets et choses, mais aussi par les relations qui l'on établit avec eux et surtout par ce qui l'on retient de ces relations et comment on les travaille dans notre esprit, les émotions et les raisonnements présents lors de situations éprouvées, comme on a pu observer dans le récit en haut et dans les récits ci-dessous que j'ai choisis spécialement pour démontrer comment les expériences nous pré-conditionnent dès l'enfance.

Apprendre à conduire et conduire un véhicule nous donne à voir la complexité de cette expérience assez ordinaire dans nos sociétés. Conduire une trottinette, un vélo ou une moto en ville, en plus d'exiger des capacités d'équilibre et l'esprit d'aventure, mobilise différemment le mouvement du corps et les sensations et peut-être que l'on peut pousser et établir des comparaisons avec la conduite "libre" et celle d'un tramway, dont le rail va déterminer le déplacement du véhicule, soit dans une direction, soit dans le sens contraire. La conduite d'une voiture et des grands véhicules, comme un autocar ou un camion tel que les véhicules les plus petits, exigent la mobilisation d'éléments de prévisibilité qui se lient à la performance concernant le trajet, les référentiels, les distances, la vitesse, et aussi l'époque de l'année, la météorologie ou encore le relief avec lequel le véhicule va se déplacer. Dans un contexte de prévisibilité, compte tenu l'expérience du conducteur, de son état d'esprit, la puissance du moteur et la vitesse empruntée vont déterminer parmi d'autres facteurs le temps de conduite. Si je veux aller de Lyon à Paris en trois heures, je vais certainement choisir d'aller en TGV et non à moto. Pour parcourir le même chemin en ville, au milieu d'un bouchon à Lyon où n'importe quelle grande ville, une moto parcourt le même chemin bien plus rapidement qu'une voiture ou un autocar. Les approches spatiales exigées du conducteur sont variées et associées à une acuité visuelle plus précise qui va jouer dans sa perception du mobilier public et du paysage. Les relations établies entre le conducteur, les passagers et les piétons vont aussi influencer sa conduite. En cas d'accident, les conséquences peuvent être dramatiques selon le

⁹⁵ Sardan (de) Jean-Pierre Olivier, « Le réel des autres » In Cahiers d'études africaines, vol. 29, n°113, 1989. pp. 127-135.

degré de protection que le véhicule apporte au conducteur et aux passagers. Cet exemple permet de penser à l'internalisation de différents comportements, à l'établissement de différentes relations avec la machine et avec le temps et l'espace, qui ne sont pas seulement de l'ordre du concret, mais aussi de l'abstrait. Dans une machine, on fait aussi des expériences corporelles, sensorielles et mentales sur le mouvement, les distances, les frontières, les points de vue, sur la relativité du temps et même sur l'état de l'esprit et ses sensibilités. Il n'est pas rare de discuter avec les gens et d'entendre les expériences vécues, ce qu'elles font pendant qu'elles conduisent seules une voiture. Certaines rient, d'autres chantent, d'autres planifient, d'autres mangent, d'autres crient, d'autres méditent, entre plusieurs d'autres choses que l'esprit est capable d'en réaliser quand il se rencontre avec soi-même⁹⁶.

L'émotion et la raison associées à l'expérience peuvent faire celle-ci prendre des formes et intensités diverses et variées, et cela, c'est sa qualité universelle. L'expérience répétée et raisonnée peut devenir une expertise. Cependant, les conditions internes et externes à la répétition ne seront jamais les mêmes ni toujours déterminées si on les voit au prisme de la complexité des variables internes et subtiles. Un laboratoire complètement aseptisé et hermétique, sous contrôle rigoureux, peut permettre la neutralisation des phénomènes, de manière à en cerner les conditions d'apparition ou de modification du comportement d'une cellule par exemple, mais dans le cas d'une expérience collective et d'interaction entre individus et objets, saisir toutes les variables serait un travail pour une équipe interdisciplinaire notamment avec la participation d'un scientifique social, un anthropologue.

Dans le cadre de ma recherche, le fait d'être brésilienne menant une étude à Saint-Fons a été une caractéristique marquante. En tant qu'étrangère, j'ai pu accéder à des informations et à des privilèges auxquels un Français ou un individu d'une autre nationalité n'aurait peut-être pas eu accès. Mon origine brésilienne a suscité la curiosité de mes interlocuteurs, qui avaient des préjugés sur le Brésil et les Brésiliennes. J'ai reçu divers commentaires à ce sujet, mais l'un d'entre eux m'a particulièrement marqué. M. Fradin m'a dit que mon statut de Brésilienne conférait une connotation de neutralité à ma recherche. Ce commentaire m'a amenée à réfléchir sur la neutralité en tant que concept intrinsèquement subjectif. Paradoxalement, mon orientation politique de gauche a influencé mes relations, tant au Brésil qu'à Saint-Fons. Il est important

⁹⁶ Les expériences réalisées au métro par Marc Augé (Augé Marc, *Un ethnologue dans le métro*, Hachette, 1986.) ou par Depaule et Tastevin, nous donnent la dimension du comportement humain, de la mémoire et de la pensée (Jean-Charles Depaule et Philippe Tastevin, « Deux ethnologues dans le métro », in *Égypte/Monde arabe*, Troisième série, 3 | 2006)

de noter que le chercheur sur le terrain doit composer avec des conditions préexistantes, qui ne sont souvent pas révélées lors de la publication des résultats de la recherche.

Au travers les notions de l'expérience scientifique, sociale et individuelle, j'essaie de comprendre la complexité des rapports sociaux produits par les enfants. Je pars du présupposé que les réflexions apportées par la Géographie et par l'Anthropologie, sur les concepts d'espace vécu et de paysage, rendent possible la compréhension du visible et du caché dans ce microcosme culturel et contribuent à la mise en valeur de la connaissance de la ville dans un contexte d'éducation à l'environnement à l'école primaire.

Agir face à situation du changement urbain dialogue avec les attitudes, actions concrètes et sentiments, ainsi comme on s'autodéfinit par rapport à la situation donnée, par rapport à nous-mêmes, le groupe, le réel. La théorie de Bachelard dialogue avec celle de l'école de Chicago et spécialement de John Dewey concernant le rapport de la science à l'éducation, notamment sur l'expérience, vécue ou concrète, en acte ou partagé, et l'expérience que je nomine durable, ou viable, l'expérience du soi, la réflexivité, l'expérience de l'expérience, la prise de recul sur l'expérience elle-même.

Les marqueurs spatiaux, le contexte concret, institutionnel, particulièrement l'école, la maison et la ville, les rapports de distance et proximité sociale, vont déterminer les interactions, et les actions des acteurs et les relations. Les réflexions évoluent et apportent des nouvelles questions et réponses, des cadres explicatifs et des manières de faire science qui transcendent les antérieures, mais cette réalité scientifique est peu connue du grand public, ainsi que de ceux qui fréquentent les bancs scolaires. La science et la production scientifique sont souvent présentées au public comme un processus achevé et qui concerne surtout les experts du milieu universitaire.

Les enjeux de pouvoir qui existent dans le paysage universitaire sont comme la boîte de Pandore de la société, contenant de nombreux secrets, en particulier sur le processus de production du savoir académique. L'évolution de la pensée et les conditions sociales qui influencent cette évolution restent largement méconnues du grand public. Les informations sur les coulisses de la recherche, sur les enjeux méthodologiques⁹⁷, sont rares, ce qui crée l'impression que la construction du savoir scientifique va de soi. L'université, souvent perçue

⁹⁷ On trouve de même des auteurs qui révèlent l'arrière-scène de leurs productions scientifiques dans la littérature universitaire comme Loïc Wacquant, Omar Zanna et Muriel Darmon pour en citer quelques-uns.

comme un lieu d'excellence pour la production du savoir savant, est souvent considérée comme une forteresse de l'élite intellectuelle, peuplée de génies et de surdoués. Rarement, nous avons un aperçu de l'aspect humain, avec toutes ses imperfections, qui se cache derrière le scientifique, ainsi que des dynamiques de pouvoir qui y prévalent. Lorsque ces aspects sont révélés, on est souvent surpris de constater à quel point la science est perçue comme un manteau tout-puissant qui protège ses adeptes des actes impensables pour des êtres aussi savants. L'université n'est pas un lieu homogène, magistral et parfait, mais une institution faite de contradictions, qui avance en les confrontant et en construisant sur ces bases. La construction, la déconstruction et la reconstruction sont les piliers des pratiques scientifiques, élaborées à mi-chemin entre l'erreur et l'assertivité.

La pensée scientifique a un héritage ancestral⁹⁸, façonnée par une accumulation de pratiques d'observation et de réflexion continues qui ont fait évoluer la pensée, les relations sociales, politiques et économiques, ainsi que les sociétés. Cependant, il est important de se questionner sur les conditions qui permettent la mise en place d'une expérience scientifique. Explorer comment une expérience se construit en coulisses, les processus de recherche en cuisine, permettrait de remettre en question l'idéal de neutralité, qui peut mettre le chercheur dans une position de manipulation de la vérité. Cette idée est manifeste, notamment pour l'extrême droite brésilienne, qui a réduit les financements de la recherche scientifique au fil des ans, entraînant un démantèlement de l'université brésilienne. Comme le dit l'adage : "La connaissance, c'est le pouvoir." Peut-on affirmer que la compréhension de l'expérience systémique, c'est le pouvoir ?

Lorsque l'on aborde la notion d'expérience d'un point de vue philosophique, on peut remonter à son origine au X^{ème} siècle⁹⁹, et elle est étroitement liée aux réflexions de Michel de Montaigne. Il la relie à la connaissance, à la raison, aux événements, aux jugements, aux décisions et aux évolutions des actions des individus de son époque¹⁰⁰. Montaigne définit l'expérience comme étant la connaissance acquise par la pratique d'un métier, d'une technique ou d'un art¹⁰¹. Cette expérience n'est rien d'autre que la somme résultante, en termes de continuité et d'interaction, de l'expérience vécue par un individu et sa conscience unique, ainsi

⁹⁸ Jerphagnon Lucien, *Histoire de la pensée. Antiquité et Moyen Âge*. Thallandier, 1989.

⁹⁹ Dubois Jean, Mitterrand Henri et Dauzat Albert, *Dictionnaire étymologique et historique du Français*. Larousse, 1998. p. 281

¹⁰⁰ Voir Montaigne Michel de, *L'Expérience*. De l'expérience (chapitre 13 du Livre III des Essais), Arlea, 1999.

¹⁰¹ Niobey Georges (dir.), *Dictionnaire analogique*, Larousse, 1989. p. 269

que de l'expérience de vivre au sein de la société¹⁰². Pratique et expérience se nourrissent dans ce va-et-vient entre la vie sociale et la connaissance, entre la connaissance et la prise de conscience du moi et du soi. Cette conscience serait une sorte de mille-feuilles qui organise la place de l'individu dans la famille, dans l'école, dans l'église, dans le club, dans le quartier, dans la ville, enfin dans la société et dans le monde. Ces couches successives positionnent l'individu dans différents champs comme un déploiement du moi et dans différentes étapes de la vie, et vont l'interroger de manière spiralée sur sa place et rôle non seulement dans la société, mais lui procurer le sens de la vie.

En tant que construction humaine, concrète et abstraite, il n'y a pas de pratique sans expérience, ni de théorie sans pratique. Elles sont constitutives de l'histoire de l'homme, dès les premières observations directes des éléments de la nature qui ont permis de penser les principes de la nature qui guident, depuis là, les actions humaines. L'expérience pratique et la connaissance intellectuelle ne se dichotomise pas, l'une est partie complémentaire de l'autre. Telles le corps et l'esprit qui forment la totalité de la nature humaine, expérience pratique et théorie forment un hybride¹⁰³ irréductible. Ce qui change, c'est le degré de connaissance et de prise de conscience, et cela dialogue avec l'intérêt que je porte sur un objet ou un phénomène, l'importance donnée plus à un certain élément de la pratique et non à un autre, l'angle d'observation que je privilégie, le temps, l'espace, la méthode d'exploitation et comment je vais travailler les données. Les interrogations que je vais me poser concernant cette pratique empirique, ce qui va dépendre de ma maturation.

La compréhension de l'expérience est présente et fait appel au passé ainsi qu'aux cadres de la mémoire¹⁰⁴. Elle revêt une multiplicité d'aspects et de facettes dans le parcours de la vie. Elle peut être conçue à travers le prisme universel de l'expérience scientifique ou à travers le prisme du sens commun. Elle peut se manifester dans le domaine du concret ou de l'abstrait, que ce soit en tant que résultat d'un événement social, d'une activité professionnelle, artistique, sportive, culturelle ou spirituelle, ou encore en tant que participation à un rituel de passage, par exemple. Lorsque mes interlocuteurs plus âgés évoquent les pratiques sociales des générations passées à partir de la fin du XIXe siècle sur le terrain, il est difficile de les dissocier de l'évolution scientifique et des avancées technologiques de l'époque, ainsi que de la circulation mondiale de personnes, de savoirs et de cultures. Tous ces éléments ont contribué aux

¹⁰² Jerphagnon Lucien, *Op cit.* p.30

¹⁰³ Voir Latour Bruno, *Nous n'avons jamais été modernes*, Découverte & Syros, 1997.

¹⁰⁴ Halbwachs Maurice, *Les cadres sociaux de la mémoire*, Albin Michel, 1994.

changements des pratiques traditionnelles, des interactions entre les humains et la nature, ainsi que des interactions entre les humains eux-mêmes.

À Saint-Fons, des anecdotes que M. Simon et N. Fradin ont racontées sur la pollution de l'air causée par l'utilisation du soufre dans les usines s'aggravait quand les phénomènes météorologiques et empêchaient les personnes de voir un mètre devant elles. Cette situation serait inimaginable à présent. À Armação, Dona Diquinha et Roseli m'ont raconté, que l'arrivée, dans la première moitié du XXe siècle d'un Japonais et de sa famille chez elles a changé les relations des pêcheurs avec la pratique de la pêche locale. Le nouveau type de filet et la nouvelle technique de pêche ont mouvementé l'économie locale et de toute la côte de l'État. Dans ces deux cas, l'expérience est à la fois, individuelle et collective, elle est puisée dans la mémoire et dans le vécu de mes interlocuteurs.

Le phénomène de l'expérience est perçu parfois comme un hasard, un choc, quelque chose qui arrive subitement, comme le passage d'une sensation légère à une émotion forte, telle l'expérience de monter sur une montagne russe. Ce phénomène qui implique une action sur un objet, un matériel, une chose ou la relation qu'on établit avec d'autres individus ou groupes est un processus que s'organise dans le temps, court ou long, formé d'une seule et unique expérience ou plusieurs, comme manger un dessert différent, étudier dans une école quelconque ou réaliser un dépaysement. L'expérience, on peut le dire qu'elle a un point de départ, d'un ordre préalablement défini, un point de déséquilibre, de repos et d'équilibre, non nécessairement dans le même ordre et un point de transition à une autre situation, ces points vont varier de sens, d'intensité perceptive et de définition. Cette signification a un rapport au degré d'implication, d'engagement et de réflexion et prise de conscience sur l'expérience systémique, elle-même et ses retombées.

L'expérience parfois peut donner à penser qu'elle va de soi, c'est l'exemple des expériences successives que l'on peut faire à manipuler l'alphabet pour apprendre à lire et à écrire, à manipuler les mots pour bien écrire une chanson, une œuvre littéraire ou une thèse encore un discours du président de la République. L'expérience de communiquer ce même discours, de parler en public, de participer à un débat peut paraître une expérience banale. Cependant, elle exige préparation, connaissance des enjeux de toute sorte, mise en scène et maîtrise de soi. Les rites d'interaction observés par Erving Goffman nous donnent à voir l'importance des comportements mineurs, concernant les différents types de langage et la complexité de la vie sociale.

La participation démocratique, elle est aussi une participation cognitive et émotionnelle, engage l'image du moi et par au-delà l'image du soi pour prendre l'expression de Jung, mais que nous ne développons pas, mais qui bien que nous n'ayons pas d'éléments suffisants pour les développer encore nous laissent des pistes de réflexion les territoires de la participation démocratique, comme un territoire relationnel.

L'expérience systémique, disons, est constitutive de l'être humain. Elle structure le vécu et les pratiques sociales participatives de tous les êtres¹⁰⁵ de tous âges¹⁰⁶. Outre, toutes les expériences passent par la mémoire du corps, par l'affleurement des sensations, des émotions et des raisonnements. Mais, est-ce que toutes les expériences se valent ? Quelle est la valeur de l'expérience ? Comment et pourquoi les évaluer ?

1.3. Le temps de l'expérience : Les relations et interactions

On pourrait interroger les éléments et les dynamiques en jeu de l'expérience et considérer plusieurs invariables et variables comme les systèmes des lois, le système gouvernemental, le programme scolaire, l'état physique et mode de fonctionnement de l'école, les degrés d'urbanisation autour de l'école, le niveau et le type de formation du professeur, les matériels et les méthodes utilisés, son salaire et sa situation familiale, la situation économique et culturelle des élèves et de leurs parents, l'accès aux médias et ainsi de suite. Tous ces éléments sont ressortis de l'expérience vécue par mes interlocuteurs au Brésil. Quelle importance l'école accorde-t-elle aux relations ? En tant qu'institution, l'école est soumise à diverses contraintes, telles que des facteurs institutionnels, économiques, socioculturels et politiques, qui influencent son existence et sa continuité. Ces relations ne sont rien d'autre que les interactions entre les individus en situation, en interaction avec le monde réel, idéal et conjoncturel.

L'exploration des émotions, qu'elles soient déjà connues ou nouvelles, nécessite une certaine maîtrise des états d'âme ou la capacité de reconnaître des ressentis qui ne se manifestent pas toujours dans le comportement ou ne sont pas exprimés verbalement. Notre perception n'est

¹⁰⁵ Dewey John, *Ibid*, 2012. pp. 38-39 ; Dewey John, *L'Art comme expérience*, Folio Essais, 2005, pp. 18-29 ; 45

¹⁰⁶ Voir « expérimentation active » in Piaget Jean, *La naissance intelligence chez l'enfant*, Suisse, Lausanne : Delachaux & Niestlé, 1977, pp.231-287

pas toujours capable de saisir ces émotions, qu'elles soient les nôtres ou celles des autres. Le décodage de certains codes créés par les individus pour dissimuler leurs émotions montre que nous n'avons pas de formule magique pour interpréter ce qui se cache derrière un comportement. Il est important de noter que les sensibilités varient, et une prise de conscience profonde de la connexion équilibrée entre les sensibilités corporelles, psychologiques et cognitives nécessite un effort continu. Cette sensibilité est un atout pour ceux qui cherchent à transformer leur expérience sensorielle en une expérience transformatrice, que ce soit à l'échelle individuelle ou sociale. En plus de partager et de ressentir avec les autres, dans une dimension rythmique du sensible, il est essentiel d'aller au-delà des ruptures et des oppositions créées par les sciences et les relations morcelées par la pensée rationaliste.

Ce qui implique de repenser le « vivre la ville » en termes de continuité entre théorie et pratique. Dans cette optique, les anthropologues dans les enquêtes en ville, dans une logique du partage, devraient avoir comme guide l'action humaine *sur, dans, avec* et *pour* la ville afin de contribuer à défaire la rupture existant entre l'anthropologie fondamentale et appliquée, dont le concept est encore attaché à l'héritage colonial¹⁰⁷ et au nouveau paradigme de la diversité de cultures, la culture étant elle-même révélatrice de l'idéologie existante derrière cet objet et concept, « un univers clos qui esquisse une sorte d'illusion qui évacuerait les enjeux de la démocratisation sociale »¹⁰⁸.

La pensée dichotomique, qui découle de diverses interprétations idéologiques, peut être difficile à surmonter. À cet égard, l'expérience anthropologique peut jouer un rôle crucial dans la production de connaissances qui orientent vers une transformation de la pensée. Il s'agit de promouvoir une pensée respectueuse et transformatrice des relations entre les êtres humains et les non-humains, ainsi que des relations entre les sociétés. Cette nouvelle approche cherche à éviter les hiérarchies verticales traditionnelles et prend en considération les spécificités, talents et qualités de chaque être humain. L'objectif est de favoriser des relations basées sur la cohabitation pacifique, intelligente et transformatrice à l'échelle planétaire. Dans ce processus de construction du nouveau paradigme, il est essentiel de partager des connaissances significatives et de sortir la science des sentiers battus. Cela signifie dépasser les dichotomies

¹⁰⁷ Voir Albert Bruce, « Anthropologie appliquée ou « anthropologie impliquée » ? Ethnographie, minorités et développement In Baré Jean-François (éd.) Les applications de l'anthropologie : un essai de réflexion collective depuis la France, Karthala, 1995. pp. 87-118 Source: https://hal.ird.fr/ird-00358615/file/Applications_Anthropologie-chap5.pdf

¹⁰⁸ Voir Chalifoux, Jean-Jacques, « Culture : une notion polémique ? » Service social, 42(1), 1993. p. 23. Source: <https://www.erudit.org/fr/revues/ss/1993-v42-n1-ss3512/706597ar.pdf>

entre la recherche fondamentale et la recherche appliquée en anthropologie. Il s'agit d'adopter une approche plus holistique, respectueuse des diverses dimensions de l'expérience humaine et de la relation avec le monde qui nous entoure.

L'orientation de la recherche anthropologique vers une connaissance théorique et pragmatique, impliquée avec les membres des sociétés, demande l'implication de l'anthropologue comme le souligne Bruce Albert¹⁰⁹ et "l'autonomie de la recherche fondamentale", ce qui, en plus de garantir la qualité de la recherche, garantit son applicabilité sociale. La résistance étant peut-être nécessaire au départ, de la part de l'anthropologue, contre l'autoritarisme institutionnel, tel un sort d'ennemi du dedans. Écarter la recherche de l'action est réduire l'horizon intellectuel de la problématique sociale, ses finalités et ses enjeux. Dans la mesure où l'institution académique se positionne de manière moins autoritaire, et donne plus d'espace pour l'autonomie et la créativité du chercheur, les valeurs de la recherche deviennent moins celle de la production de matière grise, et plus celle du partage de l'expérience vécue, perçue et conçue.

L'anthropologue, soutenu par son laboratoire, avec la capacité d'initiative, de diffusion et d'application du savoir anthropologique¹¹⁰, à partir d'une demande réelle, s'engage à mettre la lumière sur les relations, et rendre honneur à l'Anthropologie, avec A majuscule, dont la pratique de terrain, sa marque déposée, est le principe et la finalité de la recherche. Dans ce qui relève du changement urbain, et notamment en ce qui concerne notre recherche de terrain, la réalité vécue, perçue et conçue des acteurs sur le terrain étudié, sont des éléments à prendre en compte dans la restitution du travail de recherche réalisé. Peut-on parler alors d'une anthropologie relationnelle ou une anthropologie interactionniste et Mais avant de partir vers les conclusions, revenons, à présent, à la réalité de la pensée déjà établie, à travers les concepts déjà incarnés dans notre subconscient et que sont devenus les mythes de la société moderne, nos lieux de vie, la ville.

L'élaboration de la culture savante fait dialoguer les actes accomplis, les mémoires, les affects, les émotions et les expériences élaborées par cet ensemble revêtu d'affectivité et d'intelligibilité. Le dialogue interne conscient est indispensable à une expérience transformatrice de haute intensité. La ville selon moi, à partir de situations et de processus d'organisation et de réorganisation urbaine, qui comprennent l'expérience de la participation

¹⁰⁹ Albert Bruce, *Op.cit.* p.100

¹¹⁰ Albert Bruce, *Op.cit.* p.116

démocratique, est révélatrice des rapports directs et indirects entre science et société. À ce titre, dans la mesure où la science moderne influence la manière de connaître et de faire société, elle dialogue avec nos réflexions sur l'expérience. La société est concernée par les interactions individuelles et collectives dont les comportements de procédure, comportementaux et attitudinaux se relèvent comme une dynamique propre, particulière et culturelle qui affecte les expériences personnelles, les actions et les pratiques sociales.

L'expérience traverse les espaces de la ville et les pratiques de toutes les sociétés depuis la nuit des temps. Née du besoin de l'être humain de connaître la nature, ses propriétés et d'établir des relations entre les choses, elle a transformé qualitativement l'expérience humaine sur Terre à jamais et continue à la transformer. On peut penser aux changements créés par la découverte du feu, à l'observation des astres et des phénomènes météorologiques qui nous ont permis de connaître leur influence sur le changement des marées, par exemple, ou encore la compréhension du passage des jours et des saisons, et qui ont permis la maîtrise de la culture des plantes et de la production alimentaire. Les Nuer étudiés par Evans Pritchard exemplifient bien l'influence des régimes de pluie et les rapports qui tournent autour du bétail et des cultures agricoles et l'influence dans les rapports sociaux et dans leur vocabulaire. Evans-Pritchard affirme que les Nuer « parlent le bovin »¹¹¹.

L'invention du langage et de l'écriture par de différentes civilisations, ainsi que des notions spatiales et temporelles et les concepts qui vont avec, se sont conjugués concomitamment à allure extraordinaire des expériences alchimistes à découverte de la spiritualité, ce qui, à l'occident, a permis la systématisation de la pensée tout d'abord théologique puis philosophique et enfin scientifique¹¹².

Gaston Bachelard, le philosophe des sciences modernes, évoque l'empirisme présent dans les méthodes préscientifiques¹¹³ et nous donne plusieurs exemples sur les obstacles épistémologiques existants aux débuts de la construction de la pensée scientifique, comme les explications sur les phénomènes naturels, tel le tonnerre et l'électricité, sur le fonctionnement des organes du corps et les dynamiques concernant les maladies, la guérison, les épidémies, ainsi que les phénomènes géologiques comme le tremblement de terre, des phénomènes

¹¹¹ Evans-Pritchard, E. E. *Les Nuer*, Gallimard, 1994. p.60

¹¹² Gaston Bachelard nous raconte que dans les laboratoires des alchimistes, la Bible était un ouvrage de pratique constante. Voir Bachelard Gaston, *ibidem*. p.53

¹¹³ Ibid.

concernant les mystères de la faune et flore ou encore la réification de l'Or par sa correspondance avec le Soleil¹¹⁴ parmi d'autres mythes scientifiques liés à la matière et qui les ont fait osciller entre les logiques d'essais et d'erreurs. Pour Bachelard

« Au spectacle des phénomènes les plus intéressants, les plus frappants, l'homme va naturellement avec tous ses désirs, avec toutes ses passions, avec toute son âme. On ne doit donc pas s'étonner que la première connaissance objective soit une première erreur¹¹⁵. Tous les symboles de l'expérience objective se traduisent immédiatement en symboles de la culture subjective.¹¹⁶ Alors retrouver l'objet c'est vraiment retrouver le sujet : c'est se retrouver à l'occasion d'une renaissance matérielle. »¹¹⁷.

Le psychologue et philosophe américain John Dewey¹¹⁸, nous dit que si l'expérience est conçue par l'ordre de ce qui est connu dans un premier degré, elle peut être une illusion. Certes, elle relève du réel, du physique, ce qui est tout à fait authentique, mais à ce stade, elle n'interroge pas ni le *ce que*, ni le *comment*, au sens de William James cité par Dewey¹¹⁹. L'erreur par Dewey est associée à l'idée que l'acte de connaître est toujours celui de reconnaître.¹²⁰ Le philosophe de l'École de Chicago, considéré comme le père du pragmatisme, nous dit que la reconnaissance, en tant que signification, identifie et différencie les choses et les phénomènes, est la condition indispensable d'une expérience effective. Toutefois, la reconnaissance pour lui n'est pas la connaissance et il préfère utiliser l'expression expérience antérieure qui peut être considéré comme un outil acceptable pour mener des activités ultérieures.

Pour John Dewey¹²¹, la connaissance passe par la découverte des séquences d'action particulières et leurs apports cognitifs, des idées différentes. Dewey affirme qu'aucune connaissance n'est purement immédiate et que les événements ont une signification propre qui n'est pas automatiquement cognitive, car entre les choses, il existe des relations causales spécifiques et qui ne sont pas maîtrisables dans une première perception, les choses et qualités inaperçues sont alors en jeu. C'est l'état de conscience entre les causes et conditions antécédentes et les conséquences des événements ayant une signification propre, et il

¹¹⁴ *ibid.* p.140

¹¹⁵ *ibid.* p.54

¹¹⁶ *ibid.* p.51

¹¹⁷ Bachelard Gaston, *ibid.* p.52

¹¹⁸ Dewey John, *Op.cit.*, 2012, p.50

¹¹⁹ *Idem.*, p.39

¹²⁰ *Ibidem.*, p.300

¹²¹ *Ibid.*, pp.291-297

exemplifie avec le “papier” et nous donne à voir ses différentes propriétés, usages et les diverses significations, toutes authentiques. Les conditions antécédentes à la prise de conscience qui va révéler les conditions causales spécifiques et les conditions sont dans tous les cas sont différents, agissent différemment et appartiennent à des histoires différentes. Selon Dewey, la situation, consciente ou perçue, est elle-même la conséquence des conditions antécédentes.

D’après Dewey, l’expérience est à la fois la nature et la culture. En tant que concept clé de cette thèse, je vous présente ci-dessous un exemple révélateur des changements possibles de la manière de faire de science à l’école. Pour Dewey l’école est le lieu de réforme de la société. C’est la manière dont la science influence relation des êtres humains avec le réel, à savoir, les effets¹²² de nos interactions dans le monde. C’est à partir des relations qu’on établit avec le monde que vont surgir les changements de la manière de l’individu, en termes d’être engagé à la fois avec la transformation du monde extérieur et intérieur que les sociétés peuvent évoluer. L’école ne peut plus se contenter de rester à l’écart du monde, pour y survivre à partir de son propre dogmatisme.

En septembre 2012, pendant ma quatrième immersion sur le terrain brésilien, j’ai rencontré et discuté avec la professeure de sciences qui, dès sa première année à l’école, 2004/2005, était heureusement surprise avec la quantité de projets concernant l’environnement existants à l’école d’Armação, et notamment celui du *Entorno Escolar*, et comme elle m’a raconté, ce projet « mobilisait beaucoup de monde », notamment « à travers de l’engagement des deux professeures Zenaide et Suzana auprès des autres professeurs, élèves et communauté” et les actions qui se passaient à l’école. La professeure Juliane m’a raconté qu’elle n’habitait pas le quartier, et qu’avoir “rencontré” cette école et y travailler, c’était pour elle une chance, « une découverte ». À l’école, elle se sentait « bien accueillie, comme si elle était chez elle ».

Cette expérience vécue dans un premier moment à l’école s’était déterminant pour que Juliane commence à réfléchir sur les projets y existants et nous mette en contact avec le projet *Entorno Escolar*, qui nous intéresse de près dans cette thèse justement par l’amplitude de la participation de différents sujets, car il dialogue avec la notion d’expérience et les notions de démocratie et science, la propre notion de science collective et sur l’usage du laboratoire à l’école et le rapport à la construction de la connaissance.

¹²² Pour Pierce, le fondateur du courant philosophique du Pragmatisme, avec William James qui ont influencé la pensée de Dewey, plus important que l’objet, c’est l’effet qu’il cause. Voir Dewey *Démocratie et éducation*. Op.cit. p. 6

Les projets à l'école tournés vers l'environnement lui ont semblé être un excellent sujet de recherche doctorale. Elle voulait comprendre les actions menées à l'école et "vérifier si les actions à l'école étaient des actions d'éducation à l'environnement engageaient vraiment les personnes et changeaient leurs attitudes". Elle souhaitait savoir « comment l'on voit et l'on perçoit ces actions ». Elle voulut impliquer les élèves dans ce travail, car elle s'était rendu compte que beaucoup de personnes à l'école ne connaissaient pas ces actions. Plusieurs personnes ne connaissaient pas le projet GEA, enseignants et élèves. En effet, la thématique est travaillée de manière récurrente par les professeurs de l'école Dilma Lúcia dos Santos d'Armação, notamment par des professeurs de sciences et géographie. Une partie des projets sont menés et restent restreints aux élèves des classes concernées, d'autres sont considérés comme des projets de l'école et sont ouverts à la participation des élèves de différentes classes et constituent souvent des groupes mixtes, des élèves de l'école et du collège. Intéressée par les représentations sociales des professeurs coordinateurs des projets, et des élèves concernant l'environnement, en 2010, Juliane a implémenté un projet à l'école qui a fait objet de son étude¹²³ et a permis de connaître les pratiques et les représentations des professeurs et élèves sur l'environnement. Après identifier les projets, elle a prévu d'engager une vingtaine d'élèves dans le projet, mais après plusieurs tentatives de tentative de "séduction", seulement 11 élèves se sont engagés. Pour la petite anecdote, certains élèves ont dit aux autres que la fin du monde était prévue pour 2012, donc ils ne tenaient pas à s'engager dans le projet. La participation des élèves n'a pas été une tâche facile, ils devaient venir à l'école à un horaire distinct des cours en classe. Au Brésil, l'école en temps intégral¹²⁴ n'est pas encore implémentée et les élèves ont seulement 4 heures de cours par jour avec quelques activités obligatoires dans la période opposée. Après les absences successives de certains élèves, justifiées différentes raisons comme par exemple, l'absence pour s'occuper des frères plus jeunes ou pour effectuer des travaux scolaires. Cependant, 6 élèves ont continué dans le projet. Le groupe était formé par des élèves des classes du CE1, du sixième, du cinquième et du troisième.

Le projet a duré quatre mois et le groupe a réalisé vingt rencontres. Le nom du projet a été proposé par sa collègue, la professeure du laboratoire de sciences qui venait d'arriver à

¹²³ Pedrini Juliane Lima, *La Incorporación de la Educación Ambiental en la Enseñanza Fundamental de Brasil: Estudio de caso de una Escuela en Florianópolis, SC, Brasil*. Mémoire de DEA, Departament de Teoria de l'Educació Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals i Socials, Universitat de València, Espagne, 2011.

¹²⁴ Au Brésil, la durée de la semaine scolaire est de 20 heures. L'introduction de la notion de temps intégral dans le système éducatif brésilien semble refléter la volonté de rapprocher ce système du modèle éducatif français, qui propose des journées scolaires plus longues et intensives.

l'école début 2010. Les élèves ont adhéré au nom, mais ils ont décidé de mettre le nom d'école collé à celui proposé par la professeure. Ainsi, il est né le *GEADilmaLúcia* (Groupe d'éducation à l'environnement Dilma Lúcia). Pendant quatre mois, les élèves ont fait plusieurs activités (réflexion, affiches, graffiti et recherche) et ils ont discuté avec les coordinateurs des projets, auxquels certains parmi eux en avaient déjà participé : du potager, du recyclage de papier ou encore du projet des marées. Avec l'aide de la coordinatrice du projet "Lecture et production" (ce projet travaille la production textuelle tenant en compte différentes thématiques et notamment celles concernant l'environnement), les élèves ont décidé de réaliser une vidéo documentaire pour divulguer les projets existant à l'école. La vidéo documentaire intitulée *TransformAção*, TransformAction, a une durée de 17 minutes, a été présentée à l'amphithéâtre d'école pour d'autres classes, ce qui a clôturé le projet.

La vidéo documentaire commence avec une image de satellite de l'Amérique latine, et la narration d'une élève du CE1, qui situe géographiquement l'État de Santa Catarina au sud du Brésil, puis la ville de Florianópolis, le quartier et l'école à travers toujours des images de satellite. Au fur et à mesure, la vidéo déplace le regard du spectateur dans différentes échelles de localisation. L'élève qualifie les lieux, "la capitale de l'État", l'"Île de la magie" et "une communauté tranquille avec 8 000 habitants". La petite élève nous donne des éléments concernant les plus importantes sources de revenus (la pêche et le tourisme) des habitants. Elle décrit le paysage côtier et le problème le plus important dans la communauté liée au phénomène de la montée de marées qui ont détruit la côte et plus d'une dizaine de maisons. On voit les images des débris des maisons et des habitants en train de remettre les choses en ordre.

Dans toute la longueur de la vidéo, on entend continuellement une bande-son avec différentes musiques de groupes distincts connus des adolescents. Les paroles parlent de la nature et de l'importance de la prise de conscience du changement de comportement vis-à-vis les problèmes environnementaux. Ces musiques, je les ai écoutées plus tard dans des émissions de la radio de l'école, en plus de donner de la visibilité à la thématique de la vidéo documentaire, m'ont fait penser sur l'importance de la place de la musique dans la prise de conscience des problématiques sociales. Et, notamment, le rôle des arts, de la créativité et de l'imaginaire dans l'apprentissage de certaines valeurs et connaissances.

Revenant sur la vidéo, les images des deux plages du quartier, de la rivière et des môles¹²⁵ qui divisent ces deux plages abondent. Dans son récit, l'élève décrit les attributs du paysage, des plages, particulièrement les propriétés générales de l'eau, de la mer locale, la dynamique des vagues et les usages ainsi que la sédimentation des plages. Elle parle de cette séparation des plages par le môle comme une des causes de l'avancement de la mer et la destruction des maisons construites dans les dunes, et confronte cette explication sur ce phénomène, avec d'autres comme un événement naturel ou comme le résultat du changement climatique de la Planète. La petite élève parle de la peur et du désarroi des habitants, face à ce phénomène et interroge les autres problèmes environnementaux y existant comme la pollution de la rivière et de l'absence d'assainissement, l'un problèmes qui concernent toute la côte de l'île de Santa Catarina et évoque la beauté naturelle et les investissements immobiliers qui détruisent les écosystèmes locaux.

La vidéo réalisée par les élèves avance avec la présentation de l'école, maintenant avec la narration une élève plus âgée. La vidéo enchaîne des images, photos et vidéos, sur les espaces de l'école, la devise de l'école, la structure, l'organisation et les objectifs (issu du PPP). Puis, elle présente les espaces dédiés aux projets clefs existant à l'école, puis elle montre des groupes d'élèves dans des sorties dans les rues du quartier, au bord de la rivière et sur les plages accompagnés des enseignants. Dans les images, on peut les observer en train de prendre des notes sur des planches à dessin en bois. Puis, elle parle de l'importance d'étudier l'environnement local et présente les projets de l'école et leur participation aux projets du potager et recyclage de papier, on peut observer le travail en groupe, des moments de discussions, d'entraide et de partage. Ces activités, réalisées dans des espaces dans lesquels la nature est prédominante, dans le quartier ou à l'intérieur de l'espace scolaire, nous donnent à réfléchir sur l'expérience éducative hors l'espace fermé de la salle de cours, conventionnée comme lieu légitime d'apprentissage.

J'ai continué d'examiner la vidéo documentaire et là, on voit les élèves qui racontent que l'idée de faire la vidéo documentaire a surgi à partir de discussions et de conversations lors des rencontres du *GEADilmaLúcia*. Elle liste les objectifs du projet : enregistrer les actions menées à l'école tournées vers l'environnement, faire de la divulgation des projets, stimuler la participation des élèves, et échanger des expériences à l'intérieur de l'école et avec d'autres écoles. L'élève rappelle : "Nous sommes un groupe de jeunes qui veulent un monde meilleur

¹²⁵ Voir <https://www.cnrtl.fr/definition/môle>

sans pollution, sans déforestation, sans pauvreté, sans violence et avec la possibilité de transformation.” Elle continue à parler des projets qu’elle vient de présenter en images :

« Ces activités stimulent la construction de la connaissance à partir des actions que nous développons pendant qu’on participe aux projets. (...) qui ont l’objectif de préserver l’écosystème dans lequel nous sommes insérés, la forêt Atlantique et d’améliorer notre éducation et loisirs, tel ce que nous proposons dans le projet *Entorno Escolar*. Le projet Écriture et production objective améliorer notre manière de s’exprimer. La lecture et l’écriture sont nécessaires au développement des autres activités. Pour connaître un tout petit peu mieux notre école, nous avons fait de la recherche. Nous avons cherché des registres photographiques et interviewé les personnes engagées dans ces projets et enquêté sur les activités menées »¹²⁶.

Puis, elle réalise une interview avec la professeure Camila, du laboratoire de sciences de l’école et aussi co-coordinatrice du projet *GEADilmaLúcia*. Camilla a été interviewée par les élèves et les parle des objectifs du laboratoire :

“(…) offrir la possibilité aux élèves d’observer et de vivre des expériences à travers une approche pratique. Je crois que c’est la plus grande internalisation de la connaissance, ça veut dire c’est qui en fait, on n’oublie jamais, c’est qui l’on apprend, on n’a jamais oublié. »

Camila raconte qu’elle travaille en partenariat avec tous les professeurs qui ont des projets d’éducation à l’environnement et qui souhaitent réaliser un travail au laboratoire. Puis, dans la vidéo se succèdent des interviews des autres professeures qui racontent l’origine des projets, leurs objectifs et activités qu’ils réalisent. Pendant l’interview, on peut voir des images des élèves et professeurs en train d’interagir autour de leur objet d’expérience. La professeure Susana parle du projet *Plantar le colher un jeito de aprender* (projet potager), Marcia raconte sur le *Pro-Repa* (projet de recyclage de papiers et déchets), Nanci raconte l’intérêt du projet des marées et Zenaide, enfin parle de l’origine et du processus de mise en œuvre du projet *Entorno escolar*, qui n’engage pas que les élèves et professeurs de l’école, mais toute la communauté scolaire, notamment le personnel et les familles des élèves. Elle raconte que le projet est soutenu par les écoles, la population et par toutes les entités du district du Pântano do Sul, où se situe le quartier de Armação. Pendant le témoignage de Zenaide, on peut voir des slides sur le projet, les objectifs, des actions menées autour de l’école, particulièrement l’engagement des élèves, professeurs, familles, entités et la dernière visite du maire en 2010 à l’école se déroule sur l’écran.

¹²⁶ Traduit par nos soins.

À la fin de la vidéo, les élèves réalisent aussi de micro-interviews entre eux. On voit quelques scènes des coulisses. Dans les dernières images de la vidéo, on voit les élèves pendant les événements concernant le projet *Entorno Escolar* et avant le passage du générique, on peut lire la phrase suivante : *Exercer la citoyenneté, c'est adopter des attitudes*. Ces attitudes référencées concernent les projets tournés vers plusieurs facettes de l'environnement et toutes les actions apprises qui vont jouer un rôle particulier de changement de conscience, non seulement des élèves de l'école, mais dans la propre communauté. La recherche et toute la production artistique réalisée par les élèves prennent forme d'expérience réelle, vécue, perçue et conçue et ajoutent de la valeur citoyenne à l'école et au futur de la société, sous forme de prise de conscience.

Pour le psychologue et philosophe de la pensée complexe, John Dewey, la science joue un rôle fondamental dans l'éducation à l'école et par conséquent sur la démocratie. La manière de concevoir la Science à l'école, et je le mets avec majuscule, car dans le monde occidental, c'est elle que va déterminer à côté de l'Église notre manière de voir et de concevoir le monde. À présent, plus qu'à jamais, et avec l'aide de l'avance des technologies de manière assez impressionnante, on voit que cette séparation entre le savoir scientifique et le savoir spirituel, entre le corps et l'esprit, entre la théologie, la science et la politique continue à causer beaucoup de dégâts dans le monde et les sociétés à travers les guerres, à travers les préjugés que ces trois mondes qui certes cohabitent, mais dialoguent très peu au moins de manière explicite pour le grand public. Cette rupture et séparation entre ce qui dans la Nature est uni, et je conçois la Nature dans le sens large du terme, étant l'Univers et tout ce qui englobe, des créatures animées et "inanimés" qu'y habitent, et notamment leurs créations, tel l'être humain dans toute sa dimension psychologique, cognitive, sociale et culturelle et par ce raisonnement la rupture, il est nécessaire de l'interroger dans la construction du mythe et des mythes de la société moderne de rupture et non de continuité et complémentarité entre les phénomènes naturels et "artificiels", les choses, les objets, les mots et leurs relations, et donc leurs effets les unes sur les autres.

L'adoption de la connaissance scientifique, sans distinction disciplinaire, est présente de manière concrète et abstraite dans l'espace urbain des sociétés démocratiques. L'empirisme, étant une pratique expérimentale, lie les pratiques scientifiques, techniques et technologiques aux pratiques de mobilité en ville, au sens large du terme. La vie quotidienne des individus et groupes qui habitent la ville, sont influencés par les sciences. Cette influence touche non seulement le vivre en ville, mais aussi la manière de percevoir et de penser la ville. Je pense au film documentaire « La sociologie est un sport de combat », de Pierre Carles et l'engagement

de Pierre de Bourdieu avec la cité. Je me demande si l'anthropologie de la ville et des pratiques urbaines pourrait évoluer, non pas comme *un sport de combat*, mais plutôt comme la science de l'expérience démocratique durable.

Bien que je conserve le terme durable, le terme qui me paraît le plus approprié est celui de l'expérience viable. L'optique de la viabilité est plus flexible et révélatrice d'une habileté à défendre l'expérience d'un dialogue continue, à partir de l'observation et l'écoute active, comme méthode de prise de conscience que ce qui se trouve à tant à l'extérieur comme à l'intérieur des êtres humains, ce qui forme la matière du changement : sa mémoire, ces perceptions et ces conceptions des phénomènes externes et internes. Robert Ezra Park affirmait que les villes sont le creuset des races et des cultures, elles croissent en population, en influence et en complexité. La ville est le lieu où de nouvelles institutions voient le jour, tandis que d'autres déclinent, se transforment et disparaissent¹²⁷.

C'est à travers l'immersion sur terrain et le rapport qu'il établit avec ses interlocuteurs qu'il va lui permettre de réaliser des observations, de mener son enquête. Clifford Geertz¹²⁸ a bien décrit cette expérience dans son ouvrage « L'interprétation des cultures », sur l'importance de regarder la réalité par-dessus de l'épaule de l'autre, pour comprendre in fine par exemple un clin d'œil. Cette attitude dialogue avec le concept d'altérité a une valeur inestimable. L'épistémologie de l'auteur tel que nous rappelle François Laplantine¹²⁹ se configure comme l'expérience de l'altérité, et l'élaboration de cette expérience nous engage à voir ce que nous n'aurions, même pas pu imaginer et rompre avec *la naturalisation du social*. J'ajouterais que l'anthropologue devrait rompre avec le culturalisme du social pour penser l'être humain de manière relationnelle.

Le sociologue brésilien, Jessé de Souza, nous dit que le paradigme culturaliste est devenu une sorte de sens commun international pour l'explication des différences individuelles et de développement dans le monde entier¹³⁰. La perception de la société brésilienne, par les sciences sociales, est dominée pour une interprétation culturaliste travestie de scientifique, où des interprétations opposées comme celle du racisme scientifique « racial », à faisceaux divers. Pour Jessé de Souza ces paradigmes scientifiques encore adoptés au Brésil et appris à l'école

¹²⁷ Park Robert Ezra. *Ibidem*, p. 180

¹²⁸ Geertz Clifford, *Idem*, 1989.

¹²⁹ Laplantine François, *Ibid.*, 2001, p.16-20

¹³⁰ Souza Jessé, *A elite do atraso : da escravidão à Bolsonaro*, Estação Brasil, 2019, p.17. Traduit par nos soins.

et à l'université et véhiculés par les médias en général deviennent une « croyance partagée socialement »¹³¹.

En tant que réalité universelle, nous pouvons dire que les trois âges de la pensée scientifique¹³² cohabitent chez nous, « l'état préscientifique, le scientifique et le nouvel esprit scientifique » qui selon Bachelard débute en 1905 avec la théorie de la relativité d'Einstein. Bachelard nous dit qu'à partir de la mécanique et de la physique quantique, de la mécanique ondulatoire et de la physique abstraite, une multiplicité d'abstractions a été possible et qu'une maturité spirituelle étonnante s'est élaborée. L'ensemble de ces théories sur les propriétés physiques de la matière ont contribué et ont permis à l'homme de faire d'autres expériences de complexité psychique, cependant ce philosophe des sciences et de l'éducation nous montre que les subtilités de cette complexité ne peuvent pas nous permettre de comparer un livre imprimé, lu, compris, assimilé et retenu. À partir de mon expérience en tant qu'enseignante, je m'aperçois comment le débat autour d'un auteur et ses idées s'est perdu et comment l'enseignement est devenu une transmission superficielle des sciences, avec très peu de réflexion approfondie sur la nature complexe des sociétés. L'enseignement s'est éloigné non seulement de la lecture des auteurs, de l'analyse et de l'interprétation, mais aussi de la mise en expérience de l'implication concrète dans le changement profond des modèles de vie dans ces sociétés. Bachelard affirme : «Même chez un esprit clair, il y a des zones obscures, des cavernes où continuent à vivre des ombres. Même chez l'homme nouveau, il reste des vestiges du vieil homme¹³³.

Pour Robert Ezra Park le changement social ne nous sera pas donné de l'extérieur comme une réalité préétablie par un modèle supérieur d'éducation purement rituel, tel une religion, un dogme transmis tenant en compte une tradition scientifique supérieur et intouchable. Les problèmes réels sont de l'ordre du politique, et doivent être interrogés à partir de l'expérience sociale et leur résolution doit être pragmatique.

« Le nouvel ordre social, en revanche, est plus ou moins une création artificielle, un artefact. Il n'est ni absolu ni sacré, mais pragmatique et expérimental. Sous l'influence d'un point de vue pragmatique, l'éducation a cessé d'être purement une forme de rite social ; la politique est devenue empirique ; la religion est aujourd'hui une quête plutôt qu'une tradition, quelque chose à chercher plutôt qu'à transmettre. La science de la nature est née dans un effort de l'homme pour parvenir au contrôle de l'univers physique. La science sociale cherche aujourd'hui, par les mêmes méthodes d'observation et de recherche désintéressées, à procurer à l'homme le contrôle de l'homme. Comme c'est

¹³¹ *Op.cit.*, p. 21

¹³² Bachelard Gaston, *ibid.*, pp. 5-7

¹³³ Bachelard Gaston. *Ibidem.* p.7

dans la ville qu'est né le problème politique, c'est-à-dire le problème du contrôle social, c'est aussi dans la ville qu'il faut l'étudier »¹³⁴.

L'expérience vécue par mon groupe d'élèves et par moi-même, que mon ancienne élève Paola m'a rappelée lorsque je l'ai interrogé sur ses souvenirs de classe, tel que Bachelard l'a fait¹³⁵, est chargée de symbolisme et de représentations sur la "ville" expérimentée, vécue et perçue. Ses perceptions des visites réalisées à la réserve indigène et au moulin à farine de manioc, par exemple, dont je garde des images très claires dans mon esprit, ont été pertinentes pour la construction de son expérience sensible.

Ses souvenirs sont révélateurs non seulement de son idéal d'éducation, celui dont l'école est tournée vers la réalité concrète, constituée par son aspect naturel, social et culturel, mais aussi montre l'importance de l'expérience de l'observation directe dans la construction de la connaissance. La connaissance vue non à travers les lunettes d'un scientifique jamais vu ni connu, mais à partir de la force du symbolique des interactions réalisées avec le nouveau, l'inconnu.

Les visites, permettant entrer en contact avec ce nouveau, nous donne à prendre conscience que la subjectivité est un facteur fondamental dans la construction de la connaissance viable, significative et transformatrice de l'esprit commun en esprit curieux. Les perceptions, les miennes et celles des autres élèves, composent un kaléidoscope¹³⁶ d'expériences, toutes sont authentiques et valides, et toutes sont révélatrices d'un état de conscience antérieur déterminé par d'autres relations, émotionnelles, sociales, culturelles et cognitives sujet à des nombreuses combinaisons, des nœuds et des intersections qui composent un système ample de significations.

Les attentes, les croyances ou l'inférence de la potentialité des objets ou des événements évoluent dans la prise de conscience des images qu'on se fait de la ville, en tant qu'un système, et vont avoir des effets et des conséquences sur la réalité. Plus cette expérience de sens est réalisée de manière systématique plus de chance qu'une évolution de la pensée se produise et que la création d'un nouvel ordre mondial devienne un phénomène partagé au niveau de toute l'humanité.

¹³⁴ Park Robert Ezra. *Ibidem.* p. 169

¹³⁵ Bachelard Gaston. *Ibidem.* p.39

¹³⁶ Cette allégorie en tant qu'image de la ville est utilisée par d'autres auteurs, tel Hannerz, Ledrut, Hall, Zweig et Santiago.

Un autre exemple qui dialogue avec les contrastes et les complémentarités possibles entre différents niveaux de réception et transformation des informations, c'est l'expérience personnelle de Gabriela, qui a réalisé la même expérience que Paola au même âge, dans les mêmes conditions concrètes. Par le biais d'un discours argumentatif, Gabriela relie de manière directe les enseignements reçus à l'école à la réalité sociale concrète de son lieu de vie. Gabriela, à partir d'éléments de réflexion et de comparaison entre différentes époques, différentes pratiques éducatives, administratives et politiques, nous apporte sa propre vision de monde et se positionne face à ce qu'elle expérimente, en termes affectifs et réflexifs, en tant que citoyenne.

Le récit de Gabriela, mon ancienne élève, nous renvoie au processus d'inégalité spatiale et de distance sociale qu'elle perçoit depuis l'enfance. Son expérience singulière, différente de celle de Paola nous renvoie aux mots de Hall, que chaque individu, ayant vécu une même expérience, élabore différemment ses perceptions et ses analyses. Son récit de Gabriela plus que celui de Paola nous donne des pistes, mais aussi nous renvoie une part d'amertume, de sentiment de révolte et d'impuissance face à la dégradation du système lagunaire. Et d'autre part de la compassion envers la vie des personnes, de la faune et flore impactés par les transformations radicales que l'est de l'île a subies à la fin du siècle dernier.¹³⁷

« On se souvient de comment était la lagune [Lagoa da Conceição] auparavant... Aujourd'hui c'est compliqué de parler de l'environnement en tant que nature car la pollution est grande et la nature est ravagée ! Il existe ici beaucoup de constructions non conformes [autour de la lagune]. (...) et des maisons qui n'ont même pas de fosse septique. Ça, c'est un manque de respect ! On travaille et on lutte beaucoup pour ne pas polluer ! Le fait est que Lagoa da Conceição est beaucoup négligée ! Elle a été abandonnée ! Mais contradictoirement, les touristes pensent qu'ici est le paradis. (...) Le côté positif est le développement de la ville et du quartier. Maintenant, nous avons plus de moyens [commerce et transport]¹³⁸, mais il manque des espaces publics pour les loisirs. On n'a pas de stade ou un gymnase de sport pour les enfants et adolescents. À présent, on peut voir des enfants de 11 ou 12 ans en train de fumer dans les rues. (...) Ils tombent dans le crime ! Avant, ici, on avait des projets pour les élèves très chouettes comme le projet sponsorisé par Guga Kuerten au LIC [Lagoa yacht Club]. On pouvait pratiquer plusieurs sports comme le tennis, le volleyball, etc. Et de plus ils offraient l'uniforme et le goûter. L'éducation publique de qualité n'existe plus ! Tout a beaucoup changé, les enseignants ne savent plus comment enseigner... (...) Je pense que ce que tu nous as enseigné n'a pas été

¹³⁷ Dans ces tourbillons d'émotions, cette soirée, Gabi m'a amené à voir un terrain privé de « football de salon », situé pas loin de chez-elle. Le terrain clôturé, couvert d'herbe synthétique, sous le feu des projecteurs, faisait office de vitrine. Cet endroit lui faisait violence, faisait violence aux enfants privés d'accès, et à la nature du lieu.

¹³⁸ Les habitants de ce quartier, situé à 14 km du centre-ville de la capitale, ne profitaient pas d'une grande mobilité. Cette distance entre ces deux lieux, mais ne nous révèle pas la réalité du temps de déplacement en transport en commun, et même en voiture, qui peut aller de 30 minutes à quelques longues heures, selon le période de la journée ou de l'année.

en vain, car cela a contribué pour que je puisse « voir » le présent. Cela m'a fait avoir les yeux bien éveillés pour faire des comparaisons »¹³⁹.

Ce récit nous invite à interroger sur la place des habitants et des touristes, des autochtones et des étrangers, dans la promotion de l'équilibre des relations entre homme, nature et la société locale. Quelle est la place que les institutions donnent aux citoyens dans la construction des résolutions concernant les problématiques urbaines ? Et comment cette place dialogue avec celles des experts de l'urbain ? En s'agissant des villes-globales, comment résoudre le paradoxe du local et du global ? Comment dépasser les obstacles créés par la séparation entre nature et culture ? La solution serait de partir comme a évoqué Paola ou de lutter comme a évoqué Gabriela ? Rester et changer ne serait-il pas le bon départ pour un nouveau paradigme ? Quelles épistémologies et quelles méthodes pour trouver sa place et développer les villes de manière plus équilibrée environnementalement et moins injustes socialement ?

Avec ces deux exemples, nous pouvons percevoir que les perceptions, face à la même expérience, vont générer des sens, des significations et discours complètement différents, ce qui ne sera pas sans effets sur les manières d'être dans le monde, dans le même monde. L'expérience vécue qui se veut porteuse de sens et de transformation doit être partagée. Le partage des perceptions permet de concevoir le phénomène expérimenté et étudié à partir de différents points de vue, échelles et dimensions. Cette expérience est capable de métamorphoser la conscience, et de comprendre sur la complexité des problèmes et les enjeux qui se posent, devient la semence de la démocratie participative.

Situées dans le temps historique et individuel, les interactions *en présence*, une des formes qui prend l'expérience, sont aussi influencées par l'environnement proche, par la situation politique et par le mode de fonctionnement de l'institution et les personnes qui les représentent, où le phénomène prend place.

Laplantine nous parle de l'expérience de l'étrangeté, l'idée d'être troublé et transformé par la spatialisation de la pensée et la temporalité succession des moments. Faire de l'expérience ne s'agit pas d'assurer une place stable ou d'arrêter le temps. Pourtant, comme le dit Laplantine en citant Bergson, de libérer la pensée des stéréotypes¹⁴⁰ culturels, sociaux et même corporels. Par là, je pense à la rencontre que mes élèves écoliers, jeunes issus de l'immigration, ont faite

¹³⁹ Gabriela, célibataire, étudiante au Terminal, mon ancienne élève au CP en 1998 et au CE1 en 1999.

¹⁴⁰ Laplantine François, *Idem*, 2005, pp. 39-43

avec les retraités lors d'une réunion de concertation sur la rénovation urbaine du quartier Carnot-Parmentier. Dans un premier temps, la phrase qui parcourait le salon, c'était, "Qu'est-ce qu'ils font là ?" puis, après les écouter, le commentaire, c'est transformé en "C'est étonnant que nous pensions pareil le quartier."

L'expérience en milieu urbain peut être considérée comme un laboratoire complexe où l'histoire individuelle se configure et interagit avec les structures et les institutions collectives de manière continue. Les projets architecturaux transforment la ville, ce qui à son tour modifie l'environnement et les habitants, et ils deviennent ainsi des médiateurs des relations qui se développent dans cet espace. Il est essentiel d'examiner et de comprendre comment ce processus de transmission et de construction des connaissances s'est développé et a évolué au fil du temps. Et enfin, comment peut-on améliorer l'environnement urbain, ainsi que la qualité intellectuelle, sociale et politique des citoyens ?

2. L'expérience conçue, une invitation à la réflexion ethnographique

Ce phénomène caractéristique d'une nouvelle expérience d'enquête ethnographique, qu'elle soit réalisée dans une nouvelle société ou culture ou dans une situation de changement ou une situation de crise, révèlent des multiples invariables qui provoquent le sentiment d'étrangeté chez le chercheur et construisent sa propre expérience.

Le fait de l'avancement vers un objectif collectif, dans un contexte de démocratie participative, ne soit pas l'apanage d'une seule emprise, d'une seule autorité ou d'un seul leader, dans la mesure où il est tissé à plusieurs mains et qu'il dépend d'interactions entre différents acteurs, qui vivent des expériences de négociation politique, de négociation symboliques et matérielles, est l'attente, le temps nécessaire au chercheur d'avoir l'accès aux dispositifs socioculturels liés à une situation et à des interlocuteurs privilégiés.

J'ai observé pendant mes enquêtes différentes manières de lire et de dire la ville dans un moment T, selon l'interlocuteur en face. Ces manières parfois étaient cohérentes et parfois

se contredisent dans le discours et les actions d'un même acteur ou d'un collectif, ce qui pour moi est révélateur de la dynamique, elle-même, de résolution d'une problématique concernant différents acteurs en interaction, notamment ceux de la société civile et ceux liés aux institutions, ainsi que des différentes logiques de fonctionnement des relations sociales.

Lorsque l'on étudie des individus ou des groupes, comme le souligne George Devereux, il est essentiel de les examiner dans un contexte pluriel qui englobe des aspects psychologiques, sociologiques, culturels, politiques, biologiques et historiques. Ces éléments formant une dynamique complexe, et certaines prises en séparé du contexte qui relève des relations et interrelations qui ne peuvent pas être saisis dans la totalité de l'expérience, peut s'avérer une trompe œil pour un « étranger » ou pour un apprenti d'anthropologue, non averti, connaisseur de généralités ou d'autres réalités enfermées dans l'idiosyncrasie. Il ne les permet pas d'être transposé comme vérité d'une autre réalité, inscrite dans un autre temps et espace. L'accélération de l'accès technologique et le changement de l'écosystème sont des marques indélébiles de la transformation des manières de penser et d'agir dans les différentes cultures et sociétés. L'immersion totale qui va l'amener à extraire du terrain des nouvelles manières d'interpréter le monde. Le local avec ses codes sociaux, ses dynamiques relationnelles peuvent maquiller ou cacher les enjeux d'une situation. C'est à travers des différents angles de vision que les intérêts et les stratégies des uns et des autres peuvent à peu deviennent cognitivement intelligibles pour le chercheur.

Ainsi, il est important pour l'anthropologue de prendre de la distance par rapport à ceux qui regardent le monde avec des lunettes de différentes couleurs et qui représentent le monde à partir de différentes positions. Cette distance épistémologique permet à l'anthropologue après d'être en contact avec le sensible, de lire les situations et les subtilités derrière les mots des récits, et ainsi accéder à l'intelligibilité du terrain.

2.1. L'expérience conçue et les sciences

L'expérience, quelle que soit la dimension du vécu et de l'accommodement social, culturel ou individuel, va nous apporter des bases de réflexion sur le temps et l'espace où elle

se déroule. La pensée d'Emmanuel Kant¹⁴¹, du XVIIIe siècle, et précisément en 1785, date de la publication de son livre *Fondements de la métaphysique des mœurs*, nous apporte des clés de compréhension sur le rapport entre expérience, théorie et pratique, apprentissage et agir en liberté. Ce qui dialogue largement avec l'expérience de la participation démocratique, sujet-objet de cette thèse.

La pensée d'Emmanuel Kant, influencée par la foi chrétienne et le rationalisme emprunté à la philosophie et à la science moderne, dialogue avec les dilemmes de l'actualité, qui étaient déjà problématiques au XVIIe siècle, à tel point qu'à cette époque il critiquait déjà l'enseignement de la jeunesse. Kant avait comme idéal d'accommoder l'enseignement à la pratique de la vie.¹⁴² Philosophe, professeur, pédagogue, géographe, anthropologue, et j'en passe, Kant condamne l'enseignement de la jeunesse qui ne l'apprend pas à penser. Pour lui, les connaissances étaient communiquées sans que les jeunes aient de la maturité de l'esprit, ce qui pour Kant résultait en préjugés vulgaires et en présomption.

Pour Kant, on ne devrait pas enseigner des pensées à la jeunesse, mais lui apprendre à penser ; on ne devrait pas porter l'élève, mais le guider si l'on veut que, plus tard, il soit capable de marcher de lui-même¹⁴³.

Il y a deux espèces de connaissances humaines irréductibles pour Kant, la connaissance sensible et la connaissance intellectuelle. La connaissance sensible concerne les relations entre les sujets, les choses et les phénomènes, ce sont les formes pures de l'espace et du temps imposées par l'esprit à la diversité des sensations, pendant que la connaissance intellectuelle nous fait comprendre les choses telles qu'elles sont en soi¹⁴⁴.

Kant critique la théorie déconnectée de la pratique tout en défendant l'utopie d'organiser les sociétés humaines selon un idéal rationnel. Pour Kant, est par la possibilité de la *raison intuitive* que nous donne accès au développement interne et la *raison discursive* qui peut permettre de résoudre les problèmes accessibles à l'homme¹⁴⁵.

¹⁴¹ Kant Emmanuel, *Fondements de la métaphysique des mœurs*, Librairie Delagrave, 1982. Trad. de Victor Delbos

¹⁴² Kant Emmanuel, *Op.cit.* p.4

¹⁴³ Kant Emmanuel, *Ibid.* pp.7-8

¹⁴⁴ Kant Emmanuel, *Ibid.* p.10

¹⁴⁵ Kant Emmanuel, *Ibid.* p.16

La puissance d'agir Kant se lie à la liberté, et celle-ci est conditionnée à nos représentations du monde, aux possibilités que la science nous offre. Pour Kant, le savoir rationnel reste attelé à des logiques pour résoudre des problématiques et non aux possibilités, à partir d'un lieu fondé seulement dans la raison qui abstrait le regard des sentiments, qui ignore la méthodologie de l'observation intérieure.

Derrière les actions, nous avons la possibilité d'observer la diversité, au-delà des dichotomies du bien et du mal et du vrai et faux, ainsi que les pratiques comme principe d'identité. Si l'on reste attaché à une action universelle, celle-là ne sera jamais atteinte, car la raison, la culture de l'intelligence, n'est pas privilège des savants.

Kant nous amène à nous interroger sur le mépris que la science pour le peuple ignorant, ce qui nous dirige vers une croyance que la science est le plus haut degré d'élévation de la civilisation. Il critique l'assujettissement de l'homme à la science, comme culture intellectuelle qui impose des pratiques artificielles qui contraignent, à travers l'institution, l'homme à agir de forme artificielle et qui pourtant limite sa façon d'agir.

La science traditionnelle et spéculative¹⁴⁶, selon Kant, est un dogme qui découle d'une volonté universelle d'intellectualiser les cultures. Elle considère la science comme le seul moyen possible pour la raison humaine de comprendre le monde, la considérant comme la seule raison valable pour expliquer l'intelligibilité du monde. Cette vision de la science représente une approche intellectualiste, dans laquelle la science est vue comme la seule source de compréhension du monde. La morale scientifique, selon Kant, exige que la vie morale se conforme à l'idée d'un espace et d'un temps idéaux.

Pour Kant, le monde sensible et le monde intelligible du temps et de l'espace ne sont pas des substances, ni de simples rapports, ils sont des intuitions pures nécessaires au décodage du monde, à la faculté de connaître, à la sensibilité par la présence et l'action. Les données sensibles ne sont pas des formes, des représentations et des phénomènes, mais elles sont assujetties à celles-là. Elles sont le propre entendement de la logique scientifique mathématique et des concepts issus du monde des choses par la connaissance sensible et pourtant intelligible. Connaissances sensible et intelligible sont pour Kant complémentaires et non dissociées, elles se distinguent en même temps qu'elles se complètent. Il existe une ligne ténue, un tracé,

¹⁴⁶ Kant Emmanuel, Ibid. pp.21-26

qui lie sensibilité et entendement du monde, et que c'est sur l'intelligibilité de ces modes d'existence que la moralité doit reposer¹⁴⁷.

La connaissance des choses, selon Kant, repose sur des données sensibles liées à l'espace et au temps. Ces derniers sont considérés comme des catégories et des concepts qui résultent de l'activité de l'esprit, et leur création repose sur l'intuition sensible, qui constitue la base de l'expérience. Cependant, l'expérience elle-même ne dépend pas de notre volonté et est soumise aux contraintes des formes spatio-temporelles. Kant souligne que les causes qui sous-tendent une expérience vont au-delà du monde sensible et du temps. L'espace et le temps sont considérés par le philosophe comme des intuitions pures qui nous permettent de percevoir la diversité des données sensibles, et ils constituent la forme de notre sensibilité. En résumé, pour Kant, les choses ne sont accessibles que lorsque les sens et la connaissance pure ne sont pas traités de manière dichotomique. Pour parvenir à une véritable expérience, en tant que science, il est nécessaire d'utiliser nos sens tout en ayant une compréhension du rôle du temps et de l'espace.

2.2. L'expérience scientifique et culture démocratique sociétale

À cet égard, la plus grande partie du temps, la notion d'expérience est liée à l'idée des sciences physiques, chimiques et biologiques. Tant que la représentation la plus répandue du scientifique dans la société, et notamment à l'école, est celle d'Einstein et du scientifique fou, généralement un vieux monsieur aux cheveux blancs avec une blouse blanche et un tube d'essai à la main en train de réaliser une expérience chimique. Une autre représentation du sens commun est celle de la psychologie comportementale à travers les expériences réalisées avec des singes, des chiens, des mouches, des abeilles, des souris et aussi réalisées par la médecine et les neurosciences avec des êtres humains, ce qui renforce le mythe non seulement du sens de l'expérience, mais aussi l'idée que l'on se fait du scientifique. Cet *archétype* présent dans l'inconscient collectif et très répandu en milieu scolaire dont l'existence des laboratoires de science.

¹⁴⁷ Kant Emmanuel, Ibid. p.27

Les grands mathématiciens, physiciens, chimistes et biologistes, de Galilée, en passant Newton, Darwin, Marie Curie, Einstein et Bergson, pour ne citer que certains des scientifiques les plus connus universellement, ont tellement marqué la représentation de l'image de l'expérience et du scientifique dans le sens commun, que parler d'expérience en sciences humaines et sociales n'est pas tâche facile, les enjeux sont paradigmatiques et relèvent des enjeux du changement dans les manières de pressentir, de vivre, d'apercevoir et de concevoir le monde.

Il semble que les sciences observent le monde à travers diverses fenêtres, mais elles n'ont pas encore réussi, par le biais de leurs représentants, les gardiens de la science, ou les « maîtres et protecteurs de la nature »¹⁴⁸, à reconnaître que le monde lui-même est la fenêtre par laquelle ils observent et élaborent les connaissances. Cela signifie qu'ils n'ont pas encore réussi à intégrer pleinement les sciences naturelles, sociales et humaines sans établir des hiérarchies entre elles.

Le réel n'est pas séparé en tiroirs. L'homme n'est pas une machine. Dans la nature, entre les objets et les phénomènes, c'est l'homme lui-même qui établit les ordres de valeurs. Dans la nature, la diversité, la cohabitation, comporte une organisation qui lui est propre. La dynamique des variations saisonnières par exemple mettent en exergue certains éléments plus que d'autres. Cependant, tous ont de la même valeur d'importance, tous sont impliqués dans le cycle de changement des choses. Le changement dans la nature est la règle et la collaboration efface les hiérarchies créées par l'homme. Nous pouvons classer par exemple les arbres selon leur hauteur, leur dureté, leurs propriétés par l'usage humain, entre autres, mais ne pouvons oublier les êtres microscopiques et les phénomènes climatiques, de relief, pour ne citer que quelques-uns qui contribuent pour qu'ils soient ce qu'ils sont partis d'un système intégré où participent des êtres vivants et non vivants, du microscopique macroscopique, sans oublier les indigènes qui participent à ces processus, et là, je pense bien aux peuples des forêts, puis aux agriculteurs qui cultivent la terre et les jardiniers qui l'embellissent.

L'expérience vue par le prisme de la science n'a pas de limite. On connaît de manière de plus en plus détaillée les propriétés physiques, chimiques et biologiques ainsi que mécaniques, structurelles et organisationnelles des matériaux physico-chimiques de la planète

¹⁴⁸ Titre de l'ouvrage qui interroge l'idée de Descartes selon laquelle les scientifiques sont les « maîtres et possesseurs de la nature ». Voir Roger Alain et Guéry François (dir.), *Maîtres & protecteurs de la nature*, Champ Vallon, 1991.

et de plus en plus celles des organes du corps humain. La sophistication des outils et l'originalité des méthodes utilisées dans les expériences, les combinaisons de différents matériaux issus de la nature elle-même, nous montrent que l'expérience devient une notion clé dans la découverte de cycles infinis d'existence et de créativité. Je pense aux technologies qui facilitent la vie quotidienne ainsi qu'aux milliers de combinaisons possibles et imaginaires de la matière, dès les notes de parfum utilisées dans la parfumerie ou dans la gastronomie, aux notes musicales et aux combinaisons des couleurs et des textures dans les œuvres et objets d'art. Pour Dewey l'expérience est la forme embryonnaire de l'art¹⁴⁹.

En la matière, l'invention de l'intelligence artificielle peut être considérée l'un des plus bouleversants arts que la science physique a créés. Tournés vers des échelles de plus en plus microscopiques et précises, les ordinateurs, les smartphones, les satellites artificiels et les fusées configurent la possibilité de communication instantanée entre personnes qui se rencontrent dans les antipodes de la Terre ainsi que la découverte d'autres espaces de la Galaxie. Cette artificialité finit par naturaliser et crée une nouvelle culture spatio-temporelle. Créateur et créature avancent ensemble dans l'obstination d'habiter d'autres planètes, pendant que les guerres et des nouvelles pathologies hantent la Planète et l'esprit humain et restent sans solution.

Certes, les robots de haute performance permettent aussi la guérison de maladies diverses, l'accélération de la découverte des vaccins, les chirurgies plus performatives, l'avancée des neurosciences et par conséquent la maintenance de la vie dans de meilleures conditions. Le phénomène de l'épidémie de la COVID-19 nous a bien donné des leçons à ce sujet. Et, nous a montré que sans la vie, on n'a pas d'économie, de culture, de politique, et ni même pas de santé physique, psychique et sociale. Cependant, en plus de monter en puissance par rapport les investissements dans des expérimentations démesurées, et cela est bien caractéristique de l'imagination artistique, il me semble nécessaire de repenser les vraies nécessités de la nature humaine et notamment des non-humains, vis-à-vis les dégâts du processus évolutif, dont l'anthropocène fait preuve. Des nouveaux défis et responsabilités vis-à-vis de la Planète et des Humanités s'imposent.

Dans le cadre du savoir organisé, la démarche scientifique, et je la présente à titre illustratif, est circonscrite à l'observation d'un objet concret ou d'un phénomène bien situé, à

¹⁴⁹ Dewey John, *Op.cit.*, 2005, p.55

la problématisation et à l'hypothèse, à l'expérience vécue ou à l'expérimentation, à l'analyse et à la conclusion. Ces étapes de la recherche scientifique permettent de situer le cadre de l'expérience, de choisir l'approche théorique et le paradigme auquel le chercheur adhère dans ces analyses afin de proposer un cadre théorique, de systématiser la connaissance, de faire preuve d'intuition et de réflexion, et d'enfin valider sa théorie, comme dans un rite de passage, pour enfin appartenir vraiment à un groupe de scientifiques et aux réflexions menées par le laboratoire auquel le chercheur s'associe.

2.3. L'expérience rétrospective de l'anthropologue

L'approche comparative entre les sociétés premières, inférieures, exploitables, sauvages, et celles considérées comme civilisées, exploitantes, supérieures a généré le raisonnement par opposition. Cette dissymétrie tournée vers les oppositions, avec les ruptures visant à faire face même à des idéologies dépassées, a dirigé la pensée scientifique qui nous hante jusqu'à présent. Les normes, les règles et les valeurs construites à partir d'une vérité supérieure vont servir de prétexte pour leur conversion aux valeurs des sociétés qui ont constitué le savoir écrit, culte, normalisé. La pensée étroite et la vision orthodoxe de monde des européens par rapport les Indiens sera interrogé par Montaigne¹⁵⁰.

Pour Laplantine l' « imaginaire fantasmatique et des objets-prétextes, sont révélateurs de la construction de la pensée pré-anthropologique »¹⁵¹, qui ont l' « homme-nature », « primitif, sauvage, arriéré, chosifié », comme objet de savoir tels les objets collectés par les voyageurs du XVIème et du XVIIème siècles. Au fur et à mesure que la pensée anthropologique évolue, en tant que savoir scientifique, même si ce terme est interrogé par les anthropologues, les observations sur les relations entre les hommes vivant en société se systématisent. Ainsi, les degrés d'évolution sont comparés¹⁵², à l'intérieur d'une échelle de valeurs de supériorité et d'infériorité conçues par les sociétés européennes.

Les sociétés éloignées de l'Europe, encore que pensées comme sauvages et archaïques, sont perçues ainsi grâce à leur structure et fonctionnement, observé à partir d'un regard

¹⁵⁰ Laplantine François, *Ibid.*, 2001. p. 48

¹⁵¹ *Op.cit.*, pp. 46-49 et pp. 54-55

¹⁵² Kilani Mondher, *ibid.* pp. 36-37

occidentalisé¹⁵³ qui part de l'extérieur vers l'intérieur, de ce qui est dehors en direction à ce qui est dedans. Dans ce cadre, cela ne pourrait pas être différent, car les relations entre enquêteurs et enquêtés sont construites à partir de rapports de pouvoir réels ou imaginaires, langagiers, religieux, économiques, politiques et de principes construits à partir d'une conception de connaissance savante européenne, fonctionnaliste¹⁵⁴ qui irait prendre forme dans la fondation de *l'esprit scientifique*¹⁵⁵ à partir d'une dynamique d'utilité mutilante.

Gaston Bachelard nous tire l'attention sur l'induction utilitaire et les généralisations exagérées, souvent douteuses durant l'ère pré-scientifique. Selon Bachelard, trouver des rapports d'utilité par les phénomènes, c'est trouver une familiarité, un principe d'explication, une raison. Il exemplifie à partir des recherches faites au XVIIIe siècle concernant par exemple la transpiration des chrysalides des chenilles, l'aimant, le tonnerre, les vapeurs entre autres. Le vrai selon lui était lié à l'utilité et cela a été un vrai obstacle à la prise de conscience du danger de l'explication d'un phénomène par un seul caractère tout-puissant¹⁵⁶.

« C'est en prenant conscience de cette révolution de la cité savante qu'on peut comprendre vraiment la puissance de la formation psychologique de la pensée¹⁵⁷ scientifique et qu'on appréciera la distance de l'empirisme passif et enregistré à l'empirisme actif et pensé »¹⁵⁸.

Dans la préhistoire de la science de l'homme, cette utilité¹⁵⁹ était aussi très présente dans le rapport entre les ethnologues, le terrain et l'entreprise coloniale, à travers les images caricaturales qui nourrissent l'imaginaire collectif jusqu'à présent. Même si certains anthropologues comme Malinowski¹⁶⁰ ont complètement innové et rompu avec les pratiques couplées du Moyen Âge, qui combinaient des observations des voyageurs et des études de cabinet des philosophes-ethnologue, et à exemple de son maître Franz Boas, il a réalisé lui-même un travail d'observation auprès des Trobriand, et a élucidé le rapport des comportements socioculturels et les motivations individuelles¹⁶¹ dans cette société, en plus de se limiter au présent, en s'abstenant d'étudier leur histoire, les mémoires des autochtones, l'évolution des

¹⁵³ *Idem, ibid.*, pp.30

¹⁵⁴ *Idem, ibid.*

¹⁵⁵ Bachelard Gaston, *ibid.*, p.94

¹⁵⁶ Bachelard Gaston, *ibid.* pp. 91-94

¹⁵⁷ Souligné par nous.

¹⁵⁸ Bachelard Gaston, *Ibid.* p.95

¹⁵⁹ Kilani Mondher, *Ibid.* p.23

¹⁶⁰ Voir Laplantine François, *Ibid.*, 2001. pp. 76-83 ; 98

¹⁶¹ Bonte Pierre et Izard Michel (éds), *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*. Quadrige/PUF, 2004. pp. 438-440

traditions des Trobriand, Malinowski, s'est utilisé de la comparaison pour interpréter la Kula, et la rendre intelligible en prenant comme paramètre *l'institution économique* des sociétés occidentales et les notions de *contrat* et de *crédit*. Pour lui, la Kula était plutôt une forme de commerce qu'un style de vie, une manière de voir les relations diplomatiques intertribales, ce qui a renforcé l'idée d'infériorité de cette civilisation, estimée comme une société *sans* histoire et *sans* économie nationale¹⁶² et *peu exigeant* en ce qui concerne *la moralité et le sens de l'honneur*¹⁶³ comparée aux *Blancs*.

L'absence des "atouts" caractéristiques de la civilisation européenne dans les civilisations étudiées, repérés par le regard des colonisateurs, des administrateurs des colonies, des missionnaires et des anthropologues du début du XXe siècle, ont incarné l'idée tracée sur *la figure du mauvais sauvage et du bon civilisé*¹⁶⁴. Certes, ces éléments de l'histoire de la rencontre des civilisations considérées comme développées ou sous-développées sont constitutifs de l'expérience évolutive laissée par les êtres humains. Cependant, ces empreintes peu se sont transformées dans nos sociétés encore racialisées. Il me semble que les apports historiques *des vaincus*¹⁶⁵, les vraies réflexions philosophiques ainsi que les analyses psychologiques sur la nature de l'être humain restent encore aux marges de la connaissance anthropologique et aussi de la connaissance scolaire, notamment en ce qui concerne les rapports entre les expansionnistes occidentaux et autochtones des civilisations colonisées.

Le contexte historique et spatial d'un scientifique au Moyen âge, au XIXe siècle ou depuis le siècle dernier réalisent des expériences dans, avec et pour la nature et la vie sociale à partir des différentes pratiques, structures, politiques et fondements qui, comme une poupée russe, s'emboîtent et apportent des nouveaux référentiels spatiaux et historiques à partir de nouvelles échelles d'observation. Comme nous rappelle Halbwachs :

« La science est œuvre trop collective pour que le savant, alors même qu'il s'absorbe dans une expérience nouvelle ou des méditations originales, n'ait pas le sentiment de suivre des directions de recherche et de prolonger un effort théorique dont l'origine et le point de départ se trouvent derrière lui. Les grands savants replacent leurs découvertes à leur date, dans l'histoire de la science. C'est dire que les lois scientifiques ne représentent pas seulement à leurs yeux les éléments d'un immense édifice situé en

¹⁶² Malinowski Bronislaw Kaspar, *Les argonautes du Pacifique Occidental*, 1922, pp. 142-144

¹⁶³ Malinowski, *Op.cit.*, pp. 257-258

¹⁶⁴ Laplantine, *Ibid.*, 2001, pp. 33-41

¹⁶⁵ Wachtel Nathan, "Introduction" in *La Vision des vaincus : Les Indiens du Pérou devant la Conquête espagnole*, (1530-1570), Collection Bibliothèque des Histoires, Gallimard, 1992, pp. 21-32

dehors du temps, mais qu'ils aperçoivent derrière elles, en même temps qu'elles, toute l'histoire des efforts de l'esprit humain en ce domaine.»¹⁶⁶.

Or, en science, chaque nouveau courant de pensée apporte avec lui d'autres qui l'ont précédé. Ce qui change, c'est le regard sur l'objet d'enquête, qui, revisité à partir d'une nouvelle optique, dans un nouveau contexte spatial et historique, et en utilisant d'autres outils et références théoriques, cela permet de révéler un nouveau point de vue. Cela rafraîchit, renouvelle, élargit, actualise et suscite de l'intérêt pour l'objet d'étude.

L'expérience empirique de l'anthropologue, depuis l'époque coloniale par de nombreux ethnologues nous ont apporté des éléments de connaissance de différentes sociétés, des aspects cognitifs, sociologiques, culturels et psychologiques. Les études en milieu sauvage, puis rural et ensuite urbain, apportent des ruptures avec des paradigmes déjà désuets, et affirment une nouvelle représentation de la science des hommes et des hommes vivant en société. L'immersion et l'*imprégnation lente et continue* auprès des groupes humains, la pratique de terrain, lui permet d'élaborer l'expérience de l'altérité et lui *entraîne la modification du regard que l'on portait sur soi*¹⁶⁷. Comme le souligne David Le Breton, chaque état affectif s'insère dans un ensemble de significations et de valeurs. Les cultures affectives¹⁶⁸ et l'expression des ressentis concernent les sociétés de manière différente, dont le rapport au temps et à l'espace sont des données fondamentales. La traduction et l'interprétation des émotions et des sentiments selon Le Breton peuvent parfois amener le chercheur à commettre des graves erreurs.

La thématique du changement urbain et les diverses situations générées dans ce cadre, nous remet à la prise en compte de la fragilité du sensible où il peut se manifester, a été une composante inévitable des enquêtes réalisées pour l'accomplissement de cette thèse. Le partage du sensible nous renvoie souvent aux questions d'ordre personnel, relationnel, politique et professionnel. Dans mes terrains d'enquête, les signes montrés et les messages passés lors d'un contexte de totale confiance m'ont amené à faire le choix d'« éviter » d'approfondir ces questions si délicates. Dans cette thèse, les situations de dialogue, les entretiens formels, les récits de vie et les discours substantiels de mes interlocuteurs seront les éléments choisis pour

¹⁶⁶ Halbwachs Maurice, *La mémoire collective*, PUF, 1950, p. 231

¹⁶⁷ Laplantine François, *Ibid.*, 2001, pp.17 ; 157-160

¹⁶⁸ Le Breton David, « D'une anthropologie des émotions, Significados Corporales. » *Revista Internacional de Filosofía*. Contrastes, Monografía XI, 2006, 111-25, pp. 117-119

révéler les cultures affectives qui peuplent l'expérience du sensible et du lisible. L'objectif ici est de ne pas tomber dans la dichotomie entre bon et mauvais, gentil et méchant ou dévoiler des secrets et commérages inhérents au terrain¹⁶⁹.

Revenant à ma rencontre avec Paola et Gabriela. La dimension historico-critique et « comparative » de la ville d'hier et celle d'aujourd'hui, clairement faite par Gabriela, était pour moi révélatrice d'une vraie prise de conscience de son milieu de vie. Sa capacité de réflexion sur la dimension changeante de la ville, bien que sur les conséquences directes de cette transformation sur l'environnement et par répercussion dans la vie des habitants les plus anciens du quartier, m'a permis comprendre que l'expérience de ville est avant tout une expérience corporelle, qui débute dans les premières années scolaires.

Dans l'association des méthodes complémentaires, je privilégiais entre autres les méthodes de Freinet, de Montessori, et notamment la méthode d'alphabétisation de Paulo Freire et celle de l'étude du milieu, méthode privilégiée dans la géographie scolaire fécondée dans la première moitié du XXe siècle en Europe. L'étude du milieu permet à l'étudiant d'établir des relations entre éléments et de comprendre les interactions dynamiques de l'espace¹⁷⁰. À l'époque, j'adaptais les expériences vécues dans le cadre universitaire à l'école et je nourrissais mes cours avec des matériaux alternatifs au manuel didactique, de caractère universaliste et sans rapport réalité concrète ni des élèves, ni de la mienne, inscrite dans les études pragmatiques et socio-interactionnistes. Les manuels didactiques ne répondant aux conceptions ni d'enseignement, ni d'apprentissage, ni à mes ambitions de donner du sens à l'école. Disposer des outils, donner de moyens et installer des pratiques, des rituels de l'ordre du travail scientifique me permettaient d'accomplir mon objectif, celui de préparer des élèves observateurs, lecteurs, producteurs de connaissances, critiques et citoyens. À cette époque, les pédagogies de Paulo Freire et de Célestin Freinet, fondées entre autres sur le pragmatisme de John Dewey sont à la base de mes pratiques pédagogiques en tant qu'enseignante chargée d'alphabétisation¹⁷¹ permettant aux élèves de devenir acteurs de leur apprentissage.

¹⁶⁹ Les commentaires concernant aux questions personnelles ou professionnelles, de l'ordre de la méfiance, du contraint, de la « plainte », du commérage ou de l'épreuve, révélateurs des scissions dans les relations, même si de fois, elles peuvent apparaître dans le texte, je ne les approfondis pas dans mes analyses, pour éviter des erreurs d'interprétation, de confusions et de prises de position.

¹⁷⁰ Saint-Yves Maurice, *Op.cit.*, p. 262

¹⁷¹ Mes pratiques pédagogiques étaient fondées aussi dans d'autres approches théoriques et méthodologiques d'Emilia Ferreiro, de Madalena Freire, de Demétrio Delizoicov, entre autres.

Ces pratiques nourries par l'étude du milieu ont consolidé nos pratiques sur le quartier et mon intérêt d'apprendre et d'enseigner aux élèves sur leur cadre de vie. Cette méthodologie d'apprentissage de la géographie à l'école était une pratique très utilisée à l'époque dans le département de Philosophie et Sciences humaines et notamment dans la Faculté de géographie de l'Université Fédérale de Santa Catarina. Cette méthodologie donnait du sens à l'alphabétisation¹⁷² des enfants et à leur scolarité, car croisait contenu d'enseignement, actualité et pratique de terrain. J'ai transformé ces expériences en souvenirs pour les élèves et leurs familles, pour l'école et pour moi aussi. Toutes les expériences étaient bonnes à être enregistrées par le biais de photos, de récits et de réflexions personnelles¹⁷³. Je commençais mes pratiques en ethnographie scolaire à partir de ma propre pratique pédagogique tournée vers la géographie. La réussite de mes élèves était une évidence dans la production de contenu sur leurs expériences vécues, ce qui m'encourageait à persévérer dans ce cheminement à l'école. Au travers *l'expérience scientifique* et *l'expérience sociale*, j'essayais de comprendre la complexité des rapports sociaux produits par les enfants. Je pars du présupposé que les réflexions apportées par la Géographie et par l'Anthropologie, rendent possible la compréhension du visible et du caché dans ce microcosme culturel et contribuent à la mise en valeur de la connaissance de la ville dans un contexte d'éducation à l'environnement à l'école primaire. Savoir *ce qui est* important dans l'expérience vécue et comment *ça se fait* que cela influence le corps et l'esprit de l'individu nous fournit des informations sur les perceptions, les représentations, et la relation avec le monde qui nous entoure. Comme le souligne Bachelard :

« La matière elle-même ne leur est pas une raison suffisante de calme objectivité. (...) Un éducateur devra donc toujours penser à détacher l'observateur de son objet à défendre l'élève contre la masse d'affectivité qui se concentre sur certains phénomènes, trop rapidement symbolisés et, encore en quelque manière, trop intéressants. »¹⁷⁴.

Ce que j'ai interprété de l'échange fait avec Paola, c'est qu'il avait une liaison entre la symbolique des visites à ces espaces, très représentatifs de l'histoire locale et universelle, et ses

¹⁷² L'alphabétisation marque de manière positive ou négative la vie d'un individu. Plus on donne du sens aux apprentissages, plus rapidement, il s'épanouit dans la lecture et dans l'écriture et même pour ceux qui ont été jugés prématurément dans leurs capacités intellectuelles. L'épanouissement individuel de l'élève est lié au collectif et l'implication des parents dans l'apprentissage. La mémoire familiale ainsi que leurs expériences en ville sont une forte source d'apprentissage de l'écriture et de la lecture du monde.

¹⁷³ Certaines de ces mémoires sont registrées dans mes rapports de recherche destinée au *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica* (PIBIC) do *Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico* (CNPQ), de 1998 et de 1999, ainsi que dans mon mémoire de Master 2 en Langue et Civilisation étrangère réalisé à Lyon 2.

¹⁷⁴ Bachelard Gaston, *ibid.*, p. 54

affects, une sorte de nostalgie. De liaison entre ces espaces, au sentiment de ségrégation spatiale qu'elle et sa famille éprouvent à Lagoa de Conceição, ce qui elle évoque dans son récit postérieur. En ce qui concerne mon travail d'anthropologue, j'ai ressenti qu'un partage est d'autant plus enrichissant quand des symboles et des élaborations mentales objectives ce complément et configurent une autre expérience, celle de l'autre, des autres et la mienne, ce qui nous permet de réfléchir sur la singularité et la totalité de l'expérience, celle qui transforme l'émotion, la raison et l'action. L'expérience est à la fois tout cela, l'émotion, la raison et l'action qui se réactualisent tout le temps et nous mènent par d'autres horizons, d'autres perspectives de percevoir le monde et de nous percevoir dans ce monde. Comme le souligne Dewey la réflexion sur l'expérience organise « d'autres expériences que ce qui constituait le contenu de l'expérience première »¹⁷⁵.

L'expérience est immédiate, automatique, contemplative, mécanique¹⁷⁶, positiviste et évolutive, mais pour Dewey, elle ne se confond pas avec l'acte de voir¹⁷⁷, avec l'observation directe basée sur ce qui nous est connu de la vie sociale. Pour le philosophe, l'expérience est un phénomène qui relève des émotions et du cognitif, de l'observation attentive fondée dans « la préparation de l'action et de la prévision du futur (...) les sens sont des sentinelles de la pensée immédiate et les avant-postes de l'action »¹⁷⁸, et de l'expérience esthétique¹⁷⁹.

L'expérience n'est que rarement expliquée comme démarche de valeur épistémologique, interrogée au niveau intrinsèque de l'expérience elle-même, comme si les modèles et les cadres de l'expérience étaient limités aux rapports spatio-temporels, comme si tous les individus d'une société expérimentent une norme ou un phénomène plus ou moins de manière semblable, sans conflits ni réflexion sur la continuité et le cheminement d'un événement par rapport à celui que l'observe. Cela, j'avoue, m'a choquée lors de mon arrivée en France, lorsque à des nombreuses reprises, alors que j'interrogeais quelque chose qui m'étonnait, j'entendais comme réponse l'expression « Qu'est-ce que tu veux ? C'est comme ça ! », ce qui m'a amené par un lieu de compréhension d'un certain déterminisme social et culturel que je ne m'attendais pas à trouver dans le pays des Droits Humains. Ce qui m'amène à penser que certaines expériences restent attachées aux conditions institutionnelles, juridiques

¹⁷⁵ Dewey John. *Ibidem*, 2012. p.48

¹⁷⁶ *Id.*, *Idem*, 2005, p.88

¹⁷⁷ *Id.*, *ibid.*, 2012, p.47

¹⁷⁸ *Id.*, *ibidem*, 2005, p.54

¹⁷⁹ *Id.*, *Ibid.*, 2005, pp. 29 ; 48 ; 53 ; 90.

et économiques actuelles. Chez Dewey¹⁸⁰, l'essence est chargée des sentiments engendrés par une prise de conscience profonde des significations, des mythes universels, ou à l'inconscient collectif, au sens de Jung¹⁸¹, et là, à juste titre de curiosité, j'interroge la symbolique des devises « Ordre et Progrès » et « Liberté, Égalité et Fraternité » dans la mise en place des expériences de participation démocratique, mais cela ferait objet d'un autre travail.

Dewey dit que chaque culture fait l'expérience de la résistance et de la frustration, et qu'elle les interprète en fonction des préjugés qui la dominent. L'expérience est ainsi spatiale, culturelle, historique et relationnelle. Elle se configure tout d'abord par les marqueurs de la situation, le cadre, la forme et la durée de l'expérience et notamment celle de la participation démocratique. L'expérience participative dialogue avec la pensée de Dewey et Bachelard avec d'autres philosophes, les sociologues, géographes et les anthropologues comme Park, Geertz, Clifford, Goffman, Becker, Hannerz, Agier, Hall, Latour, Dubet, Tuan, Freire parmi une série d'autres penseurs¹⁸² qui ont fondé leur travail sur les courants philosophiques du pragmatisme, de l'interactionnisme symbolique et aussi du rationalisme constructiviste¹⁸³ de la psychologie et de la psychanalyse. Ces idéologies ont des points d'appui, de convergence et de complémentarité au sujet de l'expérience, de l'éducation, de la ville, et notamment des éléments qui nourrissent ce débat comme l'environnement, le développement et la politique. L'enquête ethnographique, en tant que méthode immersive, permet de construire une connaissance scientifique ancrée dans la réalité concrète des citoyens.

A partir d'un regard curieux et critique, j'ai tenté de prendre du recul et d'objectiver mon analyse, examinant à la fois l'espace physique et culturel, les interactions sociales, ainsi que les processus individuels et collectifs impliqués dans les projets Carnot Parmentier et *Entorno Escolar*. La notion d'expérience favorise la prise de conscience des obstacles rencontrés dans la résolution de problèmes, soulignant l'importance de la réflexivité dans l'évolution de la pensée et des pratiques sociales. Cette approche permet une meilleure compréhension des conditions de l'expérience participative, tant au niveau individuel que collectif. Les idées d'expérience chez John Dewey et Gaston Bachelard, selon moi, dialoguent de près avec la pensée anthropologique contemporaine. Ces pensées qui s'opposent, se complètent donnent de l'amplitude à nos réflexions sur l'expérience. Le but est de déplier la notion

¹⁸⁰ *Id., Ibid.*, 2005. p.57

¹⁸¹ Bennet E. A. *Ce que Jung a vraiment dit*, Stock, 1968, p. 69-70

¹⁸² Voir bibliographie

¹⁸³ Bachelard Gaston, p. 17

d'expérience et de l'interroger à partir de différents points de vue qui se relient, se complètent et s'entrelient. L'expérience est par ces auteurs à la fois phénomène et idée, méthode authentique et concept qui ne s'expliquent en soi, elle a besoin d'autres éléments qui permettent de faire évoluer du concret à l'abstrait en dépassant, à travers la rupture, l'obstacle épistémologique ce qui empêche sortir de l'état d'observation et passer à l'axe expérience-raison¹⁸⁴ la prise de conscience de la pensée et de réaliser d'autres expériences à partir d'autres représentations et visions de monde moins attachées au concret, ou à l'idée de concret et de réalité donnée et achevée.

Chez Bachelard¹⁸⁵ la révélation du réel n'est pas immédiate, il est nécessaire de l'interroger pour avancer dans les interprétations et dans le développement d'un degré d'abstraction vers une évolution de la pensée. Bachelard souligne que l'on doit dépasser les connaissances empiriques accumulées dans la vie quotidienne, que l'on doit rompre avec l'idée que l'on se fait d'une expérience première, car elle crée des obstacles, des ruptures pour réguler le cognitif et l'affectif¹⁸⁶.

L'expérience est ainsi le fil rouge de mon raisonnement et à travers les éléments issus des terrains fournissent des pistes qui guident des analyses et interprétations qui constituent l'expérience elle-même. La réflexion sur la construction de l'expérience individuelle dialogue avec sa propre représentation de l'expérience vécue et sa représentation de monde. Cette réflexion est liée à un problème précis et dépend des circonstances, des convictions, des conditions et des perceptions liées à ce problème précis, mais aussi à l'attention sélective et à l'intérêt porté sur le moment. L'expérience dans sa dimension totale établit un dialogue entre les couches de son épaisseur : naturelle, sociale, culturelle et situationnelle.

L'idée est de transcender les dichotomies traditionnelles telles que nature-culture, sujet-objet, recherche fondamentale et appliquée, en les considérant non pas comme des oppositions, mais comme des complémentarités. Dans cette perspective, la Science, adoptant une approche cognitive de la construction de la connaissance, établit un lien continu entre ce qui est produit en termes d'expérience sensible et d'expérience de connaissance. Cette approche vise à relier les expériences de vie, de perception et de réflexion en mettant l'accent sur la singularité non seulement du concret, mais aussi de l'abstrait. Nous le savons que la période postcoloniale nous

¹⁸⁴ Bachelard Gaston. *Ibidem*. p.11

¹⁸⁵ *Id.*, *Ibid.* p. 18 et p. 39

¹⁸⁶ *Id.*, *Ibid.* p.19.

invite à réfléchir sur la manière dont certains paradigmes scientifiques continuent d'influencer la pensée des femmes, des hommes et des enfants. L'objectif est de dépasser les distinctions traditionnelles pour une meilleure compréhension des liens entre les différentes facettes de l'expérience humaine. La traduction, l'analyse et l'interprétation de cultures sont un instrument indispensable dans une recherche anthropologique. Et la réflexivité boucle l'expérience en soi, dans la mesure où elle atteste l'engagement du chercheur dans le terrain, comme une des narratives possibles sur l'expérience.

La connaissance anthropologique de notre culture passe inéluctablement par la connaissance des autres cultures, et nous devons notamment reconnaître que nous sommes une culture possible parmi tant d'autres, mais non la seule. L'expérience vécue, est une expérience à la fois objective et subjective qui inscrit le chercheur à la fois dans le contact avec d'autres sujets, dans l'observation d'une réalité concrète, réelle, non seulement de ceux qu'il étudie, mais dans sa propre réalité, ce qui englobe la notion de présence. Cette présence que Clifford Geertz¹⁸⁷, dans son ouvrage *Obras e vidas : O antropólogo como autor*, est vue comme concrète, à double sens, à double voix et à double regard. L'expérience commune du vécu, du vécu ensemble, puis la construction du discours argumentatif en permettant le partage de ce vécu par la prise de parole et par la description, demande une certaine prise de distance qui va selon Clifford Geertz conférer à l'auteur-écrivain son autorité intellectuelle. Le vécu, ainsi dans les sociétés « civilisées » qui ont comme registre majeur la prise de parole et l'écriture de cette parole, devient un enjeu fort dans la prise de conscience non seulement de comment l'anthropologue voit la société, mais comment il la réfléchit, comment cela s'impose mentalement sur son être, en tant qu'un tout complexe. Clifford Geertz nous dit que la mesure de l'engagement de l'anthropologue dans l'expérience ethnographique dialogue avec la prise de conscience de l'Autre à travers la participation à son monde, et cela est reflété dans la production textuelle.

Pour le “pape” de l'ethnologie américaine¹⁸⁸ la relation entre observateur et observé se donne dans la compréhension de l'anthropologie humaniste à partir du rapport entre le Je et l'Autre, entre le *là-bas* et *l'ici*, étant la proximité et la distance, une forme de renouveler et de décrystalliser non seulement l'écriture *ethnographique*. Ce rapport à l'ethnographie qui met

¹⁸⁷ Geertz Clifford, *Obras e vidas : O antropólogo como autor*, Rio de Janeiro, UFRJ, 2002.

¹⁸⁸ Traimond Bernard, Geertz Clifford, « Ici et Là-Bas. L'anthropologue comme auteur » in *Cahiers d'études africaines*, vol. 39, n°154, 1999. pp. 442-445. Source https://www.persee.fr/doc/cea_0008-0055_1999_num_39_154_1320_t1_0442_0000_3

l'anthropologue en situation de décrire la vie, ce qu'il voit, perçoit et pense, m'interroge sur l'écriture scolaire. L'écriture scolaire en tant que lecture de la vie, Comment l'école lit, écrit et s'inscrit dans la société à présent.

L'exemple actuel de la pandémie de COVID-19 illustre la manière dont les repères spatio-temporels et relationnels sont imbriqués dans des actions individuelles et collectives. Selon l'optique *du paradigme de l'auteur*, la réalité est influencée non seulement par le phénomène de la maladie en soi, mais aussi par l'interprétation subjective que les observateurs en font, ce qui guide leurs actions et celles de leur entourage. En examinant la propagation mondiale du virus, on constate l'impact des interactions sociales transnationales. Cette prise de conscience mobilise des actions à divers niveaux, de la santé publique à l'économie, mettant en lumière l'urgence d'une réponse planétaire pour lutter contre la propagation du virus. Cet exemple souligne l'interconnexion des phénomènes biologiques, culturels et sociaux, et la nécessité d'appliquer cette compréhension dans tous les aspects de la vie.

L'anthropologue, qu'il se trouve en France, en Afrique ou au Brésil, va avoir une lecture de la situation de crise par-dessus de l'épaule des citoyens tout en tenant compte de ses propres représentations scientifiques, culturelles et personnelles. L'anthropologue, tout en explorant les aspects microscopiques de la vie quotidienne, doit également comprendre leur interaction avec la réalité macrosociologique, car les deux s'influencent mutuellement. Par-delà des aspects biologiques, sanitaires et sociaux de ce phénomène examinés dans chaque pays, les réactions imaginaires et les émotions négatives telles que la peur et la panique, amplifiées par les réseaux sociaux ne sont pas présents au premier rang de recherches scientifiques. Cet imaginaire, que l'on peut appeler universel de l'épidémie de la COVID-19, est plus un révélateur que la pensée symbolique et rationnelle coexiste bien chez un individu qu'au sein de la même société, comme nous le rappelle Mondher Kilani¹⁸⁹.

Kilani attire l'attention sur les mythes, valeurs et croyances de notre société moderne industrialisée et capitaliste et de l'importance des travaux des anthropologues pour la comparaison des modes de pensée des différentes sociétés. Dans un contexte d'évolution de la pensée scientifique moderne et contemporaine, il nous apporte des éléments de l'imagination scientifique des physiciens dans la création des modèles théoriques sur l'Espace et affirme, telle notre conception de monde, que les dichotomies rationalisme et symbolisme, empirisme

¹⁸⁹ Kilani Mondher. *Ibidem*, 2012, pp. 116-117

et sensible occupent les champs d'expérience des individus contemporains de façon complémentaires¹⁹⁰.

C'est à partir de cet endroit, de cette place de parole, qui est la mienne, en tant que scientifique des sciences humaines et sociales, enseignante et citoyenne, que la relation science, école et société m'intéresse de près à la notion d'expérience. La notion d'expérience interroge le rapport entre les êtres humains et les relations qu'ils établissent avec les phénomènes naturels, sociaux et culturels, permet d'avancer vers l'expérience de la participation démocratique. La dynamique des sociétés à l'inconnu nous permet de faire une lecture transversale de la diversité d'enjeux de nos sociétés postcoloniales et le rôle de la science dans la formation d'un nouvel esprit scientifique et le nouvel esprit démocratique qui prenne en compte non seulement les objets et les phénomènes, mais les relations entre eux, et notamment portées par les interactions entre les êtres humains. Grégory Bateson, en s'appuyant sur les travaux de Margaret Mead, établit un parallèle entre les stratégies utilisées par les scientifiques, les planificateurs et les politiciens. Il met en lumière le paradoxe qui existe entre les projets de société, la tendance à instrumentaliser les individus, et les idéaux de la démocratie, qui placent « la valeur suprême et la responsabilité morale de la personne humaine ». Bateson nous encourage à remettre en question nos habitudes, à revoir notre façon de concevoir les moyens et les fins, à accorder moins d'importance à l'objectif final qu'à la direction à suivre et à la valeur de l'action en elle-même. Il nous pousse à considérer la science comme faisant partie intégrante de la vie et invite les éducateurs à rechercher le sens et la cohérence, ainsi que les qualités nécessaires à la réalisation de diverses expériences qui favorisent l'apprentissage, tout en promouvant les principes démocratiques¹⁹¹.

Lors de mes premiers terrains à Armação, je me suis confrontée à une catastrophe naturelle qui a été associée à l'action humaine. Dans ce cadre de situation, l'école, les enseignantes n'ont pas hésité à interroger les actions passées de la société locale sur la nature, les scientifiques sur le phénomène ainsi qu'aux pratiques politiques relatives à l'organisation spatiale et à la protection environnementale. Cela nous amène à réfléchir sur le rôle de l'anthropologie dans l'éducation et dans un monde de plus en plus menacé par des catastrophes. L'anthropologie peut-elle préparer les individus à faire face à ces défis ? Chercher des réponses

¹⁹⁰ *Ibid.* pp.116-118

¹⁹¹ Bateson Grégory, *Op.cit.*, pp. 228-235

qui nous permettent de mieux comprendre et de mieux gérer les enjeux liés à l'environnement, à la durabilité et à la survie de notre planète, me semble crucial pour l'avenir de notre société.

Face aux nouveaux défis du XXI^e siècle, tels que les enjeux démocratiques, le changement climatique, les problèmes environnementaux, les migrations, la pauvreté, les conflits et les crises sociales, je pense que nous sommes confrontés à un fléau d'individualisme pathologique¹⁹² et à un illettrisme scientifique généralisé. Ne devrions-nous considérer que le défi majeur de notre époque consiste à réinventer les sciences ainsi que les liens entre science et société, et par extension, à repenser le rôle de la gouvernance ? Dans cette optique de changement, la réforme de l'éducation me semble une démarche d'une valeur inestimable.

Ce nouveau panorama permettrait de penser l'expérience en ville du point de vue de la complexité, de la concomitance d'expériences qui se réalisent en même temps et différemment par chaque individu, telle la perception d'un objet ou d'un phénomène. Celui-ci n'existait pour soi-même, indépendamment des autres qui l'entourent. Sa production se relationne avec l'observateur, qui n'est pas dissocié ni de ses caractéristiques biologiques, comme l'âge et sexe, par exemple, ni de sa situation socio-professionnelle et culturelle. L'observateur-auteur, tel le phénomène, doit aussi être contextualisé. Cet aspect nous rapproche de l'idée que la construction de la connaissance n'est pas neutre et que les choses sont toutes liées et indissociables les unes des autres.

L'expérience durable implique l'exploration des sens, des émotions et de la pensée, en prenant en compte une approche systémique qui intègre le vécu, la perception et l'élaboration de la pensée. C'est l'art de se distancier de soi-même et des événements ou des phénomènes afin de découvrir une nouvelle perspective qui permet de situer ces expériences dans un contexte évolutif. Cela englobe la prise de conscience de l'histoire de l'humanité sur Terre, de notre relation avec la nature, de nos influences culturelles, matérielles et abstraites, ainsi que de notre manière de raisonner face aux phénomènes, aux situations et aux objets. Dans ce contexte, créer une attitude scientifique pragmatique à partir de l'expérience individuelle en contexte, relationnelle et interactive, peut permettre de faire un pas vers une nouvelle forme, plus équilibrée, de faire société et de faire l'expérience elle-même, en sortant des bornes établies par le sens commun et avançant la science pour un autre degré d'existence.

¹⁹² Simmel Georg, « Métropoles et mentalité » in Grafmeyer Yves et Joseph Isaac, *Ibid.* p.61

La notion d'expérience systémique se caractérise pour un haut degré de complexité, une intensité qui doit être préparée, pour y arriver, a besoin de dépasser les étapes de prise de conscience et les intégrer, pour qu'elle puisse devenir un habitus. Cela exige, tout d'abord, la prise de conscience de l'expérience vécue, puis de l'expérience perçue et en suite de l'expérience conçue. La dernière étape, pour arriver à l'incarnation de la prise de conscience systémique, est d'arriver à établir des liens entre les situations vécus, les perceptions sur elles et quelles conceptions et représentations, je m'en fais. À travers la mémoire et les souvenirs, faire une enquête de soi et des phénomènes, s'interroger où, quand, comment et pourquoi, les choses et j'ai acquise ce *modus operandi* et enfin découvrir, enlever le voile, tisser des relations entre les expériences et prendre conscience de comment elles dialoguent entre elles et s'influencent. Mais, on pourrait se demander dans quel degré se trouve la réelle prise de conscience ? Je dirais dans tous, même si elles ne s'équivalent, toutes étapes sont importantes et fondamentales pour révéler un changement dans la réception des phénomènes, dans l'élaboration des idées et dans son actuation en société, ce qui génère un changement de comportement réel, où le sujet lui-même peut identifier, en présence, un avant, un présent et un après, en se projetant dans son propre cheminement. Les successives expériences et prises de conscience cohabitent et nous font avancer vers **l'expérience humaine totale systémique**. L'étape primordiale à affranchir, c'est ce qu'en l'anthropologie, on appelle de réflexivité, qui est cet état d'auto-connaissance qui permet tout être humain vivant d'expérimenter la connaissance en elle-même dans un processus continu d'apprentissage que Grégory Bateson a désigné « apprentissage des contextes »¹⁹³, John Dewey a appelé « continuum expérimentale »¹⁹⁴ et Paulo Freire défini comme « *curiosidade epistemológica* ».

Pour Freire, la curiosité épistémologique nécessite de dépasser la curiosité naïve ancrée dans les pratiques communautaires, qu'elle soit liée au sens commun, à un savoir socialement construit ou à une pratique pédagogique basée uniquement sur la transmission de la connaissance, ou sur un pragmatisme stérile. Freire souligne que la curiosité épistémologique est un processus de dévoilement et d'éclairage qui découle du désir d'enquêter à l'aide d'une méthodologie rigoureuse. En plus de la comparaison et de la réflexion sur les pratiques sociales, cette démarche exige l'exploration de nos émotions, de notre condition génétique, culturelle, sociale, historique, entre autres. Elle nécessite également la valorisation du processus d'auto-

¹⁹³ Bateson Grégory, *Idem*, pp. 326-327

¹⁹⁴ Dewey John, 2011, pp. 472-479

reconnaissance, un processus qui reste toujours inachevé, toujours en processus d'affinement, de dépassement et de changement¹⁹⁵.

François Laplantine¹⁹⁶ souligne que **l'approche anthropologique systémique** de Gregory Bateson, repose sur une épistémologie de la complémentarité. Cette approche fonde la mise en perspective de ce qui l'on tient habituellement étant séparé, l'articulation de la nature et de la culture¹⁹⁷. Elle se présente comme un modèle exigeant qui requiert une approche ethno-psychologique complexe, réunissant à la fois le conscient et l'inconscient. La systémique met un fort accent sur les situations d'interaction, continues et discontinues, en prenant en considération à la fois ce que les individus sentent, expriment ouvertement, ainsi que ce qu'ils dissimulent ou cachent. Elle examine également les critères liés à l'ordre (aux règles), à l'appartenance (à l'inclusion et à l'exclusion), tout en explorant les dynamiques perceptives, affectives et cognitives qui sous-tendent ces interactions¹⁹⁸.

Cette expérience systémique permettra aux êtres humains d'agir de manière pragmatique et non seulement idéologique ? L'anthropologie, en tant que science de l'altérité, des relations des êtres humains avec la culture et notamment avec la culture à l'état présent, que s'occupent des croyances, des rapports hiérarchiques, des structures et modes de fonctionnement des sociétés, l'interprétation de symboles e, a un forte rôle à jouer et faire avancer l'expérience humaine pour autres états de connaissance de la société contemporaine par les dogmes de la Science au siècle des Lumières pour dépasser les idées et passer au XXIe siècle, à une science de l' « Anthro-scène », s'occupant des couches logiques présents dans les esprits humains qui font qu'ils agissent comme ils agissent, mais s'intéresser aux logiques qui se cachent sur ces couches.

Pour atteindre cet objectif, l'école et l'éducation en général, dans toutes les couches de la société, a le défi d'installer l'expérience de la pratique réflexive de manière systématique, et ainsi en démocratisant la science. Pour avoir une vraie démocratie, il est nécessaire la démocratisation de la connaissance scientifique. La démocratie de haute intensité peut devenir viable à condition de la démocratisation des sciences dès les premières années d'école, à partir des pratiques générales de projets qui permettent la réalisation de l'expérience individuelle et

¹⁹⁵ Freire Paulo, *Idem*, 1997, pp: 2-45

¹⁹⁶ Laplantine François, *Ibid.*, 2001, pp.135-146

¹⁹⁷ *Id.*, *Ibid.*, p.107

¹⁹⁸ *Id.*, *Ibid.*, p. 130

collective concrète, vécue, et la réalisation des pratiques réflexives de plus en plus approfondies.

L'apprentissage de l'observation et de la réflexion sur les différents niveaux d'expérience vont permettre de former un sujet capable de mener une analyse de plus en plus approfondie sur les expériences vécues, perçues et conçues, augmentant leur capacité d'approfondir une situation problématique et de réfléchir les moyens et étapes de résolution, et de monter en puissance vers la participation démocratique distinguée, à savoir qui engendre la continuité et l'imbrication entre réflexion et action.

3. L'expérience systémique comme pratique réflexive

L'expérience prise dans un processus quelconque n'est pas toujours consciente. Si on l'observe avec recul, on peut la placer dans l'ordre de l'inconscient, du culturel, de l'ordinaire ou de la norme, mais sans jamais l'interroger dans sa complexité. Normalisée, elle est acceptée comme une prédestination, comme allant de soi. Rarement l'expérience est enquêtée dans un approche systémique, dans ces conditions de production, d'entendement et de projection.

L'absence d'outils simples de réflexivité orientée vers l'expérience vécue nous empêche de nous poser les bonnes questions. M. Fradin, avec sa sagesse, me disait souvent en expliquant pourquoi il n'avait pas poursuivi ses études : « À l'école, on ne nous apprend pas à poser les bonnes questions ». En effet, nous évoluons dans un monde où la demande d'immédiateté, propulsée à la vitesse de la fibre optique, gouverne nos interactions. Les pressions sociales sont omniprésentes, les démarches administratives sont chronophages. Le processus de revisiter et de reformuler l'expérience vécue en tenant compte de tous les aspects spatio-temporels, matériels, culturels et individuels, avec un recul qui nous plonge dans une dimension interne et réflexive, s'avère épuisant. Cela est d'autant plus difficile étant donné que nous n'avons pas été appris à réfléchir de manière critique sur le monde qui nous entoure, ni sur l'expérience comme un système.

Cette pratique nécessite de la prise de distance des situations. Elle s'avère observatrice, auto-interrogatrice, et intégrative, ce qui en principe nous décourage, car elle nous demande le changement de point de vue. Elle demande que l'on adopte la perspective de l'autre, une perspective alternative pour observer et écouter le monde de l'autre, par-dessus de son épaule¹⁹⁹, tout en gardant un œil sur nos propres actions, pensées et sensations. Mais avons-nous été éduqués à remettre en question ce qui nous semble évident à nous interroger sur nos propres attitudes et positions ?

À l'école, nous avons été conditionnés à croire que le bon élève est celui qui écoute passivement l'enseignant, qui travaille dur les leçons, qui s'alternent entre répétitions et survole en détriment de la connaissance des contradictions de la réalité. La bonne école ne traite pas du décalage entre théorie et pratique, n'établit pas des liens entre le contenu scolaire et la vie quotidienne. Elle est indifférente aux expériences des élèves et leurs talents et peu les prépare à l'ouverture, à la différence et à la curiosité. Le harcèlement, traité pas les médias en France dans la dernière rentrée scolaire, par exemple, et très présent à l'école, et nous confronte depuis très tôt au silence, à l'inaction ainsi qu'à la dégradation des relations et à l'injustice. Robert Ezra Park interroge « l'espèce d'éducation publique » et remarque l'importance de l'accompagnement des véritables changements, en mettant l'accent sur la nécessité de se connaître le savoir politique pour progresser sur le plan culturel²⁰⁰. Et j'ajoute pour cheminer sur le plan humain.

Il me semble que deux approches que je qualifie comme approches politiques de l'expérience deviennent essentielles : l'une externe, liée au contexte social, et l'autre interne. Celle-ci permettrait d'encourager chaque individu à se positionner de manière claire et précise et de soutenir son point de vue de manière réfléchi dans différentes situations, tel ce qui pourrait s'attendre des comportements et des responsabilités désirables dans un régime de gouvernance démocratique. Christian Ghasarian met en avant le rôle de l'introspection du chercheur en tant que démarche épistémologique²⁰¹ et la remise en cause le *statu quo*. Cependant, il me semble légitime de se demander pourquoi l'épistémologie n'est pas enseignée à l'école. Quelle démarche épistémologique devrait être intégrée à l'enseignement scolaire pour favoriser la construction de l'expérience systémique permettant une participation démocratique

¹⁹⁹ Geertz Clifford, *Ibidem*.

²⁰⁰ Grafmeyer et Joseph, *ibid.*, p.202.

²⁰¹ Ghasarian Christian, « Les désarrois de l'ethnologue » In *L'Homme*, 1997, tome 37 n°143. Histoire d'homme Jean Pouillon. pp. 189-198. Source : https://www.persee.fr/doc/hom_0439-4216_1997_num_37_143_370313

intelligente, impliquée et engagée ? Est-ce que l'apprentissage de l'épistémologie à l'école pourrait mettre en danger les sciences elles-mêmes ? En fin de compte, à qui profite les sciences ?

Défragmenter la structure épistémologique de l'expérience, à savoir la manière dont elle est vécue, perçue et conçue, permet de réfléchir différemment sur les éléments éparpillés de l'expérience naïve, interprété par Claude Lévi-Strauss²⁰², permettant d'associer les fragments éphémères et fugaces dans le processus de développement quelconque au travers d'une analyse globale, en tenant en compte non seulement le dedans et le dehors, mais aussi leurs interrelations, leurs pont de connexion, en intégrant objets et subjectivités dans la théorie et la pratique à travers l'ethnographie, en tant que « inspiratrice d'un nouvel humanisme »²⁰³ comme souligne Lévi-Strauss. L'ethnographie permet une resignification, une re-théorisation et une revalorisation de l'expérience consciente et inconsciente en tant qu'un phénomène systémique, plein de connexions, d'équivalences et des solidarités, pourtant complexe et multidimensionnel, qui « transcende l'observation empirique et atteint des réalités profondes »²⁰⁴.

Ce qui m'interpelle, c'est la prise de conscience à court terme, c'est-à-dire la clarté qu'une situation peut apporter au contexte, aux acteurs, aux mots chargés d'émotions et aux actions. Il s'agit du croisement entre les processus externes et internes face à une situation donnée, visant à incarner l'expérience dans sa totalité, dynamique et complexe, dans les différentes dimensions, notamment celles des perceptions, des sensations, des émotions et des raisons, ces catégories qui structurent l'expérience elle-même. Dans ce contexte, on peut voir l'expérience comme cet interstice entre naissance, mort et renaissance d'une situation, dont la durée est indéterminée. De naissance, de mort et de transformation de nos interrogations, de nos réflexions, sur ce qui donne du sens à la réalité spatiale et temporelle dans un moment donné, et qui est indissociable des dynamiques sociales, culturelles et interactionnelles. L'expérience sous ces aspects se confond avec la ville, avec la vie, en tant que champ d'expérience matérielle et objective, symbolique et subjective²⁰⁵.

²⁰² Marcel Mauss, *Ibid.*, XXXVIII

²⁰³ *Id.*, *Ibid.*, XXIX

²⁰⁴ *Id.*, *Ibid.*, XXXII- XXXIII

²⁰⁵ Raymond Ledrut, *Op.cit.*, p.54.

Une situation, selon James Clyde Mitchell, Erving Goffman, Ulf Hannerz, et d'autres socioanthropologues mentionnés par Michel Agier, s'inscrit dans un espace pluriel dépourvu de frontières rigides. Elle donne du sens à l'« engagement situationnel »²⁰⁶ des acteurs réels tout en tenant compte des contraintes qui lui sont inhérentes. Il est donc essentiel de concevoir la notion de situation comme un phénomène dynamique et changeant, incarné dans des espaces multiples qui sont interconnectés par un réseau d'acteurs s'engageant et interagissant dans divers aspects de la vie. Ces sphères se chevauchent et sont interdépendantes, et aucune rigidité n'est possible sur la durée. Il est important de souligner que la répétition d'un phénomène à long terme peut évoluer ou devenir la norme au sein de cet environnement complexe. C'est sur cette dynamique que les sciences se fondent.

Le sens d'un engagement est individuel et il se renouvelle ou s'expire en fonction de l'introduction délibérée ou fortuite d'un nouvel élément dans une situation donnée. Cette expérience particulière résulte de la prise de conscience de la plasticité des situations et des multiples espaces et individus affectés. Le changement de voies de circulation pour les voitures et la suppression des places de parking dans la ville, par exemple, entraînent d'un côté des conséquences directes sur le comportement des automobilistes, mais aussi des commerces de proximité, etc., ayant des retombées sur leur temps de déplacement, leurs vie privée et professionnelle. D'un autre côté, ces changements bénéficient la nature, la qualité de vie des piétons, des cyclistes, ainsi que des motocyclistes. Les multiples changements apportent des nouveaux conflits, des nouvelles expériences, et permet par exemple d'interroger, en plus de l'évolution des espaces, celles des situations, des engagements des acteurs et suscitent des nouveaux modes de réflexion, de nouveaux sens qui transforment non seulement les situations, mais la manière de voir le monde. La question se pose : est-ce que le monde change d'abord, ou bien est-ce notre manière de le percevoir qui évolue en premier lieu ?

Cette question va de pair avec le raisonnement de considérer la situation dans sa dimension multiple et évolutive. Elle va dialoguer avec l'expérience et l'idée de processus, ce continuum d'action-réflexion et de réflexion-action. L'action-réflexion-action se forge à double sens, tantôt dans l'activité externe, tantôt dans l'activité interne du sujet. Si l'on transpose cette réflexion au contexte scolaire, la formation à « la citoyenneté de manière intégrative », à savoir, à partir de situations problèmes et pratiques empiriques, celle-ci peut jouer un rôle fondamental dans l'équilibre entre l'expérience externe et interne aux individus en stimulant la prise de

²⁰⁶ Agier Michel, *ibid.*, p.42.

parole, l'écriture, la planification et la concrétisation de l'expérience démocratique en milieu urbain de manière durable, comme les enseignants de l'école d'Armação et les élèves de l'activité PAVI et encore ceux qui ont participé aux projets Savanturiers de la ville, ont pu expérimenter. « L'expérience de la pensée » exige la composition entre le faire, le défaire et le refaire²⁰⁷. Dans ce sens, il me semble important l'assemblage des nouvelles pratiques pédagogiques, la proposition d'une nouvelle formation aux enseignants et des nouvelles recherches interdisciplinaires où l'école, la ville et la société soient associées. Robert Ezra Park dans le XXe siècle suggérait déjà l'étude de l'école, du point de vue de son ajustement aux conditions de la vie urbaine, ainsi que dans l'organisation d'un nouveau voisinage et d'un nouvel esprit communautaire²⁰⁸.

Le partage des expériences urbaines, à travers les récits, font appel à la mémoire et implique la structuration cognitive liée au temps et à l'espace, ainsi que l'organisation de la pensée et la communication dans ses multiples facettes. Cette pratique favorise l'intégration des sujets et des objets dans une perspective systémique et pragmatique. Elle ouvre des canaux de communication et de perception des images, encourage la confrontation de différents points de vue sur un même événement, L'approche systémique facilite les interactions avec divers domaines disciplinaires et stimule les ajustements de jugement par rapport à une situation vécue.

Dans la mesure où la réinterprétation des faits génère de l'apprentissage, elles permettent une forme de compréhension qui autorise la resignification des situations. Les récits, dans ce contexte, révèlent les expériences de pensée dans le cadre d'une spatialité et d'une temporalité à la fois individuelle, à la fois collective, telles les histoires de vie. Comme j'ai observé dans les ateliers sur la mémoire de Saint-Fons et dans la réunion en Armação, où les enseignants ont partagé avec les étudiants leurs parcours professionnels, les souvenirs sont pluriels et les mémoires se construisent collectivement dans le partage des expériences. Situées dans le cadre de l'intime, reliées au cadre social, elles fournissent des éléments de réflexion et de réponse à une question, à une situation ou à une expérience bien datée. Construits à plusieurs voix, comme l'affirme Marc Augé²⁰⁹, le récit peut mettre en évidence des temps singuliers qui renvoient à la discordance, ou des temps pluriels, partagés, qui évoquent la conciliation. Cette

²⁰⁷ Lebas Clotilde, Martin Fabienne et Soucaille Alexandre, *Op.cit.* pp. 25-26

²⁰⁸ Grafmeyer Yves et Joseph Isaac, *Ibid.*, p. 108

²⁰⁹ Augé Marc, *Les formes de l'oubli*, Payot et Rivages, 1998, pp.46-60

dynamique nous permet de trouver des pistes sur la conjoncture politique d'une époque dans un pays donné ainsi que la disposition à l'adhésion générale de la population à une idée ou à des idées convergentes. Cependant, elle doit aussi permet de rendre visible les divergences portées pas des intérêts sociaux contradictoires et les éventuels conflits entre groupes dans un même contexte spatio-temporel. Les expériences mises en récit s'inscrivent à la fois de la sphère personnelle et du partage collectif, les deux pouvant être remodelés par d'autres narrations, dont les oublis composent aussi les traces de ces mémoires.

La circulation des expériences, par au-delà des rapports individuels et collectifs, concerne une pluralité de variables. Celles-ci peuvent acquérir une importance plus ou moins conséquente selon la place des femmes, hommes et enfants et les situations qu'ils créent ou subissent, biaisées par les objets, par les configurations spatiales, ainsi que les interactions, touchant les formes organisationnelles et structurelles, tel ce que j'ai observé sur mes terrains de recherche. Ces aspects reflètent les normes sociales liées à la condition sociale et aux relations de genre, influencées par la tradition familiale, l'appartenance religieuse l'éducation reçue à l'école et les médias. Ces divers éléments, en fait, traversent toutes les sociétés étant donné qu'ils dialoguent avec les champs de compétences individuelles, tel que le degré de formation, le statut social et la qualification professionnelle des individus. Ces multiples influences individuelles et collectives vont façonner les systèmes socioculturels à présent, en intégrant la maîtrise des technologies comme un élément essentiel dans les interactions avec l'environnement, qu'il soit plus ou moins urbanisé.

Le regard qu'un individu, qu'il soit autochtone ou étranger, porte sur lui-même et sur l'environnement urbain façonne son expérience personnelle et collective et impact directement la façon dont il se place face à une situation urbaine donnée, comme étant partie de la solution ou du problème, et cela enferme sa compréhension du fonctionnement du système. Sa représentation de soi-même et de la société à laquelle il appartient est influencée par des facteurs tels que l'ancienneté, l'estime de soi, l'appartenance à un réseau d'acteurs, la reconnaissance qu'il a de ses pairs et la prise de conscience de sa légitimité en tant que citoyen à part entière, c'est-à-dire sa place et son rôle dans la société. Ces éléments ont un impact direct sur ses actions. Si un individu se sent entravé ou impuissant en raison du manque d'ouverture des institutions publiques ou des organisations collectives, qui peuvent être trop centralisées autour de la figure d'un leadership ou autour de règles organisationnelles établies ou imposées, cela va influencer sa perception de lui-même et de la société à laquelle il appartient. Le manque d'espace pour s'exprimer, être entendu et s'épanouir peut entraîner une inaction et altérer la

qualité de son expérience, la rendant potentiellement négative et paralysante, et pouvant se transformer en un mauvais souvenir.

Du point de vue de Maurice Halbwachs²¹⁰, les cadres de vie servent à fixer et à retrouver les souvenirs. L'auteur établit un lien entre localisation et intensité des souvenirs dans la mémoire et les compare à l'acte de rechercher l'emplacement d'une ou plusieurs villes dans des cartes de différentes échelles. L'expérience, l'expérience de vie, à présent, se frotte à l'expérience de ville et se confond avec celle-ci en toute sa complexité. L'expérience est ainsi marquée par la culture, par la politique, par l'institution et par la qualité de ressources humaines, technologiques et environnementales. Cette dynamique plurielle, relève aussi de sa position lui permet d'établir ou de briser des rapports spatiaux et temporels. À ce moment d'autres souvenirs inattendus, comprenant une contiguïté ou des mémoires récentes, peuvent remodeler d'autres cadres d'expériences et le procurer d'autres pensées et d'autres actions²¹¹.

L'expression de l'expérience vécue, à travers le récit, devient une expérience outre. Non seulement pour celui qui l'exprime, mais aussi pour celui qui l'accueille, l'aperçoit, l'observe, l'écoute, la reconnaît en tant qu'une expérience unique et digne d'être acceptée. Les arts dépeints bien cela, une situation peut être jugée courante, assez banale, peut être représentée par une énormité de détails, de couleurs surabondantes, par des expressions détaillées, exagérées et parfois excessives et avoir une réception complétement étonnante.

Une expérience collective que je réalise souvent avec les élèves et étudiants est celle de les faire cartographier un parcours commun réalisé par tous quotidiennement. Les compositions sont souvent diverses. Les représentations de l'espace portent des nuances, des ressemblances, des points en commun, mais jamais l'une est identique à l'autre, soit dans l'échelle, dans la forme, soit dans le contenu. De plus, certaines sont lisibles, d'autres non. Cela caractérise clairement l'unicité et la pluralité des expériences sociales et intimes. L'internalisation d'une expérience, comme le chemin parcouru quotidiennement et l'action de le décrire ou de le recréer dans un contexte formel ou symbolique ou pour la mieux comprendre ou la communiquer parfois, ne dispose pas de la même richesse de détails et de sensations que l'expérience du vécu, du perçu ou du conçu. La réalité représentée ne correspond jamais à la dynamique du chemin parcouru, ni à la richesse de la réalité spatiale et temporelle que le paysage et les rencontres nous offrent. L'observation, on le forme, on le déforme puis on le

²¹⁰ Halbwachs Maurice, *Op.cit.* 1994, p.79

²¹¹ *Idem*, 1994, pp. 141-143

reformule. Les sensations, on les réprime, on les exprime, puis on les imprime. Les idées, on les construit, on les déconstruit et enfin, on les reconstruit. Il n'y a pas une formule unique, il y a que de reformulations.

L'exercice d'expliquer une expérience ne peut pas correspondre à 100 % d'une réalité dite concrète, matérielle, neutre et vérifiable. La réalité est la réalité d'un moment T-1, qui ne se fige dans le temps et qui se change selon l'expression humaine. Elle est bien plus complexe qu'une machine et ne peut pas être reproduite par le cerveau comme une copie « fidèle », telle, elle pourrait être réalisée par un appareil de photo ou un caméscope extra-puissant, « sans filtres ». L'expérience est cet interstice, cette réalité momentanée saisie dans un temps T, vécue entre le début et la fin de la propre expérience, dont la durée peut se créer, se reproduire de différentes manières, durant un temps indéterminé, par le biais des interprétations possibles. L'expérience est le mouvement en sa version la plus subtile et éthérée. C'est ce qui donne du sens à la réalité, ce qui lie les êtres humains aux divers mondes. C'est ce qui se situe entre le cadre donné et le moi. C'est ce qui se passe entre deux points, entre le zéro et l'un. C'est ce qui se trouve au milieu, au méso.

L'expérience est inhérente à la vie collective, la vie sociale elle-même, imprégnée du corps comme nous rappelle Augé²¹², par les sens et les sentiments. Ce corps qui est biologique et socioculturel, qui est marqué par des croyances, des sentiments, des raisonnements développés par le sens de l'ouïe, de la vue, du goût, du toucher, de l'odorat et aussi de l'intuition. C'est ce que l'on peut décrire comme l'éternel présent, l'*estar*²¹³, comme un état de présence éveillée, de *vivência*. Grégory Bateson nous rappelle que la cime d'arbre suggère la présence des racines²¹⁴. Comme l'évoque Guy Tiberghien dans son article « Connaitre ou se souvenir »²¹⁵, les conceptions théoriques qui portent sur la mémoire, telle la capacité de réactiver partiellement ou totalement les événements du passé, la considèrent comme une forme de connaissance. La connaissance du cerveau humain sur la capacité de modéliser et de simuler les phénomènes cognitifs à travers l'observation ou la mémoire, au-delà de permettre de reconstituer le passé, peut déterminer la perception du présent. Dans ce contexte, la perception du

²¹² Augé Marc, *Op.cit.*, p.99

²¹³ Le verbe *estar*, dans la langue portugaise, fait référence à ce qui est temporaire, qui est changeant et qui ne se demeure pas. Le verbe *estar* indique impermanence, un état, une altération, une localisation, une position, une situation. Il est pris dans la dynamique du changement, du déplacement, de la transition, de la transformation.

²¹⁴ Bateson Grégory, *Vers une écologie d'esprit*, tome 1, Seuil, 1995, p. 170

²¹⁵ Tiberghien Guy, « Connaitre ou se souvenir » in Tiberghien Guy, Lieury Alain et coll., *Mémoire et devenir. Regards croisés sur la psychologie de l'éducation*, Les pluriels de Psyché Éditions, 1996.

présent donne naissance à des schémas et à des cadres d'interprétation qui façonnent l'émergence de nouvelles connaissances. Les expériences marquantes créent un présent et un passé significatifs, rendant ainsi ces souvenirs accessibles et exploitables dans le futur. Un enfant ayant connu une enfance riche en expériences stimulantes pourra puiser dans ces souvenirs à l'adolescence et à l'âge adulte. La réactivation de la mémoire d'un événement vécu à travers n'importe quel sens permet non seulement de revivre cette situation, mais également d'acquérir une nouvelle compréhension des événements passés. De plus, cela favorise la prise de conscience et le changement de comportement dans de nouveaux contextes ou situations significatives.

En explorant ces questions existentielles tout au long de la rédaction de cette thèse sur le phénomène de **l'expérience de la participation, démocratique et systémique**, convient de rappeler que les expériences structurent les bases fondamentales de la vie d'un individu, dès la sphère familiale. Puis, elle s'élargit à l'école, où ce phénomène peut évoluer de l'expérience spontanée à l'expérience épistémologique, comme le souligne Freire. L'interaction entre l'école et la famille dans ce contexte est fondamentale et contribue à façonner l'autonomie de manière à responsabiliser les uns et les autres pour leurs décisions, ruptures et choix²¹⁶. Selon Freire²¹⁷, seulement la prise de conscience du monde, la prise de conscience de soi et l'éveil de la conscience des hommes dans le monde, rend possible l'affleurement de la nouveauté, de « l'inédit ».

Dewey fait un parallèle entre la construction de la pensée de l'enfant et le modèle d'acquisition de la connaissance scientifique. Les idées pour le philosophe américain se construisent par l'expérience, par la mise à l'épreuve d'une idée, par une action et par la vérification des conséquences, qu'elles soient réelles ou imaginaires. Les idées sont pour Dewey des instruments, ou encore des moyens de transformation de l'expérience²¹⁸. Dans ce processus à la fois individuel, collectif et social, l'enquête ethnographique joue un rôle fondamental dans la rupture avec les pratiques éducatives traditionnelles, dont le professeur est le seul détenteur du savoir valable.

L'expérience en milieu urbain, selon ces deux intellectuels, peut être considérée comme un laboratoire complexe où l'histoire individuelle se configure et interagit avec les structures et

²¹⁶ Freire Paulo, *Ibidem*, 1997, pp. 119-121.

²¹⁷ Freire Paulo, *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, 2005, pp.108-109 et 129

²¹⁸ John Dewey, *Comment nous pensons*, Payot, 2004.

les institutions collectives de manière continue. Les projets architecturaux transforment la ville, ce qui à son tour modifie l'environnement et les habitants, et ils deviennent ainsi des médiateurs des relations qui se développent dans cet espace.

Un exercice de réflexion intéressant consiste à suivre ces étapes : Commencez par repenser à une expérience participative marquante que vous avez vécue, située dans le temps et l'espace. Ensuite, imaginez cette expérience comme une scène de film et décrivez-la en détail : Qui étaient les participants ? Quels souvenirs spécifiques vous viennent à l'esprit ? Comment s'est déroulée la scène ? Quels enjeux étaient présents ? Quel rôle occupiez-vous ? Pouvez-vous vous exprimer et prendre position ? Comment perceviez-vous les autres participants ? Ensuite, essayez de vous rappeler les sensations et les émotions que vous avez ressenties à ce moment-là. Enfin, prenez du recul et réfléchissez à l'interprétation que vous avez donnée à la situation. Essayez de relier cette expérience à d'autres souvenirs de votre vie, que ce soit en famille, à l'école ou ailleurs, tout en cherchant à établir des liens entre les événements vécus, vos émotions et les significations que vous leur avez attribuées. L'objectif est de mieux comprendre comment les éléments culturels, sociaux et psychologiques influencent votre implication dans les espaces de participation démocratique.

3.1. L'université peut-elle refonder le rapport science-société ?

L'expérience au sein d'une université englobe diverses phases et situations. Cet espace complexe de production de connaissances permet non seulement le développement des sciences par l'approfondissement des savoirs, mais également l'évolution de la société et de la technologie, créant parfois un écart entre la théorie et la pratique. À l'échelle mondiale, la production scientifique en Europe et en Amérique a souvent dominé les connaissances de la Terre, de la nature humaine et des sociétés, imposant des paradigmes spécifiques au reste du monde. De nombreux chercheurs postcoloniaux en sciences sociales, dont les anthropologues, interrogent la matrice, la production de ces idées prédominantes, en les comparant avec les productions orientales et des pays extra-européens et extra nord-américains.

Sur le plan pratique, l'entrée des étudiants à l'université pose de réels défis en termes administratifs et pédagogiques, que ce soit au Brésil ou en France, tel que j'ai pu constater en

tant qu'étudiante et enseignante dans ces deux pays. De nombreux étudiants manquent de capital culturel axé sur la lecture et la production écrite, éléments essentiels de la méthodologie scientifique. Les défis de cet environnement suscitent des représentations variées, non seulement sur l'enseignement, mais aussi sur la recherche universitaire. Les étudiants sont immergés dans des institutions qui visent à les former pour le marché du travail de pointe et à les intégrer dans des institutions de recherche qui les façonnent dans la chaîne intellectuelle. Ils sont préparés à transmettre et à produire des connaissances qui influenceront les politiques, les innovations et l'organisation de la société en collaborant avec les administrateurs et les dirigeants.

Cependant, en ce qui concerne l'éducation au troisième cycle, il semble que peu d'attention soit accordée à la préparation des étudiants en tant que citoyens et futurs acteurs sociaux. Les programmes de licence offrent peu de projets orientés vers la recherche, et l'université ne les engage pas suffisamment en tant que sujets et objets de recherche. Ils sont rarement impliqués dans l'interprétation, la production de contenu ou la création de matériel utile pour la société. Cette "absence d'expérience" en ce qui concerne la recherche, à savoir, le tissage entre théorie et pratique, ne les met pas en contact de manière pratique avec les méthodes universitaires concrètes de production de connaissances, de décodage des symboles, et de compréhension critique et systémique des interactions entre les domaines culturels, sociaux et personnels.

En 2011, lors de mon séjour prolongé sur le terrain, la coordinatrice du Projet de *Entorno Escolar de l'école Dilma Lúcia dos Santos*, m'a fait part de son envie de faire un partenariat avec l'Université Fédérale de Santa Catarina. Elle a sollicité le soutien du professeur de pratiques d'enseignement de la géographie²¹⁹ ainsi que de plusieurs autres professeurs de l'Université Fédérale de Santa Catarina pour concrétiser pédagogiquement le projet à l'école. En 2012, lors de mon retour à Armação, un groupe d'étudiants encadrés par deux professeurs du Département de Méthodologie des Sciences de l'éducation, l'un étant géographe et l'autre historien, se faisaient présents à l'école. Ces étudiants se sont liés à l'école Dilma Lúcia dos Santos grâce à un projet de stage d'initiation scientifique attachées aux divers projets en cours à l'école. L'objectif de cette intervention était d'aider à l'organisation et de contribuer à faire progresser le Projet *Entorno Escolar*. Beaucoup de projets universitaires sont souvent le fruit du travail de laboratoires de recherche. Ils visent à combler les lacunes et les défaillances

²¹⁹ En portugais on dit *Metodologia do ensino da geografia*

existantes entre la société et l'État, favorisant ainsi le lien entre la théorie et la pratique. Les pratiques culturelles, dans le sens large de l'expression, sont le terrain privilégié des recherches en sciences sociales des universités brésiliennes, comme dans une grande ethnographie du soi. Les recherches universitaires permettent de trouver un objet de réflexion. Les recherches de terrain permettent aux étudiants de s'impliquer avec questions de société et de trouver des solutions en collectif pour les problèmes bien localisés.

J'ai vécu au cœur de cette réalité, entre les années 1990 et 2004, en raison de mes engagements avec l'éducation de qualité. J'étais à la fois étudiante et enseignante à la mairie de la ville de Florianópolis et mes pratiques pédagogiques étaient observées par des étudiantes de Sciences de l'éducation, de biologie et de géographie. Durant toute ma carrière professionnelle à Florianópolis, j'ai accueilli des étudiants universitaires durant mes cours, quelquefois, ils appliquaient des nouvelles et des registres photographiques. L'expérience de les avoir en salle, c'était important. Je m'en souviens que certains contenus plus spécifiques des sciences biologiques, que je ne maîtrisais pas, ils le développaient avec les élèves. Une fois, les étudiantes m'ont assisté avec des appareils microscopiques de l'université pour l'observation des éléments et animaux microscopiques des eaux collectées dans les espaces de vie des élèves. Mon école n'avait pas de laboratoire de sciences. Un autre fois, un étudiant qui a confectionné un panneau amovible fait en feutre, ce que je n'aurais jamais la possibilité de le faire vu tout le temps et technologie employé. Ce panneau permettait aux élèves de connaître de façon ludique le cycle de l'eau dans la nature, les aspects naturels et culturels du quartier.

En tant qu'étudiante en Géographie et chercheuse boursière²²⁰ à l'université, attachée au Groupe de Recherche et Extension universitaire en Éducation et Sciences, le (GEPECISC), j'étais moi-même observatrice, acteur et critique du travail pédagogique que je réalisais auprès des élèves des écoles publiques dans le cadre d'une recherche-action²²¹. Puis, en tant ATER²²² à l'Université de Santa Catarina, je tenais à soutenir la présence des universitaires à l'école pour leurs stages, à la fin de leur parcours de formation. Une autre expérience intéressante que j'ai

²²⁰ De 1996 à 1999.

²²¹ Voir Parboa Clara R. C., « Ethnographie d'une expérience avec des enfants dans la ville (Florianópolis, S.C. - Brésil) » in *Ethnographie et Territoires*, n°1, Revue Internationale d'Ethnographie, 2011.

²²² À l'époque, j'ai passé par un processus de sélection publique pour travailler pendant deux ans comme enseignante dans le Cours de géographie des disciplines de Méthodologie et pratiques d'enseignement qui avait leur sommet dans les stages de fin de cours. Mes fonctions étaient attachées à l'enseignement, à la recherche et à l'extension universitaire. En tant que fonctionnaire de l'UFSC j'ai été de différents rôles possibilité par le poste, comme enseignante, directrice et superviseur de stages, administratif, projets et direction du NEPEGEU Attaché au département de Méthodologies d'enseignement dans que donne l'occasion des étudiants ayant fini leur Master 2 de donner des cours à l'université.

vécu à l'UFSC ce sont les formations promues à l'université, par les professeurs universitaires, qui n'étaient pas restreintes à la communauté académique, a contrario, elles étaient ouvertes à la société et notamment aux enseignants en général.

Parler de l'université brésilienne est parler d'un projet de développement de la société qui date du XIXe siècle et d'une série de crises et de réformes. Dans les années 80, elle prend place comme acteur social puissant dans les transformations de cette société par le biais d'une éducation engagée. Cette réalité est une présence forte dans les récits de mes interlocutrices au Brésil, comme « place de parole »²²³ ce qui légitime l'importance de l'université publique brésilienne dans la construction d'un pays plus démocratique. Cette expérience très particulière de la société brésilienne comprend l'enseignement, la recherche et l'extension. L'extension universitaire est de forte importance dans la formation des étudiants, mais ni tous peuvent en profiter vu la masse d'universitaires travailleurs et la restriction budgétaires en termes de bourses d financement de ces pratiques.

L'expansion universitaire, malgré les limitations matérielles, apporte une avancée de significative dans le domaine de la recherche académique, en particulier dans le domaine des recherches interdisciplinaires. Les projets d'extension peuvent impliquer un ou plusieurs professeurs, qu'ils appartiennent ou non à des laboratoires. L'extension universitaire au Brésil est une tradition bien ancrée dans cette société. Ce programme financé par des agences nationales permettait à plusieurs étudiants par-delà de trouver un emplacement professionnel qualifié dans différents secteurs du marché de travail, facilitait leur engagement avec des problématiques sociales et environnementales concrètes de la société brésilienne. Ceci peut-être n'est pas une vérité absolue dans un pays de taille continentale, mais sûrement est une réalité tangible dans toutes les régions du Brésil. Cette réalité est une présence forte dans les récits de mes interlocutrices au Brésil, comme place de parole qui légitime l'importance de l'université publique brésilienne dans la construction d'un pays plus démocratique. Cette

²²³ Cette expression est utilisée par Djamila Ribeiro dans son livre *La place de la parole noire*. L'autrice questionne qui a droit à la parole dans une société. Son travail s'appuie notamment sur des réflexions sur la place de la femme noire dans la société brésilienne, tel Paulo Freire s'interrogeait sur la place de la parole de l'opprimé et du dialogue entre différents dans la société brésilienne. Notre position, ici fait tout d'abord référence à la place de la parole et de l'expérience de ces professeurs formés dans les universités brésiennes après la dictature militaire et de leurs pratiques pédagogiques tournées par-delà des murs de l'école. Et le dialogue, à savoir entre ceux qui vivent l'expérience démocratique au sein de l'école ouverte et sont engagées avec des questions liées à son entourage, les enseignants qui font de la recherche alliée à des pratiques sociales, les chercheurs sur terrain est l'autre de l'autre, corrobore avec le décentrement. Voir : Ribeiro Djamila, *La place de la parole noire*, Anacaona, 2019.

expérience très particulière de la société brésilienne comprend l'enseignement, la recherche et l'extension.

En France, certaines expériences qui effectuent un travail remarquable, engageant école, université et société, ont retenu mon attention. La première, j'ai pris contact lorsque j'ai réalisé un stage de Maîtrise en Science de l'Éducation à l'école Anatole France de Vaulx-en-Velin, en 2005, où j'ai observé l'engagement des enseignants, la pédagogie est adoptée dans leurs pratiques pédagogiques Freinetienne menées à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Puis en 2014-2015 j'ai participé à des rencontres et des expositions dans le cadre « Mode d'Emploi »²²⁴ portant sur le projet « ADN d'un lieu »²²⁵ réalisés à Saint-Fons, les habitants ont collaboré avec des étudiants en architecture de l'ENSAL (École Nationale supérieure d'architecture de Lyon). Le projet « Les Savanturiers : école de la recherche »²²⁶ comme j'ai déjà abordé, engage aussi le monde universitaire à l'école. Dans ce contexte, que j'ai pu accompagner tel le projet PIC (Projets innovant au choix)/ Projet Citoyens à Vaulx en Vélín en 2021, mise en place à l'ENTPE (l'École nationale des travaux publics de l'État)²²⁷ qui portait comme principe « se mettre au service des acteurs locaux en menant des projets participatifs ». Ce projet permet aux étudiants d'aller sur le terrain et de croiser des données apportées par des commanditaires : des associations de quartier, des conseils d'habitants, des habitants, en plus des éléments apportés par les décideurs locaux et les politiques publiques dont les points d'ancrage commun portent sur des dysfonctionnements liés à l'environnement et aux acteurs.

Dans les congrès universitaires, j'ai observé beaucoup d'initiatives comme au Colloque « L'école primaire au 21e siècle »²²⁸, comme celui du Projet innovant recherche-action Marguerite-Sensi/Agri²²⁹ porté dans le cadre du Plan d'Éducation au Développement Durable de la Métropole, dont le congrès²³⁰ a réuni huit collèges de l'Académie de Lyon, engagés dans

²²⁴ <https://www.villagillet.net/newsletter/2015/Documents/document4/modedemploi2015.pdf>

²²⁵ <https://www.lyon.archi.fr/fr/adn-d-un-lieu>

²²⁶ <https://primabord.eduscol.education.fr/les-savanturiers>

²²⁷ Voir <https://www.entpe.fr/les-projets-innovants-au-choix-pic-sont-lances-lentpe>

²²⁸ <https://colloque-lp21.sciencesconf.org/>

²²⁹ Projet soutenu par l'ENS de Lyon, le Laboratoire Environnement Ville Société, l'institut Français de l'Éducation ainsi que par l'association ATERRISK. Voir <https://draaf.auvergne-rhone-alpes.agriculture.gouv.fr/projet-de-recherche-action-sensiagri-projet-marguerite-a1426.html> ; <http://grainesexplorateurs.ens-lyon.fr/projets-en-cours/agriculture-et-justice-alimentaire/espace-de-travail/qui-sommes-nous> et <https://blogs.grandlyon.com/developpementdurable/2017/07/13/le-congres-marguerite-un-evenement-de-taille-en-education-au-developpement-durable-pour-les-collegiens-de-la-metropole-et-de-sa-peripherie/>

²³⁰ https://www.ens-lyon.fr/sites/default/files/ksup/congre-s-marguerite-invitation-vf-optimal_1494598699338.pdf

des projets interdisciplinaires territoriales liés à l'éducation au développement durable centré sur l'agriculture et l'alimentation.

Une autre expérience innovatrice, que j'ai remarquée, se passe à Lyon 2 dans la licence d'anthropologie, est la mise en pratique du projet pédagogique « Anthropologie, Science et Société (ASS) », visant à former des étudiant.es à et par la « recherche partenariale ». Cette expérience d'enquête de terrain est révélatrice de l'urgence de l'investissement dans le cadre de l'enseignement fondé sur la recherche et l'apprentissage. Ce dialogue entre théorie et expérience, en tant qu'une véritable expérience d'enseignement selon Olivier Givre²³¹ suppose un long, un graduel et souvent un sinueux chemin d'apprentissage, auquel les étudiants des universités françaises ne sont pas encore habitués.

Il est nécessaire de remarquer que certaines écoles restent figées sur la reproduction d'une connaissance déjà produite, d'autres osent réaliser de nombreuses expériences innovantes dans l'enseignement, mais comme je l'ai attendu d'un enseignant en France, ceux-ci attendent souvent que les universités, ou les écoles Supérieures viennent les faire une proposition, et cela peut être vrai pour le Brésil et pour la France, mais quand la pratique s'installe au Brésil, les écoles apprennent à demander de l'aide, comme ça a été le cas pour l'Armação, où les enseignants sont moins méfiés des recherches-action académiques, en raison de la tradition des projets d'extension universitaire.

3.2. L'expérience en tant que l'anthropologue

Faire de l'anthropologie ne va pas de soi et surtout pour une chercheuse comme moi issue d'un parcours interdisciplinaire, épistémologiquement divers et d'un autre système d'éducation, pas totalement différent du français, mais forgé sous des déterminants socioculturels bien brésiliens. Au départ de l'enquête ethnographique, qui est à l'origine de cette thèse, j'étais satisfaite du choix de mon objet de recherche, et sur les terrains tout s'est bien passé. J'ai pu accéder à beaucoup d'informations à travers mes interlocuteurs dans le territoire siège des écoles étudiées, mais j'ai eu aussi, bien entendu, des portes que je n'ai pas réussi à franchir. Des portes que ne se sont pas ouvertes, certainement celles qui peut-être

²³¹ Givre Olivier et Chauliac Marina, « Transmettre l'anthropologie à travers l'enquête collective et partenariale », *Terrains/Théories*, 12 | 2020, Source : <http://journals.openedition.org/teth/2972>

pourraient être révélatrices d'un handicap pédagogique, d'instabilité et d'autres, certainement aussi à cause d'une certaine méfiance. Selon mes ressentis, cela était d'autant plus vrai à l'intérieur des écoles, soit au Brésil, soit en France. Un fantasme qui était certainement construit à partir de l'image que les personnes portaient sur moi vu les personnes qui m'entouraient sur le terrain.

Le sésame qui me permettait d'empiéter mon enquête a peut-être contribué tant à l'approximation qu'à l'éloignement de certains. Au Brésil, ma question d'entrée sur le terrain portait sur la participation des interlocuteurs dans le projet de l'*Entorno Escolar*. En France, ma stratégie pour connaître les coulisses du projet de Rénovation urbaine du quartier Carnot-Parmentier a été tout autre. Je demandais dès que j'avais de la possibilité si les enseignants travaillaient sur le quartier ou sur la thématique de l'environnement. Je reviendrai plus tard sur les détails du terrain à l'intérieur des écoles et sur le quotidien scolaire.

En ce qui concerne les interlocuteurs extérieurs à l'école, concernés ou se sentant concernés par les projets d'aménagement du territoire, plus précisément les agents de la politique de la ville et les habitants du quartier. Les liens se faisaient différemment, notamment par des réseaux professionnels et d'influences. Ma condition de femme, mère, animatrice socioculturelle ou chercheuses étrangère à l'étranger, pour le cas du Brésil, interpelaient diversement les personnes. Ma position sur le terrain et mon positionnement alors ont fortement influencé les résultats de ma thèse.

Le rapport du chercheur au terrain se dessine par l'obtention d'informations. Cela peut paraître parfois intrusif. Les gens ne sont pas toujours disponibles pour raconter leurs expériences et quelquefois, elles ne voient pas de sens ou une raison concrète en contribuer à l'enquête du chercheur et les excuses concernent souvent le manque de temps, d'autant plus quand les affinités ne se font pas de suite. Souvent, elles pensent que leur vécu, leur biographie n'ont pas une valeur pour la production académique. Entrer en confiance est un pas fondamental dans la recherche anthropologique, mais de fois le temps de conquête est assez long et pénible, car plein de suspicion, notamment que l'interlocuteur ne voit pas d'intérêt particulier sur notre objet de recherche. Dans ce cadre de situation, on laisse sur le chemin des éventuels interlocuteurs.

Parler de l'aménagement du territoire, souvent pour les habitants qui ont déjà compris qu'ils devront partir, qu'ils seront reclassés, déclassés même, poser des questions, éveillent des

mémoires, des affects et les envoient à de sentiments d'angoisse et peur. Ce sujet n'a rien de matériel et l'entrée dans des questions qui sont de l'ordre du sensible, qu'elle soit le terrain, peut configurer un terrain de la maladie, de la souffrance, comme j'ai entendu à Armação ou à Carnot-Parmentier. La politique du territoire peut rimer avec menace, peur, tristesse, dégoût, lutte, résistance, maladie, malheur, découragement et renonce. L'appartenance institutionnelle peut aussi miner la confiance dans le changement fondé dans une égalité de chances. Le temps de destruction peut être plus long que celui de reconstruction. L'aménagement du territoire est un champ miné et souvent l'ennemi se dissimule dans le discours de la modernité. L'environnement et le développement durable sont souvent utilisés dans les discours de pratiques de ségrégation spatiale et sociale.

Mais une thèse par au-delà du terrain concerne aussi l'immersion du chercheur dans un groupe de chercheurs, dans un laboratoire, dans un département. Si pour moi, le terrain était dynamique et je tenais le cap de suivre les événements, les situations telles qu'elles se présentaient. Mon rapport à l'université française n'était pas plus net que la forme que mes interlocuteurs vivaient et ressentaient l'aménagement urbain.

Cette question délicate va donner le ton du tempo qui cette thèse s'est dessinée. Au fur et mesure du passage des années, je me suis aperçu du déséquilibre et du décalage que j'avais par rapport à certains de mes pairs apprentis d'anthropologues et à certains anthropologues confirmés. Dans nombreuses expériences vécues, je me souviens très bien que très tôt déjà en Master 2 d'avoir interrogé dans une conférence le terme civilisation ou (processus) civilisatoire utilisé par l'opposé à celui de sauvage, utilisé par le conférencier qui parlait des indiens brésiliens et d'avoir été « répondu » par une autre étudiante présente dans le public de l'amphithéâtre. Elle m'a presque dit qu'en tant que brésilienne, je ne pourrais pas y comprendre.

Une autre fois, j'ai été interpellée par une doctorante française qui portait intérêt sur ma thèse et quand j'ai commencé à lui parler de mon terrain et de mon sujet de recherche et j'ai utilisé le terme *comunidade* scolaire²³², toute suite l'étudiante m'a interrogé sur le terme. Elle est venue avec un tas d'interrogations intellectuellement, certainement, bien élaborées, mais qui à mon sens avait plus l'objectif d'étaler sa connaissance que de comprendre mon expérience

²³² Couramment utilisé au Brésil, de forte culture catholique, et vient de là ce terme. Le terme communauté est utilisé particulièrement à Florianópolis pour désigner divers groupes, comme celui des professeurs, des fonctionnaires, des élèves et des familles d'élèves, pour l'exemple donné, ou encore par exemple, l'ensemble d'habitants d'un quartier. Mais jamais avec le sens de communautarisme utilisé en France.

en tant que brésilienne. J'étais déboussolée avec son discours très français, très ethnocentrique.

Une troisième fois, le même m'est arrivée lorsque j'ai utilisé le terme *natif* dans un cours, terme très marqué à Florianópolis pour désigner les descendants des colons venus de l'île des Açores (Portugal). À ce moment, ma parole a été rechassée. Je me sentais incomprise, hors sujet. Mes interrogations, mes témoignages n'avaient pas de vraie valeur. La non-maîtrise des subtilités de la langue ne m'aidait pas beaucoup à l'université. En fait, mon estime personnelle empirait de plus en plus. Le vieux terme français *Je n'ai rien compris*, lequel j'ai souvent entendu partout lors de mon arrivée, m'ont interrogé de très près, notamment à la faculté d'anthropologie, sur la bienveillance française.

Le regard de travers, accompagné par le mouvement du visage et du corps, suscitant un certain le mépris, comme j'ai pu le ressentir quelquefois, est quelquefois encore là. Il est révélateur de l'indifférence et de la méconnaissance par les anthropologues eux-mêmes du temps nécessaire à l'intégration d'une culture pratico-théorique si complexe comme l'anthropologie, en milieu universitaire. Les sentiments de solidarité et d'altérité, si préconisés dans les pratiques ethnographiques, sont presque absents à l'académie. L'inaptitude d'intégration totale d'un chercheur-penseur issu d'une culture étrangère et d'une branche disciplinaire voisine peut être considérée comme une incohérence, une contradiction épistémologique dans la discipline. Dans l'autre côté du miroir, vivre ce type d'expérience peut s'avérer dangereux, vu qu'elle peut affecter la santé mentale du nouvel arrivant par l'angoisse, la peur, le blocage, le syndrome continue de la page blanche, potentialisés par la question et le regard inquisiteur qui lui sont portés et qui, en bon français peuvent plus que fâcher, peuvent détruire tout le travail d'une vie, ou tout court, peuvent anéantir une vie.

À vrai dire, ces situations de violence réelle et symbolique à l'académie m'interpellent jusqu'à présent. Ces expériences m'ont paralysée et peu à peu « j'ai ramassé mon insignifiance » comme on dit au Brésil. Aujourd'hui, j'ai surmonté ce mépris par l'*étudiant outsider* ? Mais quelquefois, je m'interroge si j'arriverai un jour à me sentir légitime à l'université française ? Mes collègues français les plus proches, et certainement les plus ouverts aux différences, dans un vrai exercice d'altérité, m'ont accueilli et aidé dans ce parcours de combattant qui est d'être une étudiante étrangère en terres colonisatrices.

Une autre question difficile à conjuguer, c'était le fait que ma thèse était liée à mon expérience antérieure à la thèse elle-même. J'étais déjà enseignante avant même d'être

universitaire, j'étais géographe avant d'être apprentie d'anthropologue. Serait-ce un problème ? Je n'aurais pas la maturité intellectuelle et la distance parfaite pour rédiger une thèse en anthropologie ? Une grande partie de mes collègues français étaient très jeunes et avaient une autonomie, une assurance ainsi qu'un détachement linguistique incroyable. Cet air de tout connaître et de tout maîtriser, même s'ils étaient si jeunes et sans avoir vraiment une expérience solide dans un métier comme le mien ou sans avoir vécu dans une réalité culturelle autre que la sienne, ne me convainquait pas de mes qualités. Moi, je faisais le chemin inverse... il me fallait du temps pour devenir à l'aise dans le milieu universitaire français, à l'aise avec la langue et avec les codes des anthropologues.

Étant en France, je m'interrogeais sur ma légitimité dans cette discipline de modèle eurocentrique, avec des pratiques culturelles, universitaires si enfermées et loin de la réalité des propres étudiants. Rares sont ceux qui réalisent leurs terrains dans leur propre milieu de vie ou professionnel. Prendre de la distance dans son propre monde, dans son propre milieu professionnel, n'est pas encore une pratique installée par les anthropologues. Le vieil adage *antropologuês* tenir par étrange ce que nous avons conçu comme normal, comme allant de soi est un très dur exercice.

Pour devenir une anthropologue théorique, j'ai presque oublié que j'étais déjà une anthropologue pragmatique. Je ne me sentais pas très bien positionnée en termes disciplinaires, spatiales, culturels et professionnels dans mon terrain français, même si l'anthropologie imprégnait mes pratiques pédagogiques dès que j'ai fait connaissance des écrits de Paulo Freire, cet anthropologue pragmatique de l'éducation brésilienne, même si lui ou personne d'autre n'a jamais revendiqué ce titre et son mérite ethnographique et théorique dans cette discipline.

Je doutais de moi, je doutais de l'authenticité de ma recherche, celle de croiser développement de la ville et l'éducation scolaire. Combien de fois j'ai entendu ou ressenti que ces deux sujets ne dialoguent pas. Or, je devrais me consacrer à étudier le développement durable en ville où l'école. Quel exercice de résistance je me suis posé ??? Ces sujets sont-ils incompatibles ? Rester attaché à l'intersection de ces objets c'était un suicide intellectuel ? Même si les terrains appelaient leur relation, faire ce choix a été pour moi un vrai défi, parfois presque insurmontable. Enfin, *les enseignants ne sont pas payés pour se mêler de ce qui se passe dans la ville*, autour de l'école, dans la vie de leurs élèves, tel que j'ai entendu en France de la part d'un interlocuteur assez spécial, j'en reviendrai.

Écrire cette thèse serait ainsi une longue épreuve à surmonter pour moi ? Serait-elle un rite de passage d'égale valeur pour n'importe quel anthropologue ? À vrai dire, je me sentais souvent comme Geertz et sa femme lors de leur arrivée à Bali, invisible, notamment dans un département où les anthropologues sont enfermés sur eux-mêmes, sur leurs théories sur le monde, où la curiosité anthropologique s'éteint quand les codes oraux de la discipline, la rhétorique à proprement dit, n'est pas présente. L'*anthropologues* n'est pas donnée aux néophytes.

Faire le chemin inverse, à savoir, partir d'un pays du sud, souvent ethnographié par des étrangers, pour enquêter un pays du nord, m'a confronté aussi à mes propres *a priori* et notamment à l'idée de supériorité sociale, scientifique et politique que l'idéologie colonialiste nous a inculqués. Enfin, j'étais dans le pays des Droits des Hommes ! Qui étais-je pour interroger les méthodes et critiquer les principes de l'Éducation Nationale française ???

Cette situation mouvante me suscitait tout d'abord un sentiment d'incompréhension de certains codes présents dans la culture savante. Elle m'interrogeait sur mon processus d'exclusion-inclusion linguistique. La non-maîtrise des subtilités du discours anthropologique m'interpellait au sujet de l'alphabétisation scientifique que j'avais étudié au Brésil quand j'avais la bourse d'initiation scientifique et lors de mon Master 2 en Sciences de l'éducation. Je me questionnais aussi sur l'importance de l'émotionnel qui accompagnait mon sentiment de défaillance intellectuelle. Je pensais à mes anciens petits élèves brésiliens, mais aussi à ceux de Saint-Fons, et à tous les autres enfants qui n'ont pas eu la chance de s'alphabétiser, de lire le monde à partir de leur expérience et de l'expérience des autres femmes et hommes qui maîtrisent la lecture et l'écriture, l'une de plus importante acquisition de l'être sapiens, à cause de la rigidité des normes et règles institutionnelles posées à la manière d'apprendre un savoir institutionnalisé.

J'ai pensé aussi aux exclus des sociétés, ceux qui n'arrivent pas à intégrer les règles du système institutionnel, et pour n'avoir pas pu, ou voulu, le connaître de l'intérieur ont perdu l'opportunité de le changer. Ceux-là sont restés aux marges et n'ont pas eu la force politique, la puissance intellectuelle et émotionnelle suffisante pour changer quoi que soi. Je pense aux courageux qui la défient encore. Je pense aussi à ceux qui se sont envoûtés pour ce milieu et ont oublié ceux qui sont restés sur le chemin pour la même raison. Ces derniers ont été engloutis par le système.

C'est ça l'enjeu de nos sociétés ? Anéantir les capacités créatives, freiner l'évolution de la condition humaine ? Avons-nous peur de quoi ? Devons-nous laisser la gouvernance, les décisions, les changements aux élus du système ? Quelle est notre part de responsabilité dans ces univers ? Où laisserons-nous aller sans prendre nos propres responsabilités dans le vrai projet de l'Être humain sapiens ? Quelles projections faisons-nous pour notre éducation, notre planète, pour notre ville, pour notre vie ? Quelles actions mettons-nous en place pour surmonter nos erreurs. Sommes-nous esclaves de ce système dépassé ? Qui sont nos maîtres ? Qui sont nos bourreaux ? Pour où devront recommencer ?

Toutes ces questions peuplent mon être et m'interrogent sur ma propre expérience. Cette expérience vécue qui, au-delà de peupler mon imaginaire, a contribué également à l'accroissement d'un sentiment de disqualification, d'infériorité et de ségrégation intellectuelle. La condition d'étudiant *outsider*, issue non seulement du fait d'être issue de l'immigration, mais aussi d'une réorientation disciplinaire, n'est pas toujours confortable. Elle comporte un fort défi et enjeu, peut-être celui de ne jamais soutenir ces idées face à un jury de telle envergure. Cette situation de fragilité, serait-elle liée à la course de la modernité où les hommes lents sont reniés par l'institution instituée au rythme de la Révolution industrielle et de la production massifiée de femmes et hommes en amont machines et en aval robots, reproducteurs d'une connaissance que n'a pas du sens qu'en elle-même ?

Aujourd'hui, après l'expérience du post-confinement, en tant qu'enseignante en L1 à l'université on voit un mouvement de prise en charge, particulièrement à Lyon 2 des étudiants qui ont du mal à maîtriser les codes de cet univers très intellectualisé, si coupé et éloigné de l'expérience des études que l'antécédent n'ont pas meilleur, car fondé sur la transmission massive de connaissances dans un temps compressé. Pensant à cette mutation, ma mémoire me renvoie au début de mon inscription dans le doctorat quand, en dehors les événements du CREA (Centre de recherche et études anthropologiques) sur la direction du professeur Jorge P. Santiago, la solitude était quelque chose de presque insurmontable. La fusion des laboratoires en 2016 a été porteuse d'une grande ouverture pour les doctorants. Les séminaires disciplinaires et interdisciplinaires que j'ai pu suivre dans différents campus et laboratoires grâce aux réseaux qui se sont formés sur la bénédiction du numérique ont contribué énormément, d'un côté, à l'actualisation de ma pensée et l'avancement de mes réflexions. D'un autre côté, pour que je réalise à quel point la culture disciplinaire s'est échafaudée hors le champ d'intérêt des sciences d'éducation. Mais aussi le combien l'université française a changé dès 2005, l'année où j'y ai mis mes pieds pour la première fois dans une université française. Mais, cela n'est qu'une partie

du changement.

L'université française a encore un long chemin à parcourir pour établir des fondations solides en ce qui concerne la délicate tâche de construire des ponts concrets entre les divers domaines de savoir, car ceux qui existent actuellement pourraient être comparés à des structures encore rudimentaires. Nous sommes tellement pris dans les rouages d'un système qui impose des impératifs androgènes, de finalité, de présentation de résultats où le temps de la pensée, de la réflexion, est valorisé par les réponses faites à chaud et parfois précoces. La lenteur, en occurrence, est vue comme un symbole de lâcheté, de faiblesse, de sénilité, d'agonie et par là, nous perdons la beauté du cheminement, du processus.

Le passage du temps devient synonyme de perte, de chronophagie et non d'incarnation et de sagesse. Prendre du temps est aujourd'hui, à la vitesse des heures, une insulte à l'époque de l'instantanée, du numérique, du quantitatif. Tu perds ton temps ! On passe par la vie sans savourer le temps du repos, de l'oisiveté productive, le temps de mûrir une idée, d'incarner un personnage, de prendre soin de sa santé physique et émotionnelle. Sommes-nous devenus rationnels, insensibles, oublions-nous de la sagesse est forgée dans la complexité ? Devenir chercheur et penseur dans une langue étrangère est un effort assez considérable dans un monde dans lequel tout dans le monde administratif et institutionnel, c'est pour hier. Avons-nous perdu la beauté de la contemplation ?

L'anthropologie, la science de la complexité de l'Être Humain n'est pas apprise à l'école, et pour autant la curiosité infantile est sapide, abondante, fertile, surprenante. Conférer l'introduction dans l'enseignement-apprentissage des cultures, des savoirs, d'ouverture au nouveau à l'école, n'apporterait-il une telle multitude de connaissances sur les diverses manières de voir, sentir et vivre le monde, depuis le jeune âge ? Ne pas le faire profiter de la richesse de cette discipline à côté de toutes les autres, en termes d'ouverture d'esprit, n'est pas un gaspillage de la sagesse humaine et, par-delà, de la paix et de la justice sociale dans le monde.

Faire l'anthropologie en France pour une femme brésilienne, peut-être en raison de la propre condition de migrante, n'a pas été une évidence. Je me sentais quelquefois dans un *entre deux*, parfois dans un *non-lieu* pour prendre l'expression de Michel Agier. Une étrangère encore en phase d'adaptation, d'intégration, à la fois en train d'oublier mon essence latino-américaine et à la fois d'intégrer des nouvelles connaissances des codes français, compétences

culturelles, sociales et institutionnelles.

Devenir anthropologue dans le sens contraire de l'hégémonie disciplinaire, c'est aller dans le contre-courant. Je me suis énormément confronté à la fois à mon expérience au Brésil, à mon regard critique vers la France et à la *saudade* d'un temps révolu, mais présent dans la mémoire dont les photographies font preuve de vérité. Mais cela ne rend pas compte des émotions vécues d'une chercheuse qui est partie vers un pays étranger, qui peut lui sembler exotique comme le Brésil, sous votre regard, puisque c'est dans les situations concrètes, dans les actions sur le terrain, même si l'effort vise le contraire, il va se confronter dans sa pratique ethnographique à ses valeurs culturelles, éthiques et politiques, dont il est imprégné.

3.3. L'expérience biographique comme départ de la réflexivité

Je suis née au Brésil en pleine dictature militaire et je l'ai vécue jusqu'au début de l'âge adulte sans le savoir beaucoup ce que cela voulait vraiment dire, car peu de discussions ou d'informations circulaient sur les répressions causées par le régime militaire. L'imposition du silence était l'arme des oppresseurs, mais aussi un moyen de résistance du peuple. Ce n'est que bien plus tard que j'ai découvert comment ce régime s'était mis en place et avait pris de l'ampleur. J'ai réalisé que le silence, les interdictions, les non-dits, les non-vus et les non-questionnés étaient non seulement la norme dans l'espace public, mais aussi dans mon éducation familiale et scolaire.

Cela a rendu la prise de parole en public très difficile pour moi, par peur d'être mal interprétée, mal comprise, ou même de ne pas être entendue. Je me suis peu à peu construite comme femme, éducatrice et citoyenne. En tant qu'enseignante, je me suis inspirée, en plus de Paulo Freire, d'Henri Lefebvre²³³, parmi d'autres géographes, axant mon regard sur l'espace,

²³³ Henri Lefebvre confère l'importance dans l'élaboration et la construction d'un objet théorique à la démarche intellectuelle basée sur deux axes, la « transduction » et « utopie expérimentale ». La transduction suppose partir d'une problématique posée par des informations issues de la réalité et un *feed-back* incessant entre le cadre conceptuel utilisé et les observations empiriques. L'utopie expérimentale est pour l'auteur l'étude du terrain, la vie quotidienne inscrite dans cet espace, ses implications et conséquences, et implique la critique des normes et contraintes. Dans l'analyse du réel, trois concepts théoriques sont fondamentaux à discerner : la structure, la fonction et la forme, en reconnaissant leur portée, leurs limites et interdépendance. Pour Lefebvre, les formes sont en même temps révélatrices ou dissimulatrices des fonctions et structures. Voir Lefebvre Henri, *Le droit à la ville*, anthropos, Economica, 2009, pp. 99-100

les pratiques sociales et les problématiques posées par la réalité, à partir de l'observation empirique et des représentations de monde ou systèmes de significations. Ces lectures ont esquissé ainsi un terrain fertile vers l'anthropologie, discipline qui porterait mon avenir en France.

Mon expérience dans le milieu scolaire en tant qu'enseignante a été une expérience réflexive depuis ses débuts. Il faut rappeler au milieu des années 1990, l'histoire brésilienne relève de l'effervescence démocratique, après 20 ans de dictature militaire. Ce moment historique vécu au Brésil a permis, à partir des années 80, aux intellectuels de gauche, tenus en silence et en marge durant la dictature militaire, de prendre place dans différentes sphères institutionnelles brésiennes en vue de construire la démocratie sociale. La Constitution de 1988 naît avec la promesse d'inauguration une nouvelle période de l'histoire du pays.

Si un jour, j'avais aimé l'école comme toute « bonne » élève docile au sens de Bourdieu, à la fin de mon lycée, lorsque je me suis formée pour être institutrice, j'avais déjà échangé mes idées, j'interrogeais ce qui se présentait comme norme. Être institutrice n'était plus dans mes projets d'avenir. Mais les chemins du magistère étaient déjà imprégnés dans mon esprit. Je me souviens clairement des professeures et professeurs qui ont marqué de manière positive mon parcours scolaire avec leurs pratiques différenciées. Il y avait ceux qui racontaient des histoires, ceux qui étaient passionnés par leur travail et qui s'intéressaient aux élèves. Le professeur de géographie du sixième, Luis Carlos, était pompier, il venait souvent en uniforme pour nous donner des cours. C'est lui qui m'a donné ma passion pour les cartes, les plans et les voyages. La professeure d'histoire au Lycée, aussi inoubliable, nous racontait presque secrètement les coulisses de la vie privée de certains personnages de l'histoire européenne, à l'époque qu'on vivait encore sous la dictature militaire. Elle prenait ses risques...

Après m'être formée en institutrice dans un cadre, bien que créatif, avec un matériel didactique bien élaboré pour attirer l'attention des enfants, je m'interrogeais sur la formation didactique de nos professeures... À l'époque, nous apprenions les théories piagétienne en didactique de l'enseignement à travers des fiches de lecture qui visaient notre autonomie. Je les détestais ! En plus, je m'interrogeais sur le contenu et sur la posture que nous reproduisions en tant que futurs professeurs. Les relations de pouvoir entre professeur et élèves, telles qu'elles étaient établies à l'école, ne me séduisaient plus. J'avais désisté d'être enseignante. Je ne suis jamais allé chercher mon diplôme d'institutrice jusqu'à que j'ai déménagé à Florianópolis en 1990.

Lorsque je regarde ma première photo en tant qu'institutrice prise avec mes élèves du CP devant un tableau à craies, et j'observe sur les affiches les syllabes et les mots qui ne concernaient pas la réalité de ces élèves, je me dis que les années se sont écoulées et nous avons continué à reproduire les mêmes schémas. Je me souviens aussi que l'organisation spatiale des bureaux me dérangeait profondément. Les élèves s'asseyaient les uns derrière les autres, tel je voyais les soldats dans les défilés de la fête de l'indépendance de patrie, tel je m'asseyais à l'école, au collège, au lycée et à la faculté. Cette immobilité liée à la spatialité, fruit de l'organisation militaire et du modèle industriel est conçu comme une condition préalable et *sine qua non* pour que l'apprentissage se fasse. Dans cette expérience scolaire, le silence et l'immobilité ont une valeur dogmatique et dénotent une vision d'enseignement basée sur la transmission systématique d'un savoir préfixé et immuable. L'apprentissage s'accomplit seulement lors d'immobilité corporelle de l'élève dans un espace délimité. Cette organisation spatiale ne prend pas en compte ni les individualités des élèves, ni la richesse que les travaux de groupe apportent tant à la construction du savoir qu'à la construction de la citoyenneté.

Mais, j'étais chanceuse d'habiter et de travailler dans la post-dictature comme professeure des écoles à la jeune Florianópolis, à l'époque la ville était en plein début de mouvement de croissance et d'expansion. La mairie promouvait souvent des formations continues pour les professeures en partenariat avec l'Université Fédérale de Santa Catarina (UFSC) ainsi qu'avec d'autres universités du pays comme l'USP, l'URGS ou l'UFRJ. Beaucoup des professeures de l'UFSC ayant étudié à l'Université de São Paulo (USP) étaient des disciples de Paulo Freire, à qui je dois grande partie de ma pratique méthodologique, à côté d'autres grands maîtres comme Emilia Ferreiro, Célestin Freinet et Maria Montessori.

Sitôt arrivée à Florianópolis, j'ai commencé à changer mes pratiques pédagogiques. Mes cours à l'école primaire depuis ces formations continues ne seraient jamais les mêmes. Mes élèves n'étaient pas seuls dans leur monde en tant qu'apprentis, ils s'asseyaient en binôme, en grande et petits groupes, par terre, en salle ou à la cour, et moi, je les accompagnais en leurs découvertes. Notre salle de cours était le monde qui nous entourait.

Mais c'était mon expérience vécue durant la licence en géographie et les pratiques de terrain tout court et celles d'étude du milieu, que m'ont donné plus de légitimité pour adapter le programme scolaire et à partir des éléments issus de la réalité des élèves, notamment de l'espace géographique, de construire des projets interdisciplinaires. Ainsi, à partir des contenus de la géographie, on travaillait tous les autres contenus disciplinaires, le portugais, les maths,

les sciences, l'histoire, les arts. Les apprentissages avaient du sens pour eux. Je me disais, tout ce savoir scolaire n'est rien s'ils n'ont pas de sens pour ces petits. Les élèves n'étaient pas passifs devant les connaissances, ils étaient des acteurs, des apprentis chercheurs.

Dialogue constant, sorties d'étude, maquettes, dessins, photos, ramassage de matières naturelles, terrarium, recherches, lectures, poésie, littérature, journal, expositions à l'université, cinéma, etc., configuraient la dynamique quotidienne de mes cours. J'avais totale liberté et disponibilité pour l'adaptation du programme scolaire et l'utilisation de la créativité. Je travaillais avec des projets. Le projet était un guide, ouvert aux dynamiques du réel, à la curiosité des enfants. L'univers du savoir est illimité et la diversification de méthodes permettait aux élèves de le construire de manière significative, critique et transformatrice²³⁴ à partir de la problématisation, ce qui était *au coin de la rue*, ce qui concernait la communauté locale.

Les contenus de mes cours étaient disponibles pour nous dans le quartier, dans leurs maisons, dans l'histoire de vie de leurs familles, dans la nature présente autour de l'école, dans leur quotidien, dans la manière dont les élèves se déplaçaient, se nourrissaient, s'amusaient. Tout était contenu, leur culture et leurs pratiques sociales étaient source de connaissance. Je contextualisais la connaissance que chacun apportait. Le partage des expériences nourrissait l'apprentissage individuel et dynamisait le lien des groupes. À la fin de l'année, tous les élèves sans exception étaient alphabétisés.

Les longs textes produits par les élèves étaient d'une richesse incroyable. Ils avaient plein de sens car ils racontaient leur vécu, ils fabriquaient leurs histoires, leurs parcours de vie. Mes élèves étaient des enfants heureux et épanouis ! Et après ? Il y a quelque temps, que j'ai eu des nouvelles qui m'ont fait mal au cœur. J'ai découvert que certains de mes anciens élèves n'ont pas supporté d'avoir des enseignants dans leur parcours qui les ont coupés leur goût pour la liberté de produire leur propre savoir. Cela m'a beaucoup interpellé... Je reviens toujours à ma question : quel est le rôle de l'école dans la société, au niveau local ? Est-ce celui de formater ou de libérer les esprits ?

À mon sens, le rôle de l'école est de former et de libérer les esprits pour vivre dans les sociétés démocratiques de manière plus intelligente et active. La connaissance interdisciplinaire

²³⁴ Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*, Paz e Terra, 2005 ; Paulo Freire, *Pédagogie des opprimés*, La Découverte, 2003.

ficelée à réalité dès lors s'impose. Je me souviens de l'arrivée d'un phénomène climatique, une grande inondation qui a impacté la vie de plusieurs élèves et familles de l'île de Santa Catarina. Les enfants sont arrivés de l'week-end interloqués par la situation qui touchaient certains de très près. Nous avons, dans cette situation, décidé de travailler le sujet en classe à partir des récits des élèves, des articles de journaux et des articles scientifiques.

D'ailleurs, dans un contexte insulaire, la question de l'eau est un vrai sujet de société, ce qui rend possible de développer un travail interdisciplinaire à partir de plusieurs approches des questions liées aux usages, à la consommation, à l'assainissement, la pollution, entre autres. Étant à l'écoute de mes élèves, développer des cours sur la thématique autour de l'eau était pour moi un pas incontournable. Cette dynamique socio-environnementale nous permettait de dévoiler des connaissances liées à la géographie, à l'histoire, à la biologie ainsi qu'aux pratiques culturelles, aux pratiques collectives d'entraide, et bien entendu celles politiques.

Il est important de raconter ici que de 1996 à 1999, j'étais attachée, par le biais d'une bourse d'étude²³⁵, au Groupe de Recherche et Extension universitaire en Éducation et Sciences, GEPECISC sous la direction de mon cher professeur Demétrio Delizoicov qui m'a initié dans l'enseignement des sciences et dans la formation des enseignants. En tant que chercheuse d'initiation scientifique, je réalisais de la recherche-action auprès de mes élèves. Je faisais déjà des participations observantes, j'étais à la fois enseignante, observatrice, "actrice" et critique de mon propre travail pédagogique, celui que je réalisais auprès des élèves des écoles publiques à Florianópolis.

J'étais à la fois professeure d'école, attachée à la mairie de la ville de Florianópolis, étudiante en géographie à l'UFSC et chercheuse en didactique et méthodologie scolaire pour l'enseignement de la géographie. À cette époque, nous étions avec mes élèves à la fois objet de recherche, lieu d'expérimentation des étudiants et à la fois formateurs des nouveaux enseignants, notamment ceux du cours sciences biologiques et de sciences de l'éducation qui venaient vers nous pour réaliser leurs stages de fin de cours de formation universitaire.

À l'occasion du projet sur l'eau, des étudiantes ont apporté de l'université deux appareils microscopiques pour l'observation des éléments et animaux microscopiques présents dans les eaux collectées par les élèves dans leurs espaces de vie. Ces moyens matériels, on n'en

²³⁵ *Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ).*

disposait pas à l'école et c'était une expérience inoubliable pour les élèves. Ma classe était ainsi un espace d'intervention des étudiants du cours de biologie. À l'occasion de ces stages, je profitais de leur présence pour apprendre aussi sur certains contenus et méthodologies que je ne connaissais pas.

Dans ce contexte scolaire, nous avons aussi fait un terrarium qui est resté exposé à la bibliothèque de l'école. Il nous a servi de laboratoire d'observation du cycle de l'eau et de vie dans la nature. Une étudiante est venue découvrir le terrarium et expliquer aux élèves ce qui se passait à l'intérieur en le comparant au cycle de vie et de mort sur la planète Terre. Un autre étudiant, dans une approche plus locale, a confectionné en feutre un panneau amovible, que je n'aurais jamais la possibilité de le faire, vu le temps, l'argent et technologie employés, pour accomplir son projet de stage. Ce panneau artisanal contenait des images des aspects naturels et culturels de Lagoa da Conceição, lieu de vie des élèves, et les permettait d'approfondir leurs connaissances de façon ludique sur le cycle de l'eau dans la nature et sur les pratiques culturelles liées à la pêche. Puis, ils pouvaient manipuler les pièces, raconter des expériences vécues et des anecdotes qui leur étaient transmises ailleurs, enfin de produire des histoires écrites concernant leur réalité vécue et les apprentissages réalisés. À la fin de son stage, l'étudiant a fait un don à l'école. Le panneau pouvait désormais être partagé avec d'autres professeurs.

Moi-même, quand j'étais encore étudiante à la faculté de géographie à l'UFSC, après un cours de formation, suivi d'atelier sur la confection de maquettes²³⁶, j'ai décidé de construire à but pédagogique une maquette de Lagoa da Conceição²³⁷, lieu où j'habitais et travaillais à l'époque. Cette maquette avait l'échelle cartographique horizontale de 1/13 000 et l'échelle verticale exagérée. En tant que matériel didactique, la maquette permettait aux élèves de localiser leurs espaces de vie des élèves, d'observer la géomorphologie et de réfléchir sur les

²³⁶ D'ailleurs, j'ai réalisé plusieurs formations qui n'étaient pas restreintes à la communauté académique. En tant que projets d'extension universitaire, ces formations étaient ouvertes à la société et notamment aux enseignants du munícipe en général. Je me souviens particulièrement qu'il n'y avait pas mal de professeurs des écoles dans cette formation.

²³⁷ Durant sa construction, j'ai compté avec l'aide des chercheurs de l'institut d'urbanisme de la ville qui m'ont gentiment été données des cartes de courbes de niveau par ainsi qu'avec l'orientation précieuse d'un technicien du département d'architecture de l'UFSC, expert en construction de maquettes. On peut en trouver des images de la maquette dans mon rapport de recherche (1998), destiné au Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC) du Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), ainsi que dans mon mémoire de Master 2 en Langue et Civilisation étrangère (2009).

dynamiques socioculturelles de cet espace géographique. Cette maquette a été largement utilisée pendant des années dans mes cours à l'école, et aussi par d'autres professeurs.

Toutes ces expériences vécues par les élèves parmi d'autres se reflétaient dans leur épanouissement affectif et cognitif. La réussite scolaire de mes élèves était reconnue par mes pairs et lui sont jusqu'à présent. Grâce à ces pratiques pédagogiques ouvertes à la ville et à la connaissance scientifique, certaines relations se sont étalées dans le temps avec des élèves, des parents d'élèves, des collègues enseignants et des chercheurs. Certaines sont devenues intimes et sont pour moi la preuve que l'école a une valeur symbolique très importante dans la vie des élèves, dans la vie de leurs parents et notamment dans la vie des enseignants eux-mêmes. Aujourd'hui, avec mes études approfondies en anthropologie, je pense que l'école est un grand rite de passage entre les pratiques familiales et les pratiques de société. Plus ce rite a du sens pour nous, plus il donne du sens à notre existence.

Face aux enseignants qui ont la représentation de leur rôle de transmetteur de la connaissance prête, achevée et irréfutable, j'interroge leur formation initiale et continue. Pour moi, cette profession est vénérable, belle et utile, certes, quelquefois pénible, souvent peu investie et mal rémunérée. Ce métier permet de travailler avec des êtres humains, de créer et de réinventer la liberté d'expression, les valeurs, d'observer l'épanouissement des élèves dans des valeurs de la culture, des pratiques citoyennes, de les initier à la science, dès lors les former à la pensée critique, contre la pensée étreinte, qui prend tout son sens dans les transformations des individus et des pratiques sociales comme le dirait Paulo Freire.

Mais le désintérêt de la part des enseignants à Florianópolis de changer leurs pratiques m'interpelle, vu que beaucoup ont suivi des cours de formation continue, obligatoires et certifiées. Ces certifications comptaient pour l'augmentation de leurs salaires. Je me souviens d'être dans les écoles où je travaillais, d'être l'un des rares professeurs qui s'intéressaient à la réalité concrète des élèves et qui mettait cela à leur faveur pour leur apprentissage. Avec recul, je pense qu'avoir une pratique alternative à la traditionnelle demande beaucoup d'efforts et de prise de distance, peut-être parce que quelquefois les enfants, s'ils vous font confiance, ils n'ont pas de freins pour vous raconter des intimités et des secrets de famille, ce qui demande un engagement plus grand que celui d'un professeur qui reste dans une posture de neutralité pédagogique. Mon travail dans certaines écoles était un travail presque solitaire. Mais, j'avais une base théorique solide et le soutien des professeurs et collègues de l'université qui

m'encourageaient à investir dans des pratiques innovatrices, des expériences pédagogiques, et l'application de méthodes opposées aux hégémoniques.

L'école publique est un lieu institutionnalisé, plein de normes et de disputes de pouvoir. J'ai côtoyé, en tant que professeure, pas mal d'enseignants avec des pratiques basées sur des feedbacks négatifs, que ne comprenaient pas les activités réalisées par les élèves, et qui jugeaient leur production comme non porteuse de sens, etc. Je me souviens très bien d'un collègue qui travaillait avec une "excellente méthode d'alphabétisation", mais qui avait une pratique à la fois punitive et sarcastique d'étiquetage des élèves, révélatrice d'un mépris ennui de ceux « moins doués » ou ayant des caractéristiques physiques quelconques, mais personne n'en disait rien.

En travaillant avec des méthodes non traditionnelles, je ressentais que j'avais peut-être plus de responsabilité que les autres collègues qui suivaient le programme de manière régulière, sans trop se prendre la tête et « perdre » du temps. Souvent, j'étais mise à l'épreuve, je devais négocier les sorties d'étude et prouver que le travail que je réalisais était efficace. J'avais l'obligation d'avoir des objectifs et des résultats concrets pour valider ma méthode interdisciplinaire et multi "déterminée". Mes registres écrits et photographiques, les notes des élèves et ma participation dans des congrès d'éducation sécurisaient le processus et le travail que je développais. Si proche et si loin, tout cela s'est passé à la fin du siècle dernier et au début de celui-ci, donne la dimension historique et matérielle de mes engagements avec une éducation porteuse de sens et de qualité de vie scolaire aux élèves.

Après conclure en 2002 mon Master ²³⁸, j'ai passé par un processus de sélection publique dans le département de méthodologie d'enseignement à l'Université Fédérale de Santa Catarina, où j'ai été classé premier. Ainsi, j'ai réduit ma charge horaire à l'école et j'ai travaillé pendant deux ans comme enseignante en Licence de géographie, attaché au département MEN, le département de méthodologie d'enseignement. Il est important d'éclairer qu'à l'époque la licence en géographie à l'UFSC avait la durée de huit semestres (quatre ans) étant la dernière année consacrée à la préparation des étudiants pour devenir des professeurs au collège ou au lycée²³⁹, ou encore des chercheurs. J'étais chargée des disciplines de la dernière année, TD de

²³⁸ Voir Paraboa Clara R. C., *Espaços marcados pela trajetória do Tempo: Metodologia e prática didático-pedagógica nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental*, em Florianópolis – S.C., Dissertação de Mestrado, Florianópolis, Brasil: CED/UFSC, 2001.

²³⁹ Aujourd'hui le nombre de semestres pour devenir professeur au collège ou lycée est de 10 semestres.

Didactiques et méthodologiques et de Pratiques d'enseignement. Le programme de ce dernier TD alternait la réalisation des observations dans les établissements d'enseignement afin que les étudiants puissent faire connaissance avec la réalité locale, des cours de planification d'enseignement et des stages dans ces mêmes établissements où les observations ont été réalisées.

Les stages se faisaient en binôme dans les établissements publics et aussi dans le Collège d'Application de l'université. Dans les collèges ou lycées, les étudiants suivaient le programme du professeur de géographie et dans le Collège d'application²⁴⁰ Ils faisaient un projet d'enseignement thématique, tel celui que j'ai réalisé quand moi-même, j'étais étudiante en géographie. Lors de mon stage, je me souviens que mon binôme et moi-même avons fait un projet centré sur les questions environnementales et les transformations du paysage de l'État de Santa Catarina. Nous avons dû systématiser didactiquement diverses informations trouvées éparpillées dans différents ouvrages et les transformer en contenu scolaire ainsi que produire des matériaux didactiques pour la réalisation du stage.

Mais en revenant sur mes fonctions en tant qu'enseignante contractuelle à l'UFSC, en plus de chargée de l'enseignement, je cherchais de nouvelles méthodologies et je faisais le contact avec les institutions éducatives afin que les étudiants puissent effectuer les stages de fin de cours. Je supervisais ces stages dans les institutions et je dirigeais les rapports de fin de stage. En tant que fonctionnaire contractuelle, j'étais aussi responsable temporaire du *Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ensino de Geografia - NEPEGEU* (Centre d'études et de recherches en enseignement de la géographie). En absence d'un responsable effectif à l'époque, le centre faisait fonction de bibliothèque, de lieu de recherche et de travail pour les étudiants en stage de fin de cours.

En même temps, de 2002 à 2004, j'ai travaillé aussi en tant qu'enseignant contractuelle à l'Université de l'État de Santa Catarina chargée de CM Contenus et didactiques de l'enseignement de la Géographie au Centre d'Éducation à Distance (CEAD). Les cours se passaient dans les weekends, jours fériés et pendant les vacances scolaires dans différentes villes de l'État de Santa Catarina. À cette époque, je voyageais beaucoup dans ce territoire.

²⁴⁰ Le collège d'application sert de terrain d'expérimentation didactique et de gestion scolaire. Il est un lieu d'innovation et d'intégration de la théorie et de la pratique dans la formation des étudiants et des enseignants eux-mêmes.

Beaucoup de mes étudiantes étaient des institutrices, ayant le cours Normal, d'autres iraient débiter dans la carrière de professeur d'école.

J'ai travaillé aussi ponctuellement à l'université de la Vallée d'Itajaí (UNIVALI) à la ville de São José, (S.C.), dans ce cadre j'ai dirigé un mémoire de licence sur l'éducation à l'environnement, ainsi qu'à la FACVEST - Facultés intégrées dans la ville de Biguaçu (S.C.), à l'occasion, j'étais chargée d'un cours pour des professeurs d'école sur « Interdisciplinarité, conceptions théoriques et pratiques ». Ces derniers travaux réalisés dans les cours de sciences de l'éducation ont été révélateurs pour moi de la fragilité de l'enseignement de la géographie à l'école primaire et je m'interrogeais de plus en plus sur l'importance de la formation des enseignantes dans ce domaine de la connaissance, souvent délaissé dans les cours de formation d'enseignants.

Ayant l'intention de poursuivre mes études et de réaliser un doctorat en sciences de l'éducation sur la formation de professeurs, je suis venu étudier en France. J'étais contraint alors tout d'abord de faire une Maîtrise. À l'occasion de faire le choix de stage je me suis décidé pour effectuer un stage dans une école publique freinetienne. Je tenais à connaître de près la mise en place des méthodes de Célestin Freinet qui ont tellement inspiré certaines de mes pratiques pédagogiques. J'ai fait alors une immersion totale à l'école Anatole France localisée à Vaulx en Vélin.

Ce stage m'a permis à travers de connaître le quotidien de l'école, d'accompagner les pratiques des enseignants et leur rapport à la communauté vaudoise ainsi que réaliser des ateliers avec les élèves sur la thématique des Indiens du Brésil. En guise de conclusion de ces études, j'ai réalisé un mémoire²⁴¹ sur les pratiques pédagogiques des professeurs d'école français sur l'éducation à l'environnement à l'école primaire où j'ai analysé les pratiques pédagogiques en géographie, d'un échantillon de professeurs d'école du centre-est de la France et j'ai interviewé des enseignants de l'école Anatole France. Cette recherche m'a fourni des éléments pour réfléchir sur la variété de pratiques pédagogiques tournées vers la ville et l'environnement urbain.

J'avoue qu'après avoir eu une large et très riche expérience en tant qu'enseignante au Brésil, et particulièrement à la ville de Florianópolis, cette ville qui est reconnue comme l'une que plus investi dans l'éducation du pays, j'étais assez déçue des pratiques pédagogiques des

²⁴¹ Chagas Paraboia Clara Rosana, *Op. cit.*, 2006.

professeurs français à l'école primaire et le peu d'investissement dans les pratiques tournées vers la réalité vécue des élèves. Ayant décidé de rester en France, j'ai résolu aussi de réorienter mes études pour devenir traductrice et interprète, et en 2009 je me suis inscrite au Master 2 de Langue et Civilisation étrangère. Mais les rencontres ne sont jamais hasardeuses. Dans ce Master, je devrais produire un mémoire et à l'occasion, j'avais comme professeur du TD de Culture et civilisation brésilienne Jorge P. Santiago avec qui j'ai pu échanger sur mon parcours académique. Avec son accueil bienveillant, j'ai réalisé un travail que je rêvais de faire depuis longtemps, et je suis revenu sur mes pratiques pédagogiques. Ainsi, dans mon mémoire de Master 2 en Langue et Civilisation étrangère réalisé à Lyon 2²⁴², j'ai revisité ma propre pratique pédagogique dans une approche ethnographique et j'ai analysé les représentations des élèves sur la ville et sur l'environnement. Mon objectif était de dévoiler l'expérience vécue de mes élèves à l'école, entre 1995 et 2004, et de mettre en valeur la ville comme lieu privilégié des expériences et d'apprentissage de l'enfant. Avec le but de trouver des éléments de réflexion, en tant que professeur d'école, j'interrogeais les élèves sur certains aspects socioculturels et environnementaux présents dans leur vie quotidienne à l'échelle du quartier et de la ville. N'étant pas originaire de Florianópolis, j'étais une enseignante curieuse de connaître la réalité vécue de mes élèves et de leurs familles. Je portais un grand intérêt aux histoires que les enfants racontaient sur l'évolution spatiale et historique des quartiers où j'étais enseignante et j'interrogeais les élèves et indirectement les parents sur comment était le quartier quand leurs parents étaient encore enfants.

Pour travailler les questions sociales à travers les maths, je les interrogeais sur le prix du ticket de bus pour aller au centre-ville. Sachant que la ville se situe dans une île et qui reçoit de nombreux touristes à la période estivale, je m'intéressais au métier de leurs parents, l'état des plages et des rues après le passage des touristes et aux phénomènes climatiques. Avec l'appui des matériels pédagogiques diversifiés, nous réfléchissions sur les enjeux de ces phénomènes et situations et les élèves faisaient des propositions pour solutionner les problématiques trouvées dans un vrai exercice de participation démocratique. Ces activités étaient enregistrées sur différents procédés et formats, comme des textes, images et maquettes par ex et donnaient à voir notre démarche empirique dans la construction d'un enseignement-

²⁴² Chagas Paraboa Clara Rosana, *Les enfants : images et représentations de la ville. Ethnographie d'une expérience dans le monde scolaire à Florianópolis – S.C. – Brésil*, Mémoire de Master 2 en Langues et Civilisations Etrangères – Spécialité Recherche Études Lusophones à l'Université Lumière Lyon 2, Lyon, 2009. ; Voir aussi : Paraboa Chagas Clara Rosana, « Ethnographie d'une expérience avec des enfants dans la ville (Florianópolis, S.C. - Brésil) » in *Ethnographie et Territoires*, n°1, *Revue Internationale d'Ethnographie*, 2011.

apprentissage appuyé sur les faits de société ainsi que le sur les méthodes de production de connaissance scientifique. Je considérais les élèves comme des citoyens à part entière, capables de réfléchir collectivement, de se positionner et de construire un savoir concret sur la réalité environnante à partir d'une base scientifique. Le partage d'un ensemble d'expériences scolaires issues des pratiques de groupe (les sorties d'études, le dialogue, la recherche, la lecture, l'écriture, etc.) forgeait une *pratique pédagogique émancipatrice*²⁴³.

L'expérience scolaire significative et éclairée, en complément des expériences individuelles, familiales et urbaines, a le potentiel d'éveiller la compréhension de la société en tant qu'un système complexe. L'expérience scolaire, associée aux autres expériences, donne du sens à la connaissance spatio-temporelle, favorise la construction de la pensée critique et systémique sur les transformations urbaines, et surtout sur les transformations de la société. Cela me semble être essentielle à la réalisation de l'expérience participative et du développement du pouvoir d'agir.

²⁴³ Paulo Freire, *Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*, Paz e Terra, Coleção Leitura (São Paulo, 1997).

CHAPITRE IV L'EXPÉRIENCE DE LA VILLE

Ce qui demeure ici, c'est la demi-Sophronia de tirs à la cible et de manèges, avec le cri suspendu dans la nacelle du huit volant la tête à l'envers, et elle commence à compter combien de mois, combien de jours elle devra attendre pour que revienne la caravane et qu'une vie complète recommence. Italo Calvino

La ville vivante commence simultanément n'importe dans quel recoin, elle s'étale, étonne, surprendre, ennui et finit pour recommencer une autre ville. Cette ville qui nous merveille par son architecture, son agencement spatiale et surtout par la diversité des cultures qu'elle abrite, stimule nos sens avec une multitude d'images, de sons et d'odeurs qui au quotidien, suscitent nos émotions et alimentent notre imaginaire et projections¹. Cette ville porte en elle de nombreux éléments ancrés dans son histoire, une histoire façonnée par les hommes qui l'ont édifiée et dirigée, une histoire qui émerge à partir de la nature, une nature transformée et artificialisée, urbanisée, comme le soulignait Milton Santos.

Étant donné que l'espace géographique de la ville est un espace trop large et insaisissable dans toute sa complexité, j'ai choisi pour ma recherche de me focaliser sur des territoires où le développement est un phénomène concret, ce qui se traduit par la réorganisation du territoire local et par la mobilisation des habitants. Ce processus, ne peut pas être saisi sans tenir en compte que cet immense ouvrage humain est objet de convoitise des hommes, qu'ils appartiennent au secteur immobilier, au secteur de planification urbaine, ou encore qu'ils fournissent une variété d'éléments qui contribuent au bon fonctionnement de la ville, en rappelant que ceux-là n'existent pas sans les consommateurs d'images et de produits. Cela met en évidence la complexité de saisir sa nature et celle des multiples acteurs directement impliqués.

¹ Hall nous dit sur l'habileté humaine à développer des projections pour accélérer le processus d'évolution, comme les couteaux, le téléphone, la télévision, les microscopes, l'automobile et l'ordinateur, etc. Voir Hall Edward T., *La danse de la vie. Temps culturel, temps vécu*, Éditions du Seuil, 1984, pp. 152-153

À longterm, on a constaté que plus de la moitié de la population de la Planète est regroupée dans des villes, et cela n'est pas une information anodine. Les villes sont de plus en plus surpeuplées et leurs contraintes suscitent de plus en plus de controverses et de conflits socio-environnementaux. Objet de disputes, on ne peut pas déplacer la ville, mais elle est sujette à interversions et à destructions². Ces transformations laissent des marques dans notre quotidien, influencent nos relations, impulsent nos actions, et s'inscrivent non seulement dans la mémoire de la ville, mais surtout dans notre mémoire individuelle, contribuant ainsi à façonner notre histoire personnelle et notre identité. Lucie, habitante du quartier Carnot-Parmentier, se souvient de quand elle est partie de la Martinique en 1970 pour habiter à Paris. À l'âge de 20 ans, avec un peu d'économies qu'elle avait, elle a loué un studio au 17^{ème} à la rue des Acacias, proche à l'Arche du Triomphe.

« Ce n'était pas cher à l'époque, ce n'était pas compliqué, hein ? C'était une chambre de bonne aménagée. C'était un bon quartier. Je ne te dis pas aujourd'hui, même avec des millions, maintenant... (rires) ». Après, elle est allée s'installer au 18^{ème} avec l'aide des assistantes sociales : « C'était un quartier chic »³.

Les projets de modernisation et d'urbanisation, marquent successivement le paysage des villes, réorganisent les territoires, définissent les lieux de sociabilité, déterminent nos habitudes et déplacements. L'expérience architecturale et urbanistique haussmannienne mise en œuvre dans les villes comme Paris, à peu près à ce qui s'est passé à la ville de Chicago⁴ à la première moitié du XX^e siècle, ont confronté les habitants aux coûts fonciers et aux réglementations en matière de construction de logements. Cette réorganisation des espaces de la ville accompagne les procédures de contrôle social mises en place de manière progressive. Les projets mis en œuvre à Saint-Fons et dans d'autres villes périphériques dans la deuxième moitié du XX^e siècle, visant à accueillir la population ouvrière des usines et celle venue des anciennes colonies, illustrent parfaitement, l'évolution des villes et la nécessité de réorganisation spatiale dans les grandes agglomérations et métropoles. La construction de Brasilia et, plus récemment, celle des nouvelles villes au Moyen-Orient, ainsi que la rénovation urbaine du quartier de Confluences à Lyon, suscitent des questionnements sur l'idéal sous-jacent à caractérisation architectonique de ces villes et quartiers et les pratiques d'appropriation et d'intégration des habitants dans ces territoires.

² Milton Santos, *La Nature de l'espace : Technique et temps, raison et émotion*, trad. par Marie-Hélène Tiercelin, Editions L'Harmattan, 2000, p. 72

³ Entretien réalisé le 15 juin 2013, à la Salle Local Projets.

⁴ Grafmeyer Yves et Joseph Isaac, *Ibid.*

La notion de paysage urbain traduit les contours et le contenu de l'espace urbain, et elle reflète de l'émergence du phénomène de gentrification. Dans ce contexte, d'anciens bâtiments changent de vocation, de nouveaux édifices sont érigés, des quartiers populaires sont démolis, de nouvelles limites géographiques se dessinent. Grâce à la création de nouvelles rues et nouveaux lotissements, de nouvelles écoles et lignes de transports en commun voient le jour⁵. L'urbain facilite l'installation de nouveaux espaces, la mobilité, tout en reflétant également le repli des individus et la reproduction de la ville en réponse aux nouvelles aspirations architecturales-urbanistiques et à la croissance démographique.

Fruit de nouvelles politiques publiques, le changement du paysage urbain engendre des ruptures, des mouvements de population, et des nouveaux regroupements dans les périphéries. Les transformations spatiales de la ville, au-delà de basculer les sentiments d'appartenance, effacent des pratiques de solidarité. L'exclusion fait naître toute une autre diversité de rapports, de valeurs et de représentation de ville et d'espace public. Cette nouvelle réalité fait émerger d'autres pratiques de sociabilité et de nouvelles identités⁶. Celles-ci, conçues dans un réseau d'interactions, tissent une nouvelle façon de vivre l'urbain.

En effet, le phénomène urbain ne cesse de s'intensifier, ce qui pose un défi à l'administration des villes. Elle doit constamment rechercher de nouveaux espaces pour la construction de logements afin de répondre à la demande du marché immobilier, qu'il soit public ou privé, comme je l'ai observé à Saint-Fons et à Florianópolis. Les projets de construction dans d'anciennes zones rurales ou des friches urbaines font partie des initiatives de rénovation urbaine et sont largement répandues partout. La démolition de bâtiments vétustes est une pratique concrète pour la consolidation de nouveaux projets. À Saint-Fons, le discours axé sur la durabilité de la ville génère des controverses en ce qui concerne la décision de la suppression de l'école Parmentier, dont la cour constitue un espace de nature généreuse et précieuse dans la ville, au profit de la construction de lotissements. Cette démarche paradoxale favorise davantage les intérêts du marché locatif que la place du corps et de l'esprit des enfants dans la ville. Sachant que les élèves passent au moins 15 ans de leur vie à l'école, je m'interroge

⁵ Santos Milton, *Op.cit*, 1988. Roncayolo Marcel, *La ville et ses territoires*, Gallimard, 1990.

⁶ Voir Leménorel Alain, « Rue, ville et sociabilité à l'époque contemporaine : Histoire et prospective » in Leménorel Alain (org.), *La rue, lieu de sociabilité ? Rencontres de la rue, Actes du colloque de Rouen*, nov. 1994, Publications de l'Université de Rouen n°214, 1997, pp. 425-442. Voir aussi Santiago Jorge P., *Ethnographie (s) et anthropologie de la ville à Rio : deux expériences d'écriture à la lumière du regard*, Paris, Le Manuscrit : recherche et université, 2010, pp.86-87

sur le confinement de l'éducation dans des écoles bétonnées avec des cours serrées tel que la nouvelle école Salvador Allende.

A Armação, vis-à-vis du manque des espaces de culture et de loisir, et de la manière dont ceux-ci sont à présent pensés, occupés et administrés, le discours sur le développement durable configure un tout autre besoin pour la population locale, celui de préservation de la nature et de garantie d'accès aux espaces de culture et loisir. Il légitime les actions collectives en opposition à la privatisation des espaces considérés par les habitants comme d'usage public, différemment de la situation à Saint-Fons. Ainsi, on peut dire que les éléments permanents et changeants ainsi que les dynamiques matérielles et immatérielles façonnent l'idéologie et les pratiques de préservation de l'environnement et de façonnage de la ville durable.

Les dynamiques spatio-temporelles, environnementales et sociétales qui émergent aujourd'hui l'échelle locale appellent à des études visant à répondre aux modes d'organisation hérités et aux défis de déséquilibre général rencontrés dans les villes. Les préoccupations liées au changement climatique, mises en avant au cours des dernières décennies, renforcent de plus en plus l'idée de la vulnérabilité des habitants des grandes villes. Les transformations de l'environnement pour répondre aux besoins créés par les générations antérieures et actuelles ainsi qu'aux aspirations grandissantes des nouvelles générations, multiplient les modes de vie urbaine prédatrice et créent un point de rupture entre l'homme et la nature. La ville, ainsi se revêt d'une double facette : elle peut être vue en tant qu'une forteresse, le siège du pouvoir et de la prise de décisions sur le destin des êtres humains, ou en tant qu'un lieu frontalier.

Les politiques urbaines et les pratiques architecturales, répondent presque à chaud la demande du développement économique et social urbain en raison du phénomène de la croissance populationnel. Le flux migratoire sans précédent, engendre l'augmentation de nouveaux besoins dans un horizon de projections sociales qui débouchent en différentes sortes de prestation de services publics et notamment ceux liés à l'éducation. La ville se révèle ainsi un chaudron de cultures et de défis, ce qui confronte les dirigeants et les institutions de manière inévitable à la gestion de ce qui l'on pourrait qualifier de nouveau environnement de la civilisation humaine, désigné autrefois « l'habitat naturel de l'homme civilisé »⁷.

Le paradigme de l'écologie urbaine développé par les intellectuels de l'École de Chicago revêt une importance particulière dans la réflexion sur le développement durable des villes.

⁷ Roncayolo Marcel, *Op.cit.*, p.74

Cela est d'autant plus vrai dans les quartiers les plus éloignés ou les plus précaires des métropoles, là où l'installation des infrastructures n'accompagne pas toujours la dynamique de transformation du centre-ville ni pourvoit les besoins ordinaires des habitants. Ces secteurs de la ville, bien qu'ils soient souvent délaissés, comme j'ai pu observer dans mes terrains de recherche, ne sont pas pourtant dépourvus d'activités laborieuses, de sociabilité ni de créativité. Dans ces territoires du vécu, une multitude d'événements surviennent, même si certains sont parfois invisibles ou invisibilisés par le pouvoir public. Cette invisibilité a été traduite par mes interlocuteurs tant au Brésil comme en France par « Il n'y a rien ! », « Ils ne font rien ! Ces expressions, dont le mot rien est fortement marqué, accompagnées par des gestes corporelles et la démonstration de sentiments de mépris et de tristesse envers les hommes et femmes liés au politique, traduisent l'idée de manque de soin vis-à-vis de ces lieux, le désordre et la rupture local, comme en témoigne la crise sanitaire survenue à Armação dans les années 1990, ou encore les mouvements de contestation qui ont marqué les Minguettes, un quartier frontalier de Saint-Fons, dans les années 1980 et 1990 - pour ne mentionner que mes terrains d'étude.

Les transformations urbaines apportent certainement des améliorations à certains espaces de la ville, mais elles sont également accompagnées de perturbations, comme la disparition de lieux publics de sociabilité tels que des places et des aires de jeux pour enfants, comme observé à Saint-Fons, ou l'effacement de l'étendu de sable des plages, comme constaté à Florianópolis. Ces transformations impactent l'environnement et les modes de vie de différentes générations, qui se traduit par des nouvelles expériences dans la façon de vivre le lieu, de l'apercevoir et de l'interpréter.

En effet, la plupart de ces changements, qu'elles soient dictées par la nature, les autorités politiques ou les acteurs privés, bouleversent les modes de vie établis et les coutumes enracinées. Dans ce processus de transformation, les habitants sont rarement consultés ou impliqués dans les décisions relatives aux changements mises en place localement. Dans notre monde globalisé, malgré les ambitions proclamées par certains discours en faveur de l'action collective tels que celui de « viser plus loin, aller plus vite et tous ensemble » préconisé lors de la COP 23⁸, le changement urbain s'opère souvent sans un véritable compromis des institutions en faveur d'un vivre ensemble de qualité réelle, spatiale et temporelle.

⁸ <https://www.un.org/sustainabledevelopment/fr/cop23/>

L'**expérience scolaire** dans ce contexte peut, à travers l'étude du quartier et de la ville où vivent les élèves, apporter des éléments de réflexion sur la culture local, sur la mémoire de habitants, sur les équipements publiques, ainsi que sur des aspects socio-économiques de la population. Elle permet également de repérer les problématiques auxquels les habitants sont confrontés, de connaître leurs représentations sur différentes thématiques, et d'enquêter sur les transformations environnementales et reconfigurations socio-spatiales vécues par différents générations. En plus de la réappropriation par les élèves sur leur lieu de vie à partir d'une démarche scientifique empirique, ces pratiques favorisent l'acquisition des notions spatio-temporelles de manière critique.

Si l'on examine la ville dans une perspective historique, on observe une expansion urbaine vers les zones rurales et simultanément une avancée du rural vers la ville. Ces transformations découlent des choix administratifs qui accompagnent l'évolution de la société, là où les individus, dans un cycle sans fin, naissent, grandissent et finissent par disparaître. Cependant, cette transition ne se fait pas sans laisser de traces ni d'héritiers. Dans les espaces intermédiaires, certains individus migrent vers la ville en emportant avec eux leurs bagages culturels, perceptifs et intellectuels. Ils sont à la recherche de nouveaux horizons de vie, d'opportunités éducatives et professionnelles. D'autres se dirigent vers les régions rurales en quête d'une vie plus saine et paisible. Ce mouvement incessant altère le contenu historique et socioculturel des lieux, les relations locales, économiques et politique se transforment, et se répandent tant dans la sphère nationale qu'internationale. Les villes périphériques et les pays extra-européens en connaissent bien les conséquences.

La ville, en tant qu'espace attractif ou répulsif, joue ainsi un rôle central dans nos sociétés humaines en ce qui concerne la sociabilité, le sentiment d'appartenance, la culture et la civilité. **L'expérience scolaire**, dans ce contexte, peut contribuer de manière significative à la compréhension des dynamiques urbaines qui façonnent leur vie quotidienne. En intégrant ces dimensions dans le programme scolaire, l'école peut jouer un rôle essentiel dans la préparation des élèves à devenir des citoyens responsables, capables de mobiliser des connaissances pour s'engager dans certains aspects qui interpellent et caractérisent la ville et la vie moderne.

Pour le géographe Marcel Roncayolo⁹ la ville moderne est une création politique et administrative qui organise un système de relations, un territoire particulier composé d'autres

⁹ Roncayolo Marcel, *Idem*.

territoires. Elle se repose sur un jeu d'attraction et de rayonnement, offrant une multitude de possibilités en termes de travail, de commerce, d'études et de relations sociales dans un contexte multiculturel. Certes, les villes modernes sont des centres dynamiques dans le tourbillon des connexions planétaires. Elle crée un environnement propice à l'épanouissement de la société, à la diversité, aux interactions et échanges entre les individus. Les gens y affluent pour trouver du travail, créer des entreprises, poursuivre des études, et interagir avec des personnes de divers horizons culturels. Ces dynamiques comportementales, qu'elles soient individuelles ou collectives, génèrent avec le temps et dans l'espace des expériences qui méritent une attention scientifique. L'examen des défis actuels liés à la vie en milieu urbain, dans le but de prévenir les problèmes de la société mondiale qui devront être affrontés au niveau local par les villes et leurs habitants, revêt à mes yeux d'une grande importance et ne devrait pas être sous-estimé.

La notion de laboratoire social¹⁰, développée par les sociologues de l'École de Chicago, nous permet de comprendre les interactions sociales locales ainsi que trouver des traces de mémoire dans les murs anciens, les photographies, les plans et les films, qui témoignent différentes formes de vivre la ville. Plus qu'un laboratoire social, je pense la ville comme une constellation humaine interactive qui, au-delà de son aspect social, relève du cognitive, de l'ethnologique et du psychologique¹¹. La démarche ethnographique dans ce contexte devient de plus en plus nécessaire, car elle permet de prendre en compte la complexité de la culture urbaine, des relations humaines en ville dans une perspective d'antériorité¹² et de présence combinant mémoires, sensations, perceptions, dans le cadre du vécu, de la pensée, de la parole, des comportements et des actions. Les expériences quotidiennes millions d'individus se constituent les espaces microcosmiques de la ville. Les citoyens tissent un patchwork si diversifié et multicolore comme la gamme énorme d'éléments concrets et abstraits qui traversent les interactions : des coutumes, des institutions, des commerces, de la nature, des flux et bien d'autres expériences qui le donnent forme.

Malgré les critiques exprimées à l'égard de l'écologie urbaine, les sociologues de l'École de Chicago ont exploré les dimensions souvent négligées de la vie urbaine, de manière similaire à l'approche de l'anthropologie de la ville. Cela nous permet de reconnaître que la ville est un lieu où la culture évolue, se renouvelle et se transforme rapidement et de manière inégale. Cela

¹⁰ Park Robert Ezra, *Idem.* pp.179-183

¹¹ Laplantine François, *Ibidem*, pp. 139-140

¹² Laplantine François, *Ibid.*, pp. 142

ne se limite pas à une perspective positiviste, car cela découle également du fait que certains individus s'approprient ces changements plus que d'autres. Objet complexe et terrain privilégié des sciences humaines et sociales, la ville ne peut être appréhendée à partir d'un seul point de vue arbitraire. Elle, comme nous montre Michel Agier *L'anthropologie de la ville*¹³, nécessite d'une approche qui croise différents regards en raison de sa nature interdisciplinaire, aborde l'expérience de l'homme vivant en ville dans ses multiples dimensions : évolutives, culturelles, symboliques, structurelles, sociales, économiques, politiques, etc. Ces aspects façonnent la réalité urbaine et son étude permet de mieux comprendre sa dynamique complexe manifestée dans des pratiques concrètes du quotidien, par les sensations et ce que nous permettent de tisser des liens entre les différents savoirs qui façonnent l'homme contemporain.

L'anthropologue est en mesure de comprendre les dynamiques complexes de la vie urbaine et d'appréhender les différentes expériences vécues par les habitants, notamment celle des plus petits, comme c'était le cas dans mon enquête. Il peut ainsi saisir les différents éléments de la ville, les interactions sociales et le mouvement qu'ils engendrent au fil du temps. Les anthropologues, tels que Raymond Ledrut, Pierre Sansot, Ulf Hannerz, Colette Pétonnet et Marc Augé, ont contribué à une meilleure compréhension des dynamiques interactives manifestées en ville. L'École de Chicago, grâce à une approche multidisciplinaire, a développé des méthodes permettant de décrypter les composants de la ville. Ces méthodes mettent en évidence les lieux et les processus sociaux profondément enracinés dans l'environnement urbain à travers des études de situations concrètes permettant la réalisation des analyses originales et approfondies.

J'ai remarqué que dans mes terrains, la géographie contribue à la mise en évidence des différences spatiales et des styles de vie dans la ville. La mer, par exemple, a joué un rôle déterminant dans l'histoire de la ville de Florianópolis, contribuant à sa transformation en capitale administrative de l'État de Santa Catarina. L'extrait du discours du Maire de Florianópolis, Dário Berger¹⁴, révèle l'influence de la géographie de l'île, et pourtant de l'importance de nature dans le processus d'expansion du marché immobilière.

« (...) Nous sommes privilégiés par la géographie locale, avec les beautés naturelles qui sont très charmantes. Mais, nous, au fil du temps, nous sommes en train de détruire tout ce que la nature nous a offert (...) Il n'existe aucun coin de cette Ile que ne soit pas

¹³ Agier Michel, *ibidem*.

¹⁴ Extrait du discours du maire de Florianópolis (52 ans, né à l'intérieur de l'État de Santa Catarina), lors d'une audience réalisée dans l'amphithéâtre de l'école le 23 février 2008. Source : vidéo du Núcleo Distrital do Pântano do Sul. Crédits : Vicente Pozzobom et Chico Rocha

merveilleux, n'est-ce pas ? (...) cette ville a suscité beaucoup d'intérêt, principalement ceux liés à la spéculation immobilière qui a loti nos régions, nos terres, (et cela est) le résultat d'un processus historique de domination que la ville a subi »¹⁵.

Saint-Fons, à son tour, c'est le fleuve du Rhône qui a joué un rôle fondamental dans son processus d'urbanisation après la révolution industrielle, mais l'histoire locale avant cette période était toute une autre, et face aux usines, on a parfois du mal à l'imaginer. Les terrains marécageux situés au bord du fleuve, susceptibles d'inondations, étaient consacrés aux cultures maraichères, notamment à la culture du cresson, et horticoles. Au bord du fleuve, on pouvait trouver des ateliers de réparation des bateaux, une tuilerie, un moulin, des fours à chaux, ainsi qu'une petite fabrique de colorants. Jean-Louis Bigot¹⁶ nous raconte que les anciens de Saint-Fons se souviennent de ce quartier au bord du Rhône qui vivait avec des codes et une mentalité insulaire. En effet, les hommes étaient les maraîchers et des braconniers. Ceux-ci surnommés « Pirates du Rhône » possédaient une ou plusieurs barques. Ils se livraient non seulement à la pêche de nuit, interdite, et aux trafics de marchandises illicites, mais aussi à sauver des vies, lors des inondations¹⁷. Tous ont été expulsés par les usines et « la règne des Pirates du Rhône a été englouti » par les travaux de l'autoroute A7, débutés dès 1936. Les participants de l'atelier mémoire, que nous allons évoquer plus tard, se souviennent de la construction de l'autoroute. M. Fradin¹⁸, se souvient des inondations « (...) dans les époques d'inondation, on allait voir sur le pont des Fainéants, vous savez ? Au-dessus de la voie ferrée, au long du Rhône, les hommes, les femmes et les copains arrivaient en barque jusque-là pour aller à l'école ». L'accès au fleuve par les habitants à l'époque était une réalité presque banale, aujourd'hui à la hauteur de Saint-Fons, cela est interdit. Ce sont très peu ceux qui fréquentent leurs rebords compte tenu du difficile accès et du danger imminent des usines. De plus, l'autoroute, parallèle à la voie ferrée, sépare physiquement la ville en deux espaces distincts, l'un, celui des usines et l'autre, celui de la ville, ce qui complexifie l'accès au fleuve.

Les modes de vie et l'expérience des habitants sont indissociables de la géographie des villes et des interactions avec la nature environnante. D'une partie, la nature nous donne des

¹⁵ Source : Vidéo réalisée par Pozzobom et Rocha, 2013. Traduit par nos soins.

¹⁶ Bigot Jean-Louis, Patriarca Elisabeth et Hugues Hervé (ill.), *La ville en un livre*, M. Mella, 1992.

¹⁷ Pour aller plus loin : Vincent André L.-A. Culture de fleuve. In *Le Monde alpin et rhodanien*. Revue régionale d'ethnologie, n°1-3/1999. Le Rhône. Un fleuve et des hommes. pp. 7-18. Source : https://www.persee.fr/doc/AsPDF/mar_0758-4431_1999_num_27_1_1676.pdf

¹⁸ Fragment d'une discussion le 21/04/2013.

pistes sur la valorisation des espaces, sur les rapports de voisinage ainsi que sur les inégalités dans le processus d'appropriation des espaces. D'une autre partie, la culture engendrée au sein de l'environnement urbain, permet d'avoir une meilleure compréhension de l'évolution de la dynamique sociale des villes situées proches à des importantes sources de l'eau, tel comme c'est le cas ici. La ville se présente ainsi comme un réseau d'influences multiples et multidirectionnelles, dépassant ainsi la vision réductrice, bien que révélatrice, de l'activité rituelle présente dans la métaphore « boulot, métro¹⁹, dodo ». Ce système complexe, tel une salle de miroirs, reflète les efforts incessants, les tromperies et les contradictions auxquelles les êtres humains, dans le processus spatiaux et historiques, sont confrontés au façonner leur environnement et la société où ils s'inscrivent.

Robert Ezra Park²⁰ souligne que l'homme vit un processus éternel de création et de re-création autant de la ville que de lui-même, ce qui dialogue avec les mots de Bernard Lepetit²¹ met en relief que l'histoire de la ville est l'histoire de ses habitants qui la façonnent et qui sont façonnés par elle. Ce que ces auteurs veulent dire, c'est que la complexité des relations établies dans la ville et avec la ville sont révélatrices de la création de la matérialité spatiale et de la culture urbaine. L'approche écologique, en tant que la logique de la dynamique de l'espace urbain, nous permet de comprendre les processus sociaux, les dysfonctionnements, les mutations ainsi que la formation de nouvelles organisations dans la société urbaine²².

L'École de Chicago se distingue par son approche centrée sur l'exploration approfondie des problèmes sociaux spécifiques aux villes en plein essor industriel. Plutôt que de considérer la ville comme une fin en soi, les intellectuels de cette école l'ont perçue comme un moyen de comprendre les problèmes sociaux urbains et d'analyser divers aspects sociologiques de la vie et de l'expérience humaine. Cette perspective pragmatique nous pousse à analyser la participation des citoyens dans la résolution des problèmes liés aux espaces sociaux. Le territoire des écoles publiques, cette « aire naturelle de la ville »²³, est doté de caractéristiques et d'une histoire qui leur sont propres, et nous les considérons comme des objets de recherche, où la ville se révèle.

¹⁹ Voir Augé Marc, *Un ethnologue dans le métro*, Hachette, 1986, p. 49-50

²⁰ Park, ancien élève de William James, dans l'ouvrage collectif des chercheurs de l'École de Chicago, *The City*.

²¹ Lepetit Bernard, « L'Évolution de la notion de ville d'après les tableaux et descriptions géographiques de la France (1650 1850) » in *VRBI, II* (1979), pp. XCIX-CVII.

²² Park Robert Ezra. *Ibidem*, p.167

²³ Park Robert Ezra, *Ibid.* p.174

La ville, en tant que lien entre l'homme et le monde, est un espace complexe et multidimensionnel, est formée par une pluralité d'espaces singuliers, et par une diversité de représentations. Elle, selon les auteurs évoqués dans cette thèse, peut être perçue et interprétée de différentes manières, comme un lieu d'utopie, de lecture du réel, d'affectivité, de sociabilité, d'éducation, de citoyenneté et de démocratie, ainsi qu'un lieu d'action de l'État²⁴. Nous la voyons aussi comme centre et foyer des changements sociaux²⁵, comme cadres de l'expérience²⁶, champs de significations²⁷, lieu de « mise en scène de la vie quotidienne », et espace d'interactions et d'engagements²⁸. Elle est révélatrice aussi de la poésie, de la subjectivité et des alliances symboliques²⁹, mais aussi de l'invisibilité³⁰. En observant et en enquêtant dans une approche ethnographique les territoires où les écoles sont situées et en les analysant de manière comparative, nous pouvons comprendre les rapports socioculturels, les rapports de pouvoir, les sentiments d'appartenance et comment l'expérience démocratique structure la ville elle-même.

Marcel Roncayolo³¹ s'interroge : « La ville répond-elle à des exigences quasi universelles de la vie en société ? » Afin d'envisager le futur de la ville, il est crucial de comprendre son histoire. Cette approche est pour moi est constitutif du processus d'intégration des acteurs au sein d'une communauté. Ainsi, nous commençons par présenter les spécificités de la ville de Saint-Fons et puis de la ville de Florianópolis, en mettant en évidence leurs identités propres, leurs organisations caractéristiques et leurs histoires singulières³². En examinant comment les générations précédentes ont vécu, nous sommes en mesure de mieux comprendre le présent et d'envisager l'avenir des villes.

²⁴ Donzelot Jacques et Estèbe Philippe, *L'État animateur, Essai sur la politique de la ville*, Collection Ville et société, éditions Esprit, 1994.

²⁵ Park Robert Ezra, *Ibid.*, p.168

²⁶ Goffman Erving, *Les cadres de l'expérience*, Les Éditions de Minuit, 2013.

²⁷ Ledrut Raymond, *Les images de la ville*, Anthropos, 1973

²⁸ De Certeau Michel, *Op.cit.*

²⁹ Sansot Pierre, *Idem.*

³⁰ Calvino Italo, *Les villes invisibles*, Éditions du Seuil, 1974.

³¹ Roncayolo Marcel, *ibidem*, p. 28

³² Park Robert Ezra, *Ibidem.* p.173

1. Saint-Fons et les enjeux actuels

Saint-Fons, ville localisée au sud de l'agglomération lyonnaise (cf. annexe 1), m'a été dévoilée petit à petit à partir de 2007 quand j'ai commencé à travailler à l'école M3E, topographiquement située dans la zone plus haute de la ville, au quartier des Clochettes. Ce quartier jouxte en hauteur le parc industriel de la ville, connu sous le nom de la Vallée de la Chimie, et c'est là où les premières maisons des ouvriers travaillant à l'usine de Saint-Gobain ont été installées. (cf. annexe 2)

Ainsi, mes « premiers pas » envers l'immersion dans cette ville a débuté bien avant mon projet de thèse, et a été marqué par mes premières observations que j'ai faites étant accompagnée des élèves. Voir ces usines au bord du Rhône, du haut de la colline, m'a offert une perspective différente de celle que j'avais du périphérique, ce qui d'ailleurs m'a fait beaucoup de peine, non seulement pour le fleuve pollué, mais aussi pour les habitants de la ville, surtout les enfants, empêchés de profiter de la beauté de cette œuvre de la nature accaparée par l'industrialisation du lieu. Mais comme s'est souvenu M. Fradin dans une occasion, cette séparation n'existait auparavant.

« Pour nous qui étions adolescents dans les années 50, il existait un mariage entre les usines et la nature puisque si dans la ville elle-même tout était lié à l'industrie, il suffisait de faire trois pas pour se retrouver dans une nature libre avec la possibilité de donner libre cours à notre imagination. Nous allions nous baigner dans la darse³³ où une péniche échouée servait de terrain de jeux... Et puis il y eut le début de l'urbanisation intense et donc la suppression plus ou moins rapide des espaces de liberté... Je me souviens de l'époque où les Maisons Bleues [l'un des sous-quartiers de Carnot-Parmentier] n'étaient encore que des jardins »³⁴.

Cet ancien paysage industriel non seulement façonne la vue sur le Rhône, mais il influence également les odeurs environnantes, parfois désagréables, parfois sucrées. Ces odeurs rappellent la présence d'une usine chimique produisant des arômes de vanille, ce qui peut évoquer des souvenirs d'enfance agréables. Cependant, la réalité est moins réjouissante. Lors des pics de pollution, les enfants sont privés de l'utilisation de la cour de l'école pendant les récréations et les activités périscolaires. Il est important de rappeler que depuis 2003, ce site fait partie du Plan de Prévention des Risques Technologiques (PPRT) de la Vallée de la Chimie,

³³ Bassin abrité à l'intérieur d'un port et où l'on pouvait effectuer en sécurité la réparation ou l'armement des petits bâtiments. Source : <http://www.cnrtl.fr/definition/darse>

³⁴ Ce récit Mr. Fradin m'a fait par écrit dans un e-mail le 11/12/2012, suite à l'envoi d'un texte que j'avais écrit sur Saint-Fons. D'ailleurs, le contenu de ce récit m'a été répété d'autres fois que nous avons échangé sur le sujet.

une zone principalement industrielle, en raison des incidents de Feyzin (1966) et de Seveso (1976) en Italie.

Ces deux catastrophes technologiques ont entraîné la mise en place de nombreuses mesures juridiques et organisationnelles par l'Union européenne, notamment la classification des sites Seveso. Le quartier des Clochettes nord, qui compte 1 650 habitants, est d'ailleurs concerné par cette classification Seveso, mais cela n'empêche pas qu'il continue d'accueillir une population familiale, jeune et diversifiée, principalement composée d'employés et d'ouvriers issus de différentes origines. Ce quartier, ainsi que les quartiers de l'Arsenal et de Carnot-Parmentier, font l'objet de politiques urbaines spécifiques dans le cadre de la politique de la ville.

Selon les propos d'un directeur du Grand Lyon, la Vallée de la Chimie est un pôle clé du développement économique local : « elle représente 50 mille emplois directs et induit d'autres activités liées à la chimie et la pétrochimie au niveau régional »³⁵. Dans une interview pour le magazine de la ville de Saint-Fons, le directeur présente également l'approche "verte" des usines locales dans le cadre du développement durable. Selon lui, cette approche repose sur trois piliers : la compétitivité économique, le progrès social et la préservation de l'environnement³⁶. Il expose ensuite le projet d'aménagement et de développement de ce territoire à l'horizon 2030.

Ce projet vise à rendre cohérentes toutes les thématiques du territoire, en mettant en avant l'équilibre entre le tissu économique et le cadre de vie, ainsi que la restauration de la relation avec le fleuve et ses environs, et la transformation de l'image de Saint-Fons. À première vue, ce projet semble judicieux en ce qui concerne la relation entre l'économie et le cadre de vie. Cependant, il convient de s'interroger sur la signification de l'expression « cadre de vie » : s'agit-il uniquement du cadre de vie des employés des usines, ou bien est-ce que cela englobe également la réalisation du cadre de vie des habitants de la commune de Saint-Fons ?

En effet, bien que la Vallée de la Chimie emploie directement cinquante mille personnes, ce nombre ne représente qu'une partie des emplois occupés par les habitants de la

³⁵ Interview présentée dans le Dossier Chimie dans le magazine municipal de Saint-Fons : *Horizons*, n°17 septembre-octobre, 2011. p.12

³⁶ Les mots : « compétitivité », « progrès » et « préservation », ont attiré mon attention sur leur possible signifié dans ce contexte socioéconomique et environnemental assez précaire où se trouve la ville de Saint-Fons, thème sur lequel on reviendra plus tard.

commune de Saint-Fons, car la Vallée englobe plusieurs communes et suscite divers intérêts. En croisant certaines données statistiques de l'INSEE³⁷ de 2011, on constate que parmi les habitants de Saint-Fons, un total de 815 personnes travaille dans le secteur industriel, dont 39 occupent des postes de cadres et 503 travaillent en tant qu'ouvriers. Parmi ces travailleurs, seulement 235 emplois se trouvent effectivement dans la commune de Saint-Fons. Cela signifie que les usines de la Vallée de la Chimie n'emploient que 0,5% des habitants de la ville et que la majorité de ces emplois correspondent à la catégorie des ouvriers.

Par ailleurs, la ville de Saint-Fons est l'une des plus pauvres de l'agglomération lyonnaise, aux côtés de Vénissieux, Vaulx-en-Velin et Givors. Et, pourtant, on pourrait s'attendre à ce que la présence d'importantes usines telles que Saint-Gobain, Solvay, Rhodia, Arkema, Kem One, Bluestar Silicones et Air Liquide contribuerait davantage à employer les habitants de Saint-Fons, ce qui n'est pas vraiment le cas, comme c'était dans le passé.

Selon Simone Cavallucci et M. Fradin, cette ville était la plus riche du département jusqu'aux années 70, « jusqu'aux années de l'administration du maire Franck Sérusclat et encore quelques années après... ». À leur avis, avec la vente et le regroupement des usines, Saint-Fons ne touche presque plus rien en termes d'impôts locaux. M. Fradin rappelle qu'en plein boom de la Révolution Industrielle, les usines accueillaient « des milliers d'ouvriers, une vraie fourmilière », situation incomparable avec celle de nos jours, dit-il.

« Depuis les années 70, « les usines sont désertées et il est resté que des embryons de production » ; et « les patentes versées à la mairie, liées au chiffre d'affaires et au personnel, ont été supprimées ». Il continue : « On a complètement changé ! On n'est plus dans le même monde qu'il y a cinquante ans. Tous ces échelons et assemblées [faisant référence à l'administration territoriale de la France] n'existaient pas. La Métropole [de Lyon] objective la récolte de moyens énormes, qu'individuellement, c'était impossible auparavant d'avoir. Maintenant, Paris reverse les impôts à la Métropole et celle-ci les reverse aux municipalités... »

Effectivement, dans le passé, les usines étaient un patrimoine de la ville de Saint-Fons et les habitants en bénéficiaient. À présent, l'appauvrissement de la ville est le résultat direct de plusieurs facteurs. Tout d'abord, en raison de la réorganisation de l'espace industriel en France puis de la désindustrialisation entamée dans les années 70 qui a entraîné la délocalisation des usines et la perte d'emplois industriels dans la région. De plus, la réorganisation du système fiscal, la mondialisation de l'économie et la déterritorialisation des entreprises ont également contribué à cette situation. Par ailleurs, l'étalement urbain et le processus de métropolisation de

³⁷ <https://www.insee.fr/fr/statistiques/2132456?geo=COM-69199>

l'agglomération lyonnaise ont également joué un rôle dans cette transformation. Bien que Saint-Fons bénéficie d'une situation géographique que l'on pourrait qualifier de "privilegiée," avec la présence de la Vallée de la Chimie sur son territoire et sa proximité avec Lyon, notamment via le port et le quartier de Gerland, ces facteurs n'ont pas apporté d'améliorations substantielles aux conditions de vie des segments les plus défavorisés de la population locale. Au contraire, ils ont plutôt contribué à accroître la précarité de la ville. En conséquence, Saint-Fons se retrouve relativement plus isolée sur les plans économique et social qu'auparavant. C'est pourquoi la ville a recours à des politiques spécifiques telles que la « politique de la ville », pour tenter d'améliorer la situation des habitants dans ses quartiers les plus défavorisés.

En effet, à Saint-Fons, une grande partie de la population fait face à des conditions socio-économiques précaires. Près de 45% des résidents ne possèdent aucun diplôme, et en 2015, leur revenu moyen annuel s'élevait à 15 336 €, soit environ 1 278 € par mois. De plus, près de 60% des logements dans la ville sont des logements sociaux, parmi lesquels 80% sont des immeubles collectifs, tandis que seulement 17% sont des maisons individuelles. Malgré la présence d'équipements, de services et d'activités socioculturelles et sportives offerts par la ville, accessibles gratuitement ou à tarif réduit pour les personnes âgées de 4 à 25 ans, l'isolement persiste. Cette situation découle des conditions sociales précaires qui touchent la majeure partie de la population, en raison du niveau de scolarité limité et de la discrimination subie par certaines personnes issues de l'immigration qui vivent dans les grands ensembles. Ces facteurs font que ces individus se sentent peu intégrés dans la vie de la commune.

En ce qui concerne l'espace industriel, il couvre la partie la plus riche de la ville, tant du point de vue économique qu'environnemental, en raison de son potentiel attractif. Cependant, l'accès des habitants au fleuve est très difficile, et peu nombreux sont ceux qui le fréquentent en raison des difficultés d'accès et du danger imminent des usines. De plus, l'autoroute qui longe la voie ferrée divise physiquement la ville en deux espaces distincts : celui des usines et celui de la ville, rendant l'accès au fleuve plus complexe. Ainsi, le Rhône et la Vallée de la Chimie sont à la fois proches et éloignés, car inaccessibles. Ils font partie de l'histoire et de l'identité locale, mais sont aussi des ressources négligées par la population de la ville. En effet, une analogie peut être établie entre l'environnement, les caractéristiques du paysage urbain de cette ville et l'expérience participative des habitants de Saint-Fons. Les éléments tels que le périphérique, le fleuve, les usines et la voie ferrée, ouverts au monde extérieur, agissent comme des barrières physiques qui renforcent les divisions socio-économiques (telles que le niveau d'éducation et les types d'emplois) et psychologiques (comme le faible engagement dans la

participation démocratique aux enjeux collectifs) au sein de la communauté. Ces défis sociaux représentent des obstacles significatifs à la réussite des habitants et à l'amélioration de leur qualité de vie.

1.1. Saint-Fons, une ancienne ville industrielle

Mes différents interlocuteurs à Saint-Fons m'ont partagé leurs récits sur l'histoire de la ville et m'ont orienté vers de diverses recherches, notamment dans des livres, des journaux et des plans anciens de la ville. Parmi mes interlocuteurs³⁸, certains sont nés à Saint-Fons, quelques-uns sont partis durant quelques années après l'âge de 18 ans de la ville, puis ils sont revenus, d'autres sont revenus pour le travail, pour se marier ou simplement pour trouver un nouveau logement. Dans leurs récits sur le passé, les usines, figurent les rues, les lieux de loisirs, quelques rapports au voisinage. Leurs petites anecdotes portent beaucoup sur les commerces d'antan et sont associés aux noms des commerçants, un vrai repère pour les anciens habitants.

Notre intérêt pour la dimension historique de la ville s'est accru au fil du temps, à mesure que les habitants partageaient leurs récits de vie dans le quartier, sans les dissocier de leurs expériences passées au sein de la ville. En effet, avant de s'installer dans le quartier, beaucoup d'entre eux avaient résidé au centre-ville, et c'était là que la vie les importait. Il est à noter que toutes les personnes âgées avec lesquelles j'ai discuté n'avaient pas vécu à Carnot-Parmentier pendant leur enfance. Leurs souvenirs des HLM évoquaient souvent des moments de convivialité. Par exemple, Mme Cavallucci, dont le père était un boulanger bien connu installé rue Gabriel Péri depuis 1937, avait passé toute son enfance au centre-ville. Elle observait quotidiennement le va-et-vient des ouvriers et des ouvrières se rendant aux usines.

M. Fradin, en 1945, résidait à proximité du centre-ville, rue de la République. Plus tard, à la fin des années 50, il a quitté Saint-Fons avec sa famille pour habiter à Dakar. En 1957, il est retourné en ville pour s'installer à l' "Opération Million", qui était le premier bâtiment construit dans les Grandes Terres. Par la suite, il est parti à nouveau, mais finalement, en 1994, il est revenu pour habiter au numéro 51 de l' « Opération Million » (cf. annexe 3). Comme nous

³⁸ En ce qui concerne l'histoire du quartier et de la ville, bien que j'aie eu l'occasion de rendre visite à une dame résidant dans l'une des maisons de retraite de Saint-Fons (il y en a deux, qui ne sont pas médicalisées), j'ai délibérément opté pour me concentrer sur les récits de personnes encore actives dans la ville et qui ont été impliquées dans la consultation du projet de renouvellement urbain du quartier Carnot-Parmentier.

l'a raconté M. Fradin, à cette époque, les vents du progrès pénétraient dans la campagne environnante : « Avant, ici, était pratiquement à l'extérieur de Saint-Fons. Vous imaginez, ils ont même proposé des terrains à mon grand-père pour faire des jardins??? »

Les récits oraux des mémoires des anciens habitants qui je croise avec les documents personnels et publics sont révélateurs de divers rapports au quartier, à la ville et aussi aux lieux et qui ne peuvent pas être dissociés de leurs histoires personnelles et de leurs expériences dans la ville, dominée par la période industrielle, comme il avait été le cas de Dominique de 89 ans. Née en Italie, elle accompagnait Simone et a donné un petit témoignage aux élèves de l'activité PAVI à l'esplanade des Grandes Terres (cf. annexe 4). Dominique est arrivée à Saint-Fons à l'âge de 15 ans, en 1937, d'abord pour connaître son père et pour travailler dans une usine à Saint-Fons. Elle nous a raconté qu'à cette époque, elle partait à pied de chez-elle, une vieille maison localisée à la ville voisine de Vénissieux, près de l'actuel supermarché Carrefour, proche au périphérique, pour travailler à l'usine Saint-Gobain. Elle traversait la ville de Saint-Fons à pied toutes les nuits à 4 heures du matin, pour commencer à travailler à 6h. Pour rentrer, elle faisait le même chemin dans le sens contraire les débuts de soirées vers 16h.

La Compagnie de Saint-Gobain, une de plus anciennes de la Vallée de la Chimie, est née à l'époque du roi Louis XIV et en 1665, elle décora la fameuse galerie des glaces du Château de Versailles. L'usine a mis accent sur la manufacture de glaces, et a survécu à l'ancien régime avec la production d'acide sulfurique, sous l'empire de Napoléon 1^{er}. Leurs propriétaires, issus de l'aristocratie, incarnaient selon Maurice Corbel³⁹ la pérennité, la distinction de valeurs humaines supérieures et la prospérité, ainsi que l'amalgame entre la mystique des « grands hommes de l'histoire » et l'origine sociale, la valeur et le pouvoir comme des données naturelles.

Dans son trajet, Dominique empruntait la rue Carnot, et elle se souvient qu'à l'endroit où se trouvent maintenant les HLM, il y avait autrefois de vastes champs de blé et de maïs, ainsi que des jardins et des cabanes. « Il n'avait rien ! Les petites maisons ont été construites après la guerre [la deuxième guerre mondiale]. » Elle se souvenait du début de la construction des bâtiments HLM et de l'école Parmentier, en 1962. En effet, l'histoire de Saint-Fons se

³⁹ Corbel Maurice, 1982. pp. 11-15

mélange avec celle des pas et des chemins parcourus par les habitants dans la ville comme le rappelle Ledrut⁴⁰.

Les histoires que racontent les habitants se connectent avec l'histoire de Saint-Fons qui commence bien avant l'arrivée des usines. On trouve des bribes de l'histoire locale dans les livres d'Alice Pénisson⁴¹ et de Jean-Louis Bigot⁴², aussi dans les écrits de Claude Delmas⁴³ ainsi que dans une bande dessinée⁴⁴. Selon la BD « Saint-Fons. Histoire d'une cité »⁴⁵ (cf. annexe 5), l'histoire de la localité a débuté en tant que lieu de passage, où un hospice a été érigé à la croisée des Quatre Chemins, ayant pour vocation d'accueillir les pauvres et les pèlerins. Par la suite, d'autres constructions ont vu le jour, dont un relais de Poste à chevaux construit sous le règne de Louis XI et géré par Charles Mottard⁴⁶. Il est intéressant de noter, à titre anecdotique, que Charles Mottard était à l'époque impopulaire parmi les habitants de la commune, car il employait des ouvriers étrangers qu'il rémunérait moins. Ces informations revêtent une importance particulière, parce qu'elles évoquent un héritage historique qui a laissé sa marque sur la ville. Elles témoignent de l'évolution de Saint-Fons au fil des ans, ainsi que des relations complexes entre les différentes relations et expériences qui ont contribué à façonner son identité.

Dans les terres de la colline des Clochettes, tout était en vigne et l'on produisait du vin. Dans d'autres terres s'y réalisaient quelques activités agricoles, des champignonnières vers la colline de Chassagnon, ainsi que des rares fermes. L'histoire raconte que dans le XIXe siècle, les Lyonnais quittaient leur ville pour se promener et participer à la fête des Brandons, à la fin

⁴⁰ Raymond Ledrut, *Idem*.

⁴¹ Pénisson Alice, *Si Saint-Fons m'était conté*, Ville de Saint-Fons, 1988.

⁴² Bigot Jean-Louis, Patriarca Elisabeth et Hugues Hervé (ill.), *Op.cit.*

⁴³ Delmas Claude, *Saint-Fons et son histoire*, 1991. Les écrits *Saint-Fons et son histoire* de Delmas, sont souvent non datés. Ils ont été élaborés par cet habitant de la ville, à partir des archives publiques.

⁴⁴ Album édité à l'occasion du centenaire de Saint-Fons, 1888-1988. La Bande Dessinée raconte et illustre l'histoire de la cité, publiée tout d'abord en 1980 dans cinq numéros successifs du bulletin municipal en commémoration du centenaire de la ville. Dans la préface, le sénateur-maire de l'époque, Frank Sérusclat, raconte que pour la réalisation de cet album, il a fallu interroger la mémoire de plusieurs générations d'habitants, notamment les plus âgés, ainsi que les usines et réaliser de la recherche sur des divers documents. Cette BD constitue un document richissime en détail et en illustrations de l'histoire de la ville jusqu'environ 1936. Voir Dilas C. et Garcia L., Bouchard G. (ill.) *Saint-Fons. Histoire d'une cité*. Lyon, Sedip, 1987.

⁴⁵ Dilas Claude, Bouchard Gilbert et Garcia L., (ill.), *Saint-Fons. Histoire d'une cité*. Lyon : Sedip, 1987.

⁴⁶ Mottard, maître de Poste lyonnais, achète en 1804 le relais de la Poste aux chevaux du hameau de Saint-Fons, puis en 1825, il acquiert aux enchères publiques la majorité des propriétés foncières. Son fils aîné prend sa succession en 1851, et en 1875 devient maire de la commune de Vénissieux. Eugene Mottard devient ainsi, selon Delmas, le précurseur de la séparation du hameau. Après la mort de ce dernier en 1885, François Durel achète ses propriétés, et en 1889 fait à la commune la dotation de terrains qui vont servir de place publique et d'avenue d'accès à la route National 7.

de l'hiver, dans les guinguettes à Saint-Fons, passant par le pont de la Guillotière. En 1848, la Révolution Française a empêché cette pratique cette année, puis, grâce au « tramway à impériale qui reliait Saint-Fons à Lyon », ils ont repris l'habitude de venir manger dans les guinguettes. À la fin du XIX^{ème}, à la suite de la guerre de 1870, Lyon acquiert un vaste espace proche du chemin de fer, dans le lieu-dit l'Arsenal, entre le hameau de Saint-Fons en direction du centre de la ville de Vénissieux, pour créer une enceinte fortifiée et un espace militaire dédié à la construction de deux ateliers, l'un pour le montage de véhicules hippomobiles et l'autre pour le chargement de munitions pour les besoins de la guerre. Plus tard, à partir des années 1960, cet espace a progressivement fait l'objet de négociations en vue de l'installation de logements sociaux⁴⁷.

D'autres bribes de l'histoire, maintenant plus spécifiques sur les usines de Saint-Fons, se trouvent au-delà de l'intérieur des textes cités ci-dessus, dans l'ouvrage de Maurice Corbel⁴⁸, dans divers articles, à savoir de la Revue de géographie de Lyon⁴⁹, de la Société chimique de France⁵⁰, de l'Arkema⁵¹, ainsi que dans les sites⁵² et guides de Saint-Gobain⁵³ et de la ville de Saint-Fons⁵⁴ et aussi dans d'autres documents, livres⁵⁵ et sites web traitant des usines du « couloir de la Chimie ». L'installation des usines dans la vallée de Saint-Fons remonte à 1850, avec la création d'une usine d'acide sulfurique alimentée en pyrite provenant des mines de Saint-

⁴⁷ Dans cet endroit, après la fin de la guerre d'Algérie allait débiter la construction des premières HLM de l'Arsenal Zola (au nord-est) ; puis en 1970, les HLM localisées plus au nord de la ville, appelées l'Arsenal Dussurgey. Les deux quartiers dits de l'Arsenal deviendront la zone d'HLM la plus emblématique de la ville de Saint-Fons avec, à présent, 6 mille habitants (35% de la population de Saint-Fons) et en 1994, il a été classé site DSU (Développement Social Urbain).

⁴⁸ Corbel Maurice, *op.cit.* 1982. Voir l'introduction.

⁴⁹ Laferrère M., « La concentration industrielle lyonnaise. 1. Saint-Fons » in *Revue de géographie de Lyon*, vol. 36, n°2, 1961. pp. 179-187 ; Source : http://www.persee.fr/doc/geoca_0035-113x_1961_num_36_2_1714

⁵⁰ Michel J.-M., « La compagnie Saint-Gobain » in *Contribution à l'histoire industrielle des polymères en France*. Société chimique de France. s/d. pp. 1-13 http://www.societechimiquedefrance.fr/IMG/pdf/c_5_000_000_vfx2_sav.pdf

⁵¹ L'Arkema est une industrie chimique, issue de la réorganisation d'Atofina, la branche chimie du groupe pétrolier Total. Voir Chavand H. « L'usine de Saint-Gobain de Saint-Fons » in *Revue ARARP*, décembre 2000. ; Fridmann C., « Une usine qui vient de loin : Atofina à Saint-Fons ». s/d Source :

⁵² Album – groupe Saint-Gobain, l'usine de Saint-Fons (Rhône) Source : <http://www.daniel-debeaume.com/album-1606856.html>

⁵³ Michel J.-M., « La compagnie Saint-Gobain » in *Contribution à l'histoire industrielle des polymères en France*. Société chimique de France. s/d. pp. 1-13 http://www.societechimiquedefrance.fr/IMG/pdf/c_5_000_000_vfx2_sav.pdf

⁵⁴ Ville de Saint-Fons, Guide pratique. Source : http://www.saint-fons.fr/index.php/La_ville/Histoire?idpage=112&idmetacontenu=

⁵⁵ Duchêne F., Marchand L., Desaleux D., *Lyon, vallée de la chimie. Traversée d'un paysage industriel*, Lyon, Éditions Libel, 2015. ; Grand Lyon, *Annales de la Vallée de la chimie* — document ressource, Lyon, 2011.

Bel⁵⁶. À cette époque, en plein cœur de la Révolution Industrielle, les usines ont propulsé le hameau vers l'avenir et ont progressivement transformé cette petite ville en construction en une entité moderne. Cette transformation a également attiré une population cosmopolite, avec l'arrivée de nombreux étrangers attirés par les opportunités d'emploi. Des Italiens, des Arméniens, des Juifs, des Marocains et même des personnes originaires de Chine⁵⁷, selon les dires de Mme Cavallucci et M. Fradin, qui se souviennent d'une famille habitant dans la Rue Henri Barbusse. À cette époque, selon eux, la population vivait comme une grande famille et l'harmonie et l'entraide étaient des valeurs fortes⁵⁸.

Ce pôle d'industrialisation, à partir de la seconde moitié du XIXe siècle, a solidement ancré la ville de Saint-Fons et ses environs dans le développement économique et social de ce qui est maintenant connu sous le nom du Grand Lyon, et plus récemment de la Métropole de Lyon. La position géographique de Saint-Fons, située en aval du Rhône après Lyon, comme M. Fradin⁵⁹ me l'a appris, ainsi que les vents dominants soufflant du nord vers le sud, comme me l'a rappelé le professeur Robert Laurini⁶⁰, ont joué un rôle déterminant dans l'implantation des usines polluantes. Par conséquent, la création de cette nouvelle ville n'a pas été le fruit d'un processus sans négociations ni conflits. À l'époque, la région était principalement rurale et l'économie reposait sur l'agriculture, notamment le maraîchage et la pêche. Cependant, dès 1854, l'arrivée des usines des frères Perret à Saint-Fons a déclenché de violents conflits entre les industriels et les petits et moyens agriculteurs, qui étaient majoritaires au sein du conseil municipal du bourg de Vénissieux. Ces agriculteurs ressentaient déjà les effets de la pollution

⁵⁶ « La naissance de l'industrie chimique dans la région lyonnaise est étroitement liée à l'industrie textile, en fort développement et diversification au XIXe siècle. Décreusage, assouplissage, blanchiment, teinture, impression, apprêt, etc., l'industrie textile a de plus en plus recours à la chimie. Claude Perret, figure majeure du développement de l'industrie chimique à Lyon s'installe dès 1819 aux Brotteaux puis ouvre, en 1822, dans le quartier de Perrache, une usine de production d'eau de javel et d'acide sulfurique (dont il met au point un nouveau procédé de fabrication). La présence de cette industrie polluante au cœur de la ville (fumées, odeurs nauséabondes) va susciter une opposition importante de la part des soyeux, des édiles lyonnais et des propriétaires des environs « qui souhaitent préserver la presque île d'un environnement lourd et polluant ». Les « usiniers » se tournent alors résolument vers les terrains encore libres à la périphérie de Lyon. » (Grand Lyon, *op.cit.*, 2011 :11). L'existence de la voie ferrée, de la Nationale 7 et de l'exploitation de pyrite, a contribué au choix d'installation des usines à Saint-Fons.

⁵⁷ Pour la présence de travailleurs chinois à Lyon, à l'époque, cf. Dornel Laurent, « Les travailleurs chinois en France pendant la Grande Guerre », *Hommes et migrations*, 1308/2014, pp. 174-178. Source : <https://hommesmigrations.revues.org/3026>

⁵⁸ Discussion chez Mr. Fradin le 22/04/2013.

⁵⁹ Conversation menée le 22/04/2013.

⁶⁰ Conversation menée le 14/02/2017, au CPU (Coup de Pouce Université).

sur leurs terres cultivables. Les premières usines installées le long du Rhône⁶¹ ont ainsi contribué à une séparation croissante entre Saint-Fons et la commune de Vénissieux, conduisant finalement à l'indépendance de Saint-Fons en 1888 après une décennie de batailles. Mme Cavallucci souligne que Vénissieux faisait initialement partie du département de l'Isère, dont le chef-lieu était Grenoble, et que les impôts payés à Vénissieux ne bénéficiaient guère au hameau de Saint-Fons. Ainsi, la séparation devenait essentielle pour que Saint-Fons puisse profiter du développement industriel. Le premier maire de Saint-Fons était d'ailleurs un industriel prestigieux⁶².

En effet, le développement de la ville de Saint-Fons a été le résultat d'un ensemble de conjonctions géographiques, politiques et financières forgées dès qu'elle appartenait encore à Vénissieux. On peut dire que la séparation a été « fomentée » par les industriels qui se sont engagés en politique à l'époque. Ainsi, on peut dire que cette naissance a été effectuée dans un climat d'hostilité, notamment entre les hommes politiques de Vénissieux et les habitants – qui désapprouvaient l'installation des usines polluantes dans leur territoire. En 1854, Perret et ses fils achètent une parcelle marécageuse au lieu-dit Saint-Fons où ils bâtiront leur nouvelle usine qui, dès l'année 1855, produira environ 118 tonnes d'acide par mois. En 1872, la Compagnie Saint-Gobain racheta la société Perret-Olivier de Saint-Fons et devient également propriétaire des mines de pyrites de Saint-Bel et de Chessy-les-Mines situées à proximité de Lyon. Puis, plus d'une dizaine de familles vont se succéder depuis des générations à la tête de Saint-Gobain et l'industrie appartenant à la haute finance française et internationale va contribuer à l'expansion des usines, de la ville et de la région lyonnaise. Après l'installation du chemin de fer mis en service en 1855, avant l'arrivée des usines, les transports ainsi que l'éclairage public, le ramassage d'ordures, la collecte des eaux usées, le système de collecte des égouts, et l'approvisionnement de l'eau potable débuté dans les années 1930 ont évolué lentement. Entre 1914 et 1918, il n'y avait qu'une bicyclette dans la ville, en 1937 moins d'un quart de la population possédait de l'eau potable dans la maison. À l'époque, les ouvriers et la population se déplaçaient surtout à pied. Seulement trois personnes possédaient une voiture et 1939, notamment les industriels les plus riches, et en 1945, uniquement trois camions assuraient le

⁶¹ Selon Nguyen Duy dès 1885, le poids démographique du hameau de Saint-Fons était supérieur de celui du centre de Vénissieux, l'un des facteurs qui ont contribué à la séparation. Voir Nguyen Duy, M.-C., *Mémoire et identité du quartier de l'Arsenal à Saint-Fons*. Rapport de stage effectué au service du DSU de la communauté urbaine de Lyon. Magistère d'aménagement du territoire. Université Paris IV, 1999. p.13

⁶² Corbel Maurice, *Ibidem*, 1982, p.25 ; Chavand H. *op.cit.*, décembre 2000. ; Fridmann C., « Une usine qui vient de loin : Atofina à Saint-Fons ». s/d Source : http://ararp.assoc.pagesperso-orange.fr/histoire/Sites/saint_fons_arkema/saint_fons_arkema.html

transport des usines, hors rails. Les charrettes étaient utilisées essentiellement pour le transport de marchandises des commerçants locaux⁶³.

Le développement du centre commercial de la ville a été planifié autour du carrefour formé par deux routes principales, la Nationale 7 (actuelle avenue Jean Jaurès/Gabriel Péri) et le Chemin du Port de Pierre Bénite à Vénissieux (actuelle rue Marcel Etienne Sembat/Carnot). Cette expansion s'est déroulée progressivement, commençant dans le centre-ville, puis s'étendant vers le quartier Les Clochettes, où les premiers logements sociaux, les Habitations à Bon Marché (HBM), ont été construits dans les années 20 et 30, et vers le quartier Chassagnon. À partir des années 1950, la croissance urbaine s'est tournée vers l'est de la ville. Ainsi, pour ceux qui travaillaient dur dans les usines et les champs, la ville a été conçue principalement comme un lieu de repos et de loisirs⁶⁴. L'expansion des usines a favorisé l'accroissement de la population, attirée à la fois par les opportunités de travail dans la Vallée de la Chimie et par le commerce florissant de la ville. Toutefois, il est essentiel de se rappeler qu'à cette époque, avant la construction des cités ouvrières, diverses industries telles que Rhône-Poulenc, Coignet, Ciba (anciennement Bâle) étaient encore implantées à proximité des zones résidentielles. De plus, d'autres petites usines, des élevages d'animaux et divers ateliers coexistaient également. À noter qu'en temps de production normale, les usines étaient potentiellement dangereuses et fonctionnaient de manière intensive jour et nuit. Les travailleurs résidaient à proximité des usines pour pouvoir réagir rapidement en cas de panne ou de problème mécanique. En contrepartie de ces conditions de travail exigeantes et des salaires relativement bas, ils bénéficiaient de logements gratuits et de jardins potagers, qui ont donné naissance aux jardins ouvriers. Ces jardins ont connu une expansion notable pendant les périodes de guerre.

On peut écrire que l'ensemble de ces événements, dépeint une image du développement de la ville, une croissance qui n'a pas été possible sans l'intervention des responsables politiques de Lyon, motivés par le désir de se débarrasser de la pollution située dans les quartiers de Brotteaux, Guillotière et Perrache. Cette préoccupation environnementale a joué un rôle clé dans leur soutien à l'expansion de Saint-Fons en tant que centre industriel distinct, éloigné du cœur de Lyon. Cela reflète la volonté de réduire les impacts négatifs de la pollution industrielle sur la santé et l'environnement de la population lyonnaise. De plus, il est important de souligner que cette évolution n'aurait pas été pas non plus possible sans la contribution essentielle des

⁶³ Corbel Maurice, *Ibid.*, pp.18-21

⁶⁴ Nguyen Duy, *Op. cit.*, pp. 14-28

travailleurs immigrés. En effet, ces derniers ont joué un rôle crucial dans la croissance de la ville en fournissant une main-d'œuvre déterminante pour le fonctionnement des usines et la prospérité économique de la région. Leur arrivée et leur travail ont contribué à façonner l'identité et l'évolution de Saint-Fons, marquant ainsi l'histoire de la ville de manière significative.

1.2. Le quartier Carnot-Parmentier

Le quartier Carnot-Parmentier, situé à l'est de la ville de Saint-Fons, a été marqué par l'histoire industrielle. La construction du quartier Carnot-Parmentier dans les années 1950, initialement en périphérie de la ville, résultait de la nécessité de fournir un logement adéquat aux travailleurs des usines locales. Ce quartier, anciennement appelé Grandes-Terres, fait partie des grands ensembles construits dans toute la France au cours des années 50 et 60, et partage aujourd'hui les mêmes réalités sociologiques et les problèmes sociaux que d'autres quartiers similaires à travers le pays. La construction de logements sociaux à Carnot-Parmentier à l'époque était donc une réponse au développement industriel de la région et à la nécessité d'offrir un logement convenable à la population ouvrière.

« (...) Quand on a rentré ici, nous, c'était fabuleux d'avoir de l'eau chaude sur l'évier..., dans la salle de bain, d'avoir une baignoire sabot (...) c'était le luxe, oui ! (...) dans ce qu'on a rentré, représentait une évolution à l'époque, aujourd'hui personne n'en voudrait »⁶⁵.

Aujourd'hui la réalité est bien différente, en conséquence, avec expansion du marché immobilier, la vie des habitants les plus précaires de la ville, qui vivaient dans le quartier Carnot-Parmentier a bousculé par l'inscription du quartier dans les politiques d'aménagement urbain qui visait à principe à améliorer et à valoriser le cadre de vie de ceux qui y habitent. Il est constitué par un ensemble d'immeubles où vivent 10% de la population de la ville. Les revenus moyens des familles de ce quartier sont inférieurs à ceux de la commune, et le taux d'activité professionnelle y est compris entre 33% et 37%.

Lorsque je pense à Carnot-Parmentier en tant que nom et identité, je m'interroge sur le nom du quartier, qui était auparavant identifié par rapport au nom des logements comme Opération Million ou Parmentier, Maisons, Bleues, Maison Roses, Grandes Terres et Buissons.

⁶⁵ Fragments de l'entretien réalisé avec de Mr. Fradin

Réduit au nom Carnot-Parmentier, cet ensemble d'immeubles et leurs espaces entourant est organisé dans une grande terre divisée par des barrières artificielles comme des haies et des murettes avec des grilles, ce qui façonne un peu l'esprit des gens. Ils étaient autrefois ainsi appelés, par le nom des bâtiments (cf. annexe 6), comme s'ils étaient des « petits quartiers ». Cela, j'ai observé tant dans la manière des habitants parler de leur lieu de vie que dans un document de la politique de la ville datant de 2006 (cf. annexe 7). Ces immeubles sont, des territoires très symboliques et représentatifs de l'identité des habitants, incarnée dès la jeune enfance, comme j'ai constaté lors de mon activité périscolaire.

Les barrières, matérialisées par de petits murs et des clôtures, sont aussi des barrières symboliques. Elles délimitent et « limitent » l'accès aux espaces qui devraient être collectifs. Elles nous renvoient en même temps à l'imaginaire collectif de la peur d'être envahi par l'étranger ainsi que le besoin de séparation et de protection. Mais la barrière la plus symbolique existante dans ce quartier est l'humaine, celle des jeunes qui restent sur des lieux stratégiques du quartier, dans des allées des immeubles et qui « importunent » les enfants et leurs parents. Leurs « incivilités » gênent aussi les femmes qui entretiennent les bâtiments ainsi que les personnes âgées, qui souvent ont l'attitude de baisser leur regard face à « ceux-là », en les conférant le pouvoir qu'ils sûrement cherchent l'avoir.

Le nom du quartier nous interroge, car nous pouvons constater qu'il n'y avait pas une vraie appropriation de ce nom par les habitants. Nous constatons que le nom Carnot-Parmentier oppresse et opprime les habitants des différents secteurs, et que jusqu'à aujourd'hui, ils s'identifient avec les noms des anciennes résidences. Au cours de mes enquêtes de terrain et de l'exposition « Carnot Parmentier, d'hier à demain », que nous évoquerons plus tard, mais que d'ores et déjà, nous pouvons signaler le peu de succès qu'elle a eu auprès des habitants d'autres secteurs de la ville. Nous comprenons, en discutant avec les habitants, que la première impression d'homogénéité, et de manque d'identité du quartier est fautive, les gens ne se mélangent pas, et se fréquentent peu. Le nom de Carnot-Parmentier a été un choix explicite de la politique de la ville pour le contrat de la ville de 2007/2009. Nous comprenons que les immeubles recouvrent différentes identités. Selon les explications de l'adjoint au Développement durable, ce choix n'a malheureusement pas eu d'impact positif sur la population, qui ne s'est pas sentie impliquée dans ce projet. Le quartier a été désigné en fonction des noms des rues qui entourent cet ensemble immobilier : au nord par la Rue Carnot et au sud par la Rue Parmentier. Ce changement de nom a permis de classer ces immeubles HLM en

Zone urbaine sensible (ZUS)⁶⁶, condition préalable pour l'inscrire dans l'Agence Nationale pour la Rénovation Urbaine, l'ANRU⁶⁷. Ce choix du toponyme ayant l'objectif de trouver des financements pour le projet de rénovation urbain de cet ensemble est révélateur du comportement arbitraire des politiques : la volonté de mixer artificiellement des ensembles d'immeubles y existants, ces immeubles pourtant ont des vies qui les animent, ne font pas partie de l'ensemble. Les habitants ont subi ce changement sans pouvoir choisir le nom du lieu-dit.

Ce changement du nom du quartier objectivait aussi d'une certaine façon fusionner leurs identités, vu que grande partie ne se côtoie pas culturellement, plutôt les ont confondus. Ce nom a nié les particularités de l'ensemble de la collectivité locale dans la mesure où les habitants n'ont pas été appelés à contribuer au choix. Ce sont rares ceux qui disent être informés sur ce qui se passe en termes de politiques publiques locales. Ce changement élémentaire, en plus de ne pas incorporer les habitants qui se sont sentis exclus de participer au processus, a réverbéré dans les réunions publiques, où l'on peut observer une absence massive des habitants.

Les premiers documents sur le projet de rénovation urbaine du quartier, ce nom n'apparait pas, ni même dans les prospectus (cf. annexe 8) c'est seulement dans les premières réunions de concertation que le nom « Carnot-Parmentier » est apparu. Les discussions se passaient par groupes séparés par secteurs. Il est notable que « le quartier des Buissons » a très peu participé aux discussions, ils étaient les plus absents. Lors d'une réunion à la mairie, l' élu du développement durable a mentionné que ce nom avait été donné par la politique de la ville. La catégorie secteur est aussi très impersonnelle, réductrice et fonde ses caractéristiques des illusions référencées par Pierre Sansot⁶⁸, qui visent attribuer une réalité concrète au quartier : « l'illusion géométrique » qui est décrite à partir de l'idée de sectoriser le milieu pour l'étudier ; « l'illusion administrative » qui permettrait d'homogénéiser pour mieux contrôler ; « l'illusion psycho-sociologique » qui classe la population selon les classes professionnelles et le classe d'âge et « l'illusion fonctionnaliste » qui attribue des fonctions aux quartiers.

Ces illusions, telles que les décrit Sansot, ont tendance à créer une image homogène des quartiers qui, bien qu'improbables, composent la totalité de la ville. Les cultures qui y résident font partie de ce qui est le plus authentique et pourtant le plus souvent négligé de la ville.

⁶⁶ Contrat de ville de Saint-Fons de 2007/2009, p. 15

⁶⁷ Agence Nationale pour la Rénovation Urbaine.

⁶⁸ Sansot Pierre, Ibidem, pp.253-258

Comme le dit Pierre Sansot, "la ville est la somme des absences"⁶⁹, et les démarcations administratives qui la fragmentent ne rendent pas compte des interstices de la dimension sensible, là où la classification ne révèle pas la richesse des expériences vécues, perçues et conçues par les habitantes.

Cette idée me rappelle une publicité brésilienne que j'ai vue dans un magazine. L'image, coupée longitudinalement, ressemble à celle d'un iceberg flottant dans la mer, montrait la partie cachée de la ville. Elle mettait en parallèle la superficie et le souterrain, ces différentes dimensions spatiales de la ville. La photographie attirait l'attention sur la partie "invisible" avec ses tuyaux en béton pour le drainage des eaux de pluie, les réseaux d'eau et d'égout, les câbles électriques et téléphoniques, etc. Cette épaisseur qu'on oublie facilement, mais qui constitue sa fondation, la première chose à considérer avant de construire un nouvel ouvrage urbain, la partie la plus importante d'un ouvrage urbain. Dans ce sens, comme le souligne Sansot, il est important de relier les données subjectives et objectives de la ville, de "traverser l'épaisseur du décor". En fin de compte, c'est la partie souterraine et invisible qui soutient la partie visible. Si on reste figé sur la forme visible, cela nous empêche de voir la continuité⁷⁰ existante entre le bas et le haut et entre l'intérieur et l'extérieur.

1.3. Le projet urbain Carnot-Parmentier

L'intention de rénovation de ce quartier a été présentée par la première fois dans la « Convention particulière d'application du Contrat de ville de Saint-Fons de 2000/2006 » A l'époque, après une évaluation de son état d' « exclusion urbaine »⁷¹, cet ensemble de quatre sous-quartiers : Les Maisons Bleues, Grandes Terres, Parmentier et Buissons – situés à l'est de la ville, composait avec le quartier de l'Arsenal un « projet de quartier/de territoire »⁷².

Ces quartiers composent ce que la Politique de la ville appelle, depuis 2014, de « géographie prioritaire » ou « périmètres des quartiers prioritaires », dont les projets territoriaux

⁶⁹ *Ibid.*, p.254

⁷⁰ *Ibid.*, p.254

⁷¹ Convention particulière d'application du Contrat de ville de Saint-Fons de 2000/2006, p.14

⁷² Bien qu'il s'agisse de trois secteurs distincts (Arsenal 1, Arsenal 2 et Carnot-Parmentier) formés par des sous-quartiers et séparés géographiquement par des rues et des maisons qui ne font pas partie du Contrat de ville, dans celui-ci, ils composent un seul projet de quartier/de territoire. Ces deux concepts, bien que dans ce cas aient des sens différents, sont utilisés comme des synonymes. Contrat de ville de Saint-Fons, *Op.cit.* p.26

visent à travers différentes actions de réduire non seulement les inégalités en mettant en place des dispositifs de développement social, mettant en norme des logements vétustes, spécialement en matière d'énergie, en renouvelant des espaces collectifs et en réalisant la mixité sociale à partir de la construction des nouveaux logements à la place de ceux les plus problématiques. Cependant, cette dernière action est source de conflits, surtout pour les plus anciens habitants et habitués depuis vingt, quarante ans à ces quartiers.

L'évolution des espaces des quartiers en question concerne une somme de dispositifs socio-politiques et économiques dont les éléments constituent de vrais enjeux pour l'avenir de l'espace habité et de la sociabilité des habitants, notamment des enfants. Leur renouvellement a été ainsi défini par les politiques de la ville à partir d'une base d'étude réalisée entre 1996 et 2004 pour une entreprise d'architectes et urbanistes associés, l'Atelier de la Gère. Le projet initial avait le but de recomposer et de requalifier particulièrement les quartiers Maisons Bleues et Grandes Terres. Cependant, en 2010, j'ai entendu des habitants dire que le projet de rénovation datait de plus de vingt ans, ce qui nous amène vers la fin des années 1980. Ils ajoutaient qu'ils ne voyaient pas l'intérêt de mettre leur temps et énergie pour en discuter encore.

Dans le cadre de ce contrat, Carnot-Parmentier a été désigné comme un secteur de la ville, appelé Saint-Fons nord. Cependant, cette classification arbitraire n'a pas pris en compte les problèmes et non plus les ressemblances sociales, et il n'a pas pu profiter à l'époque des aménagements et des actions sociales prévues par le quartier de l'Arsenal jusqu'à 2009. Ainsi, dans le Contrat de 2007, le quartier de l'Arsenal a été investi davantage dans le plan financier et social, pendant que le quartier Carnot-Parmentier, apparaît dans ce contrat à peine comme un secteur à être investi dans les contrats futurs. N'ayant aucune amélioration réalisée, les habitants selon eux-mêmes et l'agente de la ville se sont démotivés avec les fausses promesses des hommes et des femmes politiques et ils se sont sentis moralement diminués par rapport à ceux de l'Arsenal.

Il apparaît que le poids de la classification des lieux urbains en secteur ou quartier affecte directement l'identité des habitants ainsi que l'image stigmatisée que l'on donne à certains espaces de la ville, créant ainsi des stéréotypes. Cela conditionne toute la symbolique qui touche l'organisation des espaces de participation, telle celle du conseil d'habitants. Pour le cas du Conseil des habitants du Centre-est de Saint-Fons, il réunit ceux qui habitent dans les quartiers Carnot-Parmentier composé à 100% de HLM, et aussi les habitants du quartier

Chassagnon constitué de la plus grande partie de pavillons. On constate dès lors des problématiques spécifiques pour des groupements de personnes qui vivent dans des quartiers caractérisés par des réalités et des intérêts distincts. Censé être une instance démocratique de la gouvernance municipale, ce conseil est composé dans sa majorité par des habitants du quartier Chassagnon, quelques-uns résidant en centre-ville et aucun n'appartenant à Carnot-Parmentier, ce qui nous interroge sur la focalisation des discussions centrées plutôt sur les intérêts des uns que sur ceux des autres. Ainsi, on peut dire que ces quartiers, insérés dans des contextes historiques et sociaux distincts et placés dans une échelle de valeurs différenciées, ne partagent pas les mêmes problèmes réels et dès lors, ils ne s'inscrivent pas de la même manière dans leur configuration géographique ni dans la construction du territoire. Devant cet état de lieux, l'engagement dans ce conseil ne paraît pas constituer un point de repère important pour des habitants de Carnot-Parmentier.

En ce qui concerne le nouveau projet de rénovation urbaine que j'ai suivi lors de mon immersion sur le terrain, une étude sociologique locale a été initiée en septembre 2009. Cette étude a débuté avec un sondage comprenant une quarantaine de questions, qui a été passé en entretien face à face par le chargé du GSUP⁷³ et l'agent de développement de la ville. L'enquête a été achevée en février 2010, avec la participation de seulement 82 personnes. À l'époque, cela représentait environ 10% de la population du quartier, ce qui était à mon avis insuffisant pour garantir une représentativité statistique adéquate, ni pour refléter la diversité de la population locale. (cf. annexe 9) Cette étude sociologique, réalisée avec un petit échantillon, soulève des interrogations sur le sentiment d'impuissance des habitants face à un projet qui vise à changer non seulement leur espace de vie, mais aussi leur vie en général. Et, nous amène également à réfléchir sur le sentiment d'appartenance, à la fois sur le plan culturel, matériel et symbolique. Il ne faut pas sous-estimer la réalité locale : une grande partie des habitants sont issus de l'immigration et rencontrent des difficultés à s'approprier et à accepter le mode de fonctionnement des pratiques d'aménagement urbain ainsi que l'identité nationale française. Le sentiment de non-appartenance se reflète dans les mots des enfants qui, lorsqu'ils sont interrogés sur leur identité, ont souvent du mal à se considérer comme des Français même s'ils sont nés en France.

Une étude de programmation urbaine a été faite par une agence d'urbanisme, en visant l'intégration de ce quartier au centre-ville. Le projet est présenté au public et aux habitants en

⁷³ Gestion sociale et urbaine de proximité

septembre 2010 avec l'objectif de définir et de valider les changements envisagés à partir de la concertation urbaine. La préservation des espaces naturels ainsi que la création de grands espaces publics, d'une part et la revitalisation de quartiers dégradés, d'autre part, étaient des aspects qui ont été mis en évidence dans ce projet de transformation urbaine tel que j'ai observé sur le terrain. Amalgamés dans les documents de la politique de la ville, le quartier de l'Arsenal et le Carnot-Parmentier n'étaient pas associés dans la concertation. Si ce fusionnement a élargi la portée du projet de politique urbaine, il a également mis en évidence une tentative de minimiser les questions locales « microbiennes, singulières et plurielles »⁷⁴. L'exclusion des discussions de L'Arsenal, et de ses habitants accentue la divergence des approches du projet, car lors des réunions de concertation à Carnot-Parmentier, aucune référence n'était faite aux changements survenus dans ce quartier. N'étant pas associés dans les discussions, ces pratiques renforcent, la séparation et la dissociation entre projet et vécu dans la politique de la ville.

Lors de l'introduction prononcée par l'architecte lors du deuxième atelier de Concertation urbaine le 21 octobre 2011, il a été souligné l'importance de la recomposition du quartier Carnot-Parmentier au sein de la ville de Saint-Fons. Il a été mis en avant la nécessité de son intégration au tissu urbain plus large de la ville, ainsi que l'importance cruciale de la concertation avec les habitants.

« Le Parmentier s'intègre dans un projet plus important de 15 ans du centre-ville. Le secteur est fermé sur lui-même avec des problèmes d'insertion, faiblesse en logements avec peu d'équipements et avec des problèmes et dysfonctionnements. Et nous sommes missionnés par cette étude ».

Le CUCS de Saint-Fons, dans le cadre du projet de rénovation et de requalification du quartier Carnot-Parmentier, a lancé en juin 2010 auprès de la population l'étude de la programmation urbaine portant sur les états de lieux, les enjeux et les scénarios d'aménagement dans le quartier. Après une enquête auprès de la population locale, suivi de l'organisation de données réalisées par le CUCS, les prestataires « Des Territoires Urbanisme », « Mosaïque Environnement », « Amopoli », « Atelier Annegardoni » et « Ginger Environnement et Infrastructures », ont pris en mains le projet urbain. Dans cette programmation, le CUCS a prévu trois phases dans lesquelles les acteurs et habitants ont été mobilisés pour accomplir unes des étapes du projet, la concertation.

⁷⁴ De Certeau Michel. *Ibid.*, p.145

La première phase a porté sur « Le diagnostic et les enjeux » (celle-ci a débuté au mois de juin et a fini en septembre 2010), la deuxième réalisée entre octobre 2010 et avril 2011 a été intitulée « Les scénarios d'aménagement » et la troisième « La finalisation du projet » s'est achevée en septembre 2011. Dans ces phases ont été réalisées, d'une visite de terrain sur le secteur, de deux ateliers de travail et des réunions publiques, sachant que seulement lors de la réunion publique d'octobre 2012, quand le projet final a été présenté, les démolitions envisagées ont été annoncées. Puis une visite à Fontaines sur Saône a été réalisée avec les habitants le 22/09/2012 pour qu'ils puissent « voir une opération similaire ». Le 11 décembre 2012, dans une présentation publique du bilan de cette sortie, la nouvelle plaquette du projet a été présentée aux habitants. Je n'avais pas eu accès à cette étude en amont, j'avais de doutes par rapport à leur futur, à la temporalité des travaux et à la participation des habitants pendant la concertation urbaine.

Dans ce contexte, les premiers aménagements ont été réalisés en 2013 dans le sous-quartier des Maisons Bleues pour les apporter plus de qualité en matière d'infrastructure au niveau énergétique et pour embellir les immeubles, durant mon immersion sur le terrain selon les habitants ont bénéficié d'une meilleure isolation sonore et thermique des logements. Ensuite, en avril 2014, un petit parc pour enfants a été installé dans les Grandes Terres. À présent, les travaux de fondation dans les Grandes Terres avancent, mais le projet de rénovation et de requalification du quartier Carnot-Parmentier, reste encore inachevé en 2023. Ainsi, nous trouvons tout à fait légitime de poser des questions sur les projets de rénovation urbaine. Vous trouverez-ci-dessous ces questions :

- Combien de temps faut-il pour concevoir, planifier, investir, consulter et mettre en œuvre les projets de rénovation urbain ?
- Comment la concertation entre les autorités politiques, les bailleurs (jamais présents dans les réunions de concertation) peuvent s'organiser de manière à impliquer le plus grand nombre d'habitants ?
- Les mécanismes mis en place prennent-ils véritablement en considération les préoccupations des personnes directement touchées par ces projets, à savoir les habitants, les enfants et les professionnels, notamment les enseignants et les éducateurs qui travaillent de manière permanente dans le quartier ?

- Quels sont les mécanismes de suivi et d'évaluation en termes de transformation sociale, économique et environnementale, mis en place pour assurer une gestion efficace des projets de rénovation urbain au fil du temps ?
- Les leçons apprises des projets précédents sont-elles utilisées pour améliorer les processus de conception, de planification et de mise en œuvre des projets de rénovation urbaine ?

Ces questions mettent en lumière l'importance d'interroger les projets de rénovation urbaine, dès leur conception, leur mise en œuvre et leur impact sur la vie de tous les habitants, qu'ils soient adultes, enfants ou les professionnels locaux.

2. Florianópolis, une « jeune » ville insulaire

La ville de Florianópolis, située au sud du Brésil, est la capitale administrative de l'État de Santa Catarina (cf. annexe 10). Comme de nombreuses villes du littoral brésilien, elle a connu, au cours des vingt-cinq dernières années, d'importants changements sociaux et environnementaux, principalement attribuables au tourisme et à l'accueil d'une population migrante provenant en grande partie des grands centres urbains, cherchant à changer de style de vie.

Entre 1991 et 2000, la population de Florianópolis est passée de 258 383 habitants en 1991 à 342 315 habitants en 2000. En 2011, la ville comptait 427 298 habitants, et en 2022, la population s'élevait à 537 213 habitants. Cette réalité, liée à une croissance démographique souhaitée mais non planifiée, impacte directement la vie des habitants locaux, qu'ils soient natifs⁷⁵ ou « étrangers », mettant en lumière l'insoutenabilité de l'urbanisation, en particulier

⁷⁵ Ici j'attire l'attention sur la catégorie *nativo*. Même si les caractéristiques de la ville soient marquées par la présence de descendants des Indiens, des Portugais, des Européens, ainsi que des noirs, forcés de venir comme esclaves, la catégorie « natif », dans la littérature et dans les récits les plus divers sur les habitants de l'île, fait toujours référence aux descendants des açoréens. J'ai fait le choix, en raison des contraintes de temps, de considérer surtout ces « natifs », à savoir, les descendants des premiers colonisateurs de l'île. Il s'agit du groupe le plus grand, connu et répandu dans différentes études sur des aspects de l'urbanisation locale. Pour information, Cardoso dans son étude historiographique sur les populations d'origine africaine en Desterro (ancien nom de la ville de Florianópolis), nous rapporte qu'entre 1797 et 1799, 265 Africains captifs ont débarqué à Desterro, sans compter ceux qui sont arrivés dans 116 embarcations arrivées dans la ville en 1796 (il n'existe pas de chiffres).

en ce qui concerne la fragilité de l'environnement de l'île, dont l'humain fait partie intégrante. Cette réalité préoccupe terriblement mes interlocuteurs sur le terrain.

« Angela Amin, l'ancienne maire qui a gouverné la ville durant huit ans [de 1997 à 2005], (...) a promu la ville de Florianópolis à travers les médias brésiliens, les entreprises, le secteur de la spéculation immobilière et les ports de plaisance, notamment pour les propriétaires de voiliers et de bateaux de croisière. L'actuel maire semble poursuivre le même projet (...) »⁷⁶.

Ces éléments soulignent la continuité des politiques administratives liées aux projets d'expansion et de densification urbaine souhaitée, mais non planifiée, ainsi que les impacts négatifs sur l'environnement et la culture locale. Chaque bout de l'île, appelé « Point » ou « Coin » d'après la toponymie influencée par la colonisation portugaise, réunit les communautés locales. Ces communautés se rassemblent autour d'associations diverses et de leaderships, et les écoles jouent un rôle crucial en tant que centres importants de circulation de culture et moteurs de pratiques locales et associatives.

Florianópolis accueille de plus en plus des gens appartenant à différentes classes socio-professionnelles venues de plusieurs régions brésiliennes, soit d'aires rurales, de petits villages, de villes plus développées, soit de grandes métropoles brésiliennes comme Porto Alegre, Curitiba ou São Paulo, et également des étrangers du monde entier. En effet, certains viennent à Florianópolis à la recherche d'opportunités d'emploi dans le secteur tertiaire, tout en cherchant des rencontres et des échanges dans une ville offrant de meilleures conditions d'alimentation, d'habitat, d'étude et de travail. D'autres viennent pour le tourisme, les loisirs et les sports tels que le surf, par exemple, ainsi que pour des rencontres d'affaires.

Le tourisme de loisir ou d'affaires constitue l'activité économique prédominante locale, attirant chaque année un nombre croissant d'immigrants venus de tout le pays et même de l'étranger, ce qui accélère les risques socio-environnementaux. En effet, le touriste qui arrive à Florianópolis est immédiatement captivé par l'expérience émotionnelle résultant des sens, influencée par la magnifique vue qui s'offre à lui. La vision de *l'Ilha da Magia*, entourée de la

En 1810, au Village de Desterro, il y avait 1869 hommes captifs et 177 hommes libres d'origine africaine, soit 35,5% de la population, composée de 5250 habitants. Cf : Cardoso, Paulino de Jesus Francisco "Em busca de um fantasma: as populações de origem africana em Desterro, Florianópolis, de 1860 à 1888" in *Padê: estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos*. UniCEUB, FACJS, Vol.1, n°1 2007. p. 21-22 (pp : 11-30). Source : <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/pade/article/view/143/132>

⁷⁶ Extrait du témoignage de l'enseignante Zénaïde, le 11/03/2010.

mer somptueuse, vert émeraude ou bleu turquoise selon son humeur, avec ses fragments de terres émergées, offre un spectacle merveilleux. Ces contours, vus d'en haut, semblent dessinés à la main, et de près, à l'image du paradis perdu, captivent notre regard. Les petites îles, rompant la grandeur de la mer, le rythme puissant des vagues venues de loin, embrassent des courbes sinueuses, séduisant les sables éclatants des plages. Dans une continuité pénétrante, ces plages caressent le vert ravissant qui explose en verts de toutes tonalités et hauteurs : vert clair vif, vert foncé, vert avocat (la couleur de la peau du fruit), vert drapeau (du Brésil). Le voyageur est encore époustoufflé par la végétation des dunes, la forêt tropicale, les pâturages et les mangroves. Pieds au sol, le touriste perd la vision panoramique du paysage, l'air marin remplit ses poumons et la vie s'offre à lui. Tout cet ensemble suscite le désir de connaître chaque coin de l'île et d'y habiter. Pris par les émotions et l'idée du paradis sur terre, la décision de rester n'est pas sans répercussions sur les modes de vie locaux ni sans impact sur l'écosystème de l'île.

La ville, partagée entre la préservation de l'environnement et la modernité, peine à concilier les intérêts divergents des certains groupes locaux, les « *Manezinhos da Ilha* »⁷⁷, les « étrangers », les entrepreneurs et les touristes. Dans l'espace restreint de l'île, les intérêts divergents oscillant entre la préservation rationnelle et l'exploitation économique du patrimoine culturel et environnemental divisent les habitants, générant des luttes pour l'espace et des dynamiques sociales divergentes. Les traditions culturelles anciennes perdent du terrain au profit d'une urbanité contraignante, et un nouveau profil de population émerge dans le paysage. L'espace physique de l'île subit une transformation rapide, laissant le domaine artificiel prendre le pas sur le naturel, éloignant ainsi ce qui était proche tout en, dans une véritable dichotomie, rapprochant ce qui était autrefois éloigné. La privatisation, la violence et la pollution touchent de plein fouet l'expérience de vivre dans cette ville. Ainsi, Florianópolis traverse une crise similaire à celle des grandes métropoles, à l'exemple de Rio de Janeiro.

Vis-à-vis de sa double polarité, à la fois urbaine et rurale, de Florianópolis est fortement marquée par la projection de la ville dans la modernité et le tourisme international. Cette situation révèle des réalités diverses et difficiles à appréhender, ce qui devient

⁷⁷ Ce mot désigne le surnom de ceux qui sont nés dans l'île de Santa Catarina. Un synonyme de natif ou autochtone. Au Brésil, l'expression *manè* signifie idiot, lent, stupide, abruti et ainsi de suite. Cependant, dans l'île de Santa Catarina le terme, selon le site consulté, vient de l'époque de la colonisation, surtout par référence aux Portugais venus des îles de l'archipel des Açores. À l'époque, le prénom Manoel était un des plus utilisés au Portugal. Cela a contribué à désigner les résidents de l'île de *Manoelzinhos* (diminutif de Manoel). Cette expression au fil du temps a été transformée en *manèzinho* puis *manè*. Ainsi *manè* est la déformation du nom Manoel. Le même terme alliant une connotation péjorative ailleurs, souvent provoque des quiproquos.

particulièrement problématique étant donné la prévalence des conflits d'intérêts, notamment sur les plans majeurs socio-économique et politique, ainsi qu'au niveau individuel et transgénérationnel.

L'expérience insulaire englobe des dimensions spatiales et temporelles, privées et publiques, centrales et périphériques, individuelles et collectives. Les règles administratives, sujettes à des fluctuations, et l'évolution du droit environnemental et urbain marquent les interactions et conflits entre les individus et les groupes. La configuration géographique de type insulaire, telle qu'évoquée par Joël Bonnemaïson⁷⁸ au sujet des sociétés mélanésiennes, est constituée d'espaces discontinus et de morceaux de terre menacés, souvent éloignés du territoire administratif de la ville. La culture des réseaux organise les relations de pouvoir et joue un rôle crucial dans ces espaces. Ainsi, des espaces discontinus et éparpillés facilitent la formation des alliances autour des intérêts et des lieux de confluences, créent des espaces sociaux fluides centrés autour d'une cause ou d'une demande envers le pouvoir exécutif de la municipalité. Florianópolis s'inscrit parfaitement dans cette configuration spatiale, administrative et sociale. En 2010, l'île de Santa Catarina, par exemple, a été fortement touchée par de petits tsunamis qui ont détruit le front de mer de certaines plages, en particulier à Armação (cf. annexe 11). Face à la gravité de la situation, marquée par l'invasion de l'eau dans une partie du quartier, les habitants se sont mobilisés et ont eu recours au pouvoir législatif de la région sud brésilienne et à Brasília pour trouver des moyens de remédier à cette catastrophe humaine-environnementale.

À Armação, les menaces territoriales et environnementales rassemblent les gens autour de projets et tissent des liens entre différents groupes et personnes pour une lutte qui devient collective, incluant des groupes de personnes âgées, de carnaval, des associations d'habitants, de football, de surfeurs, pêcheurs, etc. (cf. annexe 12). Les espaces à l'intérieur de l'île, comme le mentionne l'ouvrage « Uma cidade numa ilha »⁷⁹, se présentent comme indissociables des pratiques de sociabilité, des contributions humaines et matérielles, et cela forge la propre représentation d'entraide locale. Les enjeux de l'expansion urbaine et des problématiques environnementales mobilisent fortement les habitants car ils évoluent plus ou moins rapide en

⁷⁸ Bonnemaïson Joël, *La Géographie Culturelle. Cours De L'université Paris IV : Sorbonne, 1994-1997*, C.T.H.S., 2000, p.16

Bonnemaïson Joël, "Vivre dans l'île : une approche de l'iléité océanienne", *L'Espace géographique*, 1990-1991, n° 2, pp. 119-125

⁷⁹ Lisboa Armando de Melo et all. (coord.), *Op.Cit.*

fonction de la conjoncture politique, changeant les aspects spatiaux du paysage et culturels de la région. Dans ce contexte ce qu'on observe est que les plages/quartiers (cf. annexe 13), composantes très fortes du paysage hybride de l'île, sont bien marqués par les différences géographiques, socio-économiques et culturelles et engendrent un certain cloisonnement et une certaine séparation entre riches et pauvres et entre « natifs » et « étrangers »⁸⁰.

Nous avons connu et constaté cette réalité en repérant différents groupes. Parmi un total de quarante-deux plages. Les plages les plus familiales de l'île sont Barra da Lagoa et Armação, et elles côtoient les plages des surfeurs et sportifs, comme Joaquina et Mole. Les plages des élites se situent au nord de l'île, tel que Costão do Santinho, Brava Jurerê International et la plage des touristes argentins, Canasvieiras. Les plages plus hybrides sont le Campeche et la plage naturiste du Parc municipal de la Galheta, située entre Barra da Lagoa et Praia Mole. Ces aspects sociogéographiques, nous permettent de les considérer comme des éléments qui synthétisent les différences et les contradictions de la société urbaine locale. Or, les paysages de Florianópolis comme ceux de Rio et aussi les communautés urbaines désignées à Florianópolis par tribus *urbanas-praieiras*⁸¹ sont difficiles à décrire parce que cette ville est multiple. Comme l'indique J. Santiago⁸², c'est peut-être parce qu'elle abrite un spectacle très riche en formes, en couleurs, en personnages.

Pour interroger cette ville située dans une île, il est important de tenir compte son insularité et son cosmopolitisme – ces éléments favorisent la rencontre des gens aisés et moins aisés. On remarque que dans cette société complexe et hybride que les situations événementielles fabriquent le mouvement de va-y-vient, soit d'intégration, soit d'écartement entre les uns et les autres. Interroger le regard d'autrui, la vie sociale, les codes et les règles sociales partagés dans le sens d'une double acculturation, celle des locaux et des étrangers, permet de constituer et de

⁸⁰ Marcia Fantin, dans son ouvrage *Cidade Dividida*, explicite avec détail ces deux catégories. La catégorie *nativo* d'un côté évoque les familles açoréennes, héritières de la culture des Açores, et de l'autre côté les enfants des personnes, notamment *os de fora*, nés dans l'île. Il se peut que certains enfants arrivés sur l'île depuis tout petits soient considérés comme des natifs. Selon Fantin, a un rapport direct aux origines açoréennes de ces nouveaux arrivants. Il est nécessaire de distinguer *os de fora* et *os estrangeiros*, ces deux groupes étant formés par des personnes extérieures au lieu. Dans les différenciations faites par les natifs, ces catégories sont nuancées par les termes *forasteiros* et *estranhos*. Ces deux mots n'ont pas une traduction spécifique en français, étant traduits simplement par « étrangers ». La catégorie *os de fora* a un rapport direct avec la condition sociale et concernent les catégories « migrants », dès les plus pauvres et démunis, jusqu'aux étrangers, à savoir les personnes de classe moyenne et avec formation universitaire. Les personnes extérieures appartenant à des classes plus riches sont appelées « investisseurs » ou « entrepreneurs » par les natifs. cf. Fantin Márcia, *Cidade dividida: Dilemas e Disputas Simbólicas em Florianópolis*, Florianópolis, Cidade Futura, 2000, pp. 42-43.

⁸¹ Communautés qui vivent dans les lieux balnéaires.

⁸² Santiago, Jorge P., « Le Paysage urbain de Rio et les terrains du récit », Hors-Série, Hommage à Jacques Poulet, Malheiros-Poulet, M.-E. et Semilla Duran, M.-A. (coord.), Texturas, 2010, pp. 315-326.

rendre intelligible les rapports de sens entre les deux, notamment à Armação. Si cette hybridité insulaire, paysagiste et humaine, est posée pour tous les habitants dès le plus jeune âge, l'école joue un rôle fondamental dans la constitution d'un savoir que stimule la prise de conscience de cette diversité et de la nécessité de les considérer dans leur totalité de manière synchronique et diachronique, autrement dit dans leurs évolutions dans l'espace et dans le temps.

Le passé de l'île remonte à un temps préhistorique et constitue une autre identité de la ville et qui peut être étudié à partir des inscriptions rupestres existantes sur les divers sites dans l'île ainsi qu'au travers la visite au musée d'Archéologie et ethnologie⁸³ de l'Université Fédérale de Santa Catarina, ainsi qu'au *Museu do Homem do Sambaqui*⁸⁴ situé à l'intérieur d'une école jésuite de la ville.⁸⁵ Ces musées protègent un immense patrimoine d'objets, récits et de livres sur cette époque. Au début du XVI^e siècle, quand les premières expéditions européennes ont débarqué dans l'île et trouvé les Indiens de la nation Tupi-Guarani commence un temps d'hybridation de cultures et de changements continus qui ont bâti l'histoire, qu'on a déjà évoquée à l'introduction, et le devenir de ce qui irait se transformer aujourd'hui dans la municipalité de Florianópolis.

La construction du premier pont⁸⁶ en 1926 avec le but d'établir la connexion île-continent a permis de constituer le premier réseau routier à l'intérieur de l'île. Cependant, le phénomène de l'expansion urbaine continentale et insulaire a commencé vraiment à aller de l'avant après les années 60 avec la croissance de l'appareil administratif de l'État, avec la mise en place d'institutions telles que l'Université fédérale et la compagnie « Eletrosul Central Electric S.A. »⁸⁷ et d'autres activités économiques connexes. Ces événements ont stimulé l'arrivée de travailleurs qualifiés depuis d'autres états brésiliens, ainsi que des étudiants d'autres villes de l'État de Santa Catarina. Dans les années 70, l'ouverture de la route nationale BR101 qui relie le Brésil du nord au sud, a stimulé considérablement l'économie du pays, et Florianópolis en a bénéficié. À partir de cette décennie, la capitale de Santa Catarina s'est consolidée en tant que centre politique et administratif de l'État et son économie s'est

⁸³ Voir <http://museu.ufsc.br>

⁸⁴ Dépôts constitués de matières organiques, de calcaires que certains groupes autochtones utilisaient comme sanctuaire ou pour enterrer leurs morts. Ordinairement connus comme cimetières d'Indiens.

⁸⁵ Voir <http://www.colegiocatarinense.g12.br/conheca-o-colegio-estrutura-fisica/museu-do-homem-do-sambaqui>

⁸⁶ Le pont suspendu Hercílio Luz a été fermé à la circulation en 1982. En tant que « carte postale », il constitue un élément fondamental du patrimoine culturel et de la ville. Actuellement, la ville dispose de deux ponts qui relient l'île et le continent.

⁸⁷ L'Eletrosul - Centrais Elétricas S.A. est une filiale des Centrais Elétricas Brasileiras S.A. – Eletrobrás, laquelle est rattachée au Ministère des Mines et de l'Énergie.

développé autour des services publics, du commerce, de la construction et, en particulier, du tourisme, tout cela étant profondément lié aux politiques de développement de la capitale. L'avènement de l'automobile et la construction des routes goudronnées ont été accompagnées de grands investissements, particulièrement au nord de l'île, dans le secteur immobilier de niveau international, et par conséquent ont accru la valorisation foncière et de l'occupation du sol de manière désordonnée dans l'ensemble de l'île. Ces nouveaux tracés urbains, ponts, avenues et routes ont contribué à l'édification gratte-ciels parfois très hauts ainsi qu'au rapprochement de sites éloignés comme ceux situés à l'intérieur de l'île ainsi que des plages isolées. Mais, grâce aux atouts géographiques de Florianópolis, même si ces mutations notables changeaient la condition de la ville et la vie urbaine de ceux qui vivaient dans le centre-ville proche de la région continentale, jusqu'aux années 1970 et début des années 1980, une grande partie des habitants de Florianópolis vivaient en communautés « isolées » et menaient leurs activités quotidiennes rythmées par la nature et les relations de proximité familiales et religieuses, assez cadrées.

Ainsi, jusqu'à un passé pas si lointain, l'Île de Santa Catarina, notamment dans l'intérieur de celle-ci et des zones balnéaires, était encore caractérisée par des activités économiques principalement liées à la pêche, à l'agriculture familiale ainsi qu'au commerce de produits primaires et de l'artisanat. On attire l'attention que ces activités économiques, ainsi que les activités religieuses et culturelles, étaient marquées par l'aide partagée, avec la participation familiale et celle de groupes d'habitants, dans une relation de camaraderie, solidarité et confiance mutuelle.

Des quartiers et des rues dans quelques communautés de Florianópolis comme Lagoa da Conceição et Armação se sont construits de façon à ordonner l'urbain à partir de l'occupation d'espaces naturels supprimés partiellement comme des forêts, des bois ou de la brousse. D'autres espaces naturels sont disparus intégralement dans le passé ou ont été transformés dans l'actualité en aires de protection naturelle telle que les marais et les mangroves. Les moulins à farine de manioc ou à cane-à-sucre ont été destitués de leurs fonctions et, ainsi que quelques maisons Açoréennes en état précaire, ont été restaurés, remplacés par des maisons modernes, ou transformés en bar ou centre culturel. Ainsi, la rue comme lieu de changements et de permanences, conserve encore des traces du passé, d'une culture qui raconte un peu de l'histoire du lieu.

Le sociologue brésilien Antônio Carlos Diegues⁸⁸ observe que les sociétés traditionnelles, vivant sur le littoral ou à l'intérieur du continent, se caractérisent par une sorte d'organisation économique et sociale de petite échelle à partir de la combinaison d'une série d'activités liées à l'agriculture, à la pêche, à la cueillette et à l'artisanat, donc basées sur l'utilisation des ressources naturelles renouvelables, comme on peut observer à Armação. Ainsi, la connaissance de ces ressources ainsi que les cycles biologiques, les habitudes alimentaires entre autres, y compris les mythes, symboles et rituels, sont passés de génération en génération. Cependant, la faible densité de population et le faible développement technologique limitent leur interférence dans l'environnement. L'industrie artisanale à l'île de Santa Catarina était limitée à la petite production de farine de manioc, de sucre et *cachaça*⁸⁹. Mais beaucoup de choses ont changé dans les dernières décennies, la pêche artisanale a été remplacée par le modèle industriel en changeant le mode de vie des anciens habitants.

L'expansion de l'espace urbain a engendré un changement significatif dans le comportement des enfants de pêcheurs et de paysans, altérant leur sentiment d'appartenance à une communauté, comme l'ont rapporté mes interlocuteurs. Cette transformation est également observable à travers les projets culturels locaux qui visent à réhabiliter la culture et les métiers en lien étroit avec la nature. Les mutations découlant de la séparation entre le lieu de résidence et le milieu professionnel ont eu des répercussions au sein même des familles, qui étaient auparavant centrées sur la production familiale. Ceux qui ont choisi de s'orienter vers le secteur tertiaire ont contribué à la spatialisation et à la spécialisation des activités urbaines⁹⁰. Actuellement, l'activité industrielle dans la région prend une dimension nationale, s'articulant autour de petites industries dans les domaines de l'alimentation, de l'habillement et des accessoires, de l'informatique et des logiciels, ainsi que de l'industrie nautique, la plus récente.

Ces aspects de l'économie locale sont étroitement liés aux pratiques de sociabilité ancrées dans la culture locale, notamment à travers l'organisation de festivités emblématiques. Parmi celles qui bénéficient d'une renommée actuelle et d'autres qui maintiennent leur attrait auprès de la population locale, la Fête de *Tainha*⁹¹, se distingue en rassemblant non seulement les habitants de l'île, mais également des visiteurs venant de tout l'État de Santa Catarina. De

⁸⁸ Diegues Antônio Carlos, *O mito moderno da natureza intocada*. São Paulo, Hucitec, NUPAU/USP. 2004. pp. 87-88

⁸⁹ Cette boisson est plus connue à l'extérieur sous les noms d'eau-de-vie de canne à sucre ou Rhum de canne.

⁹⁰ Lago Paulo Fernando, *Florianópolis : A polêmica urbana*, Fundação Franklin Cascaes, Florianópolis, 1996.

⁹¹ Poisson brésilien de type muge.

même, les festivités *Juninas*⁹², très appréciées des autochtones, intègrent des représentations théâtrales du *Boi-de-mamão* pour couronner les célébrations. Ces expressions culturelles ont été préservées grâce à l'implication d'entités associatives ainsi que d'écoles publiques et privées à travers toute l'île.

Par ailleurs, les festivités religieuses telles que la Fête du Saint-Esprit⁹³, le *Terno de Reis*⁹⁴ sont moins connues au sein de la communauté étrangère. En revanche, la *Farra do Boi*⁹⁵, l'une des plus traditionnelles, est sujette à controverses. Cette fête est souvent considérée comme une source de discorde entre les natifs et les étrangers, notamment des immigrants venus de diverses régions du pays et même de l'étranger, comme mentionné précédemment. En effet, cette fête a été tellement critiquée par ces étrangers et des écologistes⁹⁶, habitant l'Île, à cause de la maltraitance des animaux et les accidents provoqués pour ceux-ci au moment de détresse, et elle a vu sa tradition de rue interdite par loi fédérale. Dès lors, la fête est confinée aux *mangueirões*, ce qui a changé toute une tradition Açoréenne existante sur le littoral *catarinense*. Cependant, il n'est pas rare d'apprendre au travers des journaux et aussi des dires des enfants que les natifs transgressent cette loi, en continuant de maltraiter des bœufs avec des coups de main, de pieds ou avec des bâtons jusqu'à leur chute et abandon.

⁹² Les fêtes des mois de juin et juillet sont très réputées au Brésil. Ce sont des fêtes des saints du mois de juin qui se sont émancipées de la religiosité, mais qui gardent des caractéristiques centrées dans la décoration avec des guirlandes très colorées, dans les costumes des participants qui rappellent ceux qui travaillaient dans le champ, et la présence d'un grand feu de camp, cuisine et danses traditionnelles.

⁹³ Fête catholique d'origine portugaise avec la mise en scène de la cour royale d'une procession par les rues du quartier. Les festivités rassemblent des neuvaines, des promesses, des offrandes, des danses et des chants, et encore la procession de la cour impériale et la cérémonie du couronnement de l'empereur, le point principal du festival. Source : <http://www.guiafloripa.com.br/cultura/folclore/festas-do-divino-espírito-santo>

⁹⁴ *Terno de Reis* est aussi une fête catholique traditionnelle issue de la culture Açoréenne, avec la présentation de plusieurs groupes de musiciens et instruments artisanaux anciens, dans les églises. Dans d'autres lieux au Brésil, la fête est connue comme *Folia de Reis*.

⁹⁵ La *Farra do Boi*, une manifestation qui pourrait être qualifiée de cousine moins fortunée de la Corrida (course de taureaux) espagnole mélangée avec la Fête de San Fermín, où les participants interagissent avec des taureaux castrés. Cette interaction se fait tantôt par l'affrontement direct avec les taureaux, tantôt en courant derrière eux. Contrairement aux pratiques antérieures qui se déroulaient dans les rues des quartiers, ces activités se tiennent désormais dans des *mangueirões*, des arènes spécialement construites en bois pour cette occasion, pendant la période de Pâques, au cours du carême. En 1998, la *Farra do Boi* a été interdite avec la promulgation de la Loi Fédérale de Crimes contre l'Environnement (9605/98). Cette interdiction a été mise en place en raison des préoccupations liées aux mauvais traitements infligés aux animaux pendant ces festivités.

⁹⁶ Il est important de souligner que le groupe d'écologistes présent sur l'île ne se compose pas exclusivement d'étrangers. En réalité, de nombreux natifs font également partie de ce groupe, démontrant ainsi une préoccupation partagée quant aux questions environnementales. Cette collaboration entre les résidents locaux et les membres extérieurs du groupe renforce l'engagement commun envers la préservation de l'environnement, illustrant une prise de conscience collective au sein de la communauté. Cette implication diversifiée montre que la protection de l'environnement est une cause qui transcende les frontières et unit les individus, indépendamment de leur origine, dans la défense d'un avenir durable pour l'île.

Tous ces aspects socio-économiques et culturels jouent un rôle important dans cette différenciation entre « natifs » et « étrangers », deux tableaux révélateurs de qui ont fortement contribué au changement de l'essence culturelle et socio-économique hérité de la colonisation Açoréenne, et qui iront contribuer à la transformation radicale de l'environnement de l'île⁹⁷.

Le premier tableau révèle une forte arrivée quotidienne de personnes fuyant les petites villes jugées "sans avenir" et les centres urbains surpeuplés, illustrant ainsi comment les migrants deviennent les principaux acteurs de l'urbanisation chaotique des paysages côtiers qui définissent la ville. Bien que l'on ne puisse pas définir une typologie homogène de la population, ces habitants forment un ensemble mêlant autochtones, migrants internes de l'État, arrivants du Rio Grande do Sul (notamment de la capitale, Porto Alegre) et de l'État de São Paulo. Mes observations sur les 15 ans passés sur l'île, ainsi que certaines productions scientifiques⁹⁸, permettent toutefois de distinguer trois catégories, que nous expliciterons ci-dessous.

Il est crucial de souligner en premier lieu la présence d'habitants socialement défavorisés ayant des besoins immédiats tels que le logement, la nourriture et l'emploi. Ces individus s'installent souvent dans les favelas de la ville, occupant des emplois précaires ou choisissant de résider dans des quartiers plus modestes en périphérie du centre-ville ou à proximité des plages, offrant ainsi une qualité de vie différente du centre-ville. Au sein de la catégorie intermédiaire, on retrouve une importante population d'immigrants porteurs de valeurs liées à l'environnement et à la culture locale, attachés à la simplicité et au "minimalisme", s'interrogeant sur l'urbanisation et l'avenir de l'île.

Les universitaires s'installent souvent dans la région entourant les universités, à mi-chemin à l'est de l'île, tandis que ceux en quête d'un contact direct avec la nature choisissent de s'installer à l'est pour les plus fortunés et au sud pour les moins aisés. Bien que ce groupe soit

⁹⁷ Source : <http://www.clicrbs.com.br/blog/jsp/default.jsp?source=DYNAMIC,log.BlogDataServer,getBlog&uf=2&local=18&template=3948.dwt§ion=Blogs&post=260129&blog=800&coldir=1&topo=4198.dwt> ; Source : <http://picasaweb.google.com/ong.viaciclo/AbandonoDoTransportEcoletivoNoSulDaIlha#5441170499773071554> ; Observation : le lien n'existe plus.

; Source : <http://dc.clicrbs.com.br/sc/noticia/2010/05/ressaca-destroi-casas-e-provoca-estragos-na-praia-da-armacao-em-florianopolis-2916551.html>

⁹⁸ Pedralli Rosângela e Catoia Dia Sabatha, "Caracterização sócio-histórica de seis comunidades de Florianópolis/SC: uma análise a partir da amostra Floripa" in *Sociolinguística e Dialetologia* v. 16 n. 1, UFSC, Florianópolis, Brasil, 2015. Source : <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2015v16n1p1>

hétérogène, certains s'engagent collectivement dans des actions et des luttes locales⁹⁹, aux côtés des natifs, particulièrement contre la destruction de l'environnement.

Ensuite, on trouve les immigrants les plus aisés, venus pour profiter de la qualité de vie et du magnifique paysage que l'île offre. Orientés vers l'innovation du marché et la consommation, ils explorent les opportunités d'affaires dans les secteurs de l'immobilier, de l'hôtellerie, de la restauration, du divertissement et du commerce en général. La majorité de cette catégorie semble moins préoccupée par la préservation de la culture et de l'environnement locaux, se concentrant davantage sur des investissements rentables sans une considération approfondie des enjeux socio-environnementaux locaux.

Le deuxième tableau met en lumière la transformation radicale des relations entre les habitants les plus anciens et les pratiques traditionnelles. Ces pratiques, également appelées pratiques de subsistance, étaient autrefois liées à l'espace domestique, au rythme de la nature¹⁰⁰, et indépendantes du modèle capitaliste de production. Elles englobaient les coutumes héritées des modes de vie Açoréens et portugais, imprégnées de croyances et de rituels catholiques. Bien que certaines de ces pratiques perdurent, elles deviennent moins évidentes à mesure que l'on se rapproche des espaces urbains.

Au sein de la population autochtone, majoritairement issue de l'immigration Açoréenne, on observe différentes typologies. Certains, qualifiés de « hommes politiques et entrepreneurs », cherchent à créer une infrastructure hôtelière et de services pour généraliser le tourisme sur la côte de l'île de Santa Catarina. Ils exploitent la prétendue « vocation touristique du lieu » pour tirer profit de cette industrie, selon les dires de nombreux hommes politiques et membres de la bourgeoisie locale¹⁰¹.

D'autres natifs, plus attachés à leurs traditions, mènent un mode de vie plus éloigné de la culture urbaine, restant centrés sur leur quartier. Certains subsistent grâce à la pêche et à l'artisanat, tandis que d'autres développent des activités commerciales liées à l'alimentation, à l'hébergement (location de maisons¹⁰² – sans passer par des agences immobilières – et

⁹⁹ Voir Castells Manuel, *Luttes Urbaines et pouvoir politique*, FM petite collections, Maspero, 1975.

¹⁰⁰ Comme l'utilisation de la terre agricole, l'extractivisme végétal, la pêche, l'élevage de bétail et l'artisanat.

¹⁰¹ Campos, N. J. de, *Terras Comunais na Ilha de Santa Catarina*. Dissertation de Master 2 en Géographie. Université Fédérale de Santa Catarina, Florianópolis, 1989. p. 181

¹⁰² Pendant la saison de vacances et hors saison.

*pousadas*¹⁰³), et au petit commerce de souvenirs. Certains propriétaires de restaurants et petits hôtels souhaitent même un développement accru de l'île pour bénéficier davantage du tourisme et de l'urbanisation croissante. Un autre groupe de natifs a suivi le processus d'urbanisation, s'engageant dans des études et trouvant des emplois dans la fonction publique. Ce groupe est considéré comme plus ouvert, intégrant l'espace du « type réseau »¹⁰⁴. Ils sont généralement plus conscients des questions socio-environnementales que le premier groupe et collaborent souvent avec les immigrants préoccupés par ces questions pour lutter conjointement contre l'urbanisation effrénée.

Le fait est que le mouvement migratoire intensifié depuis les années 1960 a joué un rôle décisif dans le destin de la ville, contribuant à son expansion à divers degrés dans différents espaces et régions. Cela a dynamisé l'économie locale ainsi que le tourisme, mais a également ouvert la porte à des actions prédatrices sans une planification territoriale efficace. Ces éléments ont façonné l'urbanisation comme une dentelle irrégulière, où certains fils ne se croisent pas. L'arrivée des étrangers et l'accélération de l'urbanisation ont ouvert l'esprit des natifs à une nouvelle réalité socio-économique tout en transformant leurs relations avec leur environnement naturel. Un exemple de ce changement est symbolisé par l'arrivée d'un Japonais dans la décennie de 1950 dans la propre Armação.

Les photos relatives au patrimoine culturel local (cf. annexe 14), exposées sous forme de bannières à l'école maternelle d'Armação, centrées sur la pêche et la fabrication artisanale de dentelles aux fuseaux, réalisées par les femmes des pêcheurs, présentent des images accompagnées de légendes qui retracent l'histoire de l'arrivée de la famille de ce Japonais à Armação et comment il a transmis son savoir aux pêcheurs locaux la fabrication d'un filet de pêche appelé « senne ». Roseli, originaire de la plage d'Armação, m'a raconté que ce monsieur est venu vivre chez son père et lui a appris à confectionner le tout premier filet. À son tour, son père a enseigné cette technique aux autres pêcheurs. « Au début, les pêcheurs avaient peur, car ils pensaient que la ressource en poissons de la mer allait s'épuiser ! ». Cette pratique, diffusée dans l'île, a profondément impacté l'économie locale, permettant aux pêcheurs d'acquérir leurs propres bateaux et filets. Pour ces natifs, la nature constitue à la fois un lieu de travail et une source de subsistance, tandis que pour d'autres, notamment les petits producteurs, elle

¹⁰³ Une sorte d'une grande maison d'hôte.

¹⁰⁴ Pour Joël Bonnemaïson, l'espace du type réseau est dissocié et éclaté entre lieux hétéroclites : ceux du travail, de la résidence, des loisirs, de l'origine et de la famille... « Voir Bonnemaïson J., La géographie culturelle (établi par Maud Lasseur et Christel Thibault), CTHS (coll. Format 38), 2000. p.58

représente une opportunité d'expansion commerciale (basée sur l'exportation de certains produits) ou encore une source d'inspiration et de loisirs.

Une exposition réalisée à l'école maternelle témoigne de la quête de valorisation de l'histoire locale et de l'importance de démontrer que l'expérience réelle est construite à travers l'échange de pratiques partagées et de technologies disséminées et perfectionnées au fil des ans. Partager la mémoire du façonnement de la culture locale avec les enfants et les jeunes parents met en évidence l'importance d'une éducation vertueuse tout au long de la vie, qui tient compte du savoir local. Cette dynamique, que trouve de la continuité dans l'école élémentaire DLS, met en lumière le rôle essentiel de l'école au niveau local, non seulement en tant que transmetteur de connaissances scientifiquement établies par le programme scolaire, mais aussi en tant que constructeur de savoir basé sur la vulgarisation des connaissances empiriques. Elle souligne également l'importance de valoriser les ressources et savoirs matériels et immatériels présents au sein de la propre communauté.

À mon avis, l'objectif de l'école semble être d'inciter les habitants autochtones et les nouveaux arrivants à prendre conscience des conséquences des actions liées au développement, en particulier en ce qui concerne la relation entre la société et la nature. Quelques extraits mettent en lumière les contradictions et les revers de la médaille. Les récits présentés ci-après confrontent les vécus, les perceptions et les raisonnements de différents acteurs de la ville, illustrant ainsi le propos développé précédemment concernant l'expérience urbaine à Florianópolis et la dynamique entre les autochtones et les nouveaux arrivants. « Écoutons-les ».

« Elle (l'île de Santa Catarina) a grandi dans tous ses coins et recoins merveilleux, de façon complètement désorganisée et sans contrôle public de la part des pouvoirs municipal, départemental ou fédéral. (...) nous constatons que la ville est en train d'être accaparée, prise d'assaut... la spéculation immobilière avance de plus en plus, et nous n'avons pas encore les services de base, les essentiels (...) nous (lui-même, le maire) n'avons pas le soutien institutionnel pour entreprendre des travaux, pour la mise en œuvre de programmes et de projets visant la préservation de notre ville (...) la population en général veut la préserver, mais une grande ironie persiste : une petite minorité de la classe dominante semble vouloir continuer à tirer profit de manière frénétique avec des occupations du sol nuisibles et trompeuses (...) »¹⁰⁵.

« Ils sont fous furieux avec Renato Geske¹⁰⁶. Je crains qu'à la fin ils vont finir par construire cet hôtel! Mes beaux-frères ont perdu leurs terrains, ils les ont vendus sur

¹⁰⁵ Extrait du discours du maire de Florianópolis. *Idem*

¹⁰⁶ Mme Lete m'a raconté que ce conseiller municipal, qui appartient à communauté de Lagoa da Conceição, à l'est de l'île, prend défense du patrimoine naturel de l'île, de l'environnement et de la population des pêcheurs. Cette autochtone, descendante des Açoréens, m'a déclaré le fort désaccord entre ce conseiller et certains d'autres conseillers municipaux qui essayent de faire approuver un projet de construction d'un hôtel luxueux à Costa da

pression et maintenant, ils n'ont plus rien. Moi-même, tu te souviens... ce voisin voulait à tout prix me faire partir. À un moment, mon mari était très malade, il était en dépression, il ne supportait plus la pression. Ces voisins disaient que cette petite rue nous n'appartenait pas et que nous ne pouvions plus passer par là. Tous les jours, lui et sa femme nous attendaient pour nos regarder et répéter que nous devrions partir. Tu sais, ce restaurant qu'ils ont fait et qui ouvre seulement de temps en temps, à mon avis, est un lieu qui sert de façade au blanchiment d'argent et je te dis, il y a de gros politiciens qui sont engagés dans cette affaire... de temps en temps, je pensais partir, mais après, je me suis décidée à ne pas abandonner la lutte. Maintenant, tout s'est calmé, mais je sais que cela, peut-être, n'ira pas durer »¹⁰⁷.

« La grande partie des bars et commerces, appartiennent aux *nativos*, personnes qui sont nées et ont été élevées ici à Campeche et qui utilisent cet espace pour l'exploitation touristique, mais qui n'ont pas la minime conscience ni le minime respect pour l'environnement. Et l'on le sait parfaitement qu'il y a des personnes *de fora*, mais je pense que *os de fora* respectent plus l'environnement que les propres *nativos*, n'est-ce pas ? Ils se sentent un peu propriétaires du lieu, mais ils n'ont pas de respect envers les principes de préservation et de soin. Cela est très triste de voir, je reste très triste de voir cela, car j'habite ici depuis très longtemps ; j'aime ce quartier, je l'adore. J'ai beaucoup de tendresse et de respect, mais on perçoit que principalement les gens de la communauté, les *nativos*, sont ceux qui détruisent le plus et qui respectent le moins l'environnement. (...) Un autre problème est que la population de Campeche s'accroît de façon chaotique, causant à ce moment un problème de violence environnementale. Il y a, à peu près un mois, que des habitants font un grand mouvement pour stopper les égouts qui se déversent clandestinement dans les eaux des rivières qui se jettent dans la mer... (...) ce sont les propres *nativos*, propriétaires des restaurants situés dans la rue principale de Campeche, qui déversent les égouts dans la rivière. Ce type de chose a créé beaucoup de problèmes ici. De la part des pouvoirs publics, il y a de la négligence par rapport à la plage (dans le sens de quartier) de Campeche. Dans ce lieu, il existe encore beaucoup de forêts primaires et l'on se rend compte qu'on va les perdre »¹⁰⁸.

Ces récits d'acteurs distincts, bien que datés d'années différentes, présentent des lectures et des regards qui convergent sur la complexité dans laquelle se trouve la ville de Florianópolis. Ces témoignages présentent une vision d'ensemble sur la façon selon laquelle se constitue cette relation entre natifs et étrangers, par rapport à la nature et les pratiques de développement local. Cela ne peut pas être dissocié du choc entre les pratiques culturelles et politiques liées aux changements sociaux que ces communautés de pêcheurs ont traversés. Même si on ne peut pas comparer la population native moins aisée de Florianópolis aux Amérindiens ou aux Aborigènes, dans leur rapport à la nature. Il est possible de trouver des similitudes tel leur pouvoir d'influence sur le territoire, celui-ci restreint au lieu de vie et dans

Lagoa situé aussi à l'est de l'île. J'ai lu la confirmation de cette entreprise dans le *Jornal Leste da Ilha*. Source : *Jornal Leste da Ilha*, Ano V - N° 54 - Setembro 2009.

¹⁰⁷ Mme Lete est propriétaire de trois petites maisons situées dans son terrain au bord de Lagoa da Conceição, lesquelles lui sont source de revenus, et dont je lui en ai louée une à plusieurs reprises au cours de plusieurs années.

¹⁰⁸ Extrait du récit de Rosana da Silva Arruda (55 ans), le 20/01/2017, une ancienne professeure et habitante du quartier de Campeche à sud-est de Florianópolis. Ce témoignage m'a été fait par Whatsapp. Rosana, née à la ville de Tubarão, localisée au sud de l'État de Santa Catarina, est venue habiter à Florianópolis depuis l'âge de 7 ans et habite à Campeche depuis 30 ans. Professeure, fonctionnaire de la Préfecture de Florianópolis durant 14 ans, elle prit sa retraite depuis 2015, après avoir travaillé à l'école municipale située à Campeche durant 10 ans.

lequel ils se déplacent quotidiennement, ainsi que la soumission de leur petit pouvoir « aux grands » comme nous éclaire Campos, référé plus bas. En définitive, on peut dire que la dichotomie entre nature et culture est un point clé dans ces transformations liées au « développement urbain ». La dynamique de conflit, menée surtout par les « étrangers » qui s'est constituée dans le contexte de l'urbanisation croissante, à la ville des Florianópolis au cours des années, surtout dans l'île, est le fruit du jeu d'intérêts des habitants, qu'ils soient natifs ou étrangers, ainsi que de leur abandon par les pouvoirs publics¹⁰⁹.

Le géographe José de Nazareno Campos¹¹⁰ nous explique comment ces pratiques liées au développement local se sont consolidées à Florianópolis au début du XIXe siècle par l'appropriation abusive et l'utilisation des terres communales sur l'île de Santa Catarina jusqu'aux années 40. Et, comment le processus d'appropriation de ces zones s'est accéléré depuis, soit par des intérêts privés, soit par les intérêts de l'État lui-même. En effet, depuis le XIXe siècle, les terres communes faisaient déjà l'objet de conflits et de discussions, en particulier chez les usagers et les personnes avides de s'en approprier¹¹¹. L'auteur justifie ces pratiques par les nouveaux intérêts survenus dans l'économie régionale, et affirme que la réglementation du cadastre qui existait et qui certifiait les terrains comme des espaces publics d'usage commun, n'était pas toujours respectées¹¹². D'ailleurs, comme nous révèle le géographe et comme on a pu l'apercevoir dans le cas du Projet *Entorno Escolar* d'Armação, cette pratique est encore récurrente. Le terrain autour de l'école peut être tenu comme exemple

¹⁰⁹ Dans ce contexte, on peut se rapporter à l'étranger de Simmel : « l'ennemi de l'intérieur, un élément dont la position interne et l'appartenance impliquent tout à la fois l'extériorité et l'opposition ». Pour Simmel, l'étranger est perçu comme la combinaison des aspects de proximité et de distance, ainsi que d'objectivité, défini comme la liberté pratique et théorique, mais aussi comme ceux qui se lient, suivant de diverses modalités, aux autochtones par leurs différences et leurs similitudes. Simmel Georg, « Digressions sur l'étranger » in Grafmeyer Y. et Joseph, I., *L'école de Chicago. Ibidem.* pp.54-56

¹¹⁰ Campos, *Op.cit.* p.150-158

¹¹¹ Encore, selon Campos, les intérêts qui occasionnaient le processus d'appropriation des espaces communs comprennent non seulement les personnes liées aux classes plus aisées, aux secteurs administratifs, aux commerçants, mais aussi les petits producteurs, les utilisateurs et d'autres. Parmi ceux-là figuraient également ceux qui ont essayé avec succès de s'emparer d'une part des terres communes par le déplacement de leurs clôtures envers les champs des voisins, augmentant ainsi leurs terres. (...) Les plus puissants obtenaient, souvent illégalement, à travers le conseil municipal, les juges de la Cour de paix, les gouvernements exécutifs, etc., les documents de propriété ou les titres fonciers définitifs. Les pratiques illégales sont devenues, dans le temps, usuelles et acceptées par la société comme normales. Ainsi, la plupart des appropriations ont été finalement acceptées pacifiquement, surtout si elles étaient réalisées par une certaine autorité, qu'elle soit politique, économique ou militaire. En effet, la peur et/ou le respect à l'autorité, ou « aux grands » comme parlent encore les plus anciens, a toujours été commune aux petits producteurs descendants des Açoréens, faisant partie intégrante de leur propre constitution culturelle. Traduit par nos soins.

¹¹² Le début du processus d'expulsion et d'appauvrissement des petits producteurs ont un rapport direct avec la préoccupation concernant les terres communales dans le XIXe siècle.

d'un champ acquis par l'achat d'un étranger et qui est resté inoccupé comme lieu d'investissement et de valorisation, destiné à la spéculation immobilière.

Dans ce contexte, Monder Kilani¹¹³ nous rappelle l'importance de s'interroger dans nos réflexions anthropologiques sur les valeurs et pratiques qui sont au cœur de la modernité industrielle et postindustrielle ainsi que sur l'articulation entre le local et le global, et insiste sur la nécessité de la prise en compte du changement social et d'une plus grande attention à l'histoire dans la recherche anthropologique. François Laplantine¹¹⁴ souligne que la culture représente la dimension sociale en constante évolution, se manifestant à travers les normes comportementales, les créations originales telles que l'art, l'artisanat, la religion, etc., Ces éléments culturels sont transmis, en grande partie, par le biais d'institutions éducatives, façonnent « les structures perceptives, cognitives et affectives de la personnalité » des individus au sein d'une société donnée.

D'un côté, Descola¹¹⁵ nous rappelle qu'à première vue, la distinction de ce qui relève de la nature et de la culture est aisée et cela est d'autant plus clair quand il s'agit de questions relatives aux droits des humains et des non-humains ; à titre de comparaison, il donne l'exemple des Achuar, qui ignorent cette distinction, ce qui a bouleversé sa façon, en tant qu'Européen, de voir les choses. Certaines tribus amazoniennes nouent des relations d'alliance avec les non-humains, animaux ou plantes, car ils sont considérés comme dotés de qualités humaines, notamment dans le sens de la solidarité, l'amitié et le respect. D'un autre côté, Diegues¹¹⁶ nous éclaire sur l'influence des différents courants de l'anthropologie dans l'analyse des « communautés traditionnelles » et leur influence dans les mouvements écologiques et environnementalistes lors du traitement de l'importance de la culture dans la relation homme/nature, dont nous allons en présenter deux courants. Cet auteur explique que l'Écologie *culturelle* de Julian Steward, en étudiant les processus adaptatifs qui permettent, par l'utilisation de l'environnement, l'ajustement des sociétés, a rompu avec le déterminisme géographique de Ratzel et le possibilisme historique de Boas. L'autre courant, l'Anthropologie écologique, étudie la relation homme/environnement à partir de la notion d'écosystème dans lequel la nature et l'homme se rencontrent en équilibre et interaction. Malgré les critiques faites envers ces deux

¹¹³ Kilani Monder, *Ibidem*, 2011, p. 11

¹¹⁴ Laplantine François, *Ibid.*, pp.124-133

¹¹⁵ Descola P., *Diversité des natures, diversité des cultures*. Bayard. 2010, pp. 19-25

¹¹⁶ Diegues, *Op.cit.*, 2004, pp. 75-77

courants, la première se caractérise par l'absence des éléments symboliques et la deuxième par l'incapacité d'expliquer les changements sociaux.

Des mutations ont été accomplies par les courants de l'anthropologie qui s'intéressent aux questions environnementales. Leurs approches ne sont plus restreintes à des espaces naturels ou exotiques ni à la quête de l'influence de la nature sur la culture des peuples lointains et vice-versa, selon des perspectives issues de modèles liés au paradigme déterministe écologique. Le courant de l'anthropologie, dit anthropologie environnementale, est de plus en plus préoccupé par l'analyse et l'interprétation des multiples modes d'interaction des sociétés avec leur propre environnement, notamment dans les espaces urbains, et qui révèlent différentes conceptions de la nature et de l'environnement. L'anthropologue Kay Milton¹¹⁷ insiste sur l'importance de prendre en compte la perspective anthropologique dans le débat contemporain sur l'environnement, c'est-à-dire, de comprendre la culture locale dans sa diversité, avec ses structures sociales, pratiques quotidiennes, stratégies économiques, idéologies politiques, etc. pour résoudre certains problèmes environnementaux et faciliter la recherche de modes de vie durables.

2.1. Le tourisme international

À Florianópolis les formes d'exploitation du tourisme ouvrent un autre volet de conflits entre pratiques culturelles, sociabilité et politiques. Entre les années 70 et 90, le pari dans « la vocation naturelle de la ville pour le tourisme »¹¹⁸ a commencé à donner le ton de l'expansion urbaine. La construction de deux ponts modernes en 1975 et en 1990 a permis le développement du tourisme de masse et l'arrivée d'une grande vague de nouveaux immigrants. Les touristes ont toujours été les bienvenus à Florianópolis puisqu'ils représentent l'opportunité de revenus supérieurs pour les natifs commerçants ainsi que pour ceux qui louaient leurs maisons en haute saison. Cependant, attirés par l'appât du gain, les natifs ont été entraînés dans un processus de vente de leurs terres agricoles ainsi que la subdivision et vente des parcelles de terrain héritées de leurs familles et notamment celles situées au bord des lacs, lagunes et des plages : ce

¹¹⁷ Milton Kay, « Ecologies : anthropologie, culture et environnement » In: *Revue Internationale des Sciences Sociales*, 1997, pp. 535-537

¹¹⁸ Voir Fantin Marcia, *Op.cit.* p.16

mécanisme a stimulé la construction de bâtiments et l'occupation du sol, de façon désordonnée sans plan d'ensemble¹¹⁹.

La conséquence en a été la création de résidences principales ou secondaires pour les touristes des classes moyenne et supérieure. Les natifs, qui, au départ, n'avaient aucune idée de la valeur de leurs terrains, les vendaient aux acquéreurs pour une valeur de marché très en dessous ; mais en observant l'évolution du marché immobilier, ces propriétaires se sont sentis spoliés et manipulés par les acheteurs, à savoir les natifs plus fortunés et les « étrangers ». Par la suite, la bonne image de ces derniers, les nouveaux arrivants, a changé vis-à-vis des natifs de l'intérieur de l'île. Certes, les natifs ont bénéficié, dans un premier temps, d'un meilleur pouvoir d'achat et ensuite de la mise en place d'infrastructures urbaines, telles que l'ouverture de nouvelles rues, l'approvisionnement en eau et en électricité, l'assainissement, l'éclairage public, ainsi que la mise en place de nouvelles lignes et horaires de transport en commun. De plus, les étrangers ont dynamisé l'économie locale, changeant le profil économique et social de la ville. La question économique de la ville a évolué selon des directions distinctes. Certains natifs à l'intérieur de l'île ont vu cette arrivée des nouveaux migrants comme une opportunité de prospérer économiquement et ont amélioré, développé et créé des activités commerciales liées à des épiceries, des petits supermarchés, des magasins spécialisés, mais aussi des activités liées à la restauration, à la petite hôtellerie telles les *pousadas*, et aussi à la construction de bâtiments en modeste échelle pour les mettre en location pour les touristes ainsi que pour les nouveaux arrivants. Sans une vraie prise de conscience des directives du développement urbain présentes dans les Plans directeurs antérieurs, ni de la part des habitants, ni du pouvoir public, ces nouvelles entreprises ont été faites sans concertation aucune.

Avec l'arrivée d'une main d'œuvre plus spécialisée dans le marché de travail local, la compétition pour des postes de travail, auparavant occupés par les natifs plus instruits, a généré plus de zizanies et l'île est ainsi devenue une « arène » de jalousie et de division. Ainsi, les nouveaux immigrants ont commencé à être rejetés par certains natifs, comme j'ai pu le ressentir et le constater lors de mon arrivée dans cette ville en 1990. D'un côté, ce tableau témoigne des résistances des plus anciens habitants de la ville par rapport à la production de nouveaux

¹¹⁹ Comme nous le rappelle Campos (*Ibidem*. 1989), dans les années 70 et 80, il y a eu un processus de changement de fonction des terres. Dans un premier temps, l'économie de subsistance de la terre avait la valeur d'usage et plus tard quand l'urbanisation atteint l'île, la terre est remplacée par sa valeur d'échange. Les gens plus éclairés et en possession d'une plus grande puissance économique ont acheté la terre des pêcheurs et des agriculteurs vivant sur les plages pour les subdiviser et les revendre pour un prix beaucoup plus élevé que ce qui a été payé pour le terrain. Certains terrains ne sont pas vendus tout de suite pour assurer leur valorisation, ce qui caractérise la spéculation immobilière.

rappports sociaux et de compétitivité dans le monde du travail ainsi que la manifestation de l'élitisme liée au niveau d'instruction et spécialisation ; d'un autre côté, il représente un potentiel d'enrichissement culturel, car la ville produit un nouveau contexte sociologique et cosmopolite avec la création de nouveaux espaces de sociabilité et d'intérêt social¹²⁰.

D'après Pimenta¹²¹ tous ces changements ont petit à petit détruit les communautés anciennes et les caractéristiques du paysage local. L'ouverture de la ville à la modernisation a produit un décor urbanistique et architectural assez pauvre et homogénéisateur par rapport au « charme » européen, hérité de la colonisation. Puis l'anthropisation de la nature « primitive » et la transformation de la plage en marchandise ont provoqué, chez les natifs, la perte de références en termes de paysage¹²², de culture, de proximité de l'homme avec l'environnement ainsi qu'une certaine désorganisation communautaire. Ainsi, dans ce processus, les pêcheurs ont rompu avec leur communauté, ont abandonné leur espace de travail¹²³, et en s'éloignant de la mer, l'ont perdue, et ces constatations sont vraisemblablement la source de l'hostilité entre les natifs et les populations étrangères. De plus, dans le contexte des frottements entre natifs et nouveaux arrivants, on observe aussi l'arrivée, dans les années 1990, de plus en plus de personnes engagées dans la préservation de l'environnement et dans la lutte pour que la ville soit préservée des traumatismes¹²⁴ survenus dans les grandes villes, comme Rio de Janeiro. Ces

¹²⁰ Lago Paulo Fernando, *Op.cit*

¹²¹ Pimenta M. de C. A. (org.), *Florianópolis do outro lado do espelho*, Editora da UFSC, Florianópolis, 2005. pp. 42-43

¹²² Le paysage balnéaire présente par toute l'île, avec la croissance urbaine, a altéré son cadre physique territorial. La ville a souffert un processus d'homogénéisation architectural et urbanistique, débuté tout d'abord dans sa zone centrale, puis au nord et en moindre intensité à l'est, comme l'on peut observer dans une série d'images à la fin de ce chapitre, illustrés par des grands immeubles d'aspect bétonné. Ce modèle urbain a pris la place de ceux caractéristiques des communautés de pêcheurs, plus en harmonie avec la nature et à présent est en marche vers le sud de l'île. L'édification en masse accompagnée d'infrastructure, l'une des caractéristiques du paysage urbain, a altéré la dynamique de la vie des gens. En effet, ce processus d'homogénéisation a été accompagné par la dissémination des transports en commun et véhicules populaires, comme nous rappelle Paulo Fernando Lago, incompatibles avec le réseau de routes. *Idem*, p. 44

¹²³ D'ailleurs, en disputant les espaces de travail dans le secteur public et tertiaire, les hostilités vis-à-vis des étrangers plus qualifiés et qui souvent occupaient des postes plus importants a participé l'augmentation des hostilités.

¹²⁴ Ces traumatismes fréquemment liés aux différences sociales et au manque d'investissement du pouvoir public dans les infrastructures urbaines, donc survenus des problèmes de nature sociale et environnementale liés directement à la sécurité, à mobilité et à la santé, passant par des conflits de voisinage, des violences subies dans la rue ou dans la circulation routière et encore des problèmes issus de l'usage du territoire, ressenti par l'augmentation de la population et la diminution des espaces de vie, ainsi que par la pollution sonore, de l'air, l'évacuation des eaux usées, le traitement des déchets entre autres. Voir des auteurs et documents qui discutent la violence et l'environnement urbain au Brésil : Pesavento S. « Crime, violence et sociétés urbaines : Frontières de l'ordre et du désordre à la fin du XIXe siècle au sud du Brésil. *Debates*. 2004. ; Source : <http://nuevomundo.revues.org/index498.html> ; Frúgoli Jr. H. « O urbano em questão na antropologia: interfaces com a sociologia ». *Revista de Antropologia*, São Paulo, USP, 2005, V. 48 N° 1. pp. 134-165 ; Source : http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-77012005000100004 ; Sousa e Silva L. e Travassos L. « Problemas ambientais urbanos: desafios para a elaboração de políticas públicas integradas » in

arrivants, depuis cette époque, sont considérés par l'entrepreneuriat natif comme des obstacles au développement économique et à la modernisation de la ville de Florianópolis. Une note de journal local datée de 1997¹²⁵ exprime bien cette question :

« Une bonne partie des écologistes font tout pour empêcher l'installation de ports de plaisance, des hôtels de luxe et d'autres entreprises qui garantiraient une infrastructure pour le tourisme des classes plus aisées. Et, bien qu'ils aient des bonnes intentions, ces écologistes promeuvent paradoxalement la destruction plus rapide de l'île de Santa Catarina. Rien de plus prédateur que le tourisme *farofeiro*, où les personnes ne dépensent que moins de vingt dollars par jour, ou que l'occupation de collines, de côtes, de mangroves et de dunes pour la population à faible revenu. Peut-être que cela n'est pas juste, mais le tourisme de classe A préserve mieux que celui de la classe C. Comme le tourisme est inévitable, placez vos paris. Qui vivra verra ! »¹²⁶.

Ces éléments de la réalité locale nous montrent aussi que « l'industrie du tourisme »¹²⁷ en tant qu'un des principaux piliers du développement et de la croissance économique de la ville, a accéléré le changement du modèle de ville existant. Certes, l'agencement physique de l'espace a provoqué le déclin des relations socioculturelles et environnementales existantes auparavant. Celles-ci ont perdu petit à petit de l'espace et de la valeur, mais ces changements ont créé d'autres connexions, ainsi que des préoccupations pointues sur l'environnement urbain.

Lors de mon dernier retour à Florianópolis après quatre ans d'absence, en 2016, j'allais être surprise encore par les contradictions de la ville au sujet de l'administration publique. Là, où je m'attendais à encore un changement dans le paysage du lieu, puisqu'on se trouvait à la fin de l'été, saison emblématique dans l'île, car la population se multiplie par cinq, je n'ai pas trouvé la ville préparée au moins pour l'accueil des touristes, sans parler du quotidien de la population locale et du manque d'infrastructures urbaines. Celles-ci, d'un côté, sont liées à la mobilité – la ville étant complètement dépourvue de pistes cyclables –, et à la sécurité routière, et d'un autre côté à la mauvaise gestion de déchets ménagers. Ces questions sautent aux yeux,

cadernos metrópole 19 pp. 27-47 10 sem. 2008 Source : http://cadernosmetropole.net/system/artigos/arquivos/000/000/118/original/cm19_118.pdf?1474650647 ; Muniz C.-A. V. « Le projet urbain de Rio de Janeiro » in Dossier thématique - Conférence Villes durables du 11 avril 2014. Source : www.edfvilledurable.fr/atelierenergieetterritoirs/wp-content/uploads/2014/04/EDF_Dossier-th%C3%A9matique_Le_projet_urbain_de_Rio_de_Janeiro.pdf ; Mathieu M.-R. de A., La recherche environnementale urbaine au Brésil. Rapport de travail du Programme Interdisciplinaire de Recherche Ville et Environnement (PIRVE) Paris, Mars 2007.

¹²⁵ Fantin. *Ibidem*, p.76. Traduit par nos soins

¹²⁶ Source : Journal *Diário Catarinense*, Florianópolis, 21/08/1997.

¹²⁷ Lago. *Ibidem* ; Fantin. *Ibidem* 2000 ; Agripa Faria Alexandre, *Políticas de resolução de conflitos socioambientais no Brasil: o papel do Ministério Público e dos movimentos ambientalistas na Ilha de Santa Catarina*, Florianópolis/Blumenau, Editora da UFSC e Edifurb, 2003.

à première vue, à l'arrivée dans la ville. Par ailleurs, la nature dans la ville nous envahit de façon vénérable et luxuriante à travers le vert de la végétation subtropicale qui nous pénètre par tous les sens, remplissant nos yeux avec ses couleurs, mais aussi les narines avec ses fragrances exubérantes. Mais les odeurs des égouts restent fortement perceptibles et les sacs blancs de supermarché, utilisés comme de sacs-poubelles, traînent avec les déchets par terre dans les rues de la ville, notamment dans les quartiers moins centraux, les restes de déchets non recueillis effaçant quasi instantanément la magie du lieu.

Le paysage est vraiment celui d'une carte postale, admirable parmi tous les coins de la ville, mais pour y accéder les enjeux concrets restent hasardeux. La ville n'offre pas de sécurité dans les rues, ni dans les routes et aux alentours. À l'exception des panneaux qui signalent les dos d'âne, qui sont nettement mieux indiqués qu'auparavant, les routes sont très mal signalisées et entretenues, sauf bien évidemment, l'avenue Beira-Mar Norte, l'espace le plus valorisé et le plus convoité de la ville, et passage obligatoire pour accéder au nord de l'île. Malgré cette réalité urbaine concrète, les conducteurs semblent s'être bien adaptés et assez prudents. A contrario, les piétons, assez bien adaptés, me semblent pourtant insuffisamment prudents. Au tableau de cette réalité, nous pourrions dire que rien n'a changé depuis longue date.

Ayant, dans ce même voyage, visité une autre ville touristique au sud du Brésil, nous pouvons penser que cette question est liée à la qualité de vie urbaine, notamment de ce qui relève du trafic urbain ou de la précarité des services offerts ; et cette précarité n'est pas une particularité de Florianópolis. L'insuffisance des investissements publics dans une grande partie des agglomérations brésiliennes est une réalité structurelle fortement handicapée par les administrations publiques, ce qui révèle non seulement d'un problème de saturation urbaine, mais aussi d'un manque de mise en œuvre des projets urbains et de volonté politique. D'autre part, elle montre aussi la capacité de la population à s'adapter dans cet environnement urbain délaissé, ce qui constitue le portrait actuel du paysage urbain brésilien.

L'espace urbain n'est pas uniquement un produit social, mais également le résultat de l'histoire urbaine brésilienne. Cet espace a été politiquement et stratégiquement accaparé par un groupe de personnes qui ont pris le pouvoir administratif ou ont été élues démocratiquement. Ils l'ont ensuite occupé et aménagé de manière inégale et souvent inefficace, en se basant sur des modèles de société différents, ce qui a engendré des contradictions au sein de l'espace urbain, de la société, et notamment, au niveau des pratiques sociales.

Le quartier d'Armação a bien peu transformé par rapport à d'autres lieux de la ville, sûrement à cause de sa situation géographique ainsi qu'à la forte mobilisation des habitants ; je dirais même d'un groupe des habitants qui luttent tant bien que mal pour faire valoir leurs droits de continuer à vivre dans cet endroit paisible. L'engagement des uns et l'inaction des autres montrent clairement une fracture locale : d'un côté certains habitants veulent vivre dans un lieu plus proche de la nature, sans les dégâts observés au nord de l'île, et d'un autre côté les autres se plaignent de manque d'investissement au niveau des services et commerce. Le pouvoir politique à son tour s'abstient d'investir dans l'espace public. Cette situation, constitutive de la réalité locale, n'engendrant pas de valeur économique à l'espace, en tant que bien de consommation, ne génère non plus aucun revenu à la machine publique. Ceci montre clairement que, la stabilisation, en particulier de la croissance urbaine locale, nourrie par l'absence d'investissement du marché privé immobilier, découle le manque d'interventions urbaines. Si on compare l'Armação aux plages de l'est de l'île, on voit le paysage se transformer et les changements sont bien plus frappants. L'espace urbain a bien changé durant ces dernières années et tout de suite, on observe l'augmentation démesurée des constructions de nouveaux bâtiments à plusieurs étages, destinés tant à la résidence qu'au commerce. Le sud de l'île, par l'instant, est la région la moins affectée par l'urbanisation démesurée.

Pour faire un parallèle avec une des facettes de l'expérience de l'expansion urbaine à Florianópolis, nous nous limitons au texte de Bandier, Dehoux-Fanget et Grafmeyer¹²⁸ sur les questions incontournables de l'échelle locale, telle la « révolution dans l'usage du sol »¹²⁹ aux États-Unis entraînée par la déruralisation des campagnes et caractérisée par la discontinuité des occupations ainsi que la coexistence et l'hétérogénéité des groupes humains. Cette situation confère une similarité avec le processus de croissance de la capitale *florianopolitaine* accentué dans les années 1990, poussé et densifié dans les années 2000, et qui est encore en processus d'amplification. Cette réalité ne peut pas être dissociée de la spéculation foncière¹³⁰ liée à des opérations immobilières privées que je compare notamment à celles réalisées à Paris dans ces

¹²⁸ Bandier Norbert, Dehoux-Fanget Danielle et Grafmeyer Yves, *La Ville*, Coll. Profil, Dossier 522, Hatier, 1979. pp.20-21

¹²⁹ En 1979, ces différents sociologues présentent le sujet de la ville par le biais de données qualitatives et quantitatives des villes européennes et américaines, et également de celles des pays considérés à l'époque comme sous-développés. L'espace urbain dans l'ouvrage expose les questions incontournables à l'échelle locale, tels les rapports liés aux enjeux de l'expansion urbaine, passant par les rapports sociaux, par les relations de pouvoir ainsi que par les images et pratiques sociales dans la ville.

¹³⁰ Ces auteurs (*Op.cit.* p. 54) comparent la spéculation boursière à la spéculation foncière, celle-ci constituerait une chaîne qui va de l'investissement sur le capital, représenté par le sol en vue de résultats économiques, à savoir la production des immeubles, jusqu'aux conséquences sociales, dès lors un nouveau modelage de la ville et la mutation des quartiers fabriqués selon un ordre ancien.

années-là. Celles-ci sont identifiées par les auteurs comme la généralisation du jeu de compétition marchande dans l'appropriation et la revalorisation du sol urbain. Cette situation peut être observée notamment dans cette ville brésilienne par le biais des affiches placardées sur les façades des bâtiments, qui détaillent les informations relatives au droit de construction ; via les nombreux panneaux de publicité disséminés dans la ville ainsi qu'à travers les sites web des agences immobilières qui exhibent les montants des loyers et des prix de vente des immeubles bâtis.

Si, dans un passé pas si lointain, à Florianópolis, on pouvait délimiter le paysage dans sa frontière entre les « unités rurales non productives »¹³¹ – que j'ai appelé environnement naturel urbain non protégé –, et l'urbain, aujourd'hui la mutation engendrée par l'urbanisation généralisée non seulement efface les résidus de nature encore existants dans des espaces à la proximité du centre-ville, mais effacent aussi ceux des quartiers isolés. Ces mutations dans le paysage transforment respectivement la dynamique sociale de ces espaces. Ceux-ci provoquent la ségrégation des habitants natifs les plus pauvres puisque ce processus destine ces nouveaux quartiers à des acheteurs appartenant à de nouvelles catégories socioprofessionnelles, définies en amont lors de la réalisation des projets de construction des bâtiments. Cela ouvre un espace non seulement à de nouveaux fronts d'expansion comme nous le rappelle Kapp¹³² mais collabore à la création d'un nouvel ordre local qui produit un nouveau tableau dans la ville, souvent plus homogène et monotone et qui va influencer les nouvelles pratiques sociales.

Selon moi, le phénomène d'étalement urbain qui caractérise actuellement la ville présente des différences notables par rapport aux périodes précédentes. Auparavant, on pouvait principalement observer une croissance marquée de la construction de maisons individuelles, largement due aux prix abordables des terrains, ainsi que des résidences dans des lotissements fermés. Bien que ces formes de logements existent toujours, elles sont progressivement éclipsées par l'émergence de bâtiments résidentiels à plusieurs étages, en particulier à l'est de l'île et à proximité des plages. Ces immeubles sont spécifiquement conçus pour attirer une clientèle aisée (cf. annexe 15), ce qui a un impact sur le prix des appartements et le profil des habitants, qui sont principalement issus de la classe moyenne ou supérieure. Par conséquent, ce nouveau groupe devient un modèle de consommation et une référence pour l'ensemble de la

¹³¹ Kapp Silke, "Direito ao espaço cotidiano: moradia e autonomia no plano de uma metrópole" in *Cadernos Metropole, São Paulo*, v. 14, n. 28, pp. 463-483, jul/dez 2012.

¹³² *Op.cit.*, p.477

population locale, ce qui, en règle générale, accroît la pression sur les populations les plus défavorisées et augmente le risque ségrégation spatiale¹³³.

Ces nouveaux espaces urbains, agissant comme des quartiers créés artificiellement, définissent un voisinage spécifique et instaurent un certain standard¹³⁴ dans la vie quotidienne, contrairement aux quartiers tels qu'Armação, qui ont évolué au fil d'un processus historique de production de l'espace. Les images que j'ai sélectionnées pour illustrer cette situation visent non seulement à décomposer et à suivre l'évolution du phénomène urbain dans la ville de Florianópolis, mais également à explorer la formation de ces nouveaux espaces et à les confronter à l'organisation des politiques urbaines qui diffèrent en fonction de la structure spatiale. C'est dans ce contexte socioculturel, en particulier dans le quartier d'Armação, que j'ai choisi de mener mon travail ethnographique. À travers cette approche, il est possible d'étudier l'association et la confrontation entre les groupes sociaux, en mettant en regard l'ancien et le nouveau paradigme.

Rappelons que la ville doit être pensée de manière globale et de façon minutieuse¹³⁵. Dans ce cadre, la diversité des quartiers urbains est appelée à être décortiquée dans leurs différences, dans l'analyse des nouvelles organisations sociales, des liens de voisinage, des rapports sociaux et à être définie tout en pensant à leurs habitants qu'à leurs usagers. Par rapport au cadre de mon travail, il ne s'agissait pas d'un travail en sociologie, mais ces questions sont évoquées de manière à présenter le contexte local, mais surtout envisagées dans une approche inductive, à partir de ma propre expérience sur le terrain, ce qui donne à observer, de façon concrète, un échantillon de ces spécificités.

Pour ces exemples récents que j'ai présentés, sur certains quartiers de la ville, il fallait s'interroger sur ces nouvelles formes organisationnelles que la ville de Florianópolis commence à voir naître. Certes, on observe que certains bâtiments ne sont pas situés systématiquement au bord de rues très bien entretenues, cependant on aperçoit déjà des caractéristiques d'organisation spatiale telle que l'absence de déchets qui traînent par terre dans des sacs de supermarchés (cf. annexe 16). En effet, ces ordures sont encore peu nombreuses ou se présentent bien dissimulées dans de grands sacs ou des bacs à poubelles, vu notamment la

¹³³ *Ibidem.*, p. 477

¹³⁴ *Ibidem.*, p. 476

¹³⁵ Voir Hannerz. *Ibidem.* pp. 42-43

typologie et la faible densité d'habitants. Mais cela démontre déjà des traits sur la nature sociale de ces espaces.

La problématique des déchets qui caractérise l'apparence de cette ville de façon plus ou moins inquiétante, cache non seulement une administration locale jugée souvent défailante¹³⁶ pour la gestion des ordures, mais aussi des problèmes encore plus graves au niveau de l'île. Cette question de l'apparence urbaine est seulement la partie visible de l'iceberg : elle révèle l'inefficacité à la fois du système de collecte d'ordures ménagères de l'île, du système d'assainissement qui rejette les égouts dans les rivières de l'île et montre ses insuffisances dans les nouvelles sollicitations, en raison de l'augmentation de la population provenant de l'étalement de la ville vers les plages poussées par les secteurs immobiliers.

Effectivement, d'après mes observations, la municipalité n'alloue pas suffisamment de ressources en termes de personnel, d'infrastructure, de matériel et de finances pour offrir des services de qualité en matière de traitement des eaux usées et de gestion des déchets. Ces lacunes s'ajoutent au problème de la mobilité urbaine, aggravé par l'absence d'un système de transport public efficace et le manque d'infrastructures pour désengorger la circulation automobile croissante en ville. Les données les plus récentes de la mairie de Florianópolis sur les politiques urbaines sociales sont dans le Plan municipal d'habitation d'intérêt social¹³⁷ et j'ai pu constater que les aires d'intérêt social (AIS) situées dans la partie insulaire de la ville se concentrent plutôt dans les favelas situées dans des collines non loin du centre-ville ainsi que dans les quartiers les plus pauvres. Bien que l'existence de zones d'intérêt de construction dans certaines aires situées dans les quartiers présentés par les photos ci-dessous soit bien réelle, celles-ci se concentrent dans des zones déjà bien urbanisées et dévalorisées ; ainsi, on peut dire qu'elles participent au principe de réparation et de requalification¹³⁸ des quartiers sans toucher à celui de la mixité sociale.

En effet, le gouvernement actuel de la ville de Florianópolis poursuit le même type de politique débutée à la fin des années 80, qui ambitionnait de transformer la ville en une capitale

¹³⁶ http://www.tudosobrefloripa.com.br/index.php/desc_noticias/comcap_admite_dificuldades_para_cumprir_a_coleta_de_lixo_em_florianopolis et <http://www.sintrasem.org.br/content/irresponsabilidade-est%C3%A1-paralisando-coleta-de-lixo>

¹³⁷ PMF. *Plano Municipal de Habitação de Interesse Social*, Produto 04, Inventário de Áreas Físicas para Intervenção Habitacional, 2011. Source : http://portal.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/11_03_2011_16.39.21.291d43b3030b85a63e1ec308d2760e7e.pdf

¹³⁸ Valcke Simone, « La réparation, une approche des espaces urbains », *Mots. Les langages du politique*, 72/2003.

moderne et ouverte au tourisme international. Ainsi, les politiques urbaines alliées aux intérêts des entreprises du secteur hôtelier et celui du bâtiment, au-delà de permettre l'exploitation de la nature et de la culture locale comme des objets de consommation, garantissent la construction de grands bâtiments modernes bétonnés, laquelle privilégie la couche de la société détentrice du plus grand pouvoir d'achat, produisant un impact négatif important dans l'écosystème socio-environnemental dans l'île.

Mes observations du processus de transformation de l'espace social de la ville, depuis les années 1990, lorsque j'y suis venue m'installer, sont à l'origine de cette thèse ; mais elles ne peuvent pas être dissociées de mes observations sur l'évolution de la façon de vivre des habitants, ainsi que de ma connaissance des dénonciations des inégalités, effectuées dans les médias locaux et réseaux sociaux, par des leaders des communautés, des associations engagées et même par des hommes et femmes politiques préoccupés par les questions urbaines et environnementales. Tout cela, explicité par des analyses présentes dans des études universitaires, confirme que le progrès et la modernisation de la ville de Florianópolis s'appuient sur un modèle de développement hygiéniste, dont « tous et tout ce qui représentent des sources d'embarras au développement doivent être éliminés et cela passe par exemple par l'expropriation des plus pauvres et des territoires considérés comme collectifs »¹³⁹.

Ce constat est de plus en plus évident dans des territoires localisés non loin des plages, des lacs ou des lagunes où des lotissements de luxe s'imposent en tant que nouvelle réalité du paysage local. Comme résultat, on note, depuis les années 1980 et 1990, le début de la disparition et de la privatisation, par exemple des points d'accès à la Lagoa de Conceição ainsi que de plusieurs espaces de jeu d'enfants et des endroits de rencontre de jeunes.

Une anecdote¹⁴⁰ tragique illustre bien ces faits. En 2010, on a eu un événement ressenti comme le plus polémique et émouvant survenu au sud-est de l'île, dans le District de Campeche : il s'agissait de la démolition d'un espace de sociabilité existant depuis presque 30 ans qui non seulement appartenait à un pêcheur local, décédé depuis, mais était fréquenté par toute une communauté. Cet événement est devenu très médiatisé au niveau de l'île vers la moitié des années 2000 et a abouti en 2010 avec l'événement de la destruction, menée par un organisme de la mairie de Florianópolis, d'un ancien cabanon de pêcheur situé à la plage de Campeche,

¹³⁹ Lisboa, Armando de Melo et all. (coord.), *Op.cit.*, pp.182 -183

¹⁴⁰ Source <http://dc.clicrbs.com.br/sc/noticias/noticia/2010/07/bar-do-chico-e-demolido-no-campeche-em-florianopolis-2973938.html>

au bord de la mer. Ce cabanon (cf. annexe 17), transformé en bar dans les années 80, était devenu un bar familial, rustique et très « populaire », construit par le dénommé Seu Chico. Ce lieu de rencontre était mythique et exotique. Il était non seulement très prisé par les familles et les jeunes de la région, mais aussi par les artistes, les intellectuels, les professeurs et étudiants, ainsi que par les touristes d'origines diverses. Le *Bar do Chico* était ainsi un espace très éclectique, que j'ai eu le bonheur d'avoir fréquenté régulièrement entre les années 90 et au début des années 2000, tantôt magique pour son ambiance familiale et sa bonne cuisine, mais aussi pour les rencontres de personnalités intéressantes dans une atmosphère très démocratique qui est bien caractéristique des plages ; un bar très bien fréquenté, situé en face de la mer ; c'était l'endroit idéal tantôt pour la réalisation de fêtes les après-midis voire les soirées, souvent animées par des musiciens, emballés par le son de la mer et illuminés soit par soleil, soit par la pleine lune ; cet ancien bar faisant partie du paysage et sa fréquentation, partie de la tradition locale du sud-est de l'île, étaient bien connus des gens de tout âge de l'île. Il était aussi un recoin privilégié pour l'observation des poissons par les pêcheurs locaux et des vagues par les surfeurs.

Cette tradition locale, on peut la désigner dans le sens de Hobsbawm¹⁴¹, à la fois comme authentique et inventée, vu qu'elle concernait des pratiques liées à des métiers ou à des ritualisations qui se donnent à la répétition comme celles de la pêche, du surf, des loisirs, « de guinguette » qui y sont pratiqués. Lesquelles pratiques étaient porteuses d'une dimension symbolique dans cet environnement d'interface avec la nature. Pour Hobsbawm¹⁴², la tradition inventée peut émerger « de façon plus indistincte au cours d'une période brève et datable – peut-être quelques années à peine – et s'établissent avec une grande rapidité ».

Ce lieu, culturellement emblématique, était surtout utilisé par les leaders locaux comme espace de discussion, notamment sur les problèmes liés au développement de la région. Sa destruction, selon ces derniers, a été motivée certainement non seulement dans le but de « nettoyer » l'espace pour la réception de nouveaux habitants du futur lotissement qui y serait construit, mais motivé également par la tentative d'en finir avec l'opposition locale au Plan directeur du district, présenté par l'Institut de planification urbaine de Florianópolis (IPUF). C'est dans le *Bar do Seu Chico* dans ces dernières années supracitées, qu'est née en partie la

¹⁴¹ Hobsbawm E. « Introduction : Inventer des traditions » in Hobsbawm E. et Ranger T.(Dir.), *L'Invention de la tradition*. éd. Amsterdam, 2006.

¹⁴² *Op.cit* p. 11

résistance du sud-est de l'île et l'élaboration d'une contreproposition au plan d'urbanisation local¹⁴³.

Cette histoire malheureuse, filmée depuis 2010, est devenue en 2015 le film documentaire *Desculpe pelo transtorno : a história do Bar do Seu Chico*¹⁴⁴ (Veuillez-nous excuser de ce dérangement : l'histoire du Bar de Monsieur Chico), dans un film qui raconte le parcours du propriétaire du bar et la lutte de la société locale pour la préservation de cet espace et pour la lutte du choix du type de développement pour la région et pour la ville jusqu'à la destruction du bar. En effet, Seu Chico, le propriétaire, un monsieur déjà assez âgé, natif du lieu et très charismatique, avec l'aide de ses enfants, des habitants locaux et des clients les plus fidèles, entamait une lutte en justice, il y a une dizaine d'années, par la préservation de ce patrimoine historique et culturel local. Mais, l'organisme municipal responsable des questions environnementales argumentait que le cabanon devrait être mis aux normes ou être déplacé, car il était localisé dans une aire de protection environnementale.

Si cet argument pouvait évoquer un raisonnement concret et indiscutable, on ne peut pas laisser en question l'existence et la permanence d'autres bars existants au bord de la mer en même situation d' « irrégularité », comme ceux existants à la Plage de Barra da Lagoa et Praia Mole pour ne pas en citer d'autres, ainsi que laisser d'interroger la permanence également des maisons et hôtels construits sur les dunes, présentes du nord au sud de l'île. Or, ce type de bar constitue une caractéristique incontournable du paysage des plages fréquentées par des touristes, on doit, donc sans aucune ombre de doute, se poser impérativement des questions sur cette décision arbitraire.

¹⁴³ « En effet, la question environnementale n'a été la seule condition pour la destruction du bar. Bien que la motivation fût justifiée par le droit de la ville lié à la conservation de la nature, sa démolition a été marquée aussi par la dispute politique autour de l'exploitation immobilière et de la résistance y organisée. Le fils aîné de Seu Chico était l'un des organisateurs du PT (Parti des travailleurs) à Florianópolis. Il était à l'époque Conseiller municipale et combattait les oligarchies et la spéculation immobilière. Il souffrait des représailles lesquelles ont passé à être exercées contre le Bar do Seu Chico. C'est vrai que le lieu était un point de rencontre entre plusieurs militants de différents groupes liés à mouvements sociaux et politiques, mais beaucoup d'eux n'avaient aucune liaison avec des partis politiques. Alors la « colère du capital » s'est retournée contre un local que ne représentait aucun danger pour l'intégrité de l'environnement. La partie construite en maçonnerie était petite, le plancher de la plus grande partie du bar était le sable de la plage, les résidus ménagers de la cuisine et de la toilette étaient insignifiants et totalement absorbés par la nature, à travers un petit système raccordé à une fosse septique. Dans mon évaluation et la connaissance de ce que j'ai y vécu au quotidien pendant quinze ans, l'objectif de l'attaque au Bar do Chico avait une connotation politique pour lutter contre l'organisation « communautaire ». Cet endroit était un point de rencontre pour beaucoup de gens avec des idées libertaires, non alignées avec la société de consommation ». Ce témoignage m'a été fait par SMS Ricardo Freitas, 57 ans, habitant de Campeche et habitué du bar, depuis les années 90. Il est assesseur du Syndicat des travailleurs des transports urbains de passagers de la région métropolitaine de Florianópolis (Sintraturb) le 26/01/2017. Traduit par nos soins.

¹⁴⁴ Source : http://www.desculpepelotranstorno.com/index_port.html

Or, bien qu'à la veille de la commémoration de l'acceptation de la reconnaissance du bar en tant que patrimoine culturel dans un projet public national, la population a vu très tôt le matin le bar être détruit par décision de justice. Mais Seu Chico, considéré comme l'un des plus connus et importants personnages de l'histoire du Campeche et de l'île de Santa Catarina, âgé de 87 ans et déjà affaibli pour une maladie, n'a pas pu résister au choc moral, est malheureusement décédé un an après la démolition de son légendaire bar¹⁴⁵. (cf. annexe 18) À la suite de cet événement, malgré l'enchaînement de nombreuses manifestations des habitants et des défenseurs de l'environnement et de la culture locale, est débutée en 2011 la construction d'un lotissement de luxe, nommé comme dans une mauvaise blague *Essence Live Residence*, prévu pour comporter plus de mille habitants environ.

Aujourd'hui, même si la plage n'a été pas privatisée, elle ne reçoit plus le même public qu'auparavant. Cet événement, motivé par des questions non avouées qui impliquent notamment les politiques urbaines prévues pour l'île, met en lumière les désaccords sur la façon d'effectuer les choix commerciaux et politiques qui éliminent progressivement, à travers la politique urbaine et la force de la spéculation immobilière, les traditions locales ainsi que l'environnement social et naturel¹⁴⁶. Ces faits dévoilent le manque de transparence dans la conception et la mise en place du Plan Directeur à Florianópolis, ainsi que le jeu de manœuvres politiques cachées derrière les actions dites adéquates à la protection de l'environnement¹⁴⁷. La

¹⁴⁵ Source : <http://www.jornaldocampeche.com.br/2012/02/morre-seu-chico-ex-dono-de-lendario-bar-do-campeche/>

¹⁴⁶ Comme on peut lire dans le site de l'Institut d'études Latino-Americano (IELA) publié en 2015, sur la problématique de l'approbation du Plan Directeur de la ville de Florianópolis en tenant compte des choix de la communauté locale : « La spéculation immobilière a affecté la région sud, provoquant la perte des caractéristiques propres du paysage local et le changement des pratiques, malgré la lutte systématique contre ce type de développement. Des bâtiments et des forêts ont été ravagés, des rivières ont été polluées, la plage a été dégradée, les dunes ont été détruites, des *restingas* (végétation du type herbacée caractéristique des terrains sableux proche de la mer) ont été envahies et il y a des embouteillages partout. » (...) Maintenant, dans les discussions du Plan directeur, les habitants se rendent compte que certaines choses ne peuvent plus être récupérées, mais ils reconnaissent aussi qu'il reste encore beaucoup à préserver. Au cours du débat de ce samedi, ainsi que dans des dizaines de réunions réalisées au cours de ces dernières années, la vocation du quartier a été discutée, décidée et réaffirmée explicitement : le Campeche veut continuer à être un quartier résidentiel avec des caractéristiques urbaines et rurales, en assurant la continuité des petites propriétés, avec le développement du tourisme communautaire (en opposition au tourisme de masse) et non prédateur, à l'exemple de ce qui est réalisé dans certains endroits du nord de l'île. « Nous avons défini notre communauté comme un quartier-jardin (ou écoquartier), en mettant l'accent sur la culture de la pêche, la petite agriculture, avec la préservation de l'eau, des nappes souterraines ainsi que la richesse de notre histoire et de notre culture. Voilà ce que nous, les autochtones et ceux qui ont choisi cet endroit pour vivre, voulons préserver. » Traduit pour nous soins. Source: <http://178.62.201.127/noticia/mobilizacao-comunitaria-pelo-plano-diretor-participativo-em-florianopolis>

¹⁴⁷ J'attire l'attention sur l'idéologie préservationniste sous-jacente à l'établissement des aires protégées et qui ont abouti par l'expulsion des habitants natifs et non rarement en bénéficiant des projets d'urbanisation. Le sociologue brésilien Antônio Carlos S. Diegues désigne cette idéologie comme le « néo-mythe de la nature intouchable », dont l'homme, notamment le plus démuné, est considéré nécessairement comme destructeur.

participation démocratique en amont des habitants est un leurre, car leurs propres revendications ne sont pas prises en compte là où les intérêts commerciaux et politiques sont les plus forts. Les habitants sont forcés à faire de la résistance et à choisir des stratégies¹⁴⁸ les plus diverses et parmi les plus poussées, on trouve le recours à des différentes instances de décision pour être entendus et parfois les réponses en arrivent trop tard comme cela a été le cas pour le Bar de Seu Chico. (cf. annexe 19) Ainsi, la transformation du paysage par la réorganisation de l'espace, au-delà de changer les fonctions des espaces et de diviser le territoire, entraîne non seulement la séparation entre les coutumes culturelles créées localement, ayant un rapport à la propre existence des habitants, et la modernité¹⁴⁹, en effaçant souvent leurs liens, mais aussi la division du travail pour atteindre les intérêts privés et variés des grandes entreprises, nationales et internationales¹⁵⁰. (cf. annexe 20)

Finalement, ce mécanisme entraîne la revalorisation du territoire et l'existence d'un nouvel arrangement spatial qui va créer un nouvel ordre local qui dénature le lieu dans toutes ses caractéristiques antérieures d'interactions sociales, culturelles et environnementales. Selon Milton Santos¹⁵¹ le territoire devient « l'arène de l'opposition entre le marché et la société civile », mais aussi le lieu de préoccupation avec la préservation et la durabilité de la « territorialité » entendue ici comme ce qui établit une contiguïté dans l'espace de vie, le lieu de l'événement qui permet la proximité, la solidarité et la communication¹⁵², bref « le processus social et existentiel de production du territoire¹⁵³. La diminution, soit lente ou intense, des espaces libres

¹⁴⁸ Dans le cadre du Plan directeur participatif de la ville de Florianópolis, les habitants et les groupes ont recouru à plusieurs reprises à la justice au niveau régional et fédéral pour empêcher l'approbation dans le Conseil de la ville du Plan directeur « des élus et des entrepreneurs », sans tenir compte des revendications présentées par les habitants eux-mêmes, et cela a porté en partie des fruits. D'ailleurs, la dernière stratégie date de la fin de 2016. <http://ndonline.com.br/florianopolis/noticias/justica-determina-mudancas-e-mais-uma-audiencia-do-plano-diretor-de-florianopolis>. Dans les liens suivants, on présente d'autres exemples datant d'autres années <http://daquinarede.com.br/2014/03/justica-federal-suspende-plano-diretor/> <http://www.crea-sc.org.br/portal/index.php?cmd=noticias-detalhe&id=2686>

¹⁴⁹ D'une part, comme l'a souligné Éric Hobsbawm sur l'invention de la tradition, les traditions inventées sont principalement des créations de la modernité visant à rétablir des points de référence et des repères stables dans un monde en constante évolution, cherchant ainsi à combler un certain vide social. D'autre part, il est important de noter que l'affaiblissement ou la destruction des pratiques culturelles populaires ne correspondent pas nécessairement aux intérêts de groupes externes qui représentent une forme différente de modernité considérée comme plus efficace. Voir Hobsbawm Éric, « Inventer des traditions », *Enquête*, 2/1995, Source : <https://journals.openedition.org/enquete/319#quotation>

¹⁵⁰ Santos Milton, *Metamorfoses do Espaço Habitado Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia*. Hucitec, São Paulo, 1988.

¹⁵¹ Santos Milton, « O retorno do território » in *Debates Território y movimientos sociales*. OSAL (Observatório Social de América Latina), año VI, nº 16, Buenos Aires : CLACSO : (enero-abril) 2005. pp. 255-261

¹⁵² Spósito Maria Encarnação Beltrão, «A análise urbana na obra de Milton Santos». *Caderno Prudentino de Geografia*, v. 1, n. 21, 1999. pp. 39-40

¹⁵³ Aldhuy Julien « Au-delà du territoire, la territorialité ? » *Geodoc*, 2008. pp.35-42.

dans les quartiers en voie d'urbanisation, change la nature des relations quotidiennes construites sur un temps et un espace lié à une logique territoriale renforcée par l'intense relation des habitants locaux avec la nature. De plus, cela compromet la viabilité de projets de construction d'équipements publics de base tels que les écoles, les hôpitaux ou les cliniques, les déchèteries, les casernes de pompiers, les centres sociaux, etc., et, au-delà, tous les espaces de culture, sport et loisir. L'absence d'intégration architecturale des nouveaux bâtiments dans le paysage local suggère le désengagement des politiques urbaines sur les questions culturelles et environnementales locales. Singulièrement, comme on se trouve dans un contexte d'un entre-deux par rapport à ce que Spósito Maria Encarnação Beltrão,¹⁵⁴ définit, à partir d'une relecture de Milton Santos, comme le temps lent par opposition au temps rapide des grandes métropoles, on peut dire que dans le sud-est et le sud de la ville, les relations se mélangent et se confondent à Florianópolis, car selon les quartiers, différents niveaux de « développement » se sont établis.

Une autre situation de résistance, similaire à celle de la plage de Campeche, est advenue au sud de l'île depuis des années, mais qui jusqu'à présent n'a pas eu de suite très malheureuse : c'est le cas de la plage de Matadeiro située à côté d'Armação. Le fait est qu'une entreprise d'ingénierie a conçu un projet appelé *Eco-resort*¹⁵⁵ *do Matadeiro* pour cette plage où vivent depuis trente ans diverses familles, intégrées à l'environnement avec des pratiques écologiques responsables et « auto-soutenables ». L'intention de la part de l'entreprise est d'expulser ces familles de cet espace déjà délimité dans le Plan directeur comme aire de préservation culturelle et de construire ce « resort » avec un port de plaisance, permettant l'accès de voitures, aujourd'hui inexistantes ; d'ailleurs ce projet vise à mettre un téléphérique à disposition des nouveaux habitants et des futurs touristes. Un comité de l'Association des habitants et amis de la plage de Matadeiro (AMAPLAM) et l'Association *Somos todos Matadeiro - SOMÀ* (Nous sommes tous Matadeiro) avec l'aide des habitants d'Armação et du Centre du District, responsable d'établir la discussion du Plan directeur local, depuis la découverte du projet, s'est engagé contre celui-là. Ils ont assigné les constructeurs auprès du Ministère public fédéral avec la contreproposition de création dans le Plan directeur local d'un parc naturel de préservation de l'environnement dans cette plage.

¹⁵⁴ Spósito Maria Encarnação Beltrão, *Op.cit.*

¹⁵⁵ Ce qui devrait être un village vacances écoresponsable.

En juillet 2014, il a eu, dans le quartier d'Armação, la première mobilisation¹⁵⁶ des habitants engagés dans cette lutte pour la préservation de la plage appelée *Matadeiro Livre* ainsi que la signature d'une pétition¹⁵⁷ pour empêcher la réalisation d'un acte similaire à ce qui est arrivé avec le Bar de Seu Chico, ce qui caractérise l'apprentissage par l'expérience. (cf. annexe 21)

Dans tout le Brésil, et notamment à Florianópolis, la démarche d'utilisation des lois sur l'environnement pour expulser les anciens habitants fait partie de la stratégie récurrente sur laquelle s'appuie le pouvoir public en concertation – voire compromission – avec des entreprises hôtelières et immobilières. Le prétexte de « nettoyer » le paysage, vu que les anciens habitants « détruisent la nature et polluent l'environnement », est une allégation qui n'est plus acceptée par certains¹⁵⁸. Cet état de fait, en plus de provoquer la ségrégation et l'injustice spatiale, finit par aboutir dans des projets dits écologiques, mais qui, en effet, visent à la valorisation de ces espaces et l'exploitation ciblée pour les classes les plus aisées de la société. Cela est d'autant plus observé au nord de l'île. L'un des nombreux exemples, c'est celui de la Praia Brava (nord de l'île), comme nous le raconte Campos¹⁵⁹, laquelle était inoccupée jusqu'aux années 80 et toute l'aire a été acquise, selon les habitants des localités voisines

¹⁵⁶ Voir vidéo de la mobilisation : <https://vimeo.com/101909126>

¹⁵⁷ Traduction du texte de la pétition : Pétition pour la dignité et pour la nature, organisée par le collectif « nous sommes tous la plage du Matadeiro – SOMÀ « : nous, signataires de la présente pétition, demandons qu'il soit reconnu le droit d'HABITATION à Mr. Eduardo, PERSONNE ÂGÉE, résidente de la Plage du Matadeiro, à Florianópolis, Brésil. Pour une question de JUSTICE ENVIRONNEMENTALE. La cabane de Mr. Eduardo est reconnue comme un point de rencontre de la communauté et des touristes. Il y a plus de 25 ans que Mr. Eduardo a replanté et maintient la végétation native, ramasse les déchets et prend soin de la seule source d'eau naturelle accessible gratuitement, aide les touristes et encore maintient un petit espace de vente des livres d'occasion comme source de revenus. À notre avis, le style de vie de Mr. Eduardo est un exemple d'harmonisation entre l'être humain et la Nature. En juin de cette année (2014), la JUSTICE FÉDÉRALE a déterminé la DÉMOLITION de la résidence de Mr. Eduardo, qui possède à peine 3,0 × 3,5 m² selon les rapports techniques de la FATMÀ (Fondation de l'environnement de Santa Catarina) et d'IBAMÀ (Institut brésilien de l'environnement et des ressources naturels renouvelables) qui considèrent l'aire de préservation permanente, et Mr. Eduardo comme un destructeur. La dénonciation a été faite par une personne qui se dit propriétaire de la Plage de Matadeiro, et qu'avec le soutien du Gouvernement de l'État de Santa Catarina, elle prétend construire un RESORT, un PONTON et un TÉLÉPHÉRIQUE. Nous sommes INDIGNÉS par l'AUTORITARISME du POUVOIR PUBLIC LOCAL d'expulser des anciens habitants de l'île et en même temps de PERMETTRE la construction de CENTRES COMMERCIAUX, RESORTS, LOTISSEMENTS ET BARS DE LUXE en aires de préservation permanente. Traduit par nos soins

¹⁵⁸ Pendant ce temps, le Resort Costão do Santinho (au nord de l'île) a occupé des milliers de mètres carrés de dunes, *restingas*, falaises et plage... Il a détruit l'un des plus grands sambaquis du sud du Brésil... Des centaines de constructions d'immeubles, de toutes sortes, se multiplient dans toute l'île. Des députés construisent des maisons avec des pontons sur les étangs et sur la mer elle-même... Des Hôtels et des entreprises similaires en cours de construction dans la ligne de marée... et le problème environnemental est causé par les humbles constructions des natifs ! (Ce récit m'a été fait par SMS par Ricardo Freitas, le 26/01/2017)

¹⁵⁹ Campos. *Ibidem*, p.171

(Pontas das Canas, Lagoinha, etc.), par l'ancien gouverneur de l'État, Celso Ramos à titre privé¹⁶⁰. (cf. annexe 22)

Dans la région nord de l'île, je n'y suis pas retournée, mais certainement la croissance urbaine y avance à grands pas, car cela, j'ai pu le vérifier en regardant le site web (cf. annexe 23) de l'entreprise d'investissement Koch¹⁶¹ qui opère dans les secteurs hôteliers, touristiques et immobiliers à Florianópolis. Alors que certaines régions comme le sud n'ont pas beaucoup d'attractivité pour la croissance du marché immobilier, le nord de l'île de Florianópolis est bien plus valorisé. Le groupe Koch présente un petit panorama pour cette tendance de croissance immobilière. On peut apercevoir le contraste entre l'annonce dans le blog et l'image utilisée pour représenter le marché immobilier local, une plage paisible à l'image de celles du sud de l'île. (cf. annexe 24)

Pour avoir une certaine estimation sur les investissements qui attendent la ville dans les prochaines années, ainsi que la préférence donnée à cette capitale pour les Brésiliens et étrangers, Florianópolis a été la ville où le marché immobilier a enregistré dans le mois de janvier 2016, selon la presse¹⁶², la plus grande valorisation du pays, de 0,9%, alors que Rio de Janeiro par exemple a été dévalorisé en -0,28% et ce durant le même mois. Ces différents renseignements montrent déjà les enjeux vis-à-vis de la nouvelle population que les entrepreneurs, qui investissent dans le secteur immobilier de la ville, espèrent attirer. Ce que nous trouvons problématique, c'est l'existence d'une défaillance des politiques urbaines qui devraient traiter de la santé publique et du tourisme local, ce qui implique des nombreuses interrogations.

À ce titre, en matière de comparaison, cela renvoie aux travaux de Bandier¹⁶³ lorsqu'il présente le bousculement (agitation, désordre) des habitudes et des prises de conscience » des

¹⁶⁰ Voir aussi les travaux respectifs sur Jurerê Internacional (Plage de Jurerê), Costão do Santinho (Plage de Santinho) : Ferreira F. A.C., "Natureza e projeto urbano na ilha de Santa Catarina", in Pimenta M. de C. A. (org.) *Op.cit.* pp. 103-122, CECA, *Op.cit.* et Fuhr C. e Dal Santo M. A., "À expansão urbana na Ilha de Santa Catarina e suas implicações na comunidade do Santinho" in EGAL - Encontro de Geógrafos da América Latina, Montevideo, 2009 Source : http://www.geolab.faed.udesc.br/publicacoes/Artigos_Egal/Fuhr_Egal.pdf

¹⁶¹ <http://grupokoch.com.br/> et <http://grupokoch.com.br/blog/> Ces sites ne sont plus de l'actualité. Nous avons trouvé leur nouveau site <https://www.facebook.com/grupokoch/> Voir en spécial les pages <https://www.facebook.com/photo/?fbid=1443899399080052&set=a.501919358605786>, <https://www.facebook.com/photo/?fbid=1177026912433970&set=a.501919358605786> et <https://www.facebook.com/photo/?fbid=689325271204139&set=a.501919358605786> ce qui confirme bien

¹⁶² Source : <http://exame.abril.com.br/seu-dinheiro/noticias/preco-de-imoveis-no-brasil-sobe-menos-de-1-em-12-meses>

¹⁶³ Bandier et al., *Ibidem.* pp. 56-59

habitants sur l'occupation des terrains libres ou peu habités de l'îlot n°4 à Paris à partir de 1956. Les premiers immeubles s'élevaient en bordure de la voie sur seulement 5 niveaux, pour après faire place à de nouvelles constructions d'immeubles à 14 niveaux. Aucun équipement public nouveau n'était prévu au départ, ils étaient relégués dans les dernières tranches du programme d'urbanisation. Les transformations, encore présentes à Paris dans les années 70, concernaient seulement le rôle économique et commercial du quartier, montrant ainsi que la spécialisation de l'immobilier s'accompagne de spécialisation spatiale et que les mutations en cours peu perceptibles au départ étaient suffisantes pour transformer les genres de vie et mettre en place des mobilisations. À cet égard, on peut se reporter aux travaux de Bandier¹⁶⁴ et Castels¹⁶⁵ sur les luttes urbaines à cette période.

À la différence de nombreux pays européens, au Brésil, la question de la dynamique économique est encore très récente et cela a provoqué l'un des plus grands cycles de croissance de l'immobilier dans les villes jamais vécue dans le pays. Cette situation a défié les villes à absorber cette croissance en améliorant leurs conditions urbaines afin de la soutenir du point de vue territorial. Les défis sont grands, il ne s'agit pas que d'élargir les infrastructures des villes pour absorber la croissance future, une fois que la base – financière, politique et de gestion – sur laquelle s'est constitué le processus d'urbanisation, a consolidé un modèle marqué par les disparités sociospatiales, l'inefficacité et l'importante dégradation de l'environnement¹⁶⁶.

Tout cela montre la vulnérabilité à laquelle sont confrontés les habitants, le social, les façons de vivre et la nature de l'île devant la puissance des entreprises du bâtiment, de l'ambition démesurée de certains hommes politiques et de l'urgence de créer de nouvelles manières d'être dans le monde. La *ville politique* au sens de Park Robert Ezra¹⁶⁷, semble déconnectée de l'environnement naturel ainsi que des idéaux de démocratie et de civilisation. Ce constat ne peut pas être dissocié de l'enseignement et de l'éducation des actuelles et futures générations à la connaissance des questions environnementales, éthiques et politiques qui sont le décor et la scène de notre existence en société.

¹⁶⁴ *Op.cit.* pp. 60-61

¹⁶⁵ Castels Manuel, *Op.cit.*, 1975.

¹⁶⁶ Rolnik Raquel e Klink Jeroen, "Crescimento econômico e desenvolvimento urbano. Por que nossas cidades continuam tão precárias?" in *Novos Estudos* 89, março 2011.

¹⁶⁷ Grafmeyer. *Ibidem*, p. 15.

Pour Milton Santos¹⁶⁸, à travers ce panorama d'organisation de la ville, on peut apercevoir les connexions entre l'économie politique de l'urbanisation et l'économie politique de la ville ainsi que les articulations entre le local et le mondial. Cette observation nous permet d'appréhender la simultanéité, les spécificités et les généralités auxquelles se soumettent nos sociétés plus que jamais dans le moment actuel. Ainsi, on peut dire que dans cette arène de dispute que s'est transformé l'espace, et cette excessive urbanisation des plages du littoral brésilien dans les dernières décennies, notamment à Florianópolis, a un rapport direct avec la gouvernance locale et le rôle que cette ville joue dans l'économie locale et mondiale.

2.2. Le quartier d'Armação do Pântano do Sul

Le quartier d'Armação est située précisément au sud-est de l'Île de Santa Catarina, qui, dotée d'un paysage singulier avec différents écosystèmes et aussi d'une richesse historique et multiculturelle reste encore un des lieux balnéaires de l'île qui résiste au processus d'expansion urbaine, même si les projets démesurés pour la région sont de plus en plus nombreux.

En partant du centre-ville de Florianópolis et en se dirigeant vers le sud-est, après avoir traversé divers quartiers, certains balnéaires, notamment le quartier Morro das Pedras, on rentre dans un long couloir d'environ 1,5 km. Sur le côté droit de ce couloir se trouve un lac d'eau douce, la Lagoa do Péri, protégé par une loi municipale, tandis que l'océan Atlantique s'étend à gauche. Ce paysage annonce l'arrivée à Armação do Pântano do Sul. Après avoir parcouru ce long couloir, on continue sur la route pendant un peu plus de deux kilomètres pour atteindre l'école Dilma Lúcia dos Santos, un bâtiment moderne en béton entouré de végétation de tous côtés. Si on continue tout droit sur la route on arrive au quartier/plage Pântano do Sul.

Le quartier ou la plage d'Armação, comme il est plus connu, en 2010 comptait avec une population de 2.837 habitantes hors saison estivale. A Armação, plusieurs groupes distincts peuvent être identifiés même si on ne connaît pas des données censitaires. D'un côté, il y a les pêcheurs et les anciens propriétaires terriens, ainsi que leurs familles, qui sont issus de la colonisation du littoral brésilien. De l'autre côté, on trouve les étrangers qui sont venus pour étudier ou travailler après la fin de la dictature militaire, fuyant les zones rurales manquant de possibilités de progression sociale. Il y a également des jeunes universitaires originaires de

¹⁶⁸ Spósito Maria Encarnação Beltrão, *Idem.* p. 34

Porto Alegre et d'autres régions du sud du Brésil, une région qui a toujours été un terreau politique depuis le début de la colonisation brésilienne en raison de sa proximité avec d'autres pays tels que l'Uruguay, le Paraguay et l'Argentine. Les disputes politiques entre ces groupes sont très importantes et cela est d'autant plus visible lors des élections du Conseil d'habitants ou les élections municipales.

Le sud de l'île, surtout la microrégion 30, dans ces dernières années, est la destination d'un grand nombre de militants autour des questions socioculturelles et écologiques. C'est dans ce décor qu'à Armação do Pântano do Sul se situe (cf. annexe 25). Ce quartier peut être considéré comme un lieu de transition entre l'urbain et non-urbain¹⁶⁹, « un trésor au pied de l'arc-en-ciel » pour les communautés traditionnelles qui entretiennent encore des pratiques liées à la pêche, l'artisanat et l'agriculture familiale, pour ceux qui cherchent à s'éloigner du centre névralgique de la ville, mais également pour ceux qui portent des projets orientés vers le tourisme d'élite et vers des intérêts privés, présents déjà dans d'autres régions de l'île.

En fait, le sud de la « ville-île » est une des seules régions qui résiste encore au type de développement lié au tourisme observé depuis la fin des années 80 entamé dans le centre-ville et étendu à l'est et au nord de l'île, et qui a crû de façon exponentielle depuis les années 90. Dans ce cadre de différenciation spatiale, il faut considérer les conditions géographiques et les microclimats de l'île. Au nord, les températures sont plus hautes qu'au sud, et cette caractéristique climatique a été donc propice à l'expansion urbaine précoce et plus fortunée. Au sud, le climat plus froid, l'insuffisance de transport, en générant des difficultés de mobilité urbaine, ainsi qu'une nature exubérante, a attiré un autre type de composition démographique et économique. Le profil de classes moyenne et inférieure, des gens provenant de presque tout le pays, a joué fortement sur l'expansion tardive de cette communauté. Comme dans un peu partout les recoins de l'île de Santa Catarina, la formation locale s'est au départ fait avec des descendants des colonisateurs arrivés vers 1750 et des esclaves, arrivés dans les années suivantes, pour y travailler dans la pêche ou dans l'agriculture. Les descendants des entrepreneurs de l'époque de la chasse à la baleine, d'où vient le nom Armação, ont aussi donné leur contribution à l'histoire de la colonisation du lieu.

¹⁶⁹ Ce terme non-urbain fait référence à l'ancien rural. Bien que le quartier ait quelques traits d'environnements ruraux, le mode de vie des habitants est complètement urbain. Les activités agricoles que le caractérisait par le passé sont très faibles. Les terres existantes configurent une sorte de capital environnemental.

Mais c'est dans les années 70, 80 et 90, qu'elle a vu arriver les nouveaux arrivants qui iront pousser ainsi que freiner le changement local. Cet état a fait l'objet de disputes locales entre ceux qui veulent le « développement » local et ceux qui pensent à conserver le District du Pântano do Sul comme un grand parc municipal, loin de la spéculation immobilière qui submerge l'île. Or, ces gens ont quitté les petites et les grandes villes du sud ou sud-est du Brésil, mais aussi de l'Uruguay et l'Argentine, en quête d'un paradis, d'une vie de simplicité au bord de la mer. Ils ne veulent pas perdre ce bout de tranquillité conquis. Le fait est qu'un ensemble d'habitants locaux soient-ils Brésiliens ou étrangers, avec différents niveaux de formation et de statut social – des surfeurs, des artistes et artisans, des ouvriers, des fonctionnaires, des professionnels libéraux, des enseignants ou des professeurs universitaires, entre autres – ne veulent pas, pour le sud de l'île, un modèle de développement subi et imposé par le nord de l'île, destiné surtout aux classes sociales aisées et au tourisme prédateur.

Ces habitants cherchent à empêcher, par précaution, la transformation d'île et notamment le sud de l'île en une petite Rio de Janeiro¹⁷⁰ au sens de l'accroissement de la population sans l'infrastructure rassurante, en ce qui concerne l'assainissement basique et de mobilité urbaine ; ceci également, pour épargner la ségrégation de la partie de la population la plus démunie telle que les familles des pêcheurs qui habitent dans des endroits convoités, et encore plus que pour les questions sociales, pour la préservation de l'environnement pour les générations actuelles et futures.

À Florianópolis, le sud de l'île a un modèle de développement différent de celui subi par le nord de l'île, propulsé par la construction des autoroutes dans les années 70 et 80, l'investissement d'un groupe immobilier Habitasul¹⁷¹, où se sont établis des résidences secondaires, destiné surtout aux classes sociales aisées et au tourisme prédateur, mobilise les habitants et leur engagement en luttes contre l'urbanisation dévastatrice de la nature et de la culture locale .

« Nous avons une position très claire : freiner l'urbanisation de l'île. Les *natifs* du Pântano do Sul sont divisés, n'est-ce pas ? Il y en a une partie... qui envisage le progrès, et le progrès, c'est la construction, c'est l'asphalte, c'est construire des maisons. Tout cela est progrès. Le progrès classique, ok ? Il y a ceux qui veulent cela, qui soutiennent cela sous l'allégation que cela produit de l'emploi, sous l'allégation que cela va améliorer leurs vies ». Il continue : « Il existe un autre groupe de *manézinhas*, *disons*,

¹⁷⁰ La relation que les habitants de Florianópolis établissent entre leur ville et Rio de Janeiro est en particulier due à la similitude des configurations géographiques. Ils considèrent Rio en tant qu'un cousin plus âgé et riche, une ville miroir, une ville idéalisée, mais aussi redoutée.

¹⁷¹ Lisboa Armando de Melo et all. (coord.), *Ibidem*, p. 117

qui est plus respectueux de l'environnement, qui participe à la lutte pour freiner la spéculation, n'est-ce pas ? »¹⁷²

Ce récit interroge les idées de développement urbain lié aux projections spatiales effectuées selon le *pré-urbanisme progressiste*, comme si cela était la garantie du développement social. Rappelons que le texte « Environnement et styles de développement », d'Ignacy Sachs remet en question le concept de développement basé uniquement sur l'efficacité. Ce « écosocioéconomiste » souligne que malgré les progrès matériels spectaculaires de l'humanité, il existe une prise de conscience croissante de la persistance de la misère, des inégalités sociales et de la dégradation de l'environnement au niveau mondiale. L'existence de manifestations variées et des attentes personnelles divergentes configure le développement de l'île et le processus d'internationalisation. En raison du tourisme et de l'immigration en marche exponentielle, la dynamique urbaine change et transforme les rapports sociospatiaux et sociopolitiques locaux. D'un côté, se positionnent ceux qui veulent l'expansion urbaine coûte que coûte, et de l'autre côté, ceux qui, au contraire, ont une conscience critique sur les jeux de pouvoir existants et les inégalités profondes enracinées dans l'Histoire, et qui servent de médiateurs entre ceux qui gouvernent et ceux qui sont gouvernés¹⁷³.

2.3. Le projet Entorno Escolar

« Nous avons demandé le terrain de cette école [pour la construire] (...) C'est à cela que nous avons participé¹⁷⁴, c'est l'indication de son emplacement. « On veut l'école là-bas ! » Dans ma compréhension, j'ai compris que c'était tout le terrain, y compris les pâturages [localisés à côté de l'école] (...) car notre idée était déjà de construire (...) un terrain de sport couvert (...) J'ai été très déçue car il était déjà établi que nous n'allions pas avoir ce [le gymnase] que nous avons pensé (...) Nous allions rester comme nous étions ??? juste avec quelques salles de plus, un meilleur bâtiment, tu sais, équipé ??? (...) Quand on s'est rendu compte que ce n'était pas tout l'espace, et que les propriétaires étaient venus à l'école pour parler à la directrice, à l'époque, c'était Angélica, qu'ils seraient prêts à offrir le terrain situé derrière l'école, dans la même rue que l'entrée de l'école (...), où il y aurait un espace pour construire un gymnase... Elle (la directrice) a consulté le Conseil délibératif. Nous avons décidé de ne pas accepter la proposition. « Non, nous n'acceptons pas. » Il n'y a pas eu de marchandage ! Pourquoi devrions-nous renoncer à un espace, et l'argent alloué par le gouvernement fédéral pour construire le gymnase, un espace adéquat pour servir la communauté pour un petit espace derrière (l'école) ??? À ce jour, je ne comprends toujours pas pourquoi ils ont

¹⁷² Extrait de l'interview avec Gert Schinke, 55 ans, né au Rio Grande do Sul, ancien professeur d'histoire, ancien militant du Parti des travailleurs, militant écologiste, habitant du sud de l'île et représentant du Núcleo Distrital do Pântano do Sul, le 21/7/2011.

¹⁷³ Chatterjee, 2009 : 81

¹⁷⁴ Marcia, ici, fait référence à sa participation dans le choix d'emplacement de la nouvelle école avec l'ensemble de la communauté scolaire.

eu cette idée. Pourquoi ils ont pris l'initiative ? [Comment savaient-ils sur nos idées ???] Ce n'était pas nous... Nous étions tranquilles, les affaires étaient calmes. Nous venions de déménager à l'école, alors, nous étions en train de nous installer. Or, ils ont eu cette idée de faire le gymnase dans un autre espace que ne nous convenait pas. Et l'on s'est mis à bouger. Le gymnase devrait donc être là où nous avions pensé. Nous avons commencé à consulter la mairie sur la viabilité de cette construction. Et alors, la réponse était non. Rien de ce que nous avions pensé : le terrain multisports, une salle de sport, des équipements sociaux comme des banques et des équipements sociaux, rien de tout cela n'était viable. En fait, rien n'était faisable dans l'espace que nous voulions parce que... parce qu'il y avait un problème avec la famille propriétaire. Et parce qu'on discutait l'idée que ce terrain était une aire de préservation (environnementale). Et c'est là que les contradictions sont apparues. S'il y était un espace de préservation et qu'aucun de ces équipements ne pouvait être construits. Alors, comment ça se fait que la proposition de la famille, qui était de faire deux lotissements, était-elle possible ???... (...) Alors, on a commencé à se battre, en gardant ceci en tête, pour faire valoir l'intérêt de la communauté »¹⁷⁵.

Le projet *Entorno Escolar* a commencé s'ébaucher au sein de la communauté scolaire de la localité d'Armação située à Florianópolis, au sud du Brésil à partir de 2004. L'origine du projet, tel que se souvient la professeure Márcia a été la prise de conscience collective, au sein de l'école, d'une menace imminente. Celle de laisser le terrain vacant, démembré pour la construction de l'école, pour la construction de lotissements de luxe, vu que ce terrain était assez grand et il restait encore de la marge pour la construction civile. Le comportement douteux des propriétaires du terrain où l'école a été construite a été une alerte du danger, ce qui l'on peut lire dans les bribes de récit ci-dessus. Dans ce témoignage de la professeuse Marcia, on trouve esquissé les principes fondateurs des rapports de cette école à la société locale.

Ce projet a en fait des caractéristiques urbanistiques, ce qui présente comme une facette inédite de l'engagement de l'école avec les questions qui se trouvent dans son extérieur, car son objectif est d'améliorer les conditions de vie de la société locale. Le projet du *Entorno Escolar*, appuyé sur la législation urbaine et environnementale, est devenu ainsi un dispositif local d'action revendicative pour l'acquisition et la viabilisation de la construction d'équipements publics pour la population et s'est imposé ainsi comme un instrument de « lutte urbaine »¹⁷⁶. Or, ce territoire est devenu le centre des contradictions, le pivot des controverses

¹⁷⁵ Traduit par nos soins.

¹⁷⁶ Pour Manuel Castels, les processus sociaux de changement de l'organisation urbaine associé aux modes de consommation collective (et par là, on peut penser aussi la consommation des espaces inoccupés dans la ville, encore libres et vaquant pour la construction civile d'habitations et des centres commerciaux, par exemple) sont révélatrices des nouvelles contradictions sociales et au-delà d'interroger la base contradictoire de la structure

entre espace privé et espace public et par conséquent l'objet de disputes politiques et de confrontation de différents groupes d'intérêt. Premièrement, ceux des propriétaires, non habitant le quartier, préoccupés avec la terre, fruit d'un héritage et les aspects financiers qui elle enserre, deuxièmement ceux des politiciens préoccupés avec les enjeux sociopolitiques et économiques dans leur mandat et troisièmement ceux des nombreuses familles y établies qui manquent d'équipements publics, et sont soutenues par l'école, dans leur droit de revendication et d'usage d'espaces inoccupés pour des usages de l'utilité publique.

L'opacité sur la motivation de la famille possédante qui est amenée à offrir « spontanément » une partie de son terrain situé derrière l'école (un cheval de Troie ?) pour la construction du gymnase, c'était sans doute « un dessous de table », une tentative pour prévenir une possible mobilisation locale ? Ce mouvement a généré de la méfiance et a été ressenti comme douteux vu les contradictions existantes. C'était l'opportunité, le levier pour mettre en mouvement leur lutte après la déception. Cette lutte qui a été une réponse à l'« attaque » venue de l'extérieur, éveille un rêve dormant et met en route un mouvement de résistance, « Il n'y a pas eu de marchandage ! ». La prise de conscience de l'importance de la problématique environnementale et de la préservation de la zone côtière suscite une mobilisation à la fois au sein de l'école et de la communauté. Cette mobilisation vise à interroger les autorités administratives, mais elle implique également un autre groupe, celui qui occupe une place omniprésente dans la région en raison de son patrimoine foncier hérité. Ces intérêts se rejoignent souvent avec les enjeux politiques, économiques et urbains actuels.

La situation initiale étant présentée par la professeure. Tout de suite, les enseignants de géographie et de sciences de l'école accompagnés par certains parents ont réalisé la première analyse topographique du grand terrain. Puis, pendant le processus de mise en place du Plan directeur participatif du district, les terrains ont été officiellement cartographiés par un technicien de la mairie. Enfin, la communauté a donné suite à revendication officielle dans le projet *Entorno Escolar* de cette aire d'à peu près 100 ha (y compris l'école), depuis 2005. Cette aire est démembrée administrativement en trois terrains vacants. La totalité de ces terrains englobe une diversité de topographies et d'écosystèmes protégés par les lois environnementales. Les terrains se situent autour de l'école Professora Dilma Lúcia dos Santos (côté droit, face et fonds). De la route, on observe quotidiennement la présence d'un cheval

sociale et constituent des éléments qui permettent l'analyse des mouvements sociaux urbains. (Castells Manuel, *Idem*, p14)

dans un pâturage. Ce cheval, selon les divers commentaires, appartient à un voisin de l'école et fait figure d'occupation du terrain. Ainsi, le terrain est juridiquement considéré comme non abandonné. (cf. annexe 26)

Les enjeux spatiaux locaux engendrent une situation de conflit « masqué », dans le sens que le terrain demeure intouchable depuis des décennies, mais pérenne et bien réel pour les habitants, cette impasse se révèle dans leurs discours, dans leurs ressentis sensoriels par rapport à l'environnement. Leur raisonnement suit la logique d'intérêt général en prenant en compte le budget annuel de la mairie de Florianópolis, ce que serait une solution qui accélérerait le processus d'acquisition des terrains et irait bénéficier tant la communauté comme les propriétaires, mais selon le maire de la ville à l'époque, réaliser cet achat serait une grande prise de risque politique et économique.

3. Expériences autour des projets urbains locaux à Saint-Fons et à Florianópolis

Dans le cadre local, les pratiques sociales et les discours sur des problèmes urbains concrets nous donnent de pistes de réflexion sur les enjeux de la transformation de certains espaces de la ville. Les travaux d'amélioration des infrastructures sont continus, ils corrigent les insuffisances et préparent l'accueil des nouveaux arrivants. Cependant, lorsque on met de place de changements et « oublie » de réserver des espaces publics, des espaces de nature et des espaces de sociabilité dans la ville, on se demande à qui profitent vraiment les rénovations chaque fois plus accélérées des villes ? Dans ce contexte d'arrangement spatial continu de la ville, ce corps inachevé, où les transformations, bien que prévues, sont reçues par les habitants tel « un bulldozer », comme certains de mes interlocuteurs au Brésil et en France l'ont bien exprimé.

À Florianópolis, les projets pour certains quartiers de la ville, mis sur papier dans les années 80, étaient discutés dans les années 90 et 2000. À Saint-Fons, dans les réunions que j'ai fréquentées en 2012, on discutait sur les projets de 2014 et 2016. En 2015, la métropole se projetait pour 2030. Le récit du directeur de l'école Parmentier est révélateur de cette dynamique

« Je suis arrivé ici à Saint-Fons, j'avais une trentaine d'années, même 25 ans, je faisais partie de la commission municipale de l'environnement et à cette époque-là, c'était Mme Bottero qui était adjointe de l'environnement. Maintenant, elle est au Conseil général. » Il continue à plonger dans sa mémoire : « Je me souviens bien que déjà là, on nous montrait déjà ce contournement de Saint-Fons. Il y a 25 ans. Et depuis 25 ans, il n'y a que deux petits morceaux qui ont été fait (...) » En gesticulant, il poursuit : « Le contournement, il doit tourner comme ça, passer derrière la police municipale, passer derrière la voie ferrée et puis, après, traverser l'Arsenal et continuer... revenir par-derrière de l'Arsenal et revenir par-derrière comme ça, mais ça passe dans les zones à démolir, etc.... D'ici, à que ça soit fait... ce n'est pas pour demain, hein ? Voilà ! ».

Si les institutions ont l'inclination de se projeter dans un futur lointain en tenant en compte la croissance de la population, telle une masse homogène qui occupe des espaces et qui a besoin d'infrastructures et des services, il n'en est pas de même pour les gens ordinaires. Nous nous projetons dans un futur à court et moyen terme, sur le futur, et nous restons plutôt attachés au présent et à nos vies, sans inclure dans nos projets les changements qui peuvent se produire dans la ville, car, face à l'incertitude, les administrateurs sont flous dans leurs déclarations. Comme j'ai pu l'entendre à certaines occasions : « Ce n'est pas pour toute suite. », « Il y a des gens qui paniquent. » ; « Ils ont peur ! », « Ils n'acceptent pas le changement, il faut qu'ils s'adaptent. » , « Ils sont anciens, ils regardent en arrière. »

« (...) les gens se plaignent de leurs conditions de vie, mais ils ont peur d'en changer. C'est-à-dire, en gros, qu'on sait ce qu'on, on sait ce qu'on peut perdre en cas de changements. Mais on ne sait pas ce qu'on va obtenir. Il y a une espèce de crainte par rapport à ce qu'on vit aujourd'hui, qui n'est pas terrible, et la peur du lendemain, si le changement est trop grand »¹⁷⁷.

Les citoyens ignorent ces projets ou se sentent petits, limités, minuscules face à la machine destructrice des mémoires, au mécanisme des forces politiques. Derrière les pratiques de gouvernance, les techniciens, les architectes et les urbanistes jouent un rôle important dans la réorganisation des espaces de la ville. Comme me l'a expliqué l'adjoint au Développement durable de la ville de Saint-Fons¹⁷⁸, ces professionnels de l'urbain font partie d'un réseau inébranlable, ils se soutiennent, se justifient et se protègent autant au sujet des travaux que pour les fautes causées par l'application de normes et règles préétablies et hiérarchiquement prédéfinies. Il n'y a pas beaucoup de liberté dans ce processus. L'insatisfaction des décisions prises par les techniciens est présente dans plusieurs récits que j'ai récoltés tout au long de ma recherche. Ci-dessous, on peut en trouver quelques exemples.

¹⁷⁷ Extrait du récit de Mme le maire de Saint-Fons, réalisé le 06/12/2013.

¹⁷⁸ Extrait d'un entretien réalisé le 15/09/2011.

« Il n'y a pas d'espace, il n'y a pas d'espace pour les enfants, pas de jouets dans la cour de récréation. C'est le ressenti général : on n'est pas d'accord sur la construction. On est étouffé au niveau scolaire »¹⁷⁹.

« On fera ce qu'on fait toujours, c'est-à-dire qu'on ne consultera les enseignants que lorsque l'architecte aura été choisi, lorsque la maquette sera faite »¹⁸⁰.

« Le problème c'est ça ! On confie tout ça à des bureaux d'étude, sont de gens qui ne sont même pas de Saint-Fons qui viennent là, qui donnent des idées, alors, avec des lotisseurs qui disent... Mais... moi, à la réunion à laquelle j'ai participé, c'est ce que j'ai trouvé... à part peut-être un élu qui était là, mais sinon c'est que des techniciens qui ne sont pas d'ici et qui donnent leur avis comme ça, ce qu'ils envisagent... On nous dira toujours qu'en termes d'espace, on est dans les normes, mais être dans les normes ce n'est pas forcément bien »¹⁸¹.

Un message sur Facebook publié par un résident de la plage du Matadeiro, située à Armação, exprimant son désaccord concernant un projet de ferme marine, élaboré dans les bureaux d'experts, révèle comment les problèmes locaux ont parfois des origines ailleurs. Ce résident évoque un sentiment d'indignation et de révolte, tout en invitant le lecteur à imaginer et à visualiser l'avenir du patrimoine naturel et culturel local. Il encourage le public à réfléchir à une expérience concrète qui impactera non seulement les pratiques quotidiennes des résidents et de l'environnement, mais aussi celles des potentiels touristes. Il les incite à participer et à réagir contre ce projet insensé, préjudiciable tant pour les résidents que pour la nature. Ce témoignage conteste les décisions prises en dehors du contexte local, sans la consultation des personnes les plus concernées, les habitants.

« Imaginez, Madame ou Monsieur, que vous aimez notre Plage du Matadeiro autant que nous, les habitants. Si vous arriviez ici à ce point et aperceviez au fond de cette photo au moins 6 000 bouées noires créant un véritable récif artificiel suspendu. Je parie que votre première réaction serait de vous demander : « Qu'est-ce que c'est ? D'où vient toute cette pollution qui est là, immobile ? Quelle pollution visuelle désagréable pour ce patrimoine du paysage culturel naturel préservé dans ce sanctuaire écologique ? » En avançant un peu plus, vous verriez également que la plage est jonchée de coquilles de mollusques et d'huîtres, entre autres débris. Plus tard, vous comprendriez de quoi il s'agit. Face à cela, j'ai la certitude absolue que vous seriez pris par un sentiment d'indignation, de révolte et surtout, de ne pas comprendre d'où est venue une décision aussi incompréhensible et insensée de choisir cet endroit magnifique et merveilleux pour y installer des fermes marines ! Cet exercice de visualisation est ce qui manque à la prise de décision des prétendus techniciens, qui ne parviennent pas à voir l'ensemble, conçoivent des projets dans leurs bureaux, ne consultent personne, car ils se considèrent comme les « véritables sachants », les as de l'air, de la mer et ainsi de suite... pendant ce temps, si nous, la population directement ou indirectement touchée, ne réagissons pas, ne montrons pas, ne manifestons pas notre entière insatisfaction et ne cherchons

¹⁷⁹ Lors d'une réunion informelle qui s'est tenue le 16/02/12, Mme. Rose Tedesco partageait ses impressions concernant la réunion de concertation au sujet de la future école Salvador Allende, qui devait être construite dans le quartier de l'Arsenal.

¹⁸⁰ Extrait du récit de Mme le maire de Saint-Fons. Interview réalisée le 06/12/2013.

¹⁸¹ Extrait récit du directeur de l'école Parmentier. Entretien réalisé le 10/01/12.

pas à rejeter ce projet et tant d'autres qui ne font que venir pour anéantir, détruire la nature, que pratiquement une vie entière de travail a consisté à protéger, à littéralement se battre pour sa préservation, alors il se demandera : « Est-ce que tout ce travail, tout cet engagement, en valaient la peine pour finalement, comme par magie... quelqu'un vient et tente de jeter à la poubelle tout ce que vous avez toujours cru être la bonne chose à faire, la préservation sans se soucier du temps que vous avez investi. C'est tout simplement regrettable et vraiment incompréhensible ». Cependant, je peux affirmer que notre lutte continue ! Nous ne pouvons pas croire qu'il y ait plus d'injustice dans le monde que notre vaine philosophie ne puisse imaginer »¹⁸². (cf. annexe 27)

La dynamique spatiale influence la valorisation ou la dépréciation des lieux. En éclairant les multiples influences internes et externes, ces éléments permettent de mieux comprendre la production contradictoire des espaces périurbains. Il serait judicieux de considérer les retombées des projets de transformations de ces espaces, qui dialoguent directe ou indirectement avec des espaces de la ville. Cette approche intégrerait la diversité des pratiques quotidiennes ainsi que les contextes sociétaux, politiques et historiques spécifiques à chaque endroit de la ville et de la métropole, favorisant ainsi un authentique développement urbain durable et une véritable qualité environnementale, tel le souhait de ceux qu'y habitent et vivent. Comme le souligne Milton Santos :

« Les événements, les actions ne se géographisent pas indifféremment. Il y a, à chaque fois, une relation étroite entre valeur de l'action et valeur du lieu où elle se réalise, a contrario tous les lieux auraient la même valeur d'usage, et la même valeur d'échange, et ces valeurs seraient indépendantes du moment historique»¹⁸³.

La compréhension des lieux particuliers est intrinsèquement liée à l'accès et à la réflexion sur les valeurs qui les imprègnent. Chaque territoire renferme une multitude de relations entre les individus, entre ces individus et les objets, et entre tous ces éléments et l'environnement. Il est important de souligner que ces relations sont fortement influencées par des aspects naturels, sociaux, politiques et économiques. De plus, ces lieux sont imbriqués dans un contexte géographique et historique qui est lui-même interdépendant des contextes culturels, des avancées scientifiques et des politiques nationales et internationales. La dynamique spatiale est un facteur essentiel qui peut conférer ou réduire la valeur des lieux. Une analyse approfondie de ces éléments, en tenant compte des influences internes et externes, notamment urbaines, permet de mieux comprendre la production contrastée de ces espaces. Les domiciles, les lieux de travail, les espaces de rencontre et de loisir et les voies de communication qui les relient,

¹⁸² Ezinar Tadeu Pereira Rodrigues, Presidente da AMAPRAM (*Associação de moradores e amigos da praia do Matadeiro*) Association des habitants et amis de la plage de Matadeiro), le 24/05/2016.

¹⁸³ Santos Milton, 1997, p. 60

sont des éléments qui déterminent les activités humaines et les pratiques sociales, et ils devraient être mieux considérés dans les projets de développement urbain et périurbain. Cela serait essentiel pour favoriser un authentique développement durable et une réelle qualité environnementale.

La réalité de mes terrains, remarquée dans les discours de mes interlocuteurs, possède des racines très anciennes. L'expérience des mutations des espaces de la ville a été déjà évoquée de manière critique par de nombreux écrivains tels Walter Benjamin¹⁸⁴ qui a décrit les transformations subies par Paris au début du XIXe siècle, et Italo Calvino, qui a mis en lumière l'invisibilité en ville. Les travaux, en particulier des géographes tel Milton Santos sur « Les métamorphoses de l'espace habité », Marcel Roncayolo sur « Les territoires de la ville », et Michel Lussault sur « La lutte des places », nous apportent des éléments de réflexion sur ce phénomène toujours problématique. Les ouvrages des anthropologues/sociologues de l'espace telles Françoise Paul-Lévy, Marion Segaud, Anne Raulin et Françoise Choay parmi d'autres évoqués au long de cette thèse évoquent aussi les dimensions et dynamiques spatiales et sociales inhérentes à la ville. En ce qui concerne la transformation de la ville autour de l'école, les apports des architectes telle Tsoukala Kyriaki et des sociologues, en particulier, Agnès Henriot-Van Zanten, ainsi que les travaux de Marie-Hélène Bacqué et Yves Sintomer, nous donnent à voir les multiples facettes de la démocratie participative.

C'est pourtant à travers les apports du courant de pensée de l'interactionnisme symbolique incarné par les maîtres et disciples de l'École de Chicago, et notamment les apports de l'anthropologie de la ville de Michel Agier que je mets en lumière le rapport entre les transformations spatiales de la ville et l'expérience de la participation. Les contributions des philosophes et pédagogues de la démocratie, spécialement John Dewey et Paulo Freire, vont éclairer le rôle de l'école dans ce contexte, par-delà des normes établies dans nos sociétés démocratiques.

¹⁸⁴ « De même que Napoléon n'a pas compris la nature fonctionnelle de l'État en tant qu'instrument de pouvoir pour la bourgeoisie, de même les architectes de son époque n'ont pas compris la nature fonctionnelle du fer, par où le principe constructif acquiert la prépondérance dans l'architecture. Ces architectes construisent des supports à l'imitation de la colonne pompéienne, des usines à l'imitation des maisons d'habitation, de même que plus tard les premières gares affecteront les allures d'un chalet. La construction joue le rôle du subconscient. (...) Hugo et Mérimée donnent à entendre combien les transformations d'Hausmann apparaissaient aux Parisiens comme un monument du despotisme napoléonien. Les habitants de la ville ne s'y sentent plus chez eux, ils commencent à prendre conscience du caractère inhumain de la grande ville. » Voir Benjamin Walter, Paris, capitale du XIXe siècle, Exposé, 1939. p. 07 et 17
http://classiques.uqac.ca/classiques/benjamin_walter/paris_capitale_19e_siecle/paris_capitale.html

Le développement urbain est actuellement influencé par le discours de durabilité urbaine. Les projets de rénovation urbaine revendiquent également ces idéaux, mais les méthodes de mise en œuvre continuent d'obéir à des pratiques de gouvernance anciennes. L'héritage du modèle d'aménagement urbain est ancien et marqué par une histoire de changements constants, d'améliorations et de réorganisations des infrastructures physiques telles que les équipements publics, les routes et les services sanitaires, ainsi que la rénovation des espaces les plus prisés de la ville. Cette histoire est caractérisée par des ambitions économiques et « développementistes » qui, souvent sous prétexte de raisons hygiéniques, excluent les plus démunis des vitrines de la ville. Comme le rappelle Saskia Sassen¹⁸⁵, les éléments du mouvement hygiéniste sont associés à différentes échelles territoriales. Ces dernières vingt années, elles ont été imprégnées par la dynamique économique transfrontalière, avec des investissements de capitaux étrangers dans l'urbanisme qui ont affaibli le rôle de régulation des gouvernements dans l'économie, aggravant ainsi les inégalités spatiales et socio-économiques, en particulier dans les grandes métropoles.

Ces villes, que Sassen qualifie de « villes globales », se caractérisent non seulement par l'ancrage des groupes internationaux dans l'espace national, mais aussi par la mise en relation de sites géographiques lointains qui participent à l'économie globale ainsi que par la concentration des populations défavorisées de plus en plus affaiblies, en faisant de ces villes, des lieux de contradictions et de conflits entre secteurs urbains d'excellente qualité et d'autres très défavorisés, ne se réduisant dès lors à une dynamique unique selon les observations de Katznelson cité par Sassen¹⁸⁶.

Saint-Fons et Florianópolis, peu ou prou, font partie du réseau des principaux centres financiers et centres d'affaires, elles se situent respectivement au cœur des nœuds stratégiques de l'activité industrielle et du tourisme qui configurent le réseau de l'économie internationale actuelle. Ce sont deux villes qui reçoivent des investissements étrangers, comme en témoignent les différentes entreprises transnationales présentes ou omniprésentes dans des différents secteurs du marché, notamment dans ceux des communications, de l'immobilier et de l'industrie, pour ne citer que les plus puissantes. Dans le contexte de la mondialisation urbaine, nous assistons actuellement au processus de gentrification des centres-villes, qui progresse à

¹⁸⁵ Sassen Saskia. « Introduire le concept de ville globale », in *Raisons politiques*, 3/2004 (no 15), p. 9-23. Source : <http://www.cairn.info/revue-raisons-politiques-2004-3-page-9.htm>

¹⁸⁶ Sassen Saskia, *Op.cit.* p.21

travers les projets de rénovation urbaine et qui continue, de manière plus ou moins explicite, à déplacer les populations défavorisées vers les zones périphériques. Les analyses faites par Mme Bidou-Zachariasen depuis plus de 15 ans semblent encore d'actualité. Pour cette sociologue, les « politiques de la ville », s'inscrivent dans le rythme de leur monde et en liaison avec la dualité de la sphère économique, qui découle souvent des nouveaux paradigmes de production, (i) les processus d'exclusion se renforcent dans les villes, (ii) la valorisation du foncier qui s'ensuit entraîne mécaniquement une « gentrification » et (iii) une homogénéisation sociale de ces quartiers. Parfois le capital symbolique que constituent ces centres-villes rénovés précède le développement économique. Il est programmé par les décideurs locaux comme investissement d'appel¹⁸⁷.

Le phénomène de ségrégation sociale se multiplie internationalement. L'approximation des centres économiques et financiers des métropoles expulse les habitants vers des quartiers moins centrés ou vers les banlieues. Certains, les plus aisés, se dirigent vers les espaces les plus valorisés des périphéries. Cette disjonction est influencée à la fois par l'augmentation du prix du foncier et l'impossibilité d'accès à des habitations à bon marché, à la fois par le cadre exceptionnel du paysage. Ces projets de gentrification transforment la ville chaque fois plus en un espace sélectif, et sont d'ailleurs pensés souvent sans la participation concrète, et en amont, de la population locale, tel ce que j'ai observé dans mon expérience de terrain à Carnot-Parmentier et à Armação.

Pour Saint-Fons, le processus de participation démocratique dans le projet de rénovation urbaine du quartier¹⁸⁸ était plutôt le recueil des avis d'une certaine tranche de la population et surtout, la « nécessité de la validation » du projet de la part des participants. Pour l'Armação, bien qu'il existe une mobilisation de la population locale¹⁸⁹ pour manifester¹⁹⁰ et essayer de freiner le processus d'urbanisation et de gentrification du quartier (cf. annexe 28), la

¹⁸⁷ Bidou-Zachariasen C., « Les rigidités de la ville fordiste. Réflexions sur la genèse des dysfonctionnements dans les banlieues françaises » in *Les échelles de l'espace social*, Revue Espaces et sociétés, 1995/1 (n°80A), pp. 149-166 Source : www.cairn.info/revue-espaces-et-societes-1995-1.htm

¹⁸⁸ Voir <https://www.grandlyon.com/actions/saint-fons-carnot-parmentier>

¹⁸⁹ Voir post du 06/06/2023 <https://www.facebook.com/sergio.aspar> PLAN DIRECTEUR FLORIANÓPOLIS 2023. Les communautés du sud de la capitale expriment leur refus au texte rédigé par les techniciens de la PMF (Mairie de Florianópolis) après les longs débats sur la révision du plan directeur, déjà en vigueur, signé par le maire avec l'approbation du Conseil municipal. Rien de ce qu'ont demandé les habitants a été pris en compte dans ce plan directeur. Traduit par nos soins.

¹⁹⁰ Voir <https://www.facebook.com/photo/?fbid=6476935469025506&set=pcb.6476940145691705>; <https://www.facebook.com/photo/?fbid=6476937632358623&set=pcb.6476940145691705>; <https://www.facebook.com/photo/?fbid=6476938325691887&set=pcb.6476940145691705>

participation reste un jeu de forces, vu qu'elle n'engage que ceux qui adoptent la pratique participative dans d'autres contextes. Ainsi, l'expérience participative¹⁹¹, bien qu'expressive dans son contenu, est assez restreinte à un public strict par rapport au nombre d'habitants y participant.

La liaison entre développement durable et participation démocratique configure le phénomène urbain contemporain et rencontre les revendications des acteurs transnationaux et qui, selon Sassen¹⁹², posent la question suivante : « à qui la ville appartient-elle ?¹⁹³ ». Question que l'école devrait poser comme réflexion aux enfants avec l'objectif de les mener à questionner de façon critique leur espace de vie en les préparant à la citoyenneté.

Le point de départ de la réflexion pourrait aller au-delà de la connaissance du quartier en termes géographiques, historiques et sociaux en passant par les vrais besoins de la population locale, évoluant jusqu'à la réflexion sur la dualité dissonante qui démultiplie les différences entre quartiers riches et pauvres, autant dans certains pays du nord que dans certains pays du sud. Tout en attirant l'attention sur les quartiers les plus pauvres ou démunis, car ils n'ont pas suffisamment d'équipements publics d'éducation, de santé, de culture, des sports et loisirs entre autres infrastructures urbaines. Si ces différences nord-sud sont aussi pertinentes par le passé, comme l'affirmait Sassen dans le Monde¹⁹⁴, en 2010, on peut dire que cette dualité, avec l'avance du pouvoir complexe des organisations financières et l'augmentation des vagues d'immigration partout dans le monde, commence à prendre l'air « d'égalité », un peu partout.

Au Brésil comme en France, les politiques urbaines sont indubitablement associées au développement, et cela est explicité dans les documents publics et les textes de loi. Ces pays, bien qu'internationalement liés par l'objectif commun du « développement durable », ont des préoccupations distinctes et spécifiques en ce qui concerne les politiques urbaines. Au Brésil, les politiques urbaines mettent en avant le droit au sol, sa structuration et son utilisation. Ces principes fondamentaux sont détaillés dans les textes de loi, en particulier dans le Statut de la Ville et les Plans directeurs des villes. En France, ces mêmes préoccupations sont régies par les

¹⁹¹ <https://www.facebook.com/photo?fbid=10219906971659361&set=pcb.10219906990979844>;
<https://www.facebook.com/photo?fbid=6476933305692389&set=pcb.6476940145691705>;

¹⁹² Sassen Saskia, *Ibidem*, 2004. pp. 20-21

¹⁹³ Surligné par moi.

¹⁹⁴ Sassen S., « L'émergence d'une nouvelle géographie transnationale » in Qu'est-ce que « Les mondialisations » ? Le Monde hors série. N° 4/2010. Parution irrégulière. pp. 3-4 Source : <http://www.saskiasassen.com/pdfs/publications/hors.pdf>.

dispositions du Code de l'urbanisme, complétées par la loi portant engagement national pour l'environnement¹⁹⁵, qui conditionnent l'élaboration du Plan Local d'Urbanisme (PLU), précédemment appelé Plan d'Occupation des Sols (POS). Pour comprendre les dynamiques de planification urbaine dans ces deux pays, j'ai tenté d'établir des relations entre des marqueurs importants du Plan Local d'Urbanisme (PLU) de Saint-Fons et le Plan Directeur d'aménagement urbain de Florianópolis (PDP), en mettant en évidence les principes de chacun. J'ai rapidement constaté que le Plan Directeur de Florianópolis constituait un juste milieu entre le PLU et la Politique de la Ville mise en place à Saint-Fons.

En effet, le PLU est assez réduit dans ces dispositions par rapport au PDP et les questions qui concernent le milieu associatif et le volet éducatif, présent dans la Politique de la ville de Saint-Fons. Ces questions sont absentes dans le Plan directeur d'aménagement urbain de Florianópolis. En effet, ce dernier essaye de rendre compte de la ville de manière globale et le volet associatif¹⁹⁶ est « implicite » dans le texte. En réalité, le Plan directeur est construit dans un processus de participation démocratique en présence de diverses associations, qui bénéficient d'une autonomie partielle ou totale, ce qui configure la décentralisation du pouvoir public local.

3.1. Environnement et développement urbain

Les premiers phénomènes d'urbanisation ont esquissé la réorganisation de la vie des nombreux hommes et femmes qui exerçaient déjà à l'époque des activités diversifiées et spécialisées dans un espace restreint. Ces structures ont réglementé non seulement les activités et les espaces de travail, mais aussi orchestré les pratiques sociales des habitants, configurant la ville comme un espace normalisé. Cependant, on ne peut pas penser la ville comme un tout homogène. La ville cosmopolite, avec des citadins et des étrangers issus de milieux particuliers et de régions morales, est le résultat de la combinaison de divers milieux et processus d'urbanisation au sens D'Amos Hawley cité par Grafmeyer et Joseph. Avec la densification des villes, l'expansion du commerce et de l'industrie, les échanges économiques vont se développer

¹⁹⁵ Cette loi appelé « Grenelle II » date du 12 juillet 2010, faisant ainsi que cette union ait des normes assez récentes sur l'environnement en ville.

¹⁹⁶ En effet, depuis la Constitution de 1988, le pouvoir public a stimulé la consolidation des « associations communautaires », des « conseils d'habitants », « de quartiers », etc. « comme une politique d'exaltation de la citoyenneté et l'adoption du budget participatif » (Lago, 1996 : 59) dans les années 90, en suivant l'exemple de Porto Alegre.

localement et le cadre bâti qui est au fondement de la ville va être prépondérant sur l'environnement naturel¹⁹⁷.

Les conditions de développement urbain n'ont pas toujours été optimales comme les urbanistes pouvaient le prévoir dans leurs projections spatiales effectuées selon le « pré-urbanisme progressiste » comme garantie du progrès social, mais aussi les autres modèles d'urbanisme. La nouvelle configuration spatiale de la ville du XIXe siècle, n'est pas seulement fruit d'un phénomène organisé, mais il désigne aussi un phénomène spontané comme nous le rappelle Choay¹⁹⁸. Devant l'observation de faits et d'études statistiques réalisées, des humanistes de l'époque et parmi eux des hommes politiques et religieux ainsi que des médecins et des hygiénistes dénoncent le désordre urbain tel que les situations de vie du prolétariat qui vont être prises en compte dans l'aménagement urbain de nombreuses villes à niveau du travail et d'habitation. On peut penser que la ville a été toujours le laboratoire des urbanistes, où, basés l'envie de modernité et leurs conceptions utopistes ou réalistes de l'organisation de la vie en ville.

Les ouvrages architectoniques modèlent l'environnement urbain et rendent possible l'émergence de différents modes de vie qui ne peuvent pas être dissociés des modèles de villes, de leurs tracés et structures, aussi bien que de l'image que la société se fait de cet environnement physique. Comme nous rappelle l'urbaniste et architecte Kevin Lynch¹⁹⁹ l'image de l'environnement, ne peut pas être faite sans la prise en compte d'abord de l'identité des objets de la ville, puis de la structure, celle-ci dissociée des relations spatiales et celles établies avec d'autres objets, ensuite par la signification qui, pour l'auteur, concerné directement au côté pratique ou émotive de l'observateur. Lynch nous montre bien dans son étude comparative réalisée à la fin des années 50 entre trois villes américaines avec des tracés différents, Boston, Los Angeles et Jersey City, mais avec des thèmes et des éléments concernés aux formes, ce que nous avons pensé faire avec des concepts concernant aux nouveaux projets de ville.

Lorsqu'on pense les métropoles, dans les derniers siècles en Europe et dans les dernières décennies dans les pays en voie de développement, on ne peut qu'observer l'émergence de nouveaux éléments et de secteurs urbains pour dynamiser la vie en ville qu'alimentent de la

¹⁹⁷ Fani Ana, *À cidade*

¹⁹⁸ Choay, 1965.

¹⁹⁹ Lynch Kevin, Lynch Kevin, *L'image de la Cité*, trad. par Marie-Françoise Vénard et Jean-Louis Vénard de *The Image of the City* (1960), Dunod, 1976, p.9

croissance exponentielle de la population. Ceux-ci vont créer des nouveaux besoins et contribuer à faire éclater les anciens cadres. Florianópolis est au cœur de ce sujet. Nous pouvons observer dans la lecture du chapitre qui traite de cette ville, l'augmentation exponentielle de la population,²⁰⁰ en raison de la dynamique migratoire à l'intérieur du Brésil, change l'organisation urbaine et les relations de la population et des entrepreneurs à l'espace géographique. Ce fait donne des marges de manœuvre aux élus de la ville dans le Plan directeur de la ville telles que le dénommé « taux de potentiel constructif »²⁰¹ ou « transfert du droit de construire », une sorte de Coefficient d'occupation des sols (COS), notamment prévu dans les articles 34 et 35 de la loi nationale du Statut de la ville²⁰².

Ce « taux de potentiel constructif » peut se définir comme une capacité immobilière qui peut être vendue à un autre entrepreneur qui peut utiliser ce droit de construction dans un autre lieu. Il a été créé comme un droit additionnel de construction, au-delà de la limite prévue dans le Plan directeur actuel pour chaque région concernée. Ce taux peut être accordé en cas d'expropriation » d'un terrain ou immeuble pour l'implantation d'équipements urbains de la communauté, pour la préservation d'un immeuble ou propriété considérée d'intérêt social, historique ou culturel ainsi que de « bienveillance » par rapport à l'environnement ou au paysage, pour servir aux programmes de régularisation de terres, d'urbanisation des zones occupées par des populations à faible revenu et de logement social.

Selon l'analyse des architectes-urbanistes Ferreira et Fix publiée dans le journal brésilien *Folha* de São Paulo (2001),²⁰³ sur les opérations urbaines réalisées dans cette ville, le « contrôle » des Certificats de potentiel supplémentaire de construction (CEPAC) par le gouvernement est relatif, car ces opérations urbaines sont considérées seulement comme une source de revenus. Comme la ville a besoin d'argent, elle va chercher à multiplier les opérations urbaines. Entourée de nombreuses manœuvres, la spéculation est institutionnalisée comme

²⁰⁰ La population de Florianópolis était en 1991 de 193 530 hab., elle passe à 339 063 en 2000 et en 2013 à 453 285 hab.

²⁰¹ Cela correspond à peu près au COS français, à la différence de la mise sur le marché des droits sur le sol. Voir le texte qui éclaire le système de Certificats de potentiel supplémentaire de construction (CEPAC) mise en place à São Paulo et Rio de Janeiro, analogue à celui mis en place à Florianópolis <http://www.revista-fonciere.com/Rf1-6.pdf>. Rappelons que le COS est défini pour une zone particulière, c'est-à-dire lié à la parcelle et non transmissible, en d'autres termes, si un propriétaire ne désire pas augmenter la surface habitable de sa maison, ce droit pourra être utilisé par son successeur en cas de vente.

²⁰² http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110257.htm

²⁰³ Ferreira João Sette Whitaker e Fix Mariana, A urbanização e o falso milagre do CEPAC in *Tendências e Debates*, Folha de São Paulo, terça, 17 de abril de 2001. Voir http://www.usp.br/fau/depprojeto/labhab/biblioteca/textos/ferreira_cepacfalsomilagre.pdf

élément attractif de la rénovation urbaine. La conception de ce système initialement n'est pas en conformité avec l'action planifiée du gouvernement de São Paulo, et les priorités urbaines, établies à partir de demande participative de la population (plus de 70%, les exclus économiquement des transactions), sont subordonnées à l'intérêt du marché qui justifie ou non les opérations.

Pour le cas de Florianópolis, ce taux est dès lors générateur de nombreux problèmes. En effet, d'un côté, il est possible que, par exemple, dans une certaine région où seulement sont autorisées des constructions jusqu'à deux étages, par l'achat de ce « taux de construction », des entrepreneurs construisent bien plus qu'établi dans le Plan directeur, par exemple des immeubles de 4, voire 8 étages. De l'autre côté, une fois que le prix de la vente d'un immeuble ou d'un terrain est donné par le marché immobilier, la mairie devient « otage » des manœuvres de celui-ci. Dans un cas d'expropriation, je prends notamment le cas du Projet d'Armação, en prévoyant l'augmentation du prix de l'immobilier, les propriétaires des terrains attendent pour les vendre à la mairie à un prix bien plus élevé, retardant ainsi la mise en œuvre du projet.

Dans le cadre de la ville de Saint-Fons, située dans la continuité de Lyon, la ville a été incorporée à la collectivité territoriale de la Métropole depuis janvier 2015. Cette transformation du Grand Lyon en Métropole, porte grand intérêt à la ville de Saint-Fons dans la mesure où elle attend, en plus de la modernisation de la ville, une nouvelle vague de population avec un pouvoir de consommation plus élevé que l'actuel. Ce changement de stratégie territoriale, que l'avant-dernier maire (de droite) désigne sous le vocable « construction visionnaire »²⁰⁴, signifie pour Saint-Fons un enjeu dans le cadre social local puisque cela implique un nombre assez important d'aménagements dans la ville, financés notamment pour le PPI (Programmation pluriannuelle d'investissement) de la Métropole. En conséquence, avec l'expansion du marché immobilier, cela viendra bousculer la vie des habitants les plus précaires, particulièrement ceux qui vivent dans le quartier Carnot-Parmentier. L'actuel Contrat de ville²⁰⁵ prévoit pour ce dernier, la transformation de sa classification actuelle, de ZUP le quartier passera en ZAC, l'objectif étant de diversifier et de requalifier l'offre de logements en réduisant des logements sociaux en permettant l'accès libre

²⁰⁴ Magazine municipal d'information, Saint-Fons Le Mag, n° 00, février 2015, p.05. <http://fr.calameo.com/read/000207576b87e85325389>

²⁰⁵ Ce nouveau contrat substitue le CUCS (Contrat urbain de cohésion social), du gouvernement antérieur.

à la propriété, « pour répondre aux besoins des sanforniards » et à « l'équilibre nécessaire au territoire »²⁰⁶.

Dès lors et plus que jamais, ces changements dans les villes n'arrivent pas sans une importante réorganisation territoriale, sans une expansion urbaine accompagnée par l'augmentation des prix de l'immobilier et, bien entendu, sans impact et transformations de l'environnement et de la vie des habitants. Si on pense la projection des villes pour les techniciens et l'usage des espaces par les habitants, on peut être d'accord avec Milton Santos²⁰⁷, quand il affirme que la technique est un élément constitutif de l'espace et son usage intègre l'ensemble de la vie, ainsi lui donnant une effectivité historique, je dirais même un usage affectif.

Les habitants finissent par s'attacher au lieu où ils habitent soit par les aspects naturels appartenant à l'espace, soit par les « fixes », les objets architecturaux qui structurent les lieux : les maisons, les places, les écoles, entre autres. Cela ne peut pas être dissocié de l'appropriation de ces espaces par les gens et les interactions vécues et imprégnées de mémoire. À partir de cette constatation, on peut penser que la transformation et l'avenir de ces espaces doivent prendre en compte un facteur fondamental, les gens qui y vivent. Mais, comme dans une grande part de ces projets, il n'est pas rare qu'ils restent, pendant sa projection, restreints au regard d'un groupe d'intellectuels, de techniciens et de politiques. Le public usager n'a jamais pu accéder ni donner son avis dans ces projets en train de se fabriquer, ils étaient contraints à se réjouir des projets ainsi réalisés.

Le texte fondateur de Sachs « Environnement et styles de développement »²⁰⁸ questionne le concept de développement fondé sur l'efficacité. Il souligne que même si l'Homme est arrivé à une amélioration spectaculaire de sa condition matérielle, la prise de conscience universelle sur la persistance de la misère et des inégalités sociales, ainsi que de la dégradation de l'environnement, va mettre en cause la croissance sans réserve et les objectifs de la société et ainsi entraîner l'opinion publique dans une perspective idéologique contraire surtout à l'idéologie capitaliste. Comme l'évoque Ignacy Sachs²⁰⁹, cette prise de conscience

²⁰⁶ Magazine municipal d'information, Saint-Fons Le Mag, n° 01, Mars-Avril 2015, p.11, <http://fr.calameo.com/books/000207576e81557a7578c>. Surligné pour nous

²⁰⁷ Santos Milton, *Técnica, espaço, tempo: Globalização e meio técnico-científico informacional*, São Paulo, Hucitec, 1998. p. 38

²⁰⁸ Sachs Ignacy, « Environnement et styles de développement » in *Annales*, 29-3, 1974. pp. 553-570

²⁰⁹ *Op.cit.*, p. 560

mondiale va faire émerger des nouvelles pratiques politiques à la fois globales et normatives. En effet, la redéfinition des objectifs de développement va engager, dès les années 70, toutes les modalités d'actions environnementales liées à la nourriture, à l'habitat, à l'énergie, à l'industrialisation, à la conservation des ressources naturelles et aux services sociaux. Ces actions, bien qu'encore aujourd'hui se trouvent en progression dans ces différentes facettes, fussent-elles politiques, économiques ou culturelles, portent l'enjeu d'un développement économique et social continu, harmonisé avec la gestion rationnelle de l'environnement naturel, technique et social, dont l'approche participative des populations concernées dans la planification selon Sachs va jouer un rôle considérable dans le rapport de pouvoir et dans les stratégies d'écodéveloppement, dont les références au progrès sont relatives et doivent être adaptées à chaque milieu et à chaque cas. Il est vrai que sur le plan pratique, l'environnement devrait être internalisé dans toutes les interventions politiques et selon tous les niveaux de décision. Les sociétés devraient pouvoir identifier leurs problèmes et apporter des solutions créatives tout en s'inspirant des expériences positives ou négatives à partir de la connaissance d'autres cas de figure. Mais, quelles sont les conceptions et représentations d'environnement présentes dans les documents politiques ?

Rappelons que la mobilité, valeur principale de la ville,²¹⁰ finit par transformer beaucoup plus l'espace urbain pour qu'il devienne plastique et habitable, cependant, comme j'ai constaté lors de mes terrains, dans certaines zones périphériques de plus en plus peuplées, précaires en infrastructure, au sens de la dangerosité de l'automobile, polluées, et aussi sans assez d'espaces verts, de loisirs ou de programmations socioculturelles par opposition aux centres-villes. Ainsi, on constate que les questions de l'environnement urbain dans le sens large du terme sont « abandonnées » par les pouvoirs publics dans la grande majorité des villes, lesquelles se transforment en des lieux d'enjeux de toutes les sortes. La relation entre cadre de vie et de mode de vie forme ainsi une paire dialectique²¹¹ où l'urbanisme ne se montre pas efficace. Selon les secteurs de la ville, les changements peuvent être sentis de façon lente ou brutale, notamment l'évolution sociale s'avère lente des quartiers plus précaires de la ville, pendant que la dégradation des immeubles et des structures sont permanentes et l'urbanisme ne les accompagne pas au fil du temps. Les urgences manifestées dans le temps du quotidien des gens ne sont pas les mêmes du temps des décisions politiques. Comme il est souvent remarqué,

²¹⁰ Roncayolo Marcel, *Ibid.*, p.144

²¹¹ Lacaze Jean-Paul, *Introduction à la planification urbaine*. Presses de l'École Nationale des Ponts et Chaussées 1995. p.65

c'est dans les quartiers populaires situés dans les banlieues, dans les périphéries ou dans les endroits éloignés du centre-ville qu'un nouveau dessin social et environnemental s'esquisse en donnant un nouveau visage au paysage et transformant ces endroits en un nouvel observatoire de la ville²¹². C'est dans ce contexte particulier que je choisis de mettre en lumière le faire ville, où se produisent et reproduisent le réel et l'idéal, en accord avec ce qu'évoque Jorge P. Santiago dans son ouvrage cité plus haut :

« Dès lors que la ville est l'espace privilégié de la saisie de la diversité, on peut d'autant mieux y analyser l'espace des marges, des exclus, des groupes restreints et des pratiques qui constituent tout autant cette société urbaine. ».

Les périphéries des villes peuvent ainsi être considérées comme une sorte de laboratoire complexe, car elle noue continuellement les histoires individuelles, les structures et les institutions collectives, de manière que les projets d'urbanisme transforment ces endroits, et qui à leur tour modifient l'environnement et les habitants, eux-mêmes. Ces derniers devenant des médiateurs des relations qui se développent dans cet espace. L'étude des éléments sociaux, tels que la culture, les émotions et la politique, étudiés de manière indépendante, me semble particulièrement importante dans les études anthropologiques consacrées à des situations particulières, comme c'est le cas de ma recherche menée autour de deux écoles publiques situées dans des environnements antinomiques.

Il est également essentiel de considérer que les perceptions qu'un chercheur peut se faire des villes étudiées varient en fonction de leur taille, de leur importance économique et de la manière dont leurs éléments urbains, à la fois structurels et culturels, interagissent. Par exemple, une ville dotée de magnifiques plages comme Florianópolis aura un impact plus important dans le secteur touristique que la ville de Saint-Fons. L'existence d'un parc industriel dans une ville entraînera diverses répercussions sur l'environnement et sur la culture locale. Les investissements en infrastructure et sur le marché différeront également en fonction de ces facteurs, ce qui, comme observé dans nos terrains de recherche, n'est pas sans conséquence pour la population locale.

L'impact de l'infrastructure peut provoquer la ségrégation spatiale, notamment lorsque les habitants sont spoliés par le secteur immobilier, entraînant l'homogénéisation des diversités spatiales. Ce phénomène, observé dans mes deux terrains de recherche, a un impact sur les biens les plus précieux des habitants, tels que leurs propriétés, leur environnement, leur culture

²¹² Santiago Jorge P., *Ethnographie (s) et anthropologie de la ville à Rio*, *Op.cit.*, p.85

et leurs émotions. Par conséquent, il est essentiel d'analyser la relation entre les individus, leur environnement local et le contexte social, ainsi que leurs stratégies pour conquérir l'espace local.

Selon David Harvey²¹³ les régimes urbains sont influencés par deux dynamiques contemporaines qui vont promouvoir et gérer le développement urbain, la première est liée aux conditions locales et la nature des forces sociales qui le constituent et la deuxième est liée à « un maillage (*patterning*) géographiquement articulé d'activités et de relations capitalistes mondiales ». Dans ce contexte, on peut inférer que le concept de développement durable urbain possède plusieurs dimensions, mais qu'il concerne directement à ceux qui détiennent les « monopoles spatiaux » des villes et qui orchestrent les investissements dans le foncier et dans leur configuration spatiale et par conséquent vont influencer la conception des nouveaux plans directeurs (les nouvelles politiques urbaines) ainsi que la façon de bâtir et de renouveler les villes dans le niveau international.

Le rapport au développement durable n'est pas anodin par rapport à mes terrains de recherche, il n'est pas dissocié de ces réalités socio-économiques dont les enjeux locaux et internationaux sont multiples et ne peuvent pas être ignorés. La ville de Florianópolis au sud du Brésil, par exemple, se lance dans le tourisme mondial haut-de-gamme avec des événements de niveau national et international, pendant que la ville de Saint-Fons joue un rôle important pour la Métropole de Lyon, à niveau de la production industrielle, de l'innovation et de l'environnement. Au niveau global, l'influence de la situation géographique et la position hiérarchique par rapport au développement à l'échelle mondiale des pays où j'ai réalisé mes recherches impose aussi un autre regard sur les situations vécues. Au niveau local, la spéculation foncière et immobilière, dans les deux villes étudiées, a un impact direct et semblable, touchant donc de près la vie des habitants, leurs représentations et actions vis-à-vis les changements locaux, ce qui corrobore la théorie de Harvey²¹⁴ sur la contradiction entre la politique de développement urbain et la mondialisation dans ce qui touche l'innovation culturelle locale et l'appropriation des « rentes de monopole » qui transforme le lieu en marchandise à partir de faits matériels et de pratiques discursives engendrés par « le pouvoir du capital symbolique collectif ». Ainsi ces éléments éclairent autant les réalités locales comme

²¹³ Harvey David, *Géographie de la domination*, Les prairies ordinaires, 2008, pp. 40-41

²¹⁴ Harvey David, *Géographie de la domination*, Les prairies ordinaires, 2008. pp. 24 - 43

les globales, ne peuvent pas s'en passer de leur interrelation dans des études de l'anthropologie de la ville.

Il s'agit ici de rassembler des apports théoriques sur le concept de développement. Tout d'abord, j'identifie des éléments relatifs aux aspects morphologiques et évolutifs du mot sans le dissocier de son usage, puis je précise les apports théoriques liant l'anthropologie au développement. Ainsi, les premières références qui s'imposent sont celles sur les travaux de Gilbert Rist, Arturo Escobar, Gustavo Lins Ribeiro et Olivier de Sardan²¹⁵.

Le développement concerne l'ensemble du monde, non seulement les pays du sud qui aujourd'hui, comme dans une voie sans retour, ont été séduits par la modernisation et sont devenus des partenaires des politiques et des marchés internationaux, acceptant la concurrence et la production internationale. En effet, ils misent dans l'investissement et le perfectionnement de leurs équipements techniques, ainsi que dans la recherche pour l'avancement technologique, dans la protection de l'environnement et dans l'évolution sociale, bref le moteur de la consommation des biens produits. Cette mise en valeur des pays du sud ne signifie pas que le développement des pays du nord soit achevé, concrétisé, accompli pour toujours. D'ailleurs, ces derniers cherchent toujours à être en avance, à améliorer leur condition par le progrès technologique ainsi que socialement et matériellement les espaces plus ou moins délaissés, déperis ou vieilliss dans leur pays.

Ce développement, lié aux progrès techniques et scientifiques, s'est imposé de façon « linéaire » mondialement comme une religion, inéluctable et naturelle, effaçant la notion de cycle. Comme le souligne Gilbert Rist dans son ouvrage « Le Développement : Histoire d'une croyance occidentale »²¹⁶, destiné à accroître indéfiniment le bien-être de l'humanité²¹⁷ et son réel perfectionnement, celui-ci a permis de l'ancrer dans l'imaginaire collectif, inscrit dans l'idéologie des Lumières, l'évolutionnisme social²¹⁸. Lequel, selon Rist, a légitimé le développement industriel et ainsi que les nouvelles vagues de colonisation à la fin du XIXe

²¹⁵ Rist Gilbert, *Le Développement : Histoire d'une croyance occidentale*, Presses de Sciences Po, coll. « Références inédites », 1996. Ribeiro Gustavo Lins, "Ambientalismo de desenvolvimento sustentado: ideologia e utopia no final do século XX" in *Ciência da Informação*, Brasília, 21(1) 1992. Sardan (de) Jean-Pierre Olivier, « Les trois approches en anthropologie du développement » in *Tiers-Monde*, Vol. 42, n°168, 2001.

²¹⁶ Rist Gilbert, *Op. cit.*

²¹⁷ Rist Gilbert, *Idem*, p. 47

²¹⁸ Rist Gilbert. *Ibidem*, pp. 68-75

siècle au nom de la croyance qu'une telle entreprise généreuse et solidaire aiderait à civiliser les sociétés estimées plus ou moins « en retard ».

On peut penser que l'amélioration, la croissance et le développement peuvent être considérés comme un objectif jamais atteint, que ce soit dans les pays du sud ou dans ceux du nord. Cet objectif se renouvelle au fur et à la mesure qu'il est omniprésent et représenté, par exemple, par de nouvelles lois de réglementation, de gestion, d'utilisation et de production des matières, des énergies, harmonisés avec celles relatives à la réglementation de l'environnement, des secteurs des nouvelles technologies ainsi qu'avec les lois concernant la construction, le travail et le commerce. L'investissement dans de nouveaux projets pour améliorer les cadres de travail, les secteurs des transports, des loisirs, à partir des ingénieries en général et des nouvelles créations architecturales qui embellissent le mobilier urbain et rénovent l'esthétique des villes, sans oublier surtout les projets d'aménagement du territoire, cet investissement donc alimente l'économie de marché et la symbolique du développement. Ainsi, on peut s'interroger pour savoir si la théorisation de « l'après-développement » ²¹⁹, malgré les échecs du développement, surtout par rapport à la question de la justice sociale, est suffisante pour dissoudre cette croyance.

Le terme « développement », selon le contexte historique, matériel, culturel, technique et technologique, a évolué dans ses acceptions. Si, dans l'antiquité, il renvoyait au mythe des transformations du monde caractérisé par la croissance, l'apogée et le déclin, il renvoyait par ailleurs aux expériences du quotidien. Pour Aristote, qui s'interrogeait sur le monde et la science, « croître et se développer » proviendrait du mot nature qui dérive étymologiquement du verbe grec φύω (grandir). Toujours d'après Rist, la nature serait d'abord celle qui génère, qui fait naître et qui participe à la croissance, laquelle possède, dans son propre sens, le principe du mouvement, puis la nature serait associée pour le philosophe à la science et à la façon scientifique d'examiner les choses, puis serait indissociée du développement de l'activité humaine^{220 et 221}.

²¹⁹ Terme utilisé par Escobar Arturo en son ouvrage *Encountering development*, cité par Rist. *Ibid.*, p.402

²²⁰ Rist Gilbert. *Ibid.*, pp. 52-54

²²¹ Le débat entre la vision d'Aristote et celle de la théologie chrétienne peut être résumé dans l'ouvrage de Gilbert Rist. *Ibid.*, pp. 58-61.

Selon le dictionnaire du Centre National de Ressources Textuelles et Lexicales²²², le mot développement est apparu à la fin du XIV^{ème} siècle avec l'écriture *desvelopemens* « action de déplier ce qui était enroulé sur soi-même », ce mot étant utilisé en architecture (1694), puis en 1754 en algèbre et géométrie²²³ et aussi en psychologie en tant qu' « action de se développer, de croître », « action d'évoluer » . Ensuite, le mot a été utilisé dans la littérature, puis dans la musique, dans la photographie, etc. Aujourd'hui, le mot développement avec des dizaines de synonymes est présent dans tous les domaines des sciences et des technologies, et est incontournable sur le terrain de l'économie et de la politique.

Le mot développement dans le dictionnaire d'étymologie anglais The Online Etymology Dictionary²²⁴ nous remet à la terre et à la propriété de la terre (1756), « Les améliorations apportées sur les nouvelles terres, par la culture et la construction de bâtiments, etc. » (1816), « faire ressortir les possibilités latentes » (1885), « état d'avancement économique » 1902), « avancement par étapes progressives » (1836).

Il me semble que les usages par les Anglais auraient un caractère plus tourné vers un phénomène social et vont à la rencontre des questionnements de Gilbert Rist sur le développement en tant que croyance occidentale partagée par la société moderne. Pour l'auteur, le développement, en tant que phénomène né dans l'idéologie occidentale, se tient comme une réalité qui ne peut pas être niée pour le développement et le changement social qui découle du processus économique²²⁵.

Le mot « développement » est la forme nominale du verbe « développer », lequel indique ainsi une action qui se répand dans le temps et dans l'espace, reliée ainsi au sens propre et à la connaissance de la nature elle-même, ainsi que celle de l'homme, l'un de ses plus grands représentants . En fractionnant ce mot, on ne peut pas se passer de trouver, la particule « dév ». Dans une composition et connexion de possibles et même sans un support linguistique, on a assemblé d'autres mots composés par de cette unité minimale, censés à lui donner du sens, tels que dévoiler, devenir, devant et même devoir. Dans ce même raisonnement, on peut remarquer

²²² <http://www.cnrtl.fr/definition/d%C3%A9veloppement>

²²³ Le petit Robert indique le registre du mot « développement en géométrie » « apparu en 1654 avec le sens de projeter un solide sur un plan. Source : <http://pr.bvdep.com.bibliotheque-nomade2.univ-lyon2.fr/robert.asp> e

²²⁴ http://www.etymonline.com/index.php?allowed_in_frame=0&search=development

²²⁵ Rist Gilbert. *Ibid.*, p.49

que le mot a la même origine qu' « envelopper »²²⁶, qui peut exprimer le sens d'entourer, de réunir, d'englober. Ce dernier, pour autant, peut nous faire avancer vers une autre compréhension, lorsque accompagné du préfixe « dé (s) », dénotant le sens contraire dans les mots, qu'il soit pensé avec une connotation positive ou négative, celle de déplier, de se séparer (et permettre l'autonomie), de limiter et de se débarrasser (de se libérer).

On peut dire que la notion de développement annonce une circularité en spirale, elle indique un rite de passage, qui projette « la chose » ou « le phénomène » en train de se transformer, qu'elle soit vivante ou non, vers l'extérieur, vers la lumière, vers un nouveau temps, une nouvelle forme. Aurait-on affaire au temps du développement, au temps de la sortie d'un état de protection vers un état de découverte, un début d'ouverture vers l'inconnu et qui seulement deviendrait possible à travers des passerelles ayant composé d'un mouvement de l'intérieur vers l'extérieur vers un changement, un avancement dans le degré, dans un rang, une position et des nouvelles possibilités ?

Des multiples réflexions peuvent émerger à partir de cette disposition de significations et d'acceptions auxquelles on peut attacher la notion de développement à des démarches positivistes ou utilitaristes dans n'importe quel contexte, qu'il désigne des réalités liées à la théorique ou à la pratique, au psychologique ou au social, et encore à l'économique ou au politique. Pourtant, en inférant uniquement des connotations positives au développement, on peut s'égarer, car ce mot garde, de façon légitime, en son intérieur, la dichotomie entre le positif et le négatif. Il conserve aussi la notion d'interdépendance des pôles, dont l'obtention d'une dimension supérieure dans une échelle x , serait seulement possible dans l'acceptation de sa composition intrinsèque qui est, en même temps, de l'ordre du positif et du négatif, du *don* et du *contre-don*, ce qui désigne clairement son attribut de complémentarité et d'irréductibilité constitutive. À partir de cette argumentation, on peut conclure qu'il n'existe pas de développement sans enveloppement et vice-versa.

On rappelle que mot « développement » apparaît des centaines de fois dans la totalité des cinq documents étudiés, présentés en haut, avec différentes approches et faisant référence à plusieurs éléments de la dynamique de la ville, allant des liens sociaux à la qualité paysagère

²²⁶ D'ailleurs, le Dictionnaire étymologique et historique du Français de Larousse (1998 :258) présente le mot envelopper comme à l'origine du mot développement, issu peut-être du latin médiéval *faluppa*, balle de blé et du *volvere*, tourner, qui dans l'ancien français a donné le mot *voloper* (XIIème siècle), qui évoque un rapport premier d'observation de la nature et de mouvement.

des lieux, passant par des actions et des projets variés. Ainsi, j'ai choisi le développement comme objet d' « entrée » et levier de la discussion entre la pérennité de la ville et son lien étroit avec l'école.

Aujourd'hui, le développement urbain durable est le fil conducteur de différents projets sociaux, cependant la vraie participation dans les décisions et actions ne sont pas encore concrétisées. Dans ce contexte, il est urgent de renouveler les bases concrètes de ce projet de développement urbain durable pour que le territoire de la ville soit plus accessible au champ d'action des habitants, en les extrayant de la posture de simples spectateurs et en les transcendant en acteurs de leur propre destin dans les villes. L'expression développement durable a remplacé le mot développement tout court, et est devenue ce mot « parapluie » où diverses questions peuvent être formulées, depuis le développement dans le sens économique (première idée que le concept accepte dans différentes échelles), puis l'idée de préservation de la nature, et troisièmement la participation démocratique. Aujourd'hui, ce trépied forme les jalons de cette nouvelle façon de penser le monde. En effet, le développement durable peut englober des réalités très différentes, telle que la complexité mondiale. D'autres impératifs se sont imposés pour bien situer à partir de quel endroit on est en train de parler ; et ainsi le développement urbain durable apparaît avec la préoccupation de cibler des questions directement liées aux transformations des villes, parmi lesquels les projets de ville intelligente, de rénovation urbaine, de création de quartiers écologiques, qui ont légitimé des espaces de production de connaissance, de discussion et de décision sur le futur, concernant surtout des métropoles dans le monde entier. Certes, le développement durable ne peut pas être séparé du développement urbain durable, mais ce dernier présente des spécificités surtout liées au quotidien des gens, à la participation démocratique et à la scolarisation et l'éducation des enfants que le développement durable parfois laisse aux marges. Ainsi, le développement urbain durable vient-il pour renforcer et corroborer le vieil adage « agir local pour penser global ».

Dans cette perspective, le développement et l'expérience démocratique participative sont étroitement liés. Pour atteindre un véritable développement, il est essentiel d'inclure tous les acteurs concernés et de permettre leur participation active dans les processus de décision. L'expérience démocratique participative offre un cadre propice à cette inclusion, en favorisant l'expression des diverses perspectives et en permettant aux individus d'apporter leurs contributions dans la recherche de solutions collectives.

L'école joue un rôle clé dans la promotion de cette approche participative du développement. En éduquant les jeunes générations aux principes de la démocratie, elle les prépare à devenir des citoyens engagés et informés, capables de contribuer de manière significative à la société. L'école doit leur fournir les connaissances, les compétences et les outils nécessaires pour comprendre les enjeux du développement, analyser les problèmes de manière critique et participer activement aux débats et aux processus décisionnels.

Gustavo Lins Ribeiro, dans son article « Environnementalisme et développement durable : idéologie et utopie à la fin du XXe siècle »²²⁷, considère le développement comme l'une des idéologies et utopies²²⁸ les plus puissantes du monde occidental. Il met en avant l'importance de l'innovation technologique²²⁹, de la croissance économique, du bien-être local autonome, tout en soulignant l'intérêt scientifique de la circulation des idées, de la pensée philosophique et intellectuelle, ainsi que les développements économiques et politiques à l'échelle mondiale. Ribeiro souligne également que le développement ne peut s'affirmer en tant qu'idéologie sans le consentement des individus concernés. Il interprète le développement durable est comme une catégorie qui permet la création d'un nouveau champ d'alliance politique entre les défenseurs de l'environnement et les entrepreneurs intéressés par la croissance économique. Cette croissance économique englobe des problématiques environnementales et doit être considérée en relation avec le débat politique sur le développement. Pour Ribeiro, le développement va au-delà des aspects économiques et politiques, et il trouve sa place dans le domaine des idées et de la circulation de l'information²³⁰.

Le développement, influencé par les théories et le coût de l'après-guerre, est considéré comme une idéologie centrale dans le monde moderne, similaire à l'idée de progrès. Cependant, il existe des critiques concernant le développement durable, qui englobe différentes variations et tensions dans les domaines politique et économique. Elles cherchent à proposer des perspectives spécifiques sur la meilleure façon de procéder en matière de développement, en prenant en compte les préoccupations environnementales. Ribeiro souligne que les idéologies sont portées par différents acteurs collectifs qui souvent entrent en contradiction ou en opposition les uns avec les autres. Ces acteurs luttent symboliquement ou matériellement dans

²²⁷ Traduit par nos soins.

²²⁸ Ribeiro Gustavo Lins, "Ambientalismo de desenvolvimento sustentado: ideologia e utopia no final do século XX" in *Ciência da Informação*, Brasília, 21(1) 1992.

²²⁹ *Op.cit.* pp. 23-31.

²³⁰ Ribeiro Gustavo Lins. *Ibidem*.

l'arène internationale pour légitimer leurs raisonnements et interprétations auprès de l'ensemble de la société en tant qu'entité universelle. Cependant, si les problèmes spécifiques aux sociétés ne sont pas résolus dans un délai déterminé, ils peuvent s'aggraver et changer de dimension au point que les solutions proposées deviennent plus problématiques, car elles ne correspondent plus aux intérêts ou ne sont plus suffisantes pour résoudre les problèmes antérieurs. C'est dans ce contexte que des intérêts divergents apparaissent, qui ne sont pas en accord avec les besoins des populations concernées.

En effet, les acceptions actuelles du développement, fixées à la connotation de durable, se trouvent encore attachées, même si de façon moins saillante, à leur genèse au XIXe siècle, et liées à la fois à la logique économique, à la croissance et à l'industrialisation comme moteur de l'amélioration progressive des aspects de la vie matérielle. Ceci, non seulement pour ceux considérés comme les moins « développés » ou « en voie de développement », mais aussi dans les pays considérés comme développés, dont les Contrats de ville et leurs projets de rénovation urbaine ont les quartiers en difficultés comme cible, et en sont les exemples les plus concrets. D'un autre côté, les préoccupations avec la question de l'environnement, en légitimant le développement durable, ont conféré à l'environnement un nouvel habillage dont la conviction des développeurs se trouve dans la création d'un nouveau marché économique international qui se veut assez démocratique, pour tout dire, accessible à « tous ».

La question du développement n'est toujours pas résolue lorsqu'on pense à l'incapacité du savoir moderne et des mécanismes d'élaboration politique, à remédier aux situations régnantes dans les pays cités ci-dessus, sans leur apporter une amélioration durable sur les plans socioculturel, économique et environnemental. D'après l'anthropologue colombien Arturo Escobar, la définition du développement arrive après la deuxième guerre mondiale et était axée au départ surtout vers l'économie, avec un rapport à l'industrialisation, à l'urbanisation et à l'éducation, ainsi qu'à la science et à la technicisation de l'agriculture et l'adoption des valeurs et de principes de la modernité²³¹ de façon généralisée pour la plus grande partie des pays d'Asie, d'Afrique et d'Amérique Latine. Arturo Escobar nous rappelle trois points sont clés pour cette discussion : (i) les sociétés sont des entités fluides grâce aux migrations et aux forces économiques ; (ii) les cultures sont déterritorialisées et soumises à des métissages multiples ;

²³¹ L'ordre, la rationalisation et l'orientation individuelle sont considérées comme les principes de la modernité. p. 539

et (iii) la nature n'est plus l'une catégorie fondatrice, domaine indépendant, mais un objet de réinvention constante par la technologie et la science²³².

La dynamique du développement implique à la fois la reconnaissance et la négation de la différence en ce qui concerne les interventions pratiques et politiques. C'est à partir de la critique entre la scission entre les théories de l'anthropologie et les expériences de développement, qu'Escobar va présenter les deux facettes de la pratique anthropologique relative aux expérimentations et aux fondements du développement. L'anthropologue différencie « l'anthropologie associée au développement » de « l'anthropologie du développement » par la confrontation des idées entre l'anthropologie appliquée et l'anthropologie fondamentale et dans le décalage entre la pratique et la théorie. En effet, on trouve la première liée à un mouvement débuté dans les années 70 quand le développement a souffert d'un processus de réévaluation de ses présupposés théoriques et pratiques. La culture et les aspects sociaux des sociétés sont devenues une problématique exigeant l'intervention des spécialistes capables d'établir un rapport entre culture et développement. Dans ce contexte, en partant de la critique des mauvais résultats des organismes de développement, imposés par une approche verticale (*top-down*) surtout orientée par des valeurs de la technologie et du capital, les anthropologues contribuent à adapter davantage les projets de développement destinés aux bénéficiaires. Les anthropologues auraient notamment joué un rôle fondamental dans la manière de penser les actions de développement et dans l'acceptation par les organismes, notamment la banque mondiale, « le bastion de l'économisme »²³³ l'idée qu'il fallait que les pauvres participent activement (*bottom-up*) et de façon significative aux projets de développement.

Vers les années 1980 et 1990, certains anthropologues, dans une approche post-développementiste et post-structuraliste²³⁴, ont remis en question la construction des fondements du développement et de la propre compréhension du développement comme une entité neutre et sans danger politique et épistémologique. Ainsi, à partir de l'analyse du discours et des représentations occidentales, réalisée dans une perspective historique, les anthropologues, en établissant un lien entre théorie et pratique, vont tisser la critique au

²³² Escobar Arturo, « Anthropologie et développement » in *Revue internationale des sciences sociales*, 49, 4, 1997. pp. 497-515, pp. 541-542

²³³ *Op.cit.*

²³⁴ Par le biais de ce concept, les anthropologues trouvent un espace « de résistance culturelle aux discours du développement et des pratiques dominantes du développement et de l'économie ». Escobar Arturo. *Idem*. p. 548.

développement en tant que « principe organisateur central de la vie sociale »²³⁵. Puis, ils vont aussi s'attaquer aux concepts comme « sous-développement » ou « en voie-de-développement », puis à leurs variantes, entre autres celles de développement durable, d'écodéveloppement, etc. Pour Ferguson²³⁶, le mot « développement » désigne, au-delà d'une valeur, une grille de lecture et d'interprétation qui rendent intelligibles et significatives des observations quotidiennes.

Escobar²³⁷ distingue les deux concepts (l'anthropologie associée au développement de celle du développement) à partir de l'opposition de deux théories sur la réalité sociale, au sujet desquelles on peut préciser les lignes les plus fondamentales. La première thèse va préconiser la transformation des pratiques de développement à partir de l'intérieur du système, en s'attaquant aux problèmes cruciaux, surtout dans les pays du sud. Selon les critiques, et d'ailleurs celles Escobar²³⁸, cette adhésion au cadre du développement est problématique dans la mesure où elle induit, de façon violente, le développement – selon les modèles des pays du nord – par l'adaptation de projets aux pauvres, sans réaliser une véritable intervention en concertation avec les mouvements sociaux. Toujours d'après Escobar²³⁹, la deuxième théorie va associer le développement au mythe de la modernité occidentale et à sa mondialisation, puis le relier à la production des institutions et des organisations passant par les techniciens « censés rester neutres » et les « prétendus » bénéficiaires. Ensuite, il va l'attacher aux formes de savoir et types de pouvoir et leur rôle dans les transformations des pratiques culturelles locales. Pour les critiques du développement, ces changements de pratiques obéiraient aux normes et orientations modernes objectivant la dépolitisation, la gouvernance de la vie sociale par l'État ainsi que le façonnement d'identités. Cet ensemble de questions seraient reliées aux notions d'individualité, de rationalité et d'économie, ayant la croissance économique et l'« incontesté » développement durable comme les principales orientations aujourd'hui. Pour Arturo Escobar, ce qui relie les anthropologues qui s'occupent de développement est une « politique progressiste d'affirmation culturelle »²⁴⁰ qui engage le combat contre la pauvreté, la destruction de l'environnement jusqu'à la domination de classe, de genre ou d'ethnie. D'une autre manière, on peut schématiser ainsi, que « l'anthropologie associée au développement » a le désir de

²³⁵ *Ibidem*, pp. 546

²³⁶ Ferguson (1990) apud Escobar Arturo. *Ibid.*, pp. 547

²³⁷ *Ibid.*, pp. 540-541

²³⁸ *Ibid.*, pp. 549

²³⁹ *Ibid.*, pp. 547

²⁴⁰ *Ibid.*, pp. 541

contribuer à un monde meilleur, tandis que de « l'anthropologie du développement » à l'objectif politique de contribuer à transformer le monde, si possible en concertation avec les mouvements sociaux. Pour Escobar²⁴¹, l'engagement politique des anthropologues ne doit pas se contenter d'induire le développement, mais il doit se fonder sur la négociation des conditions de l'action culturelle et des politiques des subalternes ainsi que sur des recherches ethnographiques qui favorisent le regard vers d'autres univers de vie, les cadres locaux qui font de l'innovation et de la résistance au capitalisme et à la modernité. Il suggère l'analyse de différentes modalités de l'anthropologie appliquée articulant culture et développement.

Parmi les travaux des anthropologues qu'il présente, je souligne le travail réalisé par Gustavo Lins Ribeiro²⁴², cité plus haut, portant sur une « ethnographie de l'interaction » entre différents individus, groupes et institutions liés à un projet d'hydroélectrique en Amazonie, au Brésil, dans les années 90. Pour Ribeiro, aujourd'hui, avec les nouvelles technologies et l'avènement de l'Internet, le développement a du mal à s'imposer dans les groupes autochtones, car le local se fait aussi à partir des « forces globales ». Arturo Escobar affirme, d'un côté, l'importance pour l'anthropologue d'étudier minutieusement les programmes de développement durable ainsi que les connaissances et les pratiques locales. D'un autre côté, l'importance, pour les populations locales, de savoir utiliser davantage les symboles et les discours cosmopolites ainsi que le savoir anthropologique, pour la construction de ponts entre des savoirs locaux et des projets concrets de transformation sociale. Selon l'auteur, il faut réinventer le lien entre le savoir et l'action tant à l'extérieur comme à l'intérieur des secteurs de développement et aussi à l'université pour un apport plus significatif à la politique.

Pour Olivier de Sardan²⁴³, le développement est omniprésent et incontournable tant au niveau local qu'au niveau national, cela configure un ensemble complexe, « une ressource, un métier, un marché, un enjeu ou une stratégie »²⁴⁴. Le développement serait, en effet, l'ensemble d'interactions de tous ordres relevant des mondes sociaux et professionnels particulièrement

²⁴¹ *Ibid.*, p.553

²⁴² *Ibid.*, pp. 551-552

²⁴³ Sardan (de) Jean-Pierre Olivier, *Op.cit.*, p.731

²⁴⁴ Pour de Sardan, d'un côté, la méta-idéologie du développement fondée sur les paradigmes altruiste (développement pour le bien des autres), de la modernisation (développement pour le progrès technique et économique) et de l'évolution (développement pour l'amélioration de l'organisation sociale) masque le marché de bien et de services et les enjeux de pouvoir que les constituent. De l'autre côté, pour Escobar, (*Ibid.* p. 542) les « infra-idéologies », constitutives des « théories académiques » plus ou moins implicites, portent par exemple sur un modèle déjà pratiqué, parfois à inventer selon un modèle souhaitable, comme le développement durable, ne sont pas adaptées aux problèmes réels des gens ou ne correspondent pas aux contextes, aux logiques et aux stratégies des pratiques des populations locales.

hétérogènes (d'institutions, de flux et d'acteurs plus la diversité de leurs acceptions, significations et pratiques). Pour l'auteur, il s'agit de proposer le développement comme objet d'étude, un phénomène social comme la parenté ou la religion²⁴⁵, ou comme « entrée », explorant les interactions intervenant dans le monde du développement : les représentations et les pratiques sociales, les stratégies et les structures, les acteurs et les contextes. Son objectif est de comprendre, à travers le développement, le monde, l'ensemble complexe des pratiques sociales et les transformations. Olivier de Sardan²⁴⁶ propose de rompre avec l'idéologie culturaliste²⁴⁷ en anthropologie, ainsi qu'avec les apologies et les dénonciations courantes dans la littérature anglophone et francophone sur le développement qui ont émergé dans les années 90. Il estime que ces écrits sont souvent teintés de jugements normatifs liés à diverses idéologies. Dans son article intitulé « Les trois approches en anthropologie du développement », il critique les idéologies et les méthodologies employées dans l'anthropologie du développement, notamment les théories dites « discursives » et celles qu'il classe comme relevant de l'approche « populiste ». Il objective la déconstruction du discours sur le développement qui réduit celui-ci à un modèle hégémonique et maléfique, ainsi qu'à des aspects idéologiques qui exaltent les savoirs et les pratiques populaires et les méthodologies explorant les ressources cognitives et pragmatiques des populations. Il défend l'investigation, qui prend en compte l'hétérogénéité des acteurs confrontés aux opérations de développement, et une méthodologie attentive à « l'enchevêtrement des logiques sociales » et l'innovation conceptuelle.

En ce qui concerne la critique faite par l'anthropologie du développement à l'anthropologie « appliquée », pour Olivier de Sardan, même si les enjeux sont différents et importants, il ne s'agit pas d'opposer la recherche et l'action. Dans ce sens, les problématiques, les concepts, les méthodes et les résultats de l'anthropologie « appliquée » au développement alimentent l'anthropologie « fondamentale » du développement²⁴⁸. Il donne des exemples, en se rapportant aux interventions et à l'ensemble de dispositifs liées au développement en Afrique, en affirmant que les différents champs de l'anthropologie y enquêtent sur les différents contextes, pratiques, représentations ainsi que sur les interactions concernées, et accomplissent

²⁴⁵ Sardan (de) Jean-Pierre Olivier, « Le développement comme champ politique local » in *Bulletin de l'APAD*, n°6, 1993, p.2. Source : <http://apad.revues.org/2473>.

²⁴⁶ *Id.*, *Idem*. 2001. p.730

²⁴⁷ *Id. Ibidem* p.742. Il affirme encore que les critères d'analyse basés sur la culture sont ambigus, car ils nient l'existence de subcultures, la diversité culturelle, les clivages et les normes et comportements existante dans un même groupe social (Voir aussi Sardan (de) Jean-Pierre Olivier, *Op.cit.*, 1993, pp. 3-4)

²⁴⁸ *Ibid.*, p.731

leurs objectifs de recherche et d'action. De plus, Sardan²⁴⁹ déclare que même les anthropologues travaillant pour les institutions de développement n'ont pas hésité à critiquer les dogmes des développeurs. Deux éléments expliquent cette situation. Le premier dans le décalage entre le discours et la pratique et les dérives des discours officiels, à savoir, de la conception du projet à sa mise en place, et le rôle de l'anthropologue du « rappel au réel ». Le deuxième, s'explique par la liaison intrinsèque du monde du développement et celui de l'action politique, dans le sens le plus large²⁵⁰.

Mais pour lui, les stéréotypes liés aux discours se situent non seulement auprès des institutions²⁵¹, mais aussi auprès des spécialistes des sciences sociales, en critiquant l'idéologie « autoproclamée » « anthropologie du développement »²⁵². Pour Sardan, leurs critiques – et par Arturo Escobar, qu'il estime être une figure radicale – ne prennent pas en compte les transformations politiques et les approches participatives (*bottom-up*) mises en place dans les années 1990, et font un amalgame entre différents « régimes discursifs » à propos du développement, dans un but « déconstructionniste » et sans une analyse critique²⁵³. Et de plus, ils ne prennent pas en compte que les acteurs du sud possèdent de marges de manœuvre et ne sont pas uniquement des victimes puisqu'ils ont aussi des intérêts cachés, tels que ceux des pays du nord.

Ainsi, Sardan critique l'approche « populiste », idéologique et méthodologique de « l'anthropologie du développement », et par conséquent juge différents chercheurs du développement, entre eux Hobard²⁵⁴, lequel s'utiliserait, dans ses analyses, des catégories liées aux savoirs économiques et techniques des développeurs pour opposer les « savoirs occidentaux » aux « savoirs locaux », en vue réhabiliter ces derniers. Dans ce même type de raisonnement, d'autres auteurs défendent les savoirs indigènes sans pour autant se prononcer

²⁴⁹ *Ibid.*, p.733

²⁵⁰ Pour Sardan le développement est un lieu d'affrontement politique et le résultat de multiples interactions, où les acteurs concernés (des institutions ou des populations cibles) ont des intérêts matériels ou symboliques qu'ils soient au niveau d'individu ou du groupe. Il défend que les deux catégories de « développeurs et développés » participent à de logiques et à d'opportunités semblables et que même s'ils jouent avec des cartes et des règles différentes, les populations cibles du développement possèdent une marge de manœuvre qui est indiquée par le refus ou la résistance d'y participer à réalisation d'un projet (Sardan (de) Jean-Pierre Olivier, *Ibid.*, 1993. pp.3-4)

²⁵¹ Sardan attire l'attention que pour convaincre des bailleurs de fonds de leur fournir des ressources, les développeurs mobilisent la rhétorique avec des clichés sans entrer dans la complexité de situations, ainsi qu'au décalage entre les discours publics des décideurs et conseillers et ceux des experts ou opérateurs, lesquels sont plus conscients de la complexité de terrain.

²⁵² *Ibid.*, p.734

²⁵³ *Ibid.*, pp.735-736

²⁵⁴ Hobard cité par Sardan. *Ibid.*, 1993, p. 738

sur leur valeur ou leur validité. En termes méthodologiques, Sardan soutient les démarches empiriques, nécessaires à l'investigation et à des interprétations pertinentes, cependant il critique l'insistance idéologique dans la capacité d'innovation des acteurs « d'en bas », et surtout l'utilisation des méthodes participatives dans les recherches rapides, fondées sur différentes techniques d'animation dont les chercheurs seraient les facilitateurs. Il estime que cette utilisation, inspirée de l'anthropologie, comme illusoire et naïve, voire démagogique. Cette dynamique, le populisme idéologique, « ignore que le socioanthropologue combine toujours au niveau de l'enquête le recueil minutieux des points de vue et des stratégies des acteurs (démarche par définition participative), et l'analyse distanciée de leurs contradictions et leurs contextes » tout en associant les publications scientifiques aux restitutions auprès d'acteurs locaux²⁵⁵.

Par rapport aux recherches sur développement, trois phases sont avérées, la première de dénonciation du système de développement et de la modernisation et de la dévalorisation des savoirs populaires ; la deuxième de la revalorisation de ceux-ci dans les expertises technocratiques ; et la troisième, celle revendiquée dans l'actualité que Sardan nomme « approche par l'enchevêtrement des logiques sociales » s'intéresse aux interactions complexes, aux conflits et négociations ainsi qu'aux processus transactionnels entre deux univers sociaux concrets, ceux des acteurs de projet de développement et ceux des réalités locales. Il plaide pour un « interactionnisme méthodologique » au sens de l'« étude de cas » privilégiant l'analyse des interactions sociales à partir du décodage des stratégies, des contraintes, des pratiques et des représentations afin de repérer des phénomènes de conjoncture et de structure. Il souligne, d'un côté, le travail d'Arce et Long relevant d'une anthropologie dynamique, centrée sur un système conceptuel constitué des composants suivants, « acteurs sociaux », « agenceité » et « arènes », confrontant discours, intérêts, valeurs, savoirs et pouvoirs, formant l'« hétérogénéité structurale », mais lesquels composants ne sont pas ouverts à des « chantiers inédits »²⁵⁶.

De l'autre côté, les travaux réalisés autour de l'APAD²⁵⁷ permettent de renouveler la posture méthodologique, au-delà de celles préconisées par l'anthropologie du développement, afin d'obtenir des nouvelles interprétations à partir d'analyses concrètes et innovantes sur des

²⁵⁵ *Ibid.*, pp.738-739

²⁵⁶ *Ibid.*, 740-747

²⁵⁷ Association euro-africaine pour l'anthropologie du changement social et du développement.

thèmes relatifs à des opérations politiques et administratives. À titre d'exemples, on peut noter les recherches sur les associations, les actions de santé, les rapports entre pouvoirs locaux et développement, les problèmes fonciers, les intermédiaires du développement, la corruption, la décentralisation, les cultures et normes professionnelles, etc. dans un cadre d'une socio-anthropologie du changement social. Sardan souligne encore l'importance, dans ces recherches, des analyses comparatives à différentes échelles, ainsi que l'attention donnée aux ressources extra-locales des acteurs locaux ou à l'intervention d'acteurs extérieurs sur l'arène locale. Face à cette variété de thèmes d'enquête, le développement intègre une composante parmi d'autres d'une « modernité africaine » et collabore également à des entreprises scientifiques.

Dans une comparaison entre les deux terrains, je me suis interrogé sur la marge de manœuvre des habitants des quartiers, dans l'affrontement ou le blocage de projets de transformation urbaine, face à la faible estime de soi. Souvent, le sentiment d'impuissance de la majorité des habitants ne permet pas l'homogénéité spatio-temporelle nécessaire aux luttes contre les projets de cabinets dessinés par le cadre macro-institutionnel. N'ayant pas d'accès aux informations, vu les flux de communication avec des normes préétablies et qui généralement masquent les vraies intentions des développeurs, les habitants subissent généralement la manipulation dissimulée. Celle-ci, ajoutée de la difficulté de participer de processus dit démocratiques, vu l'absence d'un minimum de dignité liée au bas niveau de scolarité, rend difficile la formation des espaces de solidarité entre les habitants et résulte fréquemment en un repli sur soi, ainsi qu'en absence d'une lutte expressive des gens contre les projets, lesquels ont dans leurs fondements la ségrégation de ces propres résidents, ils finissent pour devenir une réalité concrète. Dans ces cas, de développement *top-down*, déguisé en *bottom-up*, devient une « réalité » incontournable, comme affirme Sardan²⁵⁸. Pour l'auteur²⁵⁹, le développement est devenu une profession, le monde du développement est un « marché » dont l'approche populiste est largement institutionnalisée. Le cadre géographique et la sphère sociale sont des éléments indissociables dans l'étude des micro-réalités dans les villes et concernent directement la catégorie des observateurs, de leurs discours ainsi que les problématiques relatives aux situations vécues. L'interface culture-nature articule le rapport des habitants avec leur environnement et cela contemple la façon d'habiter le lieu, la manière de se déplacer dans l'espace local et de vivre les expériences sociales.

²⁵⁸ *Ibid.*, 1993, p.2

²⁵⁹ *Ibid.*, p.24

Milton Kay²⁶⁰ souligne que les usages et les modes de vie des individus jouent un rôle fondamental dans leur compréhension des catégories telles que la nature, l'environnement, et la manière dont ils interprètent la ville ainsi que leurs expériences urbaines. Ces catégories peuvent être conçues soit séparément de la culture, soit comme un continuum, voire les deux à la fois. Selon l'auteur, le discours contemporain des anthropologues sur l'environnement se concentre sur la création de caractéristiques culturelles résultant de l'interaction humaine avec les éléments de leur environnement. Ce processus dialectique est étroitement lié aux perceptions, aux expériences, aux modes de compréhension et de conceptualisation, ainsi qu'aux modèles de comportement adoptés envers l'environnement. Dans notre recherche, l'environnement est conçu non seulement comme la nature, mais aussi comme l'environnement urbain et social, c'est-à-dire la nature transformée par l'activité humaine. On peut donc dire que les conceptions de la nature se complexifient au fur et à mesure des interactions que les membres d'une société établissent avec leur environnement, en particulier dans les sociétés industrielles. Les groupes qui pratiquent diverses formes d'intégration avec leur environnement, telles que l'agriculture, l'élevage extensif, la pêche, l'observation des animaux, la culture des plantes et des jardins potagers, la randonnée dans les parcs ou les sentiers, le surf, etc., auront des perspectives multiples et complexes sur cet environnement. Milton Kay²⁶¹ insiste sur l'importance de prendre en compte la perspective anthropologique dans le débat contemporain sur l'environnement, en comprenant la diversité culturelle locale avec ses structures sociales, ses pratiques quotidiennes, ses stratégies économiques, ses idéologies politiques, etc. Cela permet de résoudre certains problèmes environnementaux et de faciliter la recherche de modes de vie durables et, par conséquent, de villes durables. Il souligne également l'importance de comprendre les lieux spécifiques et l'accès à ces lieux. De plus, il met en avant l'importance de réfléchir aux expériences inscrites dans des territoires en raison des multiples relations entre les individus, les objets et l'environnement. Ces expériences comportent des dimensions sociales, politiques et économiques interdépendantes des contextes culturels, des idées et des événements nationaux et mondiaux, le tout dans un contexte géographique et historique particulier.

Se déplacer dans les coins de la ville avec un regard attentif offre l'opportunité de percevoir le paysage et les valeurs qui s'y trouvent, ou qui font défaut. Cela donne un sens au tissu urbain, incitant à la réflexion. Dans ce contexte, l'observation, l'expérience et la

²⁶⁰ Milton Kay, *Op.cit.*, pp. 532-534

²⁶¹ *Idem*, pp. 535-537

description ethnographique, suivies de discussions, d'interprétations et de mise à distance, jouent un rôle essentiel. Ces démarches permettent de recueillir des données sur les idées et les actions mises en œuvre dans des espaces et des moments spécifiques. De plus, elles éclairent les processus sociaux, politiques et économiques qui s'entrecroisent en ces lieux. Dans cette intersection de perspectives, qui met l'accent sur les aspects naturels et culturels ainsi que sur les éléments singuliers fondés sur les expériences et les subjectivités, l'anthropologie et la géographie humaine offrent la compréhension et à l'intelligibilité du monde réel. Les disciplines de la géographie et de l'anthropologie, dans une longue tradition, partagent des terrains communs et sont considérées comme des sciences sœurs. L'étude de l'espace et de l'humain crée des zones frontalières qui témoignent de cette mutualisation et de cette interconnexion. Pour ces disciplines, l'espace acquiert la signification d'espace vécu²⁶², telle la colline qui offre une vue sur la vallée, la place où l'on joue depuis notre enfance, le fleuve où l'on se baigne lors des journées chaudes, la plage où l'on passe nos vacances, ou encore la rue où l'on observe les passants qui se transforment en paysage. Associé à la perception visuelle et à la formation d'images mentales, le paysage englobe diverses représentations et significations ouvertes à l'interprétation. Il reflète l'identité des individus à la fois subjectivement et objectivement. Relevant du domaine de l'activité mentale, le paysage nous permet de voir, de faire voir, et de décrire ce que nous observons dans un processus de « connaissance optique du réel »²⁶³. Le paysage résulte d'une perception façonnée par un système d'idées et de valeurs (l'idée de ce qu'est un paysage et la valeur de ce qu'il devrait être). La perception d'un paysage est donc une opération socialement et culturellement déterminée²⁶⁴.

Dans le cadre de la ville, l'évocation du mot développement est souvent associée à la sphère économique, avec des liens à l'infrastructure et aux nouvelles normes spatiales. En tant que concept, le mot peut désigner un état ou un résultat, l'accomplissement (en voie de développement, développé) ou bien un objectif à atteindre ou à suivre (le développement de), ainsi ce terme intègre des références à des actions qui se produisent de façon simultanée à toutes les échelles, micro, moyenne et macro, et avec plus ou moins de prégnance directe sur l'ensemble des faits apparaissant à certaines échelles elles-mêmes dans un temps et un espace donné. Dans tous les contextes, qu'ils soient naturels ou sociaux, le développement optimal et

²⁶² Roncayolo Marcel, *Ibid.*, p.32

²⁶³ Laplantine François, *Ibidem.*, 2006, p. 83

²⁶⁴ Lenclud Gérard, « L'ethnologie et le paysage, questions sans réponses » in Voisenat, Claudie, *Paysage au pluriel, pour une approche ethnologique des paysages*, Paris, La Maison Des Sciences de L'homme, 1995.

adéquat d'un organisme ou d'une société ne peut pas être conçu en dehors des multiples influences internes et externes et sans que le propre organisme ou société qui se développent, interviennent sur les autres. L'interdépendance, interne ou externe, est une condition *sine qua non* pour le développement, quelle que soit l'échelle choisie. Gilbert Rist, souligne l'importance de l'emprunt de ce terme scientifique (expression développement) et non d'un autre pour expliquer, légitimer les contradictions produites par le développement économique dans la logique de la mondialisation. L'expression développement, différemment de celle d'occidentalisation, ou de modernisation, présupposait les conditions de déroulement du processus souhaité, ce qui serait appliqué et mis, côte à côte, de l'ensemble de la vie sociale comme une « croyance partagée par la société moderne »²⁶⁵. Ainsi, la transposition d'un phénomène naturel à un phénomène social qui serait associé indiscutablement au processus économique va être construite comme vérité dogmatique dans la société occidentale et ainsi légitimer les politiques publiques et pratiques d'urbanisation.

Le développement ou **le développement juste** par complémentarité d'un développement qui se veut durable, il doit porter comme un développement qui touche la plus grande partie de l'humanité, ou de la population de la planète ou d'un pays dans une macro-échelle. Dans le cadre d'une moyenne échelle, la ville ou une région seraient les points de référence. Dans le cadre d'une micro-échelle, irait dès l'espace d'un quartier jusqu'à l'espace de l'école et de la maison. À chaque échelle, il semble nécessaire avoir une harmonie que soit respectueuse de l'espace individuel de chaque membre, et surtout dans la micro, car c'est à cette échelle que les relations d'apprentissage de la démocratie et de pouvoir se font plus visibles. Les autres échelles, les positions sont moins visibles dans le rapporta aux micro-pouvoirs²⁶⁶ mais leurs pouvoirs sont express plus clairement au niveau des politiques publiques, pendant que dans le cadre macro le pouvoir est plus caché et difficile de saisir les enjeux et les intérêts dissimulés dans un jeu d'apparences et de dispositions et pratiques profondément ancrées dans nos sociétés.

Les problèmes liés à l'environnement et au développement durable discutés par l'anthropologie du développement interrogent de très près mes propres terrains d'étude, à savoir le territoire de l'école. Ceci d'autant plus que, depuis les conférences et les documents de l'UNESCO-PNUE dans les années 70, ont voulu légitimer, institutionnaliser et développer tout

²⁶⁵ Rist Gilbert, *Ibid.*, pp. 36-46

²⁶⁶ Foucault Michel, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Gallimard, 1993. p.258

d'abord « l'éducation relative à l'environnement (ERE) ». Puis, au début des années 90, « l'éducation au développement durable » est considérée comme un instrument au service non seulement de la protection de l'environnement, mais aussi comme le moyen de résoudre les problèmes associés au développement, selon le mot de Sauvé, Berryman et Brunelle dans leur article : « Environnement et développement : la culture de la fil re ONU ».²⁶⁷ Dès lors, la question du développement ne pouvait pas être laissée de côté dans mes propres réflexions. Le développement, lié à la continuité dans le temps et dans l'espace, a inspiré la durabilité des villes dans les projets de rénovation urbaine, dans lesquels il est aussi revendiqué par des acceptions, anciennes, et, malgré tout actuelles, que je vais présenter dans la suite de ce texte.

  l'heure actuelle, le concept d'anthropocène, créé à partir de l'empreinte de l'homme sur la Planète, depuis du début de la Révolution Industrielle, renouvelle la préoccupation avec l'environnement. Les premières préoccupations gouvernementales sur l'environnement ont des registres qui datent d'avant la deuxième guerre, mais c'est à partir des années 60 que le terme a commencé à être connu dans les milieux universitaires, notamment pour les biologistes. Ce concept s'est diffusé quand il a été mis en évidence au niveau mondial entre les années 70 et 90 par le biais des rencontres, des sommets internationaux et de recherches académiques, ce qui a constitué la base pour la création de normes dans tous les secteurs de la société. C'est le début des changements des m eurs et de la croyance d'une terre abondante.

Bien que les chercheurs aient commencé à prendre conscience des dommages causés par la révolution industrielle, cette prise de conscience n'a pas suffi à changer le comportement des industriels ni des consommateurs. De plus en plus de perturbations sans précédent sont observées, qu'il s'agisse des changements climatiques, de la pollution des sols agricoles, de la pollution de l'air dans les grandes villes ou de la contamination des rivières, des mers et des océans par divers types de polluants, contribuant ainsi à la dégradation et à l'épuisement des ressources naturelles.

Les nombreuses alertes lancées par les scientifiques lors de rencontres internationales, de conférences, de sommets et de rapports à partir de la fin du XXe siècle ont fourni la base pour les mouvements écologistes et environnementalistes. Des groupes engagés dans ces questions, tels que Greenpeace, ont émergé comme des moyens de pression sur les responsables politiques, en utilisant notamment les médias à l'échelle mondiale. Ils ont mis en évidence les

²⁶⁷ Sauvé L., Berryman T. et Brunelle R.,  ducation relative à l'environnement, Vol. 4, Université du Québec, Montréal, 2003. pp. 33-55

enjeux politiques et financiers liés à l'environnement. Ces manifestations ont progressivement sensibilisé le public au problème global et remis en question le modèle de développement choisi par l'humanité. Cependant, au XXI^e siècle, à l'ère de la mondialisation, les risques environnementaux restent un défi mondial, en particulier pour les pays du sud. Le développement durable, en tant que paradigme environnemental actuel, demeure encore une expérience lointaine, hors de portée pour les citoyens ordinaires, qui sont préoccupés par les problèmes économiques et sociaux concrets auxquels ils sont confrontés quotidiennement, en particulier dans les contextes urbains. Les choix en matière de modèles urbains sont encore principalement orientés vers des considérations économiques, suivies par des préoccupations "écologiques", laissant les préoccupations sociales en dernière position.

Morin et Kern²⁶⁸ nous rappellent qu'à partir des années 70, des associations, des partis écologiques, des ONG et des Ministères de l'Environnement, ainsi que des programmes de recherches et des conférences se sont multipliées au niveau international. Dans ce contexte, au fil des dernières décennies, on a pu assister la mise en place d'accords internationaux, de politiques, d'actions et de mesures diverses engagées à partir de conférences, dont je souligne celle de Rio +20²⁶⁹, et particulièrement les dernières, celles de la COP21²⁷⁰ et COP22²⁷¹.

Certes, l'identification de risques et d'agents responsables ainsi que les résolutions sont un pas fondamental dans l'harmonisation de pratiques internationales et dans la perception d'une appartenance planétaire²⁷², cependant jusqu'à présent, elle n'a été pas suffisante pour ralentir de façon durable ni ces problèmes, qui continuent à coexister, ni les pratiques individuelles et collectives acquises au long des dernières générations. En effet, ces changements environnementaux marchent côte à côte d'autres négociations au niveau international, notamment ceux de l'OMC²⁷³ qui vont influencer directement les modes de production et particulièrement l'économie et les emplois dans les pays membres, dont la question environnementale, soit dans l'agriculture ou dans l'industrie entre les pays signataires

²⁶⁸ Morin E. et Kern A.B. *Terre-Patrie*, Seuil, 1993. p. 78

²⁶⁹ La Conférence de l'ONU sur le développement durable qui a eu lieu au Brésil du 20 au 22 juin 2012.

²⁷⁰ Conférence sur le climat de Paris, réalisée du 30 novembre au 12 décembre 2015.

²⁷¹ Conférence sur le réchauffement climatique qui s'est passé à Marrakech du 7 au 18 novembre 2016.

²⁷² Abélès Marc, *Anthropologie de la globalisation*, Payot, 2008.

²⁷³ Marc Abélès, dans son texte « Le global politique et ses scènes » in *Des anthropologues à l'OMC* (2011), montre par les métaphores ombre et lumière, la complexité, ainsi que les obstacles de négociation à l'OMC de contrats entre des pays pauvres et émergents avec des pays développés vu leur diversité économique et géopolitique, puis leurs différentes approches de globalisation, leurs divergences d'intérêt ainsi que leurs rapports au pouvoir dans la promotion du développement économique dans leurs pays.

et les non-signataires, n'est pas tranchée. Le fait est que, ni les conséquences à court ou à long terme et ni la façon de résoudre les problèmes liés à l'environnement ne font consensus au niveau international, notamment dans ceux qui visent à freiner la production et la consommation, l'emploi de millions de personnes étant en jeu. Les difficultés se trouvent aussi à l'échelle nationale, car cela est devenu un enjeu hautement politique et financier.

La question environnementale concerne ainsi plusieurs problématiques sociétales et nécessiterait la remise en cause d'une multiplicité de pratiques nationales et internationales liées non seulement aux lois du marché et aux habitudes de consommation, mais aussi aux problématiques concernant les politiques de migration et la mobilité urbaine. Politiques publiques qui participent aux enjeux complexes de l'actualité et qui met en cause permettraient d'interroger profondément la justice sociale et environnementale. Cette opérationnalisation demanderait aussi des changements profonds de valeurs et des modes de vie qui sont difficiles à envisager à court terme vu la complexité des processus internes et externes, individuels et collectifs, matériels et subjectifs qui concernent toutes les sociétés.

On peut dire que la question de l'environnement est une question particulièrement sensible, et qui nécessite, pour sa reconnaissance, un travail stratégique de longue haleine, de négociation, de responsabilisations et de la quête de solutions plurielles pour tous les hommes et femmes et surtout ceux qui occupent des espaces de pouvoir. Cela ne peut pas se faire que dans l'échelle internationale, il est nécessaire, la prise de décisions à l'échelle locale et régionale, celle de la participation et des actions citoyennes concrètes, soient au cœur local pour que la somme des parties ne devienne pas le tout, mais qui ensemble et assemblées comme dans une grande mosaïque dessinent un nouvel avenir pour la Planète. Pour cette entreprise, la participation de l'école dans ce processus, en tant qu'acteur et actant, est fondamentale, puisque ce sont les actuelles et les prochaines générations qui se rencontreront à l'épicentre de tous les épuisements des ressources naturelles ainsi que des modèles sociaux. D'ailleurs, dans cette intelligibilité de l'interface entre nature et société, plusieurs positions et points de vue coexistent et ce sont les représentations les plus affirmées sur l'environnement dans le milieu dominant, qu'il soit intellectuel, politique ou social, qui dictent les diverses politiques et pratiques économiques, administratives, gestionnaires et socioculturelles. Ces représentations, les plus acceptées par les groupes économiques, corroborées par certains discours, idéologies et stratégies influençant l'avenir des actuelles et des nouvelles générations, non seulement en ce qui concerne le développement de manière générale mais également les politiques de proximité de la ville ainsi que celles de l'éducation, comme on le verra plus tard.

Marcos Reigota²⁷⁴, a distingué trois représentations d'environnement, présents dans les discours des scientifiques et qui sont reproduits dans l'éducation à l'environnement. Premièrement, on constate la conception d'environnement, dans une vision romantique et presque « simpliste », comme synonyme de nature dont seulement les aspects biologiques sont considérés comme pertinents, sans les contempler dans leurs interactions physiques-chimiques et sociales. Dans ce contexte, l'environnement est attaché à une représentation naturaliste, ce qui présuppose que l'être humain est un simple observateur externe, un contemplateur, dissociable de son objet de contemplation. Deuxièmement, la représentation anthropocentrique considère l'environnement dans une vision utilitariste, se reliant à la préservation et à la conservation des ressources en fonction de l'utilisation de l'homme pour sa survie. Troisièmement, la représentation globalisante qui considère l'environnement comme l'ensemble de relations réciproques entre la nature et la société. Cette dernière représentation admet que l'homme est une composante de l'environnement, ce qui comprend les transformations pour lui provoquer. J'ai connu, par questionnaire, les représentations d'un échantillon de professeurs des écoles françaises sur le concept d'environnement, lesquelles ont été présentées dans mon mémoire de Master 1 en Sciences de l'éducation réalisé en 2006²⁷⁵. Leurs représentations confirment encore aujourd'hui la tendance de ces trois types de représentations et vont au-delà, même si peu représentatif et élucidé, ils associaient l'environnement au développement durable. Bien que la préoccupation avec l'éducation à l'environnement ait plus ou moins cinq décennies, celle-ci a apporté peu de changements au système éducatif contemporain, puisque celui-ci est, ainsi comme la conception d'environnement la plus admise, encore beaucoup attaché au paradigme anthropocentrique et mécaniciste concevant la connaissance de façon cloisonnée en disciplines, et notamment à l'école, privilégiant la connaissance de règles qui régissent la langue maternelle et des connaissances mathématiques au détriment des sciences humaines. Ce paradigme éducatif corrobore avec une conception du monde fragmentée et qui ne résout pas ni les problèmes environnementaux, ni d'ailleurs les processus d'exclusion et de contradictions sociales.

Dans ce contexte, on remarque, au-delà de la résistance, la lenteur et la rigidité de certaines macros et micros-structures vers le changement, ainsi que la difficulté de la mise en

²⁷⁴ Reigota Marcos, *Meio Ambiente e representação social*. Col. Questões da nossa época. vol.41. São Paulo ed. Cortez, 1995.

²⁷⁵ Chagas Paraboia, Clara Rosana, *L'engagement des enseignants pour l'éducation à l'environnement à l'école primaire : analyse des pratiques pédagogiques à partir de la discipline de la géographie, dans quelques régions du centre-est de la France*, Mémoire de Master1, ISPEF/Université Lumière Lyon 2, Lyon, 2006.

place des pratiques et réflexions qualitatives qui incorporent la qualité des interactions et la pensée critique. Les difficultés de l'adoption universelle des consignes préconisées dans Rapport Général de la Conférence intergouvernementale de Tbilissi sur l'éducation à l'environnement témoignent bien cela. Dans ce texte, on remarque des éléments importants pour la mise en pratique de l'éducation à l'environnement de manière à considérer les problèmes environnementaux tissant une interrelation entre les éléments de la nature et les facteurs sociaux à partir d'une approche historico-culturelle.

« Trop souvent ces problèmes ont été abordés un par un, au lieu d'être envisagés dans une perspective holistique permettant d'appréhender les relations qui les unissent. (...) Il est aujourd'hui admis qu'il faut entendre par "environnement" non seulement l'environnement physique, mais aussi l'environnement social et culturel, les analyses devront donc prendre en considération les relations entre l'environnement naturel et ses composantes biologiques et les facteurs sociaux et culturels. En outre, les problèmes d'environnement ne viennent pas uniquement de l'exploitation néfaste ou irrationnelle des ressources naturelles et de la pollution. Ils englobent (...) d'une façon générale, tous les maux qu'engendre la pauvreté. On leur rattache aussi les questions de la sauvegarde du patrimoine culturel et historique. »²⁷⁶.

Cette approche socioculturelle ouvre des passerelles et impose des tâches aux sociétés pour la création d'un dialogue entre les sujets liés à la même culture et ceux de cultures distinctes, à savoir entre différentes visions du monde et du coup sur le questionnement sur l'exploitation de l'environnement naturel et l'exploitation des êtres humains, ces derniers ordinairement dissociés de la question du développement, ce que nous irons traiter plus tard.

Le contexte pratique de mon terrain, le phénomène contemporain de la problématique de l'environnement, me semble qu'il pourrait être classé dans *un nouveau contexte d'intervention de l'anthropologue*, tel que mis en évidence par Olivier Leservoisier et Laurent Vidal²⁷⁷. Les ouvrages *Le Chaman et l'écologiste : veille environnementale et dialogue interculturel*²⁷⁸ et *La citoyenneté à travers la participation : projet pilote à Vila Verde, Brésil*²⁷⁹ sont deux exemples de recherches qui dialoguent avec l'environnement et l'anthropologie. Ce sont pour autant des recherches qui consolident l'interdisciplinarité et

²⁷⁶ UNESCO, L'Éducation relative à l'environnement, les grandes orientations de la Conférence de Tbilissi [1977], Unesco, 1980, p. 11

²⁷⁷ Leservoisier O. et Vidal L. (dir.), L'anthropologie face à ses objets : Nouveaux contextes ethnologiques, Editions des Archives Contemporaines, 2007, pp. 1-15

²⁷⁸ Raine Peter, *Le Chaman et l'écologiste : veille environnementale et dialogue interculturel*, L'Harmattan, 2005.

²⁷⁹ Nunes Déborah, *La citoyenneté à travers la participation : projet pilote à Vila Verde, Brésil* : UNESCO, 2001.

l'hybridité, ce que suscitent les auteurs cités ci-dessus et d'autres présents dans l'ouvrage collectif *L'anthropologie face à ses objets. Nouveaux contextes ethnologiques*²⁸⁰. L'objet « l'environnement et le monde des enfants » est peut-être inédit en anthropologie, peut être un nouveau contexte ethnographique, car le monde des enfants est habituellement traité par les sciences de l'éducation ou par la psychologie. Mais, je me lance ici le défi de rendre compte de conditions réelles, vécues en faisant une immersion ethnographique.

Par ailleurs, l'enfant d'aujourd'hui sera le citoyen de demain. Il a une fonction importante dans les transformations du local, soit pour ce qui est de l'échange d'informations sur la culture locale avec ses camarades « étrangers »²⁸¹, soit dans l'échange avec ses parents, soit dans la transmission d'informations apprises à l'école. Parfois, dans des communautés moins aisées ou même dans les classes moyennes dont les parents travaillent toute la journée, les enfants sont les sources d'informations qui arrivent aux foyers et cela représente un vrai changement social. Ainsi, j'essaye de réfléchir aux questions : Quels éléments du vécu et du paysage sont rapportés dans leurs récits ? Quelles représentations les enfants produisent-ils de la ville, quand celle-ci est travaillée dans une perspective du vécu et de l'observation du paysage ?

Les représentations sur l'environnement telles que décrites par Reigota²⁸² rejoignent les catégories définies dans le domaine de l'éducation à l'environnement par Lucie Sauvé. Il distingue différentes conceptions de l'environnement présentes dans la littérature spécialisée, chacune étant associée à des modèles pédagogiques spécifiques : l'environnement problème (à résoudre), l'environnement ressource (à gérer), l'environnement nature (à apprécier, à respecter, à préserver), l'environnement biosphère (où vivre ensemble et à long terme), l'environnement milieu de vie (à connaître, à aménager) et l'environnement communautaire (où s'impliquer).

Aujourd'hui, plus de la moitié de la population mondiale vit en milieu urbain, et l'avenir des villes dépend de nombreuses orientations anticipatives, notamment des avancées technologiques, des actions politiques, sociales et économiques, ainsi que des réglementations actuelles et futures. Alors que les villes prévoient de recevoir un nombre croissant de migrants, qu'ils soient nationaux ou étrangers, à travers la construction de nouveaux logements et d'infrastructures de transport en commun, les investissements dans des espaces verts, des parcs

²⁸⁰ Leservoisiér Olivier et Vidal Laurent (dir.), *Op.cit.*

²⁸¹ Pour opposition aux natifs dans le contexte de la ville de Florianópolis. Cf. Fantin Marcia, *Idem.*

²⁸² Reigota Marcos, *Op.cit.*

et des écoles demeurent souvent insuffisants. Il semble qu'actuellement, la priorité soit donnée à la sécurité plutôt qu'à la sociabilité et de bien-être en ville. Si l'objectif de la planification urbaine est d'anticiper l'avenir en organisant l'infrastructure sociale nécessaire à l'accueil des populations dans les villes et leurs périphéries, la réalité du présent finit souvent par rattraper ces projets. Ils sont parfois conçus pour accueillir une population aisée, ce qui signifie que la création de conditions de vie décentes pour les personnes plus démunies reste un défi central des projets urbains actuels. L'une des missions des grandes métropoles d'aujourd'hui est d'accueillir la diversité socio-économique et culturelle, ce qui nécessite la mise en place d'accès aux services essentiels tels que la santé, l'emploi, l'éducation et la mobilité. Cela comprend également l'accès au logement social, qui doit être intégré dans ces projets. Ces éléments structurels vont de pair avec les impératifs de gestion, d'intégration sociale et de prévention de la violence urbaine, des catastrophes environnementales et des conflits potentiels.

Le développement engendre des aspects endogènes et exogènes, qui se complètent, et qui sont nécessaires à l'équilibre général. Pour nous, cette notion d'équilibre, n'a pas de connotation statique, de stabilité, elle nous semble être plus proche d'une notion d'ajustement continu, toujours en déséquilibre, mais en quête de se maintenir droit, juste et équitable, tel l'exemple du vélo. Le vélo, lors de son utilisation, harmonise les forces physiques, pour permettre le mouvement et le déplacement. Le conducteur doit fournir de l'énergie, maintenir une régularité dans ses mouvements et gérer l'effort nécessaire sur des pédales pour contrôler la trajectoire via le guidon. La maîtrise du freinage contribue au succès du déplacement et assurent la sécurité du conducteur. Le cycliste, lors d'un déplacement, doit également avoir une vision attentive et globale de son environnement, connaître la disposition spatiale du lieu où il roule, et prendre en compte certains éléments tels que le vent, les routes, les voitures ou les éléments temporaires liés aux travaux urbains, car ils représentent souvent des obstacles à surmonter.

L'équilibre, son premier défi, est appris dès l'enfance et joue un rôle important dans le développement moteur de l'individu. Si à Florianópolis, l'utilisation du vélo, notamment à Armação, est un moyen de transport pas cher, rapide et écologique, utilisé par les enfants et les adolescents pour se rendre à l'école, il sert également de moyen de transport pour les personnes moins aisées. Il est aussi un transport que symbolise la résistance à la circulation automobile dans ce quartier éloigné du centre-ville et confronté à la surpopulation pendant les mois de vacances d'été. Cependant, à Carnot-Parmentier, on n'observe pas le même engouement pour le vélo, ni pour ce quartier ni pour la ville en général, qui n'ont pas encore adopté la campagne

de la mairie en faveur de l'utilisation des vélos pour les déplacements locaux. Ces deux réalités divergent quant à la signification de l'utilisation de ce véhicule.

Rarement un moyen de transport est vu comme une métaphore de l'espace ou d'un système culturel ou social. Cependant, la bicyclette est un objet populaire et culturel présent dans différentes sociétés. Ce véhicule, plus vulnérable que l'automobile ou les transports en commun, occupe une place démocratique dans la ville. Elle symbolise la démocratisation des espaces urbains et contribue au développement durable pour plusieurs raisons. La bicyclette peut incarner un équilibre entre la marginalité et l'inclusion, entre le confort et le conformisme, tout en représentant une attitude de liberté, d'équilibre et de dynamisme, ainsi qu'un engagement et une résistance à la domination des voitures en ville. Elle symbolise un espace démocratique et un choix de société qui ne sont pas à l'abri de risques et de contestations, en particulier lors de la mise en œuvre de projets urbains, sans accorder le temps nécessaire à la préparation des usagers et à la concertation, comme cela a pu être le cas à Lyon, par exemple.

3.2. La politique des villes en contrats

En lisant le tableau ci-dessous, les principales caractéristiques des derniers projets qui relèvent de l'urbain à Saint-Fons et à Florianópolis sur le panorama des politiques urbaines de Saint-Fons et Florianópolis, présents dans les principaux documents que j'ai consulté on pourrait penser que la Politique de la ville en France, vu qu'elle est un dispositif destiné aux ZUP corresponde aux Zones spéciales d'intérêt social (ZEIS) brésiliennes, mais en fait les ZEIS constitue un instrument neuf parmi un ensemble de dispositifs des politiques de développement urbain au Brésil qui composent le Plan directeur. Cet instrument, inexistant dans les plans directeurs précédents, détermine le zonage de certains espaces de la ville et est associé à la question de l'habitation prioritaire et de l'occupation précaire ou illégale ainsi que des terrains encore vides en ville, les AIS (Aires d'intérêt social). Les ZEIS ont été mises en place dans les Plans directeurs après 1988 qui implémentent le Statut de la ville²⁸³.

²⁸³ Schvarsberg Benny, "Planejamento Urbano no Brasil pós-1988: panorama histórico e desafios contemporâneos" in Faria Rodrigo de e Schvarsberg Benny (org.), *Políticas urbanas e regionais no Brasil*. Universidade de Brasília, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Brasília, 2011. pp. 16-32

Il est intéressant de noter que dans l'ancien Plan municipal d'habitation d'intérêt social – PMHIS de 2012²⁸⁴, en ce qui concerne la cartographie de ZEIS notamment dans le quartier de Armação²⁸⁵ ; les habitations des côtés de l'école, à savoir, celles qui sont du côté ouest de la route SC-406, dans l'axe N-S, dès lors celles proches des collines, sont considérées comme ZEIS. Deux questions sont à soulever : étant donné que le quartier est un espace hétérogène et avec un mélange entre résidences précaires, non-précaires et de classe moyenne-haute et encore compte dans cet espace au-delà d'un terrain aménagé pour la construction d'un lotissement aisé, d'un centre de formation, ce qui nous amène à penser qu'il y a eu une « erreur » dans la classification réalisée par la mairie. À titre de comparaison, à São Paulo²⁸⁶ les habitants se méfient de cette classification ZEIS et font le pari que ces espaces de la ville portent l'intérêt des entreprises immobilières dans un premier temps pour la dévalorisation des immeubles et de la valeur de vente. Relativement au terrain situé à côté de l'école d'Armação, revendiqué officiellement depuis 2005 par et pour la communauté, celui-ci n'a été doté d'aucune classification dans ce plan, même celle d' AIS, malgré la législation brésilienne²⁸⁷.

En absence d'un plan directeur consolidé, du District du Pântano do Sul, où se localise le quartier d'Armação, j'ai choisi de présenter l'analyse de la loi qui institue le Plan directeur de la ville de Florianópolis comme le document qui s'aligne le plus avec la politique de la ville mise en place par la ville de Saint-Fons. Ce texte de loi encadre les équipements d'éducation, de sports et loisirs, mais ne concerne pas les aspects éducatifs²⁸⁸ comme celui de la politique de la ville de Saint-Fons. Les associations sont parties composantes du Conseil de la ville et travaillent en amont, de manière horizontale, dans la construction du plan directeur, différemment de Saint-Fons, dont le document a été rédigé par le Grand Lyon, après

²⁸⁴ Prefeitura Municipal de Florianópolis, Secretaria de Habitação e Saneamento Ambiental, Plano municipal de habitação de interesse social de Florianópolis – PMHIS, 2012. Source : http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/19_12_2012_15.01.37.4c6e751bc3c439fd103d63011f9e5001.pdf

²⁸⁵ Mapa 22: ZEIS Distrito de Pântano do Sul. Source : http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/20_04_2012_16.12.42.7de66e94b341ee3ffeac14d64f113d70.pdf

²⁸⁶ <http://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2015/04/1620972-bairros-rejeitam-zoneamento-que-garante-areas-de-moradia-popular.shtml>

²⁸⁷ Voir Loi N° 10.257, du 10 juillet 2001 qui réglemente les articles 182 et 183 de la Constitution Fédérale et établit des directives générales de la politique urbaine. Section VIII Du droit de préemption et de l'article 26 qui assure le pouvoir public ; IV - planification et orientation de l'expansion urbaine ; V - implantation des équipements urbains et communautaires ; VI - création des espaces publics pour les loisirs et des espaces verts ; VII - création d'unités de conservation ou de protection de zones d'intérêt environnemental ; VIII - protection des zones d'intérêt historique, culturel ou paysager. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/Leis_2001/L10257.htm

²⁸⁸ Les préoccupations avec aspects éducatifs de la ville, représentées par des projets, actions, etc. sont réparties parmi plusieurs secrétariats et fondations : Secrétariat d'éducation, Fondation des sports (et loisirs), Fondation culturelle et ne sont pas prévues dans le Plan directeur de la ville.

l'évaluation de la mise en place des anciens Contrats de ville. De son côté, à Saint-Fons, les schémas d'urbanisme qui disposent les Contrats de la politique de la ville, à savoir les quartiers prioritaires, même s'ils font souvent des références à la ville, ils ne traitent d'aucune mesure pour les zones défavorisées. Les nomenclatures des plans, selon les orientations des politiques publiques de l'État, ont évolués dans le temps, passant de « Contrat de ville » à « Contrat urbain de cohésion sociale » et actuellement dénommé « Contrat de ville, Métropole de Lyon » vu le changement de statut de Saint-Fons où « les quartiers prioritaires de la politique de la ville » (QPV) viennent substituer les quartiers du contrat urbain de cohésion sociale (CUCS) et les zones urbaines sensibles (ZUS), à partir de 2015.

Politique de la ville de Saint-Fons ²⁸⁹ , document de 80 pages	PLU de Saint-Fons ²⁹⁰ , document de 26 pages	Plan directeur de Florianópolis ²⁹¹ , document de 110 pages
Le projet est défini pour les quartiers prioritaires de la ville. Il croise l'urbain et la politique sociale en vue du développement local. Il s'appuie sur la géographie prioritaire des quartiers de politique de la ville, sur le vécu et sur la gouvernance. Le projet est piloté par des techniciens, des animateurs et du partenariat local : les groupes territoriaux. Les thématiques se lient à l'Atelier Santé Ville (ASV), au Projet Éducatif Local (PEL), au Programme de Réussite Éducative (PRE) ainsi qu'à la participation des habitants dans des projets, dans le Conseil citoyen, dans la concertation des programmes de rénovation urbaine et des travaux.	Il s'agit d'un projet global et détaillé de Ville qui dispose sur les enjeux environnementaux, socio-économiques, géographiques et historiques, ainsi que sur les orientations d'aménagement liés au développement durable. Les objectifs du PLU sont : 1) Développer la ville dans le respect de son environnement naturel – à savoir que seulement 10 % du territoire de Saint-Fons est classé en zone naturelle. Le PLU prévoit l'augmentation des surfaces de zones naturelles (+55%), en partie liée au reclassement d'une partie de l'emprise de la voie ferrée. 2) Renforcer la cohésion et la mixité sociales. 3) Favoriser le développement des activités économiques.	Le document dispose des lois générales sur la politique du développement urbain durable, référents à l'utilisation et l'occupation du sol, aux instruments urbanistiques et à la gestion. Les spécificités relèvent du domaine des Plans directeurs des districts (pas encore approuvés en Conseil de ville). Les 57 dispositions préliminaires concernent : 1) aux stratégies de multicalisation ; 2) à la qualification des espaces et des équipements publics ; 3) aux stratégies de récupération, de préservation et de conservation de l'environnement, qu'il soit naturel, paysager ou culturel ; 4) à la mobilité piétonnière et cyclable. 5) aux transports en commun ainsi qu'au système routier et de navigation ; 6) à l'assainissement ; 7) aux politiques de logement social et de mixité sociale : (ACI) ²⁹² , (APC) ²⁹³ , (AEIS) ²⁹⁴ , ZEIS) ²⁹⁵ ; 8) au paiement des taxes d'habitation et foncière.

²⁸⁹ République Française, Région Rhône-Alpes, Grand Lyon, Saint-Fons. Contrat de ville de la Métropole de Lyon 2015-2020, Convention locale d'application pour Saint-Fons. Source : http://www.saint-fons.fr/download//convention_locale_d'application_saint-fons_2015-2020.pdf

²⁹⁰ Grand Lyon, Plan local d'urbanisme cahier communal. Rapport de présentation Projet d'aménagement et de développement durable Orientations d'aménagement. Délégation Générale au Développement Urbain Territoires et Planification, Modification n° 10, 2013. Source : http://plu.grandlyon.com/data/communes/SAINT_FONS/pdf/SAINT_FONS-CAH_COMM.pdf.

²⁹¹ (Encore en forme de dispositif de loi) Estado de Santa Catarina, Prefeitura Municipal de Florianópolis. Lei complementar n. 482, de 17 de janeiro de 2014. Institui o plano diretor de urbanismo do município de Florianópolis que dispõe sobre a política de desenvolvimento urbano, o plano de uso e ocupação, os instrumentos urbanísticos e o sistema de gestão, Florianópolis, Brasil, 2014. Source : http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/05_02_2015_10.19.31.f427b19f565dc8808ff6addc9c514855.pdf

²⁹² Les Zones communautaires institutionnelles, du type lotissement.

²⁹³ Zones de préservation culturelle.

²⁹⁴ Zones spéciales d'intérêt social.

²⁹⁵ Zones d'intérêt social.

Le premier document concerne la « Convention particulière d'application du Contrat de ville de Saint-Fons 2000/2006 »²⁹⁶, lequel vise à étendre la zone urbaine sensible (ZUS) du quartier de l'Arsenal à celui Carnot-Parmentier, à l'époque dénommé Maisons Bleues, Grandes Terres et Buissons (appelé dans ce chapitre **Saint-Fons I**). Cela évoque tout d'abord la nécessité de la rénovation urbaine centrée sur ces immeubles-quartiers « dans le cadre d'une démarche de projet et dans un objectif de développement local »²⁹⁷.

« Le Contrat de cohésion sociale (CUCS) du Grand Lyon, Convention locale d'application de Saint-Fons. 2007-2009 », qui a été prolongé jusqu'à 2011, est constitué de 25 pages (appelé ici **Saint-Fons II**). « Le Contrat de cohésion sociale (CUCS) du Grand Lyon, Convention locale d'application de Saint-Fons, avenant n°2. 2012-2014 » qui prolonge le CUCS antérieur, (appelé **Saint-Fons III**), contient 20 pages. Le présent avenant élargit son périmètre d'intervention urbaine avec l'inclusion du quartier des Clochettes, en plus de ceux de l'Arsenal et de Carnot-Parmentier. Il se fonde sur une évaluation réalisée par les dispositifs du CUCS, à savoir, le Projet de Rénovation Urbaine (PRU), l'Atelier Santé Ville (ASV) et le Programme de Réussite éducative (PRE).²⁹⁸ L'avenant donne continuation aux priorités définies dans le premier CUCS.

Le quatrième document sur Saint-Fons est le « Contrat de ville de la Métropole de Lyon 2015-2020, Convention locale d'application pour Saint-Fons ». Ce document de 110 pages (dit **Saint-Fons IV**), fixe le cadre de mobilisation des politiques de droit de l'État, des collectivités territoriales ainsi que de divers organismes publics comme dans le précédent document. Il précise les orientations pour les moyens à mettre en place des actions dans les quartiers prioritaires de la politique de la ville (QPV) et fixe les modalités de gouvernance telles que le pilotage, l'animation et « la participation des habitants dans la construction, la mise en œuvre et l'évaluation de la politique de la ville à Saint-Fons »²⁹⁹.

²⁹⁶ Ce document par des partenaires de l'État, de la Région, du département, Communauté Urbaine de Lyon et de la commune, telles la CAF (La Caisse d'allocations familiales est chargée de verser des aides financières aux particuliers et des subventions à des acteurs locaux de la vie sociale), la CDC (La Caisse des dépôts et consignations) et ses filiales constituent un groupe public au service de l'intérêt général et du développement économique du pays. De plus, la CAF joue un rôle important dans le financement du logement social, le SYTRAL (le Syndicat Mixte des transports pour le Rhône et l'agglomération lyonnaise organise les transports urbains et interurbains), le FAS (Fonds d'Action Sociale), l'ANPE, (l'Agence nationale pour l'emploi) et des bailleurs sociaux. Ce document contient 32 pages.

²⁹⁷ Saint-Fons, 2000, p. 6

²⁹⁸ Les partenaires signataires du CUCS sont toujours l'État, la Région, le département, la CAF, l'agence nationale pour la cohésion sociale et l'égalité des chances (l'ACSE) et les bailleurs.

²⁹⁹ Saint-Fons, 2015. p.4

« Les quartiers prioritaires de la politique de la ville (QPV) sont les quartiers où se concentre la précarité des habitants en termes de revenu. L'identification des nouveaux quartiers prioritaires se base sur le critère unique de la pauvreté, c'est-à-dire la concentration des populations ayant des ressources inférieures à 60 % du revenu médian de référence. Localement, ce critère national a été pondéré par le revenu fiscal médian de l'agglomération. Cela afin d'identifier précisément les zones urbaines qui décrochent au sein d'un territoire donné. Le niveau de revenu fiscal médian retenu pour l'agglomération lyonnaise est de 11 900 € par an. Par ailleurs, ces quartiers doivent comporter a minima 1 000 habitants »³⁰⁰.

Nous rappelons que selon la loi française sur la démocratie de proximité du 27 février 2002, seulement les villes de plus de 80 000 habitants sont obligés à mettre en place la participation démocratique, cependant au-delà des concertations urbaines réalisées autour du projet urbain du quartier Carnot-Parmentier, la maire de Saint-Fons (avec 16 704 habitants à l'époque en que j'ai commencé ma recherche) sur le mandat de Mme. Christiane Demontès, a mis en place les Conseils d'habitant, qui ont fonctionné de 2009 à 2014, ce qui a joué un rôle consultatif dans le domaine de la politique de la ville, aujourd'hui ceux-ci ont été remplacés par un Conseil citoyen, « autonome ».

« Les habitants composent le conseil citoyen, mais la loi a prévu de garantir la représentation de l'ensemble de la population en retenant la méthode du tirage au sort. (...) « Le tirage au sort a été fait, entre autres, dans le fichier des bailleurs. 250 noms sont sortis. Une équipe d'étudiants va leur rendre visite. On en retiendra 16. Le reste du conseil citoyen formé de 33 personnes, comme le conseil municipal, sera composé d'acteurs locaux »³⁰¹.

De même, la municipalité a créé un Conseil municipal des enfants et des jeunes.

« Le conseil municipal des enfants et des jeunes permet aux enfants de réfléchir à la vie de la commune, de proposer des idées et de les traduire en projets. Instance consultative, ses décisions doivent être ensuite validées par le conseil municipal, à Saint-Fons. Le CMEJ sera élu pour deux ans parmi les élèves de CM1, CM2 et 6ème de la ville. Il devrait se réunir par commissions une fois par quinzaine environ, pour monter des projets sur le thème du cadre de vie, de la culture, du vivre ensemble, etc. Les séances plénières auront quant à elles lieu deux à trois fois par an »³⁰².

En somme, Saint-Fons, une des villes françaises concernées par *la politique de la ville* (au sens donné par le Ministère de la Ville français), a pour objectif promouvoir le développement local et la mixité sociale à travers la rénovation des quartiers en difficultés, selon une logique liée à « la nouvelle carte de la géographie prioritaire » dont les critères sont

³⁰⁰ Saint-Fons, 2015. p.5

³⁰¹ Source : <http://www.leprogres.fr/rhone/2015/10/27/un-conseil-citoyen-va-etre-mis-en-place>

³⁰² Source : <http://www.saint-fons.fr/index.php/Conseil-municipal-des-enfants-et-des-jeunes?idpage=232&idmetacontenu=>

marqués par le faible revenu des habitants et à la condition d'avoir un minimum de 1 000 habitants.

La matérialisation de l'espace géographique par la forme concrète permet la ville d'être appréhendée, comprise, appropriée et attachée à la dynamique du développement³⁰³. Cependant, l'espace géographique ne doit avoir une fin en soi-même, il doit permettre de localiser les lieux, il peut être un point de départ pour lire le monde, pour lire une réalité sociale, mais non pour y agir, « il ne peut pas se réduire à une équation technique »³⁰⁴. Ce dernier critère, d'ailleurs, a amalgamé le quartier Carnot-Parmentier à ce de l'Arsenal dans l'actuel Contrat de ville (2015-2020). Celui-ci intègre certaines composantes de la vie quotidienne des habitants telles que l'emploi, la santé, le droit, l'éducation, etc. et mise sur la participation « autonome » des habitants dans tout le processus. Les questions qui accrochent dans les contrats seront déconstruites au fur et à mesure dans l'analyse lexicographique par la suite.

Le *Statut de la Ville*³⁰⁵ et du développement urbain régit le chapitre « Politique de la ville » de la Constitution brésilienne de 1988. Ses principes instruisent la planification urbaine participative et la fonction sociale de la propriété pour le développement de villes durables afin d'éviter ou de corriger les déformations de la croissance urbaine et leurs effets négatifs sur l'environnement. Le texte affirme :

« La loi établit des règles d'ordre public et d'intérêt social qui réglementent l'utilisation de la propriété urbaine en faveur du bien collectif, la sécurité et le bien-être des citoyens et de l'équilibre de l'environnement, en garantissant le droit à la ville durable, entendu comme le droit aux réserves foncières pour le futur, au logement, à l'assainissement, aux infrastructures urbaines, au transport et services publics, au travail et au loisir pour les générations présentes et futures »³⁰⁶.

Cette loi préconise que l'administration municipale soit chargée de mener la politique d'aménagement urbain conformément aux orientations générales établies par la loi. L'objectif est d'assurer un développement harmonieux des fonctions sociales de la ville et de garantir le bien-être de ses habitants. Pour les villes de plus de vingt mille habitants, le plan directeur, qui

³⁰³ Carlos Ana Fani Alessandri, *À cidade*, Contexto, São Paulo, 2007. p.70

³⁰⁴ Lévy, 1999 p.18

³⁰⁵ Le Statut de la Ville est consolidé par la Loi 10.257 du 10 Juillet 2001. Source : Brasil, Lei Estatuto da Cidade, 2011. Source : http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110257.htm

³⁰⁶ Traduit par nos soins. Voir Chapitre I. Art. 2 p. 17. Source : https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/531047/000954805_Estatuto_Cidade.pdf?sequence=1&isAllowed=y

doit être approuvé par le Conseil municipal, est l'outil principal de la politique d'aménagement et d'expansion urbaine. Ainsi, la propriété urbaine remplit son rôle social lorsqu'elle répond aux principes essentiels de planification urbaine énoncés dans le plan directeur³⁰⁷.

Le plan directeur au Brésil a un rapport direct avec l'occupation du sol, la préservation du patrimoine historique, culturel et environnemental, la création d'infrastructures et services diverses (entre eux pour l'éducation, la culture, le sport et le loisir), l'harmonisation entre le développement économique et social entre autres.

Le travail de construction collective du Plan directeur de la ville de Florianópolis avec la participation démocratique est initié en 2006, mais à cause d'intérêts variés, a été objet de plusieurs désaccords et de controverses. Des « détournements » faits par des articles de loi, additionnés au procès ainsi que des données produites par les groupes institués pour la construction du plan directeur de la ville, réalisés par certains des élus, avec l'autorisation de l'Institut de planification et urbanisme de Florianópolis (IPUF), a amené la justice désigner la réitération du processus de participation démocratique en 2014, après la tentative des élus d'approuver un projet de loi avec plus de 300 amendements.

Le fait est que certaines questions n'ont pas été résolues, car les intérêts des investisseurs de l'urbain et ceux des défenseurs de l'environnement et des projets socioculturels comprennent des propos diamétralement opposés et constituent un très fort enjeu dans l'île. Les polémiques sont telles qu'en mai 2016, le Ministère Public Fédéral (MPF) de Santa Catarina, en accord avec le Statut de la ville, a exigé la réalisation de nouvelles réunions publiques dans les communautés pour auditionner à nouveau les habitants pour l'amélioration du Plan Directeur. En 2016, il n'y avait pas encore une date prévue pour l'acheminement de celui-ci.³⁰⁸ Le plan directeur est dynamique et jusqu'à présent, plusieurs conflits sont présents pour manque de transparence, comme celui du nouveau projet d'urbanisation d'Armação. (cf. annexe 29)

³⁰⁷ Voir Chapitre II de la politique urbaine Art. 182. P. 12 https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/531047/000954805_Estatuto_Cidade.pdf?sequence=1&isAllowed=y

³⁰⁸ Voir <http://ndonline.com.br/florianopolis/noticias/vanessa-pereira-do-ipuf-fala-sobre-participacao-popular-no-plano-diretor-de-florianopolis> et <http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2016/07/mpf-recomenda-novas-audiencias-publicas-para-plano-diretor-de-florianopolis.html>

3.3. Enjeux des projets urbains, à travers l'incidence lexicale

Rappelons que ce qui nous intéresse dans cette thèse, c'est le croisement, dans la pratique, du développement urbain durable avec le développement social. Notre objectif n'est pas tant de réaliser une analyse des entités et des documents dans leur totalité, ni de réaliser une analyse sociologique de cette situation complexe, mais plutôt de croiser des éléments issus des expériences locales qui puissent clarifier notre objet d'étude, à savoir le rapport et l'engagement de l'école aux questions urbaines.

Les résolutions relatives aux problématiques liées à l'environnement, vu comme quelque chose d'extérieur au développement et aux pratiques urbaines et sociales, ne peuvent pas aboutir à des réussites durables. L'environnement concerne au-delà la nature sauvage ou celle extérieure à la ville : il compose un tout, formé par le propre système de relations complexes et interdépendantes entre les humains et les non-humains.

Nous avons choisi ce terme non-humains à la place du mot nature, car tout d'abord, nous considérons les humains en tant qu'éléments de la nature, puis parce que leurs pratiques (culturelles, économiques et politiques) sont de plus en plus ancrées dans la ville. Cet ensemble, on pourrait appeler écosocialsystème. Les connaissances, les informations et le dialogue entre et sur ces composantes de ce système ne peuvent pas être écartés au niveau du changement et de la transition vers l'avenir. L'école ne peut pas se contenter d'être un transmetteur. On ne peut pas changer, résoudre un problème si on ne connaît pas alors que cette chose, pratique ou système, est devenue un problème. Cette connaissance est construite par le vécu, par la recherche, par la confrontation d'idées, par la discussion et par l'expérience.

Le fonctionnement des politiques pour les villes ont des objectifs ciblés et génèrent des actions assez distinctes, et cela peut se justifier en termes de différence entre les expériences dans l'investissement urbain de chaque continent, l'un plus récent et l'autre assez ancien, au-delà des différences par rapport à l'extension territoriale, au degré de densité de population, les différences socioculturelles existant dans chaque pays et surtout par rapport à la propre culture politique de chaque pays³⁰⁹.

³⁰⁹ Voir Rosanvalon G:\ASUZ ultimo\RAI_015_0111.pdf G:\ASUZ ultimo\CULTURÀ POLÍTICA, INSTITUIÇÕES E DEMOCRACIÀ BRASIL.pdf G:\ASUZ ultimo\Democracia formal, cultura política informal e capital social no Brasil.pdf

Au Brésil, dans le cadre du Statut de la ville, lié à la Constitution de 1988, traduisant la politique urbaine par la notion de « droit à la ville » et « d'habitation digne », dont l'efficacité de la politique s'établit non seulement au sein de l'appareil d'État, mais à l'intersection des intérêts et des projets avec la société civile, renforçant non seulement le pouvoir de la sphère publique au niveau local, mais l'engagement des mouvements sociaux autour de la question urbaine à partir de mécanismes de participation de la société dans les processus de mise en forme des politiques publiques, dont la question de gestion urbaine était au centre.³¹⁰

Différemment de la France, les politiques urbaines brésiliennes ne concernent pas des projets éducatifs relatifs aux services cités ci-dessus. Dans ce cas, leur préoccupation est centrée sur l'accès de ces services aux personnes de mobilité réduite. Cette dynamique a un rapport direct à décentralisation de l'éducation dont chaque municipalité possède leur propre projet éducatif, même si en collaboration et articulation avec les systèmes éducatifs des états et le gouvernement qui fédère l'éducation à partir du Plan National d'Éducation (PNE)³¹¹, des Lois des directives et bases de l'éducation nationale (LDB)³¹² et des différents programmes et actions. Je précise que dans ce travail, bien que faisant partie de mon centre d'intérêt, je ne peux pas décrire ou exposer tout l'univers des politiques urbaines et éducatives qui composent la réalité brésilienne, tellement ces univers sont étendus. Ceux-là pourraient d'ailleurs être objets d'étude de plusieurs thèses doctorales. S'agissant ici d'une thèse en anthropologie, je me restreins à interroger l'urbain et l'éducatif, liés directement au local et à des situations précises, mais sans oublier le contexte auquel ces questions appartiennent.

Le Statut de la ville cible l'amélioration des régions métropolitaines brésiliennes comme une totalité dont la cible porte tout d'abord sur l'espace, l'utilisation et l'occupation du sol. La Politique de la ville en France, au contraire, en ayant ces problèmes relatifs à la réalité brésilienne, on dira résolu, vise d'améliorer le cadre de vie des zones urbaines sensibles (ZUS) en cherchant, de façon plus ou moins explicite, d'effacer du « paysage » de la périphérie des villes certaines formes urbaines liées à des problèmes sociaux.

Après cette disposition sur les enjeux de la ville dans l'actualité, j'ai choisi de rechercher l'incidence de quatre mots, des notions présentes dans les documents relatifs aux politiques

³¹⁰ Tonella, C., "Políticas urbanas no Brasil: marcos legais, sujeitos e instituições." in *Revista Sociedade e Estado*. vol. 28, n°1, 2013. pp.29-52. Source : <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922013000100003>

³¹¹ Voir http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm

³¹² Pour plus d'informations, consulter http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm

urbaines³¹³ tant en France qu'au Brésil. Les documents de la politique de la ville choisis pour ouvrir la discussion sont les derniers, et qui concernent spécifiquement aux villes de Saint-Fons et de Florianópolis. Ces documents concernant de près mes terrains, et éventuellement de croiser certains aspects traités avec les expériences de mes interlocuteurs pour affirmer ou contredire les présupposées des textes.

Les documents pour Saint-Fons sont quatre au total et je justifie ce choix vu que le quartier étudié dans cette thèse y est concerné depuis l'année 2000. Parmi les suivants, deux mettent en place des actions et projets sociaux jugées nécessaires au changement local, et le dernier document envisage la concrétisation du projet de rénovation urbaine du quartier Carnot-Parmentier.

Pour l'analyse concernant à Florianópolis, un seul document sera traité, ce de la « Loi complémentaire n. 482, de 17 de janvier 2014 » de 110 pages qui prescrit la politique de développement urbain, le plan d'utilisation et d'occupation des sols ainsi que les instruments urbanistiques (ceux qui règlent les futurs espaces publics des terrains et les intérêts des entreprises privées). Cette loi présente aussi le système de gestion afin de garantir le développement durable, celui basé sur des valeurs sociales qui devront être présents dans le Plan directeur d'urbanisme de la municipalité.

Selon le texte de loi, il s'agit d' « un accord de responsabilisation qui transcende les intérêts actuels de la population ». ³¹⁴ La loi précise que la planification de la ville passe par les relations indissociables entre les patrimoines hérités touchant la culture et la nature, et que lesquels patrimoines doivent ainsi être prioritaires et pris en compte dans les projets sectoriels des lieux stratégiques la ville.

Les mots qui ont fini de composer quatre thématiques ont été révélateurs des questions clés présentes dans ma recherche doctorale. Ils ont été respectivement : développement, environnement, démocratie et éducation. Pour préciser mon approche, qui a évolué au fur et à mesure que j'ai cherché la fréquence de ces mots, je les associe à des mots ou expressions les

313

³¹⁴ Estado de Santa Catarina, Prefeitura Municipal de Florianópolis. Lei complementar n. 482, de 17 de janeiro de 2014. Institui o plano diretor de urbanismo do município de Florianópolis que dispõe sobre a política de desenvolvimento urbano, o plano de uso e ocupação, os instrumentos urbanísticos e o sistema de gestão, Florianópolis, Brasil, 2014. p.1 Source : http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/05_02_2015_10.19.31.f427b19f565dc8808ff6addc9c514855.pdf

plus récurrentes, qui ont été classées dans les quatre groupes. Ces associations trouvées dans les documents objectivent la mise en lumière des conceptions sous-jacentes à ces mots, présents dans les documents. Puis, l'analyse se poursuit en cherchant à savoir comment les intérêts des habitants sont pris en compte pour atteindre les objectifs liés au développement de la ville et les divers intérêts qui la dynamisent.

Au départ, j'ai sélectionné certains mots-clés qui composent les textes des politiques urbaines tant au Brésil comme en France avec l'aide du vocabulaire de la ville publié sous la direction de Dorier-Apprill³¹⁵. Les mots qui composent les quatre thématiques ont été respectivement cherchés dans les acceptions suivantes :

Développement : développement urbain, développement durable (*desenvolvimento sustentável* en portugais), développement économique et développement social.

Environnement : environnement et espaces verts pour la France et *meio-ambiente* et paysage pour le Brésil.

Démocratie : démocratique, participation/participer, espace public et concertation (consultation publique pour le Brésil).

Éducation : éducatif, éducateur, école, scolaire et deux autres termes complémentaires comme parents et enseignants, choisis également par leur présence dans les documents de Saint-Fons.

Le développement de projets, comme j'ai observé, se situe dans un temps long et passe par l'analyse et la tentative de changement de questions plus urgentes, les problématiques sociales qui vont d'abord à la rencontre des difficultés concrètes vécues par les habitants, dont la solution semble plus facile pour les hommes et femmes politiques ou de l'administration territoriale, tel le processus de rénovation des quartiers vétustes de Saint-Fons, qui préconisent souvent la démolition et la reconstruction des nouveaux bâtiments, donc un investissement financier plus important. Si le travail sur l'harmonisation sociale semble être le plus urgent, l'attente pour des changements réels auxquels les habitants sont confrontés par la présentation et concertation sur ces projets de rénovation urbaine, mais aussi par les nécessités qui s'imposent, peuvent tourner dans un sentiment de détresse, fatigue et de désespoir, car souvent dans leurs projets personnels, les personnes, cette dimension du temps long ne se pose pas

³¹⁵ Dorier-Apprill Elisabeth (dir.), *Vocabulaire de la ville. Notions et références*, Du Temps, 2001.

fréquemment, au contraire de ce qui accompagne les projets de changements urbains, cependant lorsqu'ils arrivent, ces changements peuvent rapidement tourner au cauchemar, parce qu'il est se mélange au temps court des questions qui couvrent le quotidien des gens et qui ne peuvent pas être dissociés de la vie en ville.

Quand le processus de construction de projets urbains passe par la participation démocratique des habitants, le temps long et le débouché est aussi une réalité parfois un peu amère. Malgré les projets proposés et l'urgence de certains changements, les intérêts politiques, économiques et je dirais même de classe sont un jeu de pouvoir pour les municipalités et peuvent être objet d'un veto. Les élus, dans le cas du Brésil, ont un rôle plus important à jouer dans le processus de choix du type d'urbanisation privilégiée, cependant la Constitution Fédérale de 1988 et le Statut de la ville donnent aux citoyens le pouvoir de refuser les projets imposés par les mairies comme il est arrivé à Florianópolis en 2010 et 2012. En 2010, quand les habitants qui, organisés en mouvements sociaux, ont participé au processus d'élaboration du plan directeur de la ville depuis 2006, se sont aperçus que les intérêts privés se sont superposés aux désirs de la population, ils ont refusé en justice³¹⁶ le plan préconçu pour la ville. En effet, la municipalité a embauché une agence étrangère, d'ailleurs Argentine, pour systématiser le projet d'urbanisme et celui-ci allait contre les intérêts des communautés. En 2014, ce fait se répète et les habitants à nouveau se manifestent contre le plan préétabli pour la mairie et la lutte reprend ses débuts. La loi qui régleme le projet urbain à Florianópolis a pour objectif de garantir le développement durable à partir de l'utilisation et de l'occupation de la ville en tenant en compte des patrimoines culturel et naturel ainsi que l'intérêt et les valeurs sociales au-delà des intérêts immédiats de la population. Je souligne que cette loi est fruit du Statut de la ville, de la Constitution de l'État de Santa Catarina et de la Loi organique de la municipalité de Florianópolis³¹⁷.

Pour le cas de Florianópolis, le développement social apparaît seulement deux fois dans le texte et à côté de l'économique : développement économique et social ; le social serait le fruit indissociable de l'économique et compatible avec le plan d'organisation du territoire national, régional et municipal. Pour Saint-Fons, l'expression développement social, est

³¹⁶ <https://urbanidades.arq.br/2010/04/25/pd-florianopolis-cronica-de-uma-morte-anunciada/>
<https://leismunicipais.com.br/a/sc/f/florianopolis/decreto/2010/806/8056/decreto-n-8056-2010-constitui-comissao-especial-para-apresentacao-e-revisao-do-anteprojeto-do-plano-diretor>

³¹⁷ Voir <https://ndmais.com.br/noticias/ldquo-nao-existiu-debate-efetivo-rdquo-diz-juiz-que-determinou-suspensao-do-plano-diretor-de-florianopolis/> et <https://leismunicipais.com.br/lei-organica-florianopolis-sc> (art. 101 à 103)

mentionné à 12 reprises et, met en évidence l'importance du développement social dans la ville. Il est présenté comme un enjeu transversal à côté d'autres trois notions clés : l'implication et la participation des habitants, la qualification des acteurs locaux et le développement économique axé sur l'emploi en tant que facteur d'insertion. En effet, le développement social dans le texte est étroitement associé à l'urbain, tant à l'échelle de la ville qu'à celle de l'agglomération. Il affirme que la lutte contre les exclusions et la réduction des inégalités sont des éléments essentiels pour parvenir à un rééquilibrage de tous les quartiers de la ville.

La stabilité économique de la ville est étroitement liée à la lutte contre les exclusions, à la qualification des acteurs locaux, à l'emploi et à la participation. Le développement social recouvre les champs (personnel, sportif, éducatif et culturel), qui contribuent au développement individuel et collectif des publics touchés par l'exclusion. Selon le texte, le développement social est le moteur et le cœur du contrat de ville, il préconise l'association d'une ou de plusieurs collectivités locales pour renforcer la cohésion sociale, promouvoir la tranquillité publique, la réussite éducative et la santé publique. L'engagement des habitants et le soutien des acteurs locaux, en particulier l'Équipe de maîtrise d'œuvre urbaine et sociale (EMOUS), sont essentiels pour mettre en place des actions territorialisées visant à lutter contre l'exclusion. Les initiatives de proximité favorisent la familiarisation, les échanges et l'établissement de relations de confiance. Elles occupent une place centrale dans la politique de la ville, selon le document de Saint-Fons. Il souligne l'importance de la définition stratégique des axes d'intervention et de l'inscription territoriale de la politique de développement social urbain. La prise en compte de la singularité de certains groupes ou individus est un défi dans l'exercice démocratique local, car il ne garantit pas que ceux qui ont accédé aux quartiers plus aisés de la ville n'aient pas des problèmes d'insertion professionnelle, comme c'est le cas des enfants d'une animatrice du périscolaire d'environ 50 ans qui a partagé de manière informelle avec moi son expérience.

Dans son récit, cette femme née à Saint-Fons, fille des parents issus de l'immigration, partage l'expérience d'avoir élevé ses enfants dans un pavillon dont elle a rencontré des difficultés à assumer le coût. Elle mentionne également que ses enfants se trouvent actuellement dans une situation plus précaire que ceux du quartier Carnot-Parmentier, car ils ne bénéficient d'aucune aide spécifique ni des programmes socioculturels disponibles pour ces quartiers de la politique de la ville. Elle exprime même des regrets d'avoir quitté le quartier de l'Arsenal. En revanche, elle souligne que sa mère, qui réside à Carnot-Parmentier, s'en sort bien et n'est pas victime de discrimination de la part de ses voisins, contrairement à sa propre expérience dans le quartier de Chassagnon.

Un exemple concret supplémentaire illustrant cette réalité est visible dans un café associatif situé à proximité de la mairie. Cet espace précaire, où il faisait très froid à l'intérieur, avait pour objectif de rassembler des femmes en situation de difficulté. La responsable de l'établissement m'a expliqué que malgré leurs démarches auprès de la mairie, ils n'étaient autorisés à ouvrir qu'en après-midi en raison du manque de chauffage. Cette situation met en évidence le fait qu'à Saint-Fons, certaines initiatives associatives se heurtent à des difficultés qui ne sont pas résolues par les autorités municipales.

Ces situations posent des dilemmes qui nécessitent une réflexion approfondie pour élaborer des programmes et rechercher des actions alternatives, afin de répondre à la diversité des demandes spécifiques des habitants et à la singularité des situations que j'ai constatées sur le terrain. Ces problématiques ne sont pas uniquement propres aux habitants, mais également aux intervenants sur le terrain. Il est essentiel de reconnaître que ces acteurs possèdent des compétences et des aptitudes qui s'adaptent plus ou moins bien à certains espaces, en fonction notamment de leur lieu de résidence ou de travail.

Les rencontres que j'ai eues avec les agents de la paix dans le quartier Carnot-Parmentier illustrent cette problématique. Ils expriment leur frustration de ne pas pouvoir instaurer le respect des jeunes, car ils ne sont pas originaires du quartier. Un autre exemple significatif concerne certains éducateurs qui se voient contraints de ne pas pouvoir innover ni investir dans des projets correspondant aux véritables besoins des jeunes sur le terrain, en raison des restrictions imposées par les financements. Cela reflète une situation présente dans de nombreux projets, y compris dans le secteur associatif, où les difficultés, voire les échecs de certaines initiatives de développement social, sont manifestes.

« Les habitants ne sont pas préparés pour aller vers les autres (...) ils sont plus préoccupés en dire leurs besoins, ce qui ne va pas de façon individuelle que participer à un collectif. (...) Les politiques ne veulent pas que les habitants se mêlent de la politique de la ville, et prennent des vraies décisions. Ils veulent que le pouvoir de décision reste entre eux. (...) La ville est un peu réticente de faire participer, parce que ça fait peur la participation citoyenne aujourd'hui. On ne sait pas faire en France..., c'est un peu compliqué à gérer... »³¹⁸.

³¹⁸ Extrait d'un entretien réalisé en 31/03/2017 avec la directrice d'une association de la ville de Saint-Fons, responsable d'accompagner la mise en place du projet Conseil Citoyen et de former les habitants à la participation au Conseil Citoyen, à travers une méthode de travail centrée sur la communication écrite et orale, et l'étude des thématiques liées à la participation citoyenne et l'aménagement l'espace public.

En dépit des défis identifiés par divers acteurs de la ville, qui rencontrent des obstacles pour innover et répondre aux besoins concrets sur le terrain, à Saint-Fons, le terme « développement social » demeure au cœur du protocole de préfiguration, en collaboration avec l'ANRU, ainsi que du partenariat local en matière de développement social. Ce dernier est considéré comme étroitement lié à l'enjeu économique.

Le fait est qu'on n'a pas encore trouvé un juste équilibre entre la perspective idéologique capitaliste, qui redéfinit les objectifs et les normes de développement globales, et les nouvelles pratiques politiques démocratiques qui englobent toutes les dimensions liées à l'environnement, à la préservation des ressources naturelles, aux services sociaux divers liés à la santé et l'accès à l'alimentation saine, à l'eau potable, à l'assainissement et au logement correct ainsi qu'à l'éducation de qualité, à la culture, ainsi que la production de l'énergie et l'industrialisation propre. Certes, les actions améliorent encore aujourd'hui dans divers domaines politiques, économiques et culturels, mais beaucoup de choses sont à encore à corriger dans la gestion rationnelle de l'environnement naturel, technique et social.

Pour Milton Santos³¹⁹, l'espace géographique, naturel, technique et social forment une totalité. Elle reflète l'ensemble des relations établies entre les hommes et leurs œuvres. La nature de cet espace produit socio-historiquement ne peut pas ainsi être dissociée de sa production matérielle, car il relève de la production et de la continuité de la condition humaine.

L'approche participative des populations concernées dans la planification, d'après Ignacy Sachs³²⁰, joue un rôle essentiel dans les rapports de pouvoir et les stratégies d'écodéveloppement, où la notion de progrès est relative et doit être adaptée à chaque contexte. On peut dire alors que les vrais enjeux des politiques de développement social urbain sont de prendre en compte la diversité locale, spatiale, temporelle pour répondre de manière plus juste et équitable aux besoins et aux réalités spécifiques des différents groupes et individus présents dans la ville. Dans ce cadre de presque chaos urbain, l'éducation à la ville et à la participation démocratique ne serait-elle la grande solution pour l'apprentissage à l'engagement, à la discussion et à la prise de conscience, dès la jeune âge, que nous avons qu'une Planète et que

³¹⁹ Santos Milton, "L'espace et la notion de totalité" in *La Nature de l'espace : Technique et temps, raison et émotion*, Éditions L'Harmattan, 1997. pp. 81-92

³²⁰ Sachs Ignacy, « Environnement et styles de développement » in *Annales*, 29-3, 1974. pp. 553-570

les générations futures, nos descendants, ont-ils aussi le droit à une vie saine dans tous les domaines qu'elle comporte ?

4. L'expérience participative dans les politiques des villes

Aujourd'hui, la ville est soumise à des transformations croissantes à l'échelle mondiale, ce qui entraîne une augmentation de sa complexité et de la mise en scène de la démocratie dans de nombreux domaines tels que l'économie, la politique et le social. C'est dans ce contexte que Robert Ezra Park décrit la ville comme un lieu caractérisé par un nouvel ordre et un contrôle social, mais aussi comme un espace animé par le désir de liberté de pensée et d'action. Il la considère comme un lieu d'expérimentation où les individus peuvent explorer différentes dynamiques sociales et favoriser l'innovation culturelle dans des domaines variés tels que l'éducation, la politique et la religion. La ville est de plus en plus perçue comme un lieu propice à l'émergence de nouvelles idées et pratiques démocratiques locales³²¹, à l'éducation politique et à l'action collective. Elle offre un potentiel pour stimuler le changement social, encourager l'imagination et la créativité. La ville est un espace dynamique où de nouvelles idées peuvent émerger et où les individus peuvent agir ensemble pour façonner leur environnement urbain. Ainsi, la ville est envisagée comme un lieu propice au développement de pratiques démocratiques locales et au progrès social. Marcel Mauss, cependant, nous rappelle en 1967 dans son *Manuel d'ethnographie* que l'existence de démocraties pures est un mythe³²².

La culture de la participation est étroitement liée à l'expérience de vivre en ville, tant du point de vue de la vie en *communauté urbaine* et de la participation aux activités collectives que de la perception sensorielle de la ville. Cela nous amène à nous interroger sur la manière dont la culture urbaine contribue à la participation démocratique à notre époque. Nous nous intéressons à la vie quotidienne et aux espaces publics que nous fréquentons, en particulier les écoles. En tant qu'enseignante, basée sur mes expériences passées dans la mise en place de projets liés à la ville et à l'environnement dans le cadre de l'enseignement, ainsi que sur mes interactions avec de nombreux élèves, je suis fermement convaincue que la culture transmise

³²¹ Park Robert Ezra. *Ibidem*. p.172

³²² Mauss Marcel, *Idem*, 2002, pp. 209-211.

au sein des institutions scolaires, combinée aux structures urbaines héritées du passé et aux connexions établies dans le présent, exercent une influence significative sur notre mode de vie en ville, dès lors dans notre participation politique et notre vision de l'avenir. Selon Yves Grafmeyer³²³, les études socio-anthropologiques permettent de *révéler l'impensé de la ville dans la ville, ce lieu de la culture élaborée*³²⁴. Dans ce contexte, il est légitime de se demander en quoi l'éducation et la participation démocratique, souvent négligées ou peu prises en compte dans les études anthropologiques, peuvent fournir des éléments de réflexion sur les processus de création de la culture participative en milieu urbain. Peut-on considérer que la participation démocratique, désormais associée à la possibilité pour les habitants de prendre en main leur propre ville, peut être perçue comme un nouvel ordre urbain favorisant l'équilibre entre la vie urbaine et le processus de création de la ville elle-même ? Cette question soulève l'idée que l'éducation et la participation démocratique jouent un rôle essentiel dans la formation de la culture urbaine. Le fait de donner aux habitants la possibilité de contribuer activement à la prise de décisions concernant leur ville et leur environnement permet non seulement de répondre à leurs besoins et aspirations, mais également de favoriser un sentiment d'appartenance et de responsabilité envers leur communauté. Dans cette perspective, que l'on peut appeler la "kula urbaine" — ce mouvement de donner, recevoir et rendre lié à la participation démocratique — peut faire émerger une nouvelle modalité de création et de re-création plurielle des villes, contribuant à une nouvelle culture urbaine.

La participation démocratique peut être considérée comme une nouvelle culture urbaine, car elle remet en question les schémas traditionnels de pouvoir et de décision dans la ville, en encourageant une approche plus inclusive et collaborative. En permettant aux habitants de participer activement à la création de leur environnement urbain, on favorise une meilleure prise en compte de leurs besoins et de leurs perspectives, ce qui peut conduire à un équilibre entre le développement de la ville et le bien-être des citoyens. Dans ce contexte, il est important de se demander comment le système politique prend en compte les spécificités locales lors de la mise en place de projets de changement urbain. Notre objet d'étude n'est pas la ville en soi, mais ce qui fait ville à présent. L'expérience participative des acteurs sociaux de la ville forment une spirale de relations. Ces relations s'entremêlent, se nouent, s'accrochent comme une ronde, un enchaînement, où les individus se croisent comme dans une danse semblable aux eaux changeantes de la mer et se rencontrent dans différentes mers et saisons. L'expérience

³²³ Grafmeyer Yves, « La ville-laboratoire et le milieu urbain » in Grafmeyer Yves et Joseph Isaac, *Ibid.* p.16

³²⁴ Park Robert Ezra. *Ibid.*, p.167 et Roncayolo Marcel, *Ibid.*, pp.73-75

participative se présente, dans le contexte urbain, comme un outil permettant de résoudre les problématiques sociales qui se manifestent dans le *cadre local de référence*³²⁵, correspondant dans cette thèse aux quartiers de la ville. Certaines expériences participatives se donnent dans les interstices de la ville comme un contre-pouvoir, loin du regard panoptique des dirigeants de la ville, comme c'est le cas du Projet *Entorno Escolar*. D'autres, dynamisées et répandues par la croissance de l'interconnexion mondiale sont inspirées de pratiques instaurées au Brésil comme le budget participatif par les plans directeurs participatifs.

La participation démocratique, dans le cadre de la planification et de la rénovation urbaine, est un exemple concret de l'appropriation culturelle de la participation et de la non-participation au processus de transformation incessant de « l'habitat de l'homme moderne ». Cependant, l'absence de participation demeure encore la norme. Très peu d'habitants s'engagent dans le processus de prise de décision, de gestion et de gouvernance de la ville où ils résident. La participation directe des habitants dans les dilemmes urbains permet des expérimentations réelles de changement des conditions sociales de certains secteurs de la ville. L'expérience du Budget participatif³²⁶ vécue à Porto Alegre, ainsi que dans d'autres villes brésiliennes et d'autres régions d'Amérique Latine (Argentine, Costa Rica et République Dominicaine) et d'Europe (Allemagne, Espagne, France et Italie), constitue un exemple à prendre en considération. L'expérience du Budget participatif nous a donné des exemples locaux et concrets de l'importance de la prise de conscience des questions locales, ainsi que de l'importance de la génération de la conscience politique des citoyens à travers l'expérience participative et l'importance de stratégies d'action collective. Cette expérience participative, comme n'importe quelle nouvelle pratique, a eu ses défis. Elle s'est confrontée à des choix de résolution de problèmes sociaux locaux liés à l'évolution de l'environnement urbain, comme la mobilisation des forces pour l'organisation sociale, les calendriers politiques, les moyens financiers et budgétaires et notamment l'engagement pérenne³²⁷.

En réalité, l'expérience de la participation se déroule au sein d'un conflit d'intérêts divers, englobant des aspects sociaux, culturels, environnementaux, politiques et économiques. Dans cette "arène" publique, les idées et les intérêts des individus se heurtent, et le jeu des

³²⁵ L'expression cadre de référence est utilisée par Roberte Park, mais le terme local n'apparaît pas. Park Robert Ezra. *Ibidem*. p.176

³²⁶ Voir Genro Tarso et Souza Ubiratan de, *Orçamento participativo: a experiência de Porto Alegre*. Ponto de partida, Editora Fundação Perseu Abramo, 1997.

³²⁷ Gret Marion et Sintomer Yves, « Le budget participatif : un dispositif original » in *Porto Alegre. L'espoir d'une autre démocratie*. Nouvelle édition. La découverte, 2005, pp. 31-64

forces se fonde sur la qualité des arguments, la connaissance des éléments en jeu, ainsi que des objectifs bien définis. Ces objectifs sont structurés normalement de manière collective, dans des réunions de quartier, dont chaque individu engagé va apporter une graine, un élément de participation qui va faire grossir le mouvement et donner de force politique dans la confrontation d'intérêts divers et notamment d'appropriation de l'espace. Michel Lussault contribue à cette réflexion dans la mesure où il évoque qu'aujourd'hui ce qui est en enjeu dans nos sociétés, c'est « la construction sociale de l'espace humain », dont l'urbanisme pragmatique a un rôle à jouer³²⁸. « Acceptons donc le risque de « la démocratie dialogique » et tentons de construire enfin un monde urbain commun. »³²⁹ Il me semble que cette question est au cœur de l'expérience de la participation démocratique « de haute intensité » comme le suggère le sociologue portugais Boaventura de Souza Santos³³⁰.

La manière dont un quartier est aménagé dans ce contexte d'expérimentation réelle et de changement du cadre de référence des habitants peuvent entraîner des conséquences positives ou néfastes sur leur vie, selon la manière dont cela est mis en œuvre. Bien que la participation des résidents aux projets urbains soit souhaitable, elle est souvent entravée par le sentiment des habitants selon lequel les forces politiques les dépassent, et que leur lutte est vouée à l'échec d'avance. Ulf Hannerz souligne l'importance de la cohérence des engagements dans les situations sociales et de l'intégrité des acteurs dans la mobilisation collective³³¹.

Dans l'éventail des changements conséquents, observables dans le paysage et dans l'usage des espaces, l'aménagement engendre une question paradoxale, la valorisation immobilière et la ségrégation spatiale. Cela génère des dysfonctionnements qui ne sont pas sans conséquences pour les personnes âgées, les adultes en situation de chômage et les jeunes et les enfants qui investissent le plus le quartier en termes d'usage des espaces. L'arrivée de nouveaux habitants dans ce contexte, comme j'ai observé pareillement à Saint-Fons qu'à Florianópolis, en plus d'engendrer l'augmentation de la densité populationnelle locale, elle accroît le trafic de voitures et génère d'autres malheurs urbains comme la pollution, la violence, la distanciation sociale, etc.

³²⁸ Lussault Michel, *Ibidem.*, pp. 343-346

³²⁹ *Ibid.* p. 346

³³⁰ Santos Boaventura de Sousa, *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*, São Paulo: Boitempo, 2007. Trad. Mouzar Benedito.

³³¹ Hannerz Ulf, *Ibidem.*, pp. 8-12

Ulf Hannerz,³³² met en relation l'ordre spatial de la ville et la culture urbaine, celle-ci considérée comme un processus ségrégatif et moral. Dans cette perspective, l'existence de vie urbaine, la logique des transformations territoriales à la fois particulière, pluriel et multidimensionnel, interroge les déterminants socioculturels dans les processus participatifs. La ségrégation et la morale en ville dialogue avec nos observations sur nos terrains. J'ai remarqué que certains travaux, plus axés sur des intérêts privés que publics, se déroulent en situation d'urgence, tandis que d'autres suivent un processus plus lent conformément à une "règle générale". Il est intéressant de noter que les opérations de défrichage, de démolition et de construction dans divers secteurs de la ville se déroulent à des moments différents, ce qui crée une variété d'expériences participatives dans les projets d'aménagement urbain. Dans la plupart des cas, on observe que plus l'intérêt de la population pour l'aménagement de l'espace est élevé, plus le processus d'aménagement est susceptible de prendre du temps. De plus, il est souvent constaté que le résultat concret du projet diffère considérablement de ce qui avait été initialement prévu.

4.1. Projet de ville, projet de société

La mise en place de la démocratie participative par l'État dans les projets urbains, tant au Brésil comme en France, a réuni les conditions pour comprendre la reproduction ou la transformation urbaine et sociale à l'échelle locale. L'expérience de la participation démocratique est ainsi devenue le fil rouge qui entrelace nous deux expériences ethnographiques réalisées concomitamment au Brésil et en France, depuis 2010. En termes politiques et le Brésil et la France sont dissemblables. Différemment de la France la démocratie participative au Brésil s'est constituée après la dictature militaire³³³ comme le seul système possible pour contrôler la corruption dans ce pays de taille continentale et de diversité multiculturelle. Pour consolider le nouveau projet de société, l'Etat démocratique naissant, va disposer avec la Constitution de 1988 des principes qui vont instituer la participation

³³² Hannerz Ulf, *Ibid.*, pp. 45-46

³³³ La dictature militaire au Brésil, qui a duré une vingtaine d'années, a eu pour objectif de défendre l'idéologie nationaliste et défendre les valeurs de la tradition, de la famille et de la propriété privée – menacés par l'idéologie des luttes de classes de gauche – au travers du slogan « Brésil Puissance 2000 ». La dictature brésilienne s'insère dans le contexte des dictatures militaires de la seconde moitié XXe siècle dans l'Amérique Latine et soulève deux types principaux d'expressions de résistance : les organisations clandestines (guérillas et les partis communistes ou socialistes) et les manifestations publiques contre le pouvoir autoritaire et contre les restrictions aux droits civils et politiques, en général réprimées par l'armée.

démocratique dans le système éducatif à travers l'élection de directeurs entre autres dispositifs de gestion scolaire. Dans le contexte urbain, les nouveaux Plans directeurs des villes garderont le modèle participatif.

L'accès à la démocratie était déjà présent dans l'article 11 de la Déclaration des Droits des Hommes de 1789, « La libre communication des pensées et des opinions est un des droits les plus précieux de l'Homme : tout Citoyen peut donc parler, écrire, imprimer librement, sauf à répondre de l'abus de cette liberté dans les cas déterminés par la Loi ». On peut dire alors que les premières avancées sur la démocratie participative remontent aux mouvements sociaux du XVIIIe siècle et considèrent la communication et la liberté d'expression étroitement liées. Les médias et l'évolution des mœurs vont jouer alors un rôle intermédiaire et fondamental dans et des pratiques politiques dans les sociétés démocratiques, ce que l'on discutera par la suite.

Les situations de participation démocratique que j'ai observé dans le cadre de mes terrains recherches désignent des pratiques sociales qui permettent une lecture et interprétation subjective, ce qui éloigne inévitablement d'une neutralité souhaitable. L'expérience participative revêt certes d'un caractère singulier, mais elle rarement se réalise en dehors d'un cadre institutionnel. Selon les précisions de Daniel Céfaï et ses collaborateurs³³⁴, les ethnographies de la participation ont pour objectif de rendre compte des conversations ordinaires, des mobilisations collectives et des formes d'engagement, tout en examinant les capacités politiques et en éclairant la question de la non-participation. Cela va au-delà des situations, des directives et des dispositifs institutionnels de participation observés dans le contexte des politiques de concertation urbaine dans le domaine scolaire, particulièrement la participation des professeurs et des représentants des parents d'élèves.

En réalité, les dispositifs participatifs sont souvent mis en place pour pallier des lacunes ou des défauts dans la gestion urbaine précédente, ainsi que pour s'y opposer et améliorer la situation. Il y a souvent un manque de recul ethnographique sur les expériences passées dans ce domaine. Les institutions font partie d'une réalité changeante et en constante évolution, et elles sont fréquemment confrontées à la rigidité et au caractère peu flexible des normes et contraintes qui les régissent. Bien que ces attributs ne soient pas hermétiques, ils sont absorbés et deviennent des traits communs des sociétés modernes. Des exemples de l'incorporation de ces aspects peuvent être observés tant à l'école qu'au cours des réunions publiques concernant

³³⁴ Céfaï Daniel et al. « Ethnographies de la participation » in Participations, De Boeck Supérieur, 2012/13 n°4. pp. 7-48

des projets d'aménagement urbain. Cependant, cette intégration des règles et normes par la société n'efface pas les conflits vécus par les individus, ni les tensions entre les individus eux-mêmes et les institutions. Les politiques publiques exercent une influence incontournable sur les pratiques participatives locales, notamment celles des Conseils citoyens, ce qui les soumet à des mécanismes de contrôle, comme c'était le cas à Saint-Fons. Le récit ci-dessous est révélateur de ces pratiques.

« Les associations ont plus d'argent, de subventions, en participant au Conseil Citoyen³³⁵ que quand elles ne participaient pas. C'est une injonction, venue du haut vers le bas. (...) Il y a beaucoup de demandes par rapport à leur participation dans d'autres secteurs de la ville, ce n'est pas que la participation dans le conseil et cela les surcharge. (...) Les gens ne veulent pas travailler avec des thématiques et agir toute suite. Ils veulent seulement voir ce qui ne va pas, mais quand on propose de travailler sur la discussion des transports doux ou les arrêts des lignes de bus et de mettre quelque chose en place, ils ne veulent pas faire des efforts. (...) On apprend en faisant, ce n'est pas possible d'avoir une théorie d'abord et la pratique après ; s'est trop long, les gens finissent par se désintéresser³³⁶. (...) Ce sont les vieux qui se sentent légitimes pour participer. (...) Les politiques ne veulent pas que les habitants se mêlent de la politique de la ville, et prendre des vraies décisions ; ils veulent que le pouvoir de décision reste entre eux. (...) C'est une instance participative qui vient du haut, fin, c'est très compliqué, nous en tant qu'asso, on a beaucoup du mal à se positionner parce qu'on se prenait plein (...) de normes de toutes parts, et parce que tirillé entre l'État et la ville qui lance des injonctions tout le temps parce qu'il faut que ça marche, parce qu'il faut faire ci, parce qu'il faut que les gens soient là. Tiens, on a trouvé, tu vois des gens qui vont participer, donc qu'il faut qu'ils soient là, là, là et là, mais c'est que de la représentation, il n'y avait pas de fond. En fait du coup il y a manqué vraiment de la matière quoi, qu'ils travaillent, qu'ils avancent... »³³⁷.

Mais, les comptes-rendus des réunions du Conseil d'habitants de Saint-Fons, ne parviennent pas à capturer la complexité des échanges et des situations de conflit qui se produisent lors des expériences participatives. Le simple fait de lister les participants présents et de résumer les sujets abordés dans les réunions du conseil ne contribue pas à la création d'outils d'évaluation permettant de résoudre les difficultés au processus démocratique, telles que les tensions, les polémiques, les ruptures et les situations particulières souvent complexes. La réunion du 14/05/2013 m'a particulièrement interpellé, en raison de la présence de M. Chaoui, un habitant du sous-quartier Opération Millions du quartier Carnot-Parmentier. Cette

³³⁵ Le Conseil Citoyen (une imposition de l'Etat) a substitué, en 2015, le Conseil d'habitants de Saint-Fons. Le nouveau maire de la ville a fait le choix de mettre en place qu'un Conseil pour toute la ville avec des habitants qui n'habitent pas forcément dans des quartiers prioritaires, selon mon interlocutrice.

³³⁶ Selon mon interlocutrice, des 250 personnes tirées au sort par la ville, que 10 personnes ont participé aux premières réunions, puis ce nombre a été réduit à un ou deux participants. Enfin, sont restés les volontaires, 32 personnes, puis 12 personnes réparties entre habitants et représentants des associations de la ville.

³³⁷ Extrait d'un entretien réalisé en 31 mars 2017 avec la directrice d'une association de la ville de Saint-Fons.

réunion a suscité des réflexions non seulement sur les normes strictes imposées par la politique de démocratie participative à Saint-Fons, mais également sur la place des habitants des logements sociaux (HLM) au sein de ce conseil.

Avant le début de la réunion, en attendant l'ouverture de la salle, M. Chaoui discutait vivement avec la coprésidente du Conseil. Il évoquait les difficultés rencontrées dans son logement, tandis qu'elle tentait de se mettre à son niveau, affirmant avoir des problèmes de sécurité similaires dans sa maison datant des années 1960, achetée trois ans plus tôt, d'autant plus que son mari était au chômage. Malgré son humour, M. Chaoui n'était pas convaincu que leurs situations sociales et de logement étaient comparables. Cette situation, oscillant entre tension, rires et justifications, semblait être davantage un concours de qui avait le plus de problèmes. Mes impressions sur cette discussion étaient mitigées. D'une part, je pensais que leurs situations étaient incomparables, mais d'autre part, je ne pouvais ignorer les préoccupations de l'habitante du quartier Chassagnon concernant sa nouvelle maison.

Portes ouvertes, tables installées, la réunion est débutée. Après le rituel initial, décrit dans le compte rendu, à un moment donné, au milieu de la réunion, M. Chaoui n'ayant pas eu l'occasion de prendre la parole, a annoncé son départ. (cf. annexe 30) Les membres du conseil, y compris un élu, semblaient un peu gênés et ont fait référence aux normes de participation, selon lesquelles il ne pouvait pas donner son avis sur le moment. Il était simplement censé assister aux discussions sans pouvoir y prendre part. Contraint dans cette situation, cet homme « ordinaire », poussé à bout, s'est levé au bout de la table et avant de quitter la salle, en signe de protestation, il a déclaré en gesticulant avec ses mains : « Je me tais ! » Puis, il a ajouté : « Écoutez, comme le disait le Général De Gaulle : Français, Françaises, je vous ai compris ! ». Après avoir exprimé son mécontentement, il est parti, ce qui a amusé les personnes présentes. Elles étaient surprises par son incompréhension des normes, mais la réunion a continué comme si de rien n'était.

Cette scène, parmi d'autres, a profondément marqué mon esprit et m'a poussé à réfléchir sur les pratiques participatives, qui paraissent être imprégnées de normes préétablies. Elles semblent favoriser le maintien du statu quo pour certains et promouvoir l'art de taire et d'exclure la participation de la participation. Cette situation met en évidence le fait que la composition sociale de ces réunions est un facteur qui légitime la participation des uns et interdit la participation des autres, car les gens ne sont pas prêts à accepter la diversité et les particularités des citoyens eux-mêmes.

A Armação, je n'ai pas eu l'occasion d'aller à aucune réunion du Conseil d'habitants, appelé Association d'habitants, à une réunion du Conseil d'habitants, également appelé Association d'habitants. Cependant, j'ai examiné le "journal" de l'Association, qui annonçait la candidature d'un groupe d'habitants avec une proposition de travail et leurs objectifs (cf. annexe 31). Leurs pratiques diffèrent considérablement de celles de Saint-Fons. Elles sont conformes aux normes établies dans le Statut des habitants, qui régit les élections locales, le processus d'élection des représentants locaux des habitants et définit les objectifs de l'association. (cf. annexe 32) Les pratiques participatives indépendantes et autonomes, au sein d'un contexte structurel, constitue un autre défi organisationnel. Ces expériences soulèvent de nombreux enjeux concernant l'avenir du quartier et reflètent la complexité inhérente à l'implication des citoyens dans les décisions collectives relatives aux problèmes locaux.

La participation peut être définie comme le processus de dialogue au sein d'un groupe en vue de prendre des décisions. Elle englobe une variété d'expériences liées au pouvoir, telles que la capacité à parler en public, à s'exprimer clairement, à écouter, à exposer ses points de vue et à se montrer ouvert. Cela inclut également le fait de partager ses désirs et préoccupations par rapport au contexte, d'exprimer ses expériences réelles et ses interprétations dans le contexte politique, ainsi que de critiquer, de participer à des discussions, de formuler des arguments, de prendre position par rapport à une situation, de susciter des conflits, de débattre, de soutenir des causes et de faire des propositions. La participation est ainsi un processus riche et varié qui implique de nombreuses compétences et activités liées à la vie politique et sociale.

Interroger les meilleures pratiques pour construire la participation revient à examiner comment mettre en place des pratiques d'implication sociale. L'étude des projets urbains est complexe, car elle ne concerne pas seulement les changements physiques dans un territoire, mais aussi les changements qui affectent les habitants. Les désirs de changement varient d'une personne à l'autre, et ces transformations peuvent être bien accueillies ou non. Lorsque ces changements ne sont pas le résultat de forces naturelles, tels que les changements climatiques, mais qu'ils sont imposés par les autorités de la ville, il est essentiel de mobiliser les habitants pour discuter et prendre les mesures nécessaires, cas contrario, la population peut se mobiliser pour entraver ou arrêter un projet.

Dans ce contexte, peu de personnes se mobilisent ou osent prendre la parole en raison des enjeux impliqués. Tout d'abord, il est difficile de se retrouver au centre d'attention, et il faut également être à l'aise en public pour s'exprimer et partager des opinions, ce qui peut être un

exercice difficile même pour ceux qui ont l'habitude de parler en public dans d'autres contextes, comme m'ont avoué les enseignantes de l'école lorsqu'elles remémoraient la présentation du projet *Entorno Escolar* au maire de la ville de Florianópolis en 2008. Il existe un certain nombre de prérequis pour s'exprimer, pour avoir une bonne capacité d'écoute et pour mener un dialogue de manière authentique, tels que la connaissance approfondie du sujet, la maîtrise de l'expression orale, la capacité à répondre rapidement ou à faire face à la dissimulation. Cela nécessite une certaine souplesse et la capacité à se dépasser, ainsi que l'art de la communication en public, que ce soit de manière volontaire ou sous contrainte, que l'on soit invité ou tiré au sort. Cela soulève des questions morales, car la prise de parole expose à la fois la pensée et le comportement personnel de l'orateur, qui peuvent parfois être ambigus ou contradictoires. Cela peut amener le public à remettre en question la crédibilité de ses propos, à évaluer sa performance et, en fin de compte, à influencer son image professionnelle. L'art de la persuasion et de la rhétorique a souvent été l'apanage d'une élite sociale.

La notion de participation³³⁸ est intrinsèquement liée à celle de démocratie, et elle peut être comprise comme une sorte de tautologie, vu que la participation nous renvoie à l'idée de liberté politique, de mouvement et d'élan individuel dans le « prend part » dans une action collective. Elle prend de sens aussi dans l'apport de contributions, de propositions, des moyens, des insights, d'expériences, des méthodes, sans qui ait une vraie injonction au sens d'une imposition par la force. Cette notion implique des éléments d'accueil et d'ouverture envers l'évolution se produisant dans l'espace et le temps, ainsi que la construction de l'expérience à travers des vécus.

La participation évoque la rencontre, la fécondation et l'accouchement des idées. En politique, elle implique différents processus et de la continuité. La participation qualifie la démocratie, tantôt est qualifiée par elle, suggère l'autonomie ainsi que le pouvoir, le pouvoir individuel, ainsi que le pouvoir d'agir ensemble, ce qui demande subséquemment une posture d'aller vers l'autre, de penser l'autre, de penser autrement et de composer le neuf avec « l'expérience de l'altérité »³³⁹, ce qui est une question clé de la participation démocratique. L'expérience de la participation démocratique se construit dans le quotidien, dans

³³⁸ Ce mot est apparu au Moyen Âge entre la fin et le début du premier millénaire et enregistré par Benoît en 1160. Voir Mitterrand H., Dubois J. et Dauzat A. Dictionnaire étymologique et historique du Français, Expression, Larousse, 1998. pp.550-551 et <http://www.cnrtl.fr/etymologie/participation>

³³⁹ Laplantine François, *Ibid.*, p. 17

l'engagement. Elle résulte des multiples lectures de la vie en ville, celle des intellectuels, celle des politiciens ou des leaders communautaires ainsi que celle des gens « ordinaires ».

Dans le cadre d'une démocratie de haute intensité³⁴⁰ ou d'une démocratie forte dont les actions individuelles ne sont pas limitées au vote, mais elles participent directement à la prise d'initiatives et d'investissement des citoyens, qui jouissent de ce droit. Mais comment discuter ces questions en rendant invisibles les actions de la société de façon individualisée et collective, sans évoquer les politiques publiques dirigées vers la ville, notre environnement urbain proche. Lors du croisement de ces données, on cherche à trouver de la cohérence entre les différentes prémices et les pratiques d'un ensemble d'acteurs, envisageant d'établir une forme de dialogue entre des acteurs très différents qui jouent un rôle important dans la participation dans le « projet » de la démocratisation participative.

La participation démocratique implique l'engagement actif des individus dans les processus décisionnels et la prise de décisions collectives dans leur lieu de vie. Lorsque les élèves accordent de la valeur à la démocratie, à la justice sociale et la nature, dont ils font partie, cela les amène à réfléchir sur leur compréhension du monde et incite leur adhésion à des actions collectives, à participer à la vie de leur communauté et à promouvoir ces valeurs dans leurs interactions et actions.

4.2. Dynamiques de la concertation urbaine de la France à Carnot-Parmentier

Les premières avancées et théories sur la démocratie participative remontent à un demi-siècle, voire plus avec les mouvements sociaux urbains du XVIIIe siècle³⁴¹, bien que l'expression mouvement social en sociologie soit inventée au XIXe³⁴². L'histoire de la mise en place de dispositifs participatifs locaux par les municipalités est plus récente, date de la fin des

³⁴⁰ Santos Boaventura de Sousa, *Op. cit.*

³⁴¹ Perrot Jean-Claude, « Rapports sociaux et villes au XVIIIe siècle » In *Annales. Economies, sociétés, civilisations*. 23^e année, N. 2, 1968. pp. 241-267. Voir aussi Choay et Walter Benjamin

³⁴² Castells Manuel, *Ibidem.*

années 1960 pour la France, avec des luttes pour la participation des habitants dans la réhabilitation de leur quartier, du début des années 1990 avec la concertation urbaine³⁴³.

La démocratie participative, dans ce cadre, était appelée aussi démocratie de proximité, ressemble à un « accordéon »³⁴⁴. Elle est présente dans la campagne pour les élections présidentielles de 2007, et devient moins à la mode en 2010, car mal compris, comme on observe dans les mots exprimés par le président Macron, en 2017 « Je crois dans la démocratie, mais la démocratie ce n'est pas la rue (...) », lors de la prévision de mouvements protestataires contre la réforme du Code du travail. La démocratie participative, on peut le penser comme réduite au secteur de l'aménagement urbain, donc elle est encore très sectorisée. Un trait commun à relever dans ce contexte, ce serait « l'affirmation d'un impératif délibératif et participatif »³⁴⁵ qui constituerait une nouvelle norme de l'action publique, dans nouvel esprit démocratique³⁴⁶.

À Saint-Fons, lorsque la concertation urbaine sur le nouveau quartier Carnot-Parmentier a été mise en place, j'ai observé en début des réunions que souvent les habitants ne savaient pas de ce que se traitaient les discussions. Certains ne se sentaient pas concernés ou pressentaient que leurs avis, quand ils pouvaient les exprimer, ne seraient pas pris en compte. D'autres portaient au cours des réunions. Ces éléments nous indiquent que l'incorporation par les habitants de normes et de règles du fonctionnement des politiques publiques, n'est pas automatique. La soumission et conformité, la présence de préjugés ou l'absence d'information ou encore la résistance influent « positivement ou négativement » les stratégies de participation. L'ensemble du système de démocratie urbaine est fragilisé. D'un autre côté, cette absence de participation des habitants soulève des questions sur les outils et les moyens utilisés pour recueillir les informations souhaitées, et nous confronte à une réalité complexe de la participation démocratique pour ces habitants.

Cela est d'autant plus vrai dans ce qui concerne la participation des membres des familles nombreuses, vivant dans de petits logements sociaux mal entretenus ou de mères célibataires. Le travail à temps plein des uns ainsi que le chômage des autres, associés au faible niveau d'éducation, jouent un rôle essentiel dans le déficit de participation aux questions

³⁴³ Blanc Maurice, « Participation des habitants et politique de la ville », in Curap et Craps, La Démocratie locale, PUF, 1999, p.178

³⁴⁴ Bacqué et Sintomer, 2011, p.09

³⁴⁵ Bacqué et Sintomer, 2011 p. 12 ; Blondiaux Loic, 2008.

³⁴⁶ Blondiaux Loic, Seuil, 2008.

collectives, ce qui est lié directement à l'exposition de leur image en public et donc à leur estime de soi. Ces questions, ouvertes à de diverses interprétations, peuvent, à côté de la peur du partage de pouvoir, justifier le désengagement des États dans l'investissement massif dans la préparation des habitants à la participation citoyenne. L'approche idéalisée de la participation citoyenne peut être considérée ainsi comme un rideau qui masque la traduction des rapports de domination politique, sociale ou économique.

Les données démographiques et socio-économiques du tableau ci-dessous qui caractérisent le quartier Chassagnon, où l'école est localisée, et le voisin de Carnot-Parmentier expliquent en partie cette situation et peuvent soulever par exemple la différence de public que s'implique dans la participation démocratique concerné par ce projet de rénovation urbaine et dans le Conseil d'habitants. Cette réalité fait partie des non-dits et non évalués de la politique de la ville.

	Saint Fons³⁴⁷	Carnot-Parmentier	Chassagnon
Population en 2010	16 666 hab.	1 689 hab.	1 901 hab.
Population de nationalité étrangère	3 249 (15,19 %)	317 (18,8 %)	287 (19,5 %)
Population immigrée	4 439 (26,6 %)	503 (29,8 %)	361 (19 %)
Nombre de ménages	6.713	789	835
Nombre de logements	7.116	873	849
Nombre de familles	4.166	402	514
Nombre de familles nombreuses	753 (18,1%)	60 (14,8%)	67 (13,1%)
Familles monoparentales	921 (22,1%)	<u>118 (29,3%)</u>	<u>90 (17,5%)</u>
Familles d'un couple avec des enfants	1955 (46,9%)	161 (40%)	230 (44,7%)
Couples sans enfants	1273 (19%)	118 (14,5%)	194 (23,3%)
Habitants par ménage	2,4	2,1	2,3
Appartements	81,6 %	<u>99,4%</u>	56,2%
Maisons	16,7%	0,3%	<u>43,5%</u>
Propriétaires	30,7%	<u>2,9%</u>	<u>52,9%</u>
Locataires HLM	49,3%	<u>90,1%</u>	34%

Tableau de la Composition démographique de Saint Fons et de deux quartiers correspondant au Conseil d'habitants³⁴⁸.

Dans le contexte brésilien, la participation démocratique est une conquête sociale. Dans la ville trouve de nombreuses ONG, de diverses associations, des réseaux scientifiques, des

³⁴⁷ En 2020, la population de Saint-Fons était de 19 500 hab.

³⁴⁸ Sources : INSEE 2010 – Iris, INSEE 2010 – Commune, INSEE 2010 – Unités urbaines

bureaux d'études, des partis politiques et des mairies prennent le relais des décisions internationales à travers la discussion de projets, ce qui comprend la prise de décisions, la mise en place et la gestion. La Réunion publique réalisée en mai 2012 au *Clube 12*, situé dans le centre-ville de Florianópolis, pour présenter le « Plan Directeur Participatif » proposé par la municipalité est un exemple du *modus operandi* de la participation démocratique au niveau de la municipalité. (cf. annexe 33)

Les expériences participatives se dessinent dans ce contexte comme une mosaïque complexe car elles s'appuient sur une variété d'intervenants au niveau international tels que la Banque Mondiale, le Programme Habitat de l'ONU et les forums sociaux qui débattent des politiques urbaines, des questions de l'environnement, de développement durable et de la citoyenneté avec différents collectifs et intellectuels de diverses disciplines universitaires telles que le droit, la sociologie, l'anthropologie, la géographie, l'histoire, l'urbanisme, la philosophie, les sciences politiques, etc. Les expérimentations dynamiques en démocratie, constituées par de diverses méthodologies, comme les jurys citoyens, les budgets participatifs, agenda 21 locaux, conférences de consensus, les débats publics, la planification stratégique participative, les conseils de jeunes, les conseils de quartier, etc.³⁴⁹, construisent des parcours enrichissants et sont des sources d'apprentissage et de réflexion sur les façons de faire dans différents pays. À quel point ces dispositifs, constamment variés et remplaçant les uns les autres à chaque changement administratif, vu les contraintes liées à leur mise en œuvre sur le long terme, avec une réflexion approfondie et des ajustements, contribuent-ils réellement à promouvoir une démocratie de haute intensité ?

En fait, nos sociétés ont hérité un modèle et un langage qui oriente nos conceptions de comportement et de styles de vie à présent. L'expression « la fabrication des villes » très utilisée par les géographes et les architectes comme j'ai pu entendre à plusieurs reprises dans les séminaires et congrès que j'ai suivis dans les dernières années, par exemple, dénote bien l'image d'une ville standardisée. L'image de l'industrialisation des temps et espaces de la ville, qui réduit les individus au peuple comme à des machines de production, réduit l'action processuelle de réflexion sur l'aménagement de la ville en amont pour les habitants. Ainsi, cela finit par être préconçu dans les bureaux des experts, destinés à faciliter la tâche administrative, à résoudre les problèmes de logement, à satisfaire le marché et notamment celui du marché immobilier de manière à exclure les personnes de ce processus. Si d'un côté cette modélisation

³⁴⁹ Bacqué et Sintomer, 2011, p.12

cherche à résoudre rapidement des problèmes de la ville, elle finit pour créer d'autres difficultés en termes de choix d'usage du cadre géographique, et en termes de sociabilité et en termes culturels.

Dans ce contexte, ce que l'on observe est que les expériences démocratiques participatives se caractérisent par la dispersion des gens, par la sectorisation spatiale et par la discontinuité. Les valeurs attachées à l'identité, à l'appartenance et à l'organisation spatio-temporelle sont souvent des points d'affrontement au pouvoir politique constitué et de conflit. Ces caractéristiques intrinsèques à la participation démocratique actuelles me semblent être très peu prises en compte dans l'élaboration de projets locaux. Une autre dynamique très peu pensée est la relation ville-école-société comme un continuum entre le vécu, le perçu et le conçu des habitants que je caractérise comme expérience systémique. En termes de construction d'une expérience participative authentique et durable, ces continuums qui ancrent et connectent les individus et les groupes, doivent servir de base solide pour dépasser les expériences échouées et pour garantir la continuité des processus démocratiques locaux raisonnables et cohérents avec les capacités du développement humain, dans toute sa potentialité, permettant laisser cet héritage pour les générations futures qui iront les succéder comme nos ancêtres l'ont fait avec la Déclaration universelle des Droits de l'Homme, entre autres. Ceux qui plantent les graines et semences de la participation ne sont pas forcément ceux qu'iront les récolter.

Certes, la dimension participative intègre différents rapports de pouvoir et plusieurs enjeux dans les politiques publiques, devant la multiplicité d'acteurs et de dispositifs, liés à des aspects social, politique, écologique et économique. Ainsi, face à la crise de la démocratie représentative, par-delà de l'approche idéalisée de la participation citoyenne, la construction de l'expérience de la participation démocratique telle l'éducation à la ville et l'éducation à l'environnement s'imposent dès la jeune âge.

Au-delà de « l'affirmation d'un impératif délibératif et participatif »³⁵⁰, dans ce contexte à mille facettes, à mille-feuilles, la participation se révèle comme l'inscription des citoyens dans un mouvement, dans l'action qui pénètre le réseau des politiques publiques, il contribue à l'agencement des devenirs manifesté par l'organisation locale avec des multiples réseaux. L'âge, la position sociale et productive des habitants va conditionner l'usage et l'appropriation des différents espaces de la ville. Ces lieux, comme nous le rappelle De Certeau³⁵¹ constituent

³⁵⁰ Bacqué et Sintomer, 2011 : 12 ; Blondiaux, 2008

³⁵¹ De Certeau Michel, *Ibid.*, pp.125-154

des repères individuels et des vécus différents, mais évoquent la partie d'une mémoire collective enregistrée dans l'esprit des habitants et donnée à voir par les « récits d'espace » ou par la « rhétorique habitante » transformé en autre chose, en « rhétorique de la marche »³⁵².

Les ateliers sur la mémoire du quartier Carnot-Parmentier, en 2013, mis en place par les agents de développement local dans le cadre de la politique de la ville, m'ont permis d'avoir un contact plus proche avec d'autres habitants que j'avais croisés dans les réunions de concertation urbaine, auxquelles j'ai pu participer dès le départ. Au total, ont été organisées quatre rencontres, une par mois. La première, réalisée le 22 février, était une réunion ouverte. Sont venus quelques habitants – d'ailleurs certains d'entre eux, inconnus des agents de la ville et deux animateurs, l'un du Centre Social Arc-en-ciel, travaillant avec des jeunes adolescents, lequel avait un projet intergénérationnel, et l'autre était la responsable de l'appartement pédagogique (orienté vers le développement durable) de l'Alliade Habitat (entreprise sociale pour l'habitat). Dans cette réunion, était discuté le processus de changement du quartier ainsi que la présentation du Projet Mémoire ; puis, trois ateliers ont été réalisés dans les mois de mars, avril et mai. Au total, cinq habitants ont participé régulièrement des ateliers : Mme Cavallucci, Mme et M. Coop et M. Simon qui ont raconté leurs souvenirs et ont établi des comparaisons avec la vie dans la ville à présent. Le Père Purpan (prêtre catholique ouvrier, qui d'ailleurs a eu une expérience de quelques années au Brésil ainsi qu'à la CGT en France), le plus jeune habitant du groupe, et très engagé dans les questions du quartier, est arrivé sur la ville en 2006, et a participé à la dernière réunion pour découvrir les souvenirs de ces habitants du quartier.

Durant ces rencontres, à l'exception de la première réunion, j'étais présente avec un caméscope et un magnétoscope. Ainsi, à la Salle Local Projets les habitants se sont réunis autour du passé. Assis autour d'une grande table avec des petits gâteaux, café, thé et tisane, mais aussi des photocopies de photos anciennes, des images aériennes anciennes et actuelles du quartier et de la ville, ont servi de support pour l'identification et dévoilement des lieux de mémoire de la ville. Dans ces réunions, étaient également présentes trois femmes agents de la mairie, Béatrice Millet, Gaëlle Leguillette et Laury Dugand qui posaient des questions, tissaient des commentaires et prenaient des notes. Les habitants ont pu ainsi raconter leurs expériences dans la ville, certaines pleines de joies et d'émotions, dont la comparaison fréquente avec la

³⁵² De Certeau Michel, *Ibid.* p.149

réalité vécue au quartier à présent a été inévitable, et révélatrice d'une nostalgie et même de chagrin. Les récits de mes interlocuteurs évoquent le passé à Saint-Fons permettent de saisir les lieux, les métiers d'antan, les noms de rues, les modes de vie, et de comprendre les métamorphoses survenues, pour donner suite à des stratégies socio-économiques et politiques, non seulement envers les espaces auxquels ils se rapportent, mais à toute la ville et ainsi qu'aux différentes pratiques sociales et de sociabilité. Ces mouvements, en évoquant des « sujets d'existence réels » permettent d'approcher leur histoire de la dynamique véritable de la « ville habitée », dont les habitants ne sont pas isolés de la réalité physique, mentale et politique, passibles d'être écartés des projets urbains produits dans un espace-temps donné. Ces projets de planification, comme l'évoque Michel De Certeau, supposent la prise en compte des habitants dans la perspective de sortir de la ville-concept³⁵³. Celle-ci, instaurée comme concept opératoire dans le discours urbanistique, comme un espace stable, isolable et articulé, qui vise à instrumentaliser son organisation fonctionnaliste et à privilégier le développement économique, sans considérer les jeux de pas des pratiquants du ras du sol qui façonnent la trame des lieux³⁵⁴.

La mémoire dans ce contexte détient une place importante dans la reconstruction de l'image et de l'histoire de la ville à partir de souvenirs personnels et collectifs, comme nous le rappelle Maurice Halbwachs³⁵⁵, dans la mesure où elle opère avec des éléments qui se fixent dans les traditions de diverses institutions existantes dans la société comme la famille et la religion, et d'autres qui évoluent comme les sciences. La mémoire se des expériences qui se détachent du temps passé et d'autres qui s'amalgament, des souvenirs individuels que s'interpénètrent avec les souvenirs des autres par le langage, dans un va-et-vient entre adaptation des représentations de la société dominante, la fugacité de la pensée individuelle et la loi du changement³⁵⁶.

La reconstruction du passé, selon Maurice Halbwachs, est influencée par de multiples souvenirs, des rites, des traditions, ainsi que par des traces matérielles liées aux lieux et à l'action d'habiter, comme la maison où l'on réside et ses environs, la rue, le quartier, et d'autres endroits de la ville. De plus, elle est également influencée par des données psychologiques et sociales récentes. Pour l'auteur, la mémoire est une construction collective et « il n'y a pas de

³⁵³ De Certeau Michel. *Idem*, p.145

³⁵⁴ De Certeau Michel. *Ibidem*, pp.139-154

³⁵⁵ Halbwachs Maurice, *Les cadres sociaux de la mémoire*, Albin Michel, 1994.

³⁵⁶ Halbwachs Maurice, *Op.cit.*, p.191

mémoire possible en dehors des cadres dont les hommes vivant en société se servent pour fixer et retrouver leurs souvenirs »³⁵⁷. Halbwachs compare la reconstruction d'un souvenir à un paysage, un tableau fait par des traits, des indications, des descriptions qui progressivement gravent l'esprit et qui peu à peu pénètrent au cœur d'une situation. Ainsi, la mémoire est enracinée dans des cadres sociaux, qui sont indissociés des cadres spatiaux et des activités exercées par une classe sociale et donc indissociée du lien social³⁵⁸.

Je suis restée attentive aux mots utilisés par mes interlocuteurs pour raconter leurs relations interpersonnelles ainsi qu'à leurs rapports aux objets de la ville sans faire une incursion interprétative, car ceux-là peuvent être fruits de différentes influences et concerner divers contextes : des personnes, des objets extérieurs et aussi des endroits et des époques de la ville, que je ne serais pas en mesure de maîtriser. Leurs regards passent par l'existence de formes fixes, de la mobilité, des mouvements et des transformations, des questions problématiques qui entouraient la vie dans la ville (« maintenant, ils ont tout rangé » [aménagé]), mais aussi par leurs états d'âme. Ces éléments de leur vécu établissent souvent des traits comparatifs d'autrefois avec le présent, tantôt par l'utilisation des verbes indiquant existence et contenu comme le verbe avoir (il avait, on avait, il n'avait) et être (c'était), tantôt par ceux qui indiquent mouvement dans l'espace, d'aller et de venir (je suis venue, ils sont venus, je venais, j'allais, les gens venaient). D'autres traits comparatifs concernent les niveaux de connaissance de la condition de vie ainsi que de leur esprit, du visible et de l'invisible ; du plein « Il avait de tout ! » [dans le sens de la pluralité des nationalités et des commerces] ; « il avait du monde », « la ville était une fourmilière », « les bancs étaient pleins [de gens] », « il avait plein de monde, les gosses avec leurs vélos », et du vide (« maintenant, il n'y a plus rien ! »). À cet ensemble, on peut adjoindre des souvenirs qui relèvent du travail dans des ateliers et des usines de la ville, ces deux derniers endroits par opposition à ceux du centre-ville mis en relation avec les commerces, ainsi qu'aux espaces de liaison entre domicile et travail.

³⁵⁷ Halbwachs Maurice, *Ibidem*, 1994. p.79

³⁵⁸ Halbwachs Maurice, *Ibidem*, 1994. p.97

4.3. L'expérience de la participation démocratique, du Brésil à Armação

Les nations démocratiques organisent leur système autour d'une politique administrative, exécutive et législative générale, mais les groupes manifestement possèdent des objectifs et formes différentes d'agencement et des pratiques différenciées. Les écoles qui incarnent le système démocratique, elles-mêmes, gèrent leur propre organisation, certes, à partir de certaines directives de l'État, mais elles ont une marge de manœuvre assez importante. Leur autonomie est ce qui fait leur différentiel vis-à-vis des enseignants et des parents, comme j'ai entendu dans les discours de mes interlocuteurs.

L'idée de la participation populaire au budget public a été débattue pour la première fois au Brésil en 1982, lorsque Bernardo de Souza entame sa campagne électorale qui le conduira en 1984 à la tête de la Municipalité de Pelotas (RS). Ce système a été mis en place pour la première fois dans le pays par le maire de Pelotas (1984-86) et actuel député d'État du Rio Grande do Sul, Bernardo de Souza. (...) Pour la première fois dans l'histoire du Brésil, la population était invitée à participer à la préparation du budget de l'année prochaine, ce qui a fait Municipalité de Pelotas un exemple pionnier pour tout le pays. Le projet « Tout pouvoir émane du peuple », a défini le budget de la Municipalité de Pelotas pour 1985 et a atteint ses objectifs, se révéler un instrument valable et créatif pour promouvoir les valeurs d'un authentique, l'expérience démocratique, qui suppose essentiellement la participation des citoyens à tout ce qui concerne les meilleurs intérêts de la communauté.³⁵⁹

Le Budget participatif, est un exemple remarquable des premières politiques urbaines durables et de participation démocratique dans la ville. Cette expérience a été initiée dans les années 1990 à Porto Alegre. Au Brésil, d'autres dispositifs de participation présents dans la loi fédérale des politiques urbaines nommée *Estatuto da Cidade* n'ont pas été configurés comme des pratiques politiques obligatoires dans tout le territoire brésilien avec des méthodes durables pour l'aménagement urbain, car la loi nationale n'est pas souvent respectée dans les projets urbains municipaux.

Si l'expansion urbaine en France est liée à la révolution industrielle, il est impossible d'examiner les problèmes liés à la question urbaine brésilienne sans évoquer l'impact de

³⁵⁹ Traduit par nos soins. Source : De Rossi Olinto, *Orçamento, participação e a formação para a cidadania*. Dissertação de mestrado. Fundação Getúlio Vargas, 2002. p. 48

l'esclavage et de la dictature en termes d'appropriation des terres urbaines à ces époques. La professeure Ermínia Maricato³⁶⁰, à l'origine du ministère des Villes sous la présidence de Lula, affirme que les villes brésiliennes portent le fardeau de l'héritage de l'esclavage, caractérisé par un système "patrimonialiste" accompagné de la généralisation de pratiques clientélistes et népotistes. Selon cette enseignante, étant donné que le marché immobilier privé est fortement spéculatif, une grande partie des villes se développent de manière illégale ou informelle, en marge de la réglementation urbaine³⁶¹.

La philosophe Chauí³⁶² met en évidence que, pendant la dictature militaire, le développement national brésilien reposait sur trois piliers fondamentaux : Dieu, la Nature et l'État. Ces éléments étaient considérés comme les agents responsables du développement, de la modernisation et de la grandeur du pays. Cette image avait été forgée dès la période coloniale et perdurait même après la proclamation de la République. Selon Chauí, l'idéologie tripartite (Dieu, Nature et État) qui caractérisait le *verdemarismo* brésilien est toujours présente de nos jours dans les discours des hommes politiques. Il est même possible d'affirmer que cette orientation politique de l'époque de la dictature est encore profondément ancrée dans la mentalité des Brésiliens. L'extrait du discours du maire de la ville de Florianópolis, suivi du commentaire du directeur du bureau municipal des travaux urbains, illustre clairement l'idéologie urbaine héritée de la dictature.

« Dans les années 70, il avait environ cent mille habitants à Florianópolis tandis que le Brésil avait environ 90 millions d'habitants. Vous vous souvenez... Je me souviens des années 70, avec la Coupe du Monde au Mexique, quand le Brésil avait été champion, etc. Il avait la chanson 90 millions en action... etc., n'est-ce pas ? Nous étions en Florianópolis cent mille habitants. Le temps est passé. Et aujourd'hui le Brésil a 180... Combien ? 189 millions ? Et Florianópolis à quatre cent mille. (...) Cette ville, dans les derniers 20, 30, 40, 50 ans..., enfin, depuis qu'elle a été fondée, a connu une croissance sans la participation du peuple, n'est-ce pas ? Elle n'a pas grandi à travers les gens, elle ne disposait pas d'un plan d'urbanisme, elle n'a pas eu de projet, elle n'a pas eu de planification, n'est-ce pas ? Elle s'est élargie à tous les coins et recoins de notre merveilleuse île sous une forme complètement désorganisée, sans contrôle du pouvoir public local, allons payer un prix très lourd pour les erreurs commises dans le passé, car corriger cela n'est pas facile, n'est-ce pas ? ». Il continue : « Nous sommes ici avec le secrétaire de travaux, Dr. Nelson, ingénieur et représentant du Bureau du Logement, de l'assainissement et de l'environnement et avec le professeur Francisco Pereira da Silva, le directeur de l'Institut de Planification Urbaine de Florianópolis (IPUF). Nous sommes bien

³⁶⁰ La professeure d'Architecture et urbanisme de l'USP (Université d'État de São Paulo), a occupé la fonction de secrétaire de direction ainsi que de coordinatrice technique de la Politique nationale de développement urbain du Ministère des villes entre 2002 et 2005.

³⁶¹ Maricato Ermínia, "É a questão urbana, estúpido!" in Harvey David, Maricato Ermínia, Žižek Slavoj, Davis Mike et al., *Cidades Rebeldes. Passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*, Boitempo, 2013. pp. 32-45

³⁶² Chauí Marilena, *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*, São Paulo, Ed. Fundação Perseu Abramo, 2006. pp. 41-42

représentés ici (en regardant le directeur de l'IPUF) et c'est avec lui que je vais partager la responsabilité et la gestion des étapes suivantes qui devront dorénavant être accomplies, ok ? Pour que je puisse dans un court laps de temps... qui le sait, si Dieu le veut, que j'implante ici l'école de l'environnement (...) régional ou fédéral. Et, aujourd'hui, nous sommes ici présents, préoccupés... » Été le directeur de l'IPUF de commenter : « J'ai une grande affection (par cette région) de sorte que nous sommes ensemble dans ce projet. Et, que Dieu bénisse cette communauté. Je suis sûr que (elle-la communauté) sera victorieuse ! »³⁶³

Le maire de la ville, dans son discours au public, aborde la croissance de la population en utilisant un hymne de la Coupe du Monde des années 70 : *90 milhões em ação, pra frente Brasil do meu coração*³⁶⁴. À cette époque, le Brésil était sous la dictature militaire. Le maire semble jouer avec la symbolique de l'État autoritaire et de l'image du Brésil en tant que pays du football, ce qui reflète une perspective aliénée et aliénante. Il établit implicitement une comparaison entre la puissance des supporters de football et celle du peuple pour résoudre les problèmes liés aux infrastructures de la ville. De plus, il semble attribuer les problèmes de la ville à la croissance de la population, en déclarant que "le nombre de personnes augmente, et avec lui, le nombre de problèmes", ce qui peut être interprété comme une forme de culpabilisation de la population. Ce faisant, il se dégage de ses propres responsabilités en ce qui concerne les actions gouvernementales et les erreurs politiques, y compris celles commises lors de son premier mandat en tant que maire de la ville, qui était en train de s'achever. Parallèlement, le maire célèbre les beautés naturelles de la ville. D'une part, il exprime son admiration pour les charmes de l'île, ce qui vise à toucher l'inconscient collectif du public en évoquant le « mythe fondateur » du Brésil, selon les termes de Marilena Chaui³⁶⁵, qui est la vision d'un paradis terrestre. D'autre part, sa référence à un dieu providentiel dans son discours révèle un autre mythe fondateur, à savoir la sacralité de l'histoire en tant que volonté divine et loi sur laquelle repose le pouvoir politique³⁶⁶.

Dans le discours du maire, on peut repérer plusieurs amalgames qui se manifestent de différentes manières. D'une part, il y a l'association entre l'admiration pour la nature, l'impuissance présumée du pouvoir public face à la croissance démographique, et la

³⁶³ Extrait du discours du Maire de Florianópolis (le plus long) et du directeur de l'Institut de Planification Urbaine de Florianópolis (la phrase finale). Source : Vidéo réalisée par Pozzobom et Rocha, 2013. Traduit par nos soins.

³⁶⁴ "90 millions en action, en avant Brésil de mon cœur."

³⁶⁵ Chaui Marilena. *Ibidem*. p.58

³⁶⁶ Le pouvoir d'un homme de pouvoir peut être considéré comme une grâce divine. Cela implique une idée précise de la représentation politique : le gouvernant représente Dieu, origine transcendante de tout le pouvoir et décision. On appelle le pouvoir qui appartient à Dieu, un régime théocratique. Voir Chaui Marilena. *Ibidem*, 2006. pp. 82-83.

prédominance du secteur privé et économique, principalement représenté par les entrepreneurs immobiliers de la ville. D'autre part, il y a une tendance à assimiler la personne du maire en tant que représentant du pouvoir public au pouvoir de Dieu. Ces deux entités sont parfois présentées comme des synonymes dans le discours du maire, ce qui soulève des questions non seulement sur les contradictions urbaines, mais aussi sur l'urgence d'une action politique citoyenne pour atténuer les contradictions sociales que la ville génère à travers ses élites.

Cependant, la culture de la participation démocratique en milieu urbain n'est pas encore solidement établie, ni en tant qu'expérience culturelle, ni en tant que compétence urbaine. L'intérêt suscité par les procédures, les discussions, la mise en œuvre et la gestion urbaine reste encore très limité, en grande partie en raison de la prédominance d'un régime de gouvernance démocratique représentative qui s'est construit au fil des siècles par le biais de structures administratives. La représentativité accorde que des hommes et des femmes politiques élus régissent la vie des citoyens à travers un large éventail de lois et de normes qui ont été élaborées au fil du temps et légitimées par le suffrage universel, selon ce que cela . Les discussions au sein de la population sur ces normes gouvernementales sont souvent teintées d'émotions et d'opinions partisans, parfois déconnectées du contexte historique et conjoncturel. Cependant, ces discussions offrent un regard différent sur le monde, reflétant la position de chacun au sein de la société. Dans mes terrains, lorsque je me suis fait introduire dans les réunions à travers mes interlocuteurs privilégiés, j'ai observé que le temps d'échange et d'intervention des habitants était souvent circonscrit et limité à la participation de certains notables par des règles précises ou dissimulées. Dans des réunions, les plus ordinaires, qui rassemblaient une trentaine de personnes, par exemple, selon la technique d'animation de groupe utilisée par les animateurs, des intervenants externes, le grand public restait dans le rôle d'auditeur passif. Très peu de personnes prenaient la parole.

Ce type de participation momentanée dans des réunions de concertation, soient-elles réalisées avec peu ou beaucoup d'habitants par le cas de Saint-Fons, me semblaient ne pas tenir dans la durée. J'ai observé qu'elles finissent pour éloigner les « moins doués » en raison de leurs difficultés de compression des termes techniques, compte tenu l'absence de dialogue et des obstacles à l'exercice de l'éloquence, ainsi qu'à cause de disputes partisans. L'ensemble de difficultés affrontées finissent pour délier les collectifs, et l'expérience participative commence à être avortée. Cela est d'autant plus vrai lors des passages de mandat municipaux ou présidentiels, tel nous a raconté et l'on a observé sur l'expérience du Conseil d'habitants à Saint-Fons dans différents mandats. Si dans le mandat du maire communiste, les habitants des

HLM de l’Arsenal et de Carnot travaillaient en partenariat et autonomie, le Conseil du gouvernement de gauche, lequel j’ai l’accompagné pendant ma thèse, son statut, a été reformulé. La ville, divisée selon les directions cardinales, a fragmenté les groupes d’intérêt. Le Conseil auquel les habitants du quartier Carnot-Parmentier appartenait était formé par des habitants propriétaires des pavillons du quartier du Grand Chassagnon, avec des intérêts et pouvoir économique bien différencié des habitants des HLM.

Un curieux exemple « pratiqué » à Saint-Fons dans le cadre du Conseil d’habitants, c’était l’injonction de faire des remarques sur les problématiques affrontées dans le quartier à travers l’envoi de lettres adressées par courrier au président ou coprésident du Conseil d’habitants. Cette façon de participer était prévue dans les normes des Conseils d’habitants. Cependant, cette norme n’a jamais été évoquée dans les réunions auxquelles j’ai pu participer. Dans une interview que nous avons réalisée avec la coprésidente du Conseil du secteur concernant à Carnot-Parmentier, elle nous a avoué ne connaître même pas la localisation de la boîte aux lettres du Conseil. Elle a aussi affirmé de ne jamais avoir reçu une seule lettre d’un habitant du quartier ou même avoir entendu cela dans le mandat de la gestion précédente. Ces attitudes peuvent laisser penser que les habitants manquent d’intérêt à participer du processus démocratique, cependant le manque d’information, les difficultés de ceux-ci à lire le livret sur les Conseils d’Habitants, n’a jamais été mis en question.

Le conseil de Saint-Fons faisait six réunions à l’année, chacune avec une durée de deux heures tous les mardis soir. Cependant, je me suis interrogé sur le vrai intérêt que cela portait à la politique. La propre façon d’élire le président du Conseil et l’imposition de la mairie d’un conseiller élu de la municipalité pour la place de coprésident était déjà une injonction. Ces informations relèvent d’une représentation sociale de ce qui était la démocratie participative à Saint-Fons. L’extrait d’une interview que j’ai réalisée avec le maire est révélatrice de ceux qui étaient les vrais participants du Conseil d’habitants à Saint-Fons.

« (...) on a créé quatre Conseils d’Habitants (...) les jeunes n’y vont pas, (...) bien souvent les gens qui y sont ce n’est pas le citoyen lambda, ce sont des gens qui ont déjà une expérience associative, une expérience professionnelle, qui sont relativement à l’aise dans le débat. Et, vous avez pointé fort justement, il y a des gens qui ne sont pas à l’aise avec tout ça. En particulier, une ville comme Saint-Fons qui est une ville très populaire, et qu’au niveau des formations, n’est pas élevée... Ce ne veut pas dire que

les gens n'ont rien à dire (nananana), mais les outils de communication ce ne sont pas forcément appropriés pour les gens, donc voilà. On a constaté ça... »³⁶⁷

Ce récit présente les enjeux politiques et les contradictions de la politique de la ville et de la participation démocratique à Saint-Fons, lors de cette gestion administrative. Les dispositifs de participation, selon le récit de la maire de la ville, ne sont ni appropriés pour les jeunes, ni pour les « citoyens lambda ». Ce qui nous fait penser que la plus grande partie des habitants de la ville de Saint-Fons sont exclus du processus participatif, de *prendre part* dans les discussions publiques des questions problématiques qu'ils affrontent dans le quotidien de la ville. Ce sont ceux qui ont une expérience associative et professionnelle, et bien entendu, ceux qui ont un niveau scolaire plus élevé qui sont privilégiés par ce dispositif participatif qui est le Conseil d'habitants. Dans ce cadre, c'est leur formation et leur expérience vécue qui va jouer un rôle stratégique dans la participation local. Ce témoignage va dialoguer avec notre thèse et renforcer l'importance de l'enseignement et de l'expérience vécue dans la participation démocratique dans la mesure où la participation privilégie les dispositifs politiques, implique la communication écrite et orale, basée sur la prise de parole et le débat public.

D'après notre participation à des réunions de concertation urbaine du projet Carnot-Parmentier et dans le Conseil d'habitants du centre-est de la ville qui réunit trois secteurs/quartiers assez hétérogènes de la ville, nous avons repéré quelques caractéristiques qui concernent la participation démocratique à Saint-Fons. Celle-ci est souvent liée moins aux questions environnementales et socio-politiques du quartier qui impactent la vie de gens qu'à des convictions personnelles. Pourtant, la participation démocratique suppose la définition de projets selon les conditions plurielles, politiques, juridiques, économiques et culturels de chaque réalité locale. Ces pratiques participatives à micro-échelle du quartier sont des expérimentations locales et très liées à la gestion politique et à typologie des habitants. Elle est loin de devenir un modèle universel.

Nous avons observé quelques différences basiques par rapport aux conseils d'habitants dans nos deux terrains d'étude. À Saint-Fons, le Conseil d'habitants possède un statut (cf. annexe 34) qui diffère de celui observé à Florianópolis³⁶⁸. Particulièrement, le conseil concerné

³⁶⁷ Extrait de l'interview réalisé avec Mme le maire Christiane Démontés que nous a reçu le 06/12/2013 à 11h du matin autour d'une table dans son cabinet, situé à la mairie de Saint-Fons. Cette interview a été filmée par une collègue brésilienne de l'Université de Lyon 2, avec son autorisation. L'interview a été pré-structurée à partir des observations faites pour moi sur terrain et a eu une durée d'environ 35 minutes.

³⁶⁸ Selon Marcia Fantin (*Ibidem*, p.166), Le programme de stimulation et d'appui à la création et au fonctionnement des conseils communautaires a été établi par le décret n° 280 du 16/06/1977 et ensuite modifié en

par le quartier Carnot-Parmentier réunit un petit nombre de citoyens volontaires du quartier qui constituent une instance pour se faire le porte-voix de certains habitants.

A Armação le Conseil d'habitants, reçoit une nomenclature particulière à ce quartier *Conselho Comunitário da Armação Unida (CCAUI)*³⁶⁹. Ce conseil a un rôle fondamental dans le quartier, il est engagé dans l'organisation de manifestations culturelles diverses : carnaval, fête du mois de juin, concerts publics, etc. tant par rapport à des petits travaux d'aménagement du quartier, ainsi comme de grandes interventions. On peut citer la demande, par exemple, du goudronnage de la rue principal du quartier ou de financement du pavage de la bande de la plage engloutie par les vagues par à la suite petits tsunamis en 2010, comme m'a expliqué le vice-président du CCAUI, avec qui nous avons discuté et interviewé à plusieurs reprises. Comme on a aperçu dans son témoignage, le vice-président c'est seulement un titre qui a été négocié à l'intérieur du conseil vu que la présidente n'habite pas le quartier d'Armação pendant l'hiver, ou elle a sa maison secondaire. Sa maison officielle se situe dans un quartier central de la ville. C'est lui qui a un rôle très engagé auprès de la communauté et des autorités politiques. Il est donc impliqué pour l'avancement du projet du *Entorno Escolar*, dont les récits apparaîtront plus tard dans le texte.

Selon cet animateur-clé du CCAUI, il a un triple rôle dans le conseil, celui de représentant auprès d'autres associations, de médiateur de problèmes de voisinage et de porteur des revendications auprès des autorités municipales de la communauté en général. Les réunions du conseil, selon le vice-président, sont mensuelles. Toutefois, lors de ma permanence sur le terrain, je n'ai pas reçu aucune information sur la réalisation des réunions, donc je ne suis pas allée au-delà de son témoignage et des publications faites dans sa page du Facebook, où il publie tout ce qui se passe dans le quartier, et où je me renseigne pour avoir des nouvelles sur l'avancement des projets urbains pour le quartier.

1979. Les conseils communautaires sont conçus comme entités, des personnalités juridiques de droit privé, sans but lucratif, dont les structures et le fonctionnement doivent se conformer à un statut cadre.

³⁶⁹ Conseil communautaire d'Armação unie.

4.4. Les marqueurs de l'expérience en participation démocratique

Faire de, ou participer à la politique n'est pas inné ! Combien de fois assistons-nous au silence des personnes issues principalement des classes populaires ou de l'immigration ? Elles ont tellement de choses à dire, mais ne se sentent pas à l'aise pour cela, souvent à cause d'une absence de maîtrise du langage : elles se sentent méprisées, ne captent pas le moment opportun, et/ou craignent d'être jugées ou chassées. La participation démocratique n'est non plus mécanique, elle est une construction intergénérationnelle. Elle est le résultat d'une prise de conscience à partir du vécu, de l'expérience, des conditions objectives d'émancipation et d'agir collectif initié par des générations antérieures ou actuelles, tel que le suppose le concept d'*empowerment*, ce processus de prise de pouvoir personnel, présenté et discuté entre autres à lumière des écrits et faïces des professeurs et philosophes Paulo Freire (Brésilien) et John Dewey (Américain). Marie-Hélène Bacqué³⁷⁰ et Hélène Ballazard³⁷¹, soulignent l'*empowerment*, comme un modèle fondé sur la démocratie et l'initiative locale. L'initiative locale prend son départ dans les expériences des individus concrets, puis elle se dynamise, s'emparer de l'énergie et de la puissance dans l'action collective.

Ainsi, on peut dire que la manifestation des différents groupes sociaux pour la mise en place des politiques publiques dans le contexte urbain qui demandent d'une société plus juste est toujours de l'actualité. Les moyens sont variés et les groupes utilisent différents moyens pour se faire entendre, des actions ponctuelles, des pratiques syndicales ou indépendantes, des manifestations de la partie des intellectuels, de la récupération des mouvements pour des partis politiques, etc., cela à niveau local, territorial (au sens de l'État) ou Mondial. L'adjoint du développement durable de Saint-Fons nous rappelle :

« Il n'y a pas de culture, d'appropriation et de construction des espaces, ça, c'est ce que moi, j'appelle la société civile, quoi. On a une société civile très déficiente, enfin. Tu regardes ce qui fait tourner encore les institutions, ce sont des personnes âgées, les retraités. » Il continue : « Bah, la politique de la ville. Je critique un petit peu. Bah. On a des outils et quand on discute avec les gens, les gens reconnaissent que les outils ne marchent pas, mais ça ne fait rien, on continue de faire comme si, ça »³⁷².

³⁷⁰ Bacqué Marie-Hélène et Biewener Carole, *L'empowerment, une pratique émancipatrice*, La découverte, 2013. p.137.

³⁷¹ Ballazard Hélène, *Agir en démocratie*, Ivry-sur-Seine, Éditions de l'Atelier, 2015.

³⁷² Extrait d'un entretien réalisé le 15/09/2011 avec l'adjoint du Développement durable de ville de Saint-Fons dans une salle de réunions du bâtiment de la Mairie.

Cet extrait sur l'expérience participative à Saint-Fons résonne avec le profil de sa population plus jeune (adultes et jeunes confondus), que Colette Pétonnet analyse en termes de niveau de scolarité, d'absence de maîtrise du langage et des gestes, de peur du rejet et de refus d'adhérer à l'idéologie de la société environnante³⁷³, qui se trouve éloignée des pratiques traditionnelles de leur société d'origine. Cette population est également confrontée à l'impuissance pour résoudre les drames d'ordre familial, ce qui représente un défi de plus à leur participation politique. Comme le souligne Pétonnet, « l'histoire individuelle et l'histoire sociale se confondent »³⁷⁴. Cela n'est pas moins vrai au Brésil, où beaucoup des familles se trouvent confrontées publiques à la précarité sociale et psycho-affective.

Colette Pétonnet souligne dans le chapitre dédié aux enfants dans son livre « On est tous dans le brouillard »³⁷⁵, en rappelant Philippe Ariès, que la participation des familles dans la transmission de valeurs, d'affections et de savoir-faire est entouré de préjugés défavorables de leurs propres enfants et de la société. L'ethnologue en 1985 affirme : « les enfants français se taisent déjà » et interroge : « Mais dans quelle mesure intériorisent-ils, reprennent-ils à leur compte le jugement extérieur ? ». Le fait est que les enfants avec leur sensibilité ressentent et intériorisent profondément l'infériorisation des adultes³⁷⁶. Ainsi, ils demeurent dans le silence, à l'instar des générations précédentes et finissent par répéter les mêmes schémas psychico-affectifs³⁷⁷ pour identification et loyauté familiale, comme rappelle Colette Pétonnet, les enfants reprochent la bonne société et renoncent inconsciemment l'ascension sociale³⁷⁸.

Cette dynamique semble persister aujourd'hui, non seulement chez les parents, mais aussi chez les enfants, comme j'ai pu observer lors de l'activité PAVI, lorsque les enfants nient leur nationalité française. Colette Pétonnet souligne que dans les prescriptions de la « bonne société », les liens d'amour et d'affection familiales, et notamment celles des étrangers, quelles que soient leurs caractéristiques, sont souvent mal interprétés par les institutions. Cette situation présente des similitudes avec la manière dont l'école interagit avec les enfants et les familles. La peur, le rejet, la crainte et la violence sont des émotions courantes parmi les parents issus de l'immigration face aux exigences de la société d'accueil. Ces émotions sont transmises aux

³⁷³ Pétonnet Colette, *Op.cit.*, p.249

³⁷⁴ *Idem.*, p.270

³⁷⁵ *Ibidem*, pp. 235-276

³⁷⁶ *Ibid.*, p. 236

³⁷⁷ *Ibid.*, p. 276

³⁷⁸ *Ibid.*, p. 259-261

enfants, à leur insu, même si ceux-ci ressemblent de plus en plus aux Français³⁷⁹. Les divergences de méthodes et de cultures entre ces deux institutions engendrent des ruptures³⁸⁰ au lieu de favoriser la continuité entre la famille et l'école par la participation en forme de collaboration et de coopération réelle et non de serviabilité. Il semble que dans les coulisses, certains enseignants et familles se considèrent mutuellement comme des adversaires, peinant à coexister harmonieusement. Nadia, parent d'élève à l'école Parmentier, m'a témoigné de cette désharmonie lors d'un entretien :

« C'est un souci cette école ! Je suis parent d'élève dans cette école pour cela, pour avoir l'œil par tout et les oreilles par tout » et Marie-France d'ajouter « Et, pour les mêmes motifs de Nadia, que je suis parent d'élève au collège, à l'école et à la maternelle »³⁸¹.

Je constate que ces mères de famille nombreuse se soucient de la vie scolaire de leurs enfants et sont souvent présentes à l'école pour s'assurer que tout se déroule bien. À un autre moment, Nadia m'a dit : "Quand je ne suis pas à la maison, je suis à l'école !" Ces récits ci-dessus illustrent la méfiance et l'angoisse ressenties par les parents concernant ce qui se passe avec leurs enfants en dehors du domicile familial. Il semble que leur présence et leur implication ne traduisent pas seulement une volonté de collaboration ou de coopération avec l'institution, mais plutôt une précaution visant à surveiller ce qui se passe à l'intérieur de l'école.

Pétonnet souligne que le système scolaire est trop intellectualisé et ne correspond pas à la représentation que les parents, ayant un faible niveau de scolarité, ont de l'école, ce qui accroît le décalage entre les enfants de la Cité et les parents³⁸². Cela concerne les leçons, les devoirs, le vocabulaire, les pratiques pédagogiques et les normes de la "bonne société". Selon l'éthologue urbaine, les enfants issus des milieux sous-prolétaires, de toutes nationalités confondues, ont généralement du mal à réussir à l'école, et les causes affectives ne sont jamais examinées de manière globale³⁸³. Cette observation fait écho à ma recherche, tant en ce qui concerne les élèves que les animateurs, dont la plupart sont issus de l'immigration. Leur présence au périscolaire en tant qu'animateurs culturels contribue à la fois à réduire les clivages à l'intérieur de l'école et à renforcer le fossé existant entre l'école et le quartier environnant.

³⁷⁹ *Ibid.*, p. 238

³⁸⁰ *Ibid.*, pp.244; 249-250

³⁸¹ Extrait d'un entretien avec deux parents d'élèves de l'École Parmentier : Nadia, 39 ans et Marie-France, 34 ans, réalisée le 26 janvier 2012.

³⁸² *Ibid.*, p. 260-261

³⁸³ *Ibid.*, p. 259

L'adjoint au développement durable de Saint-Fons, mentionné précédemment, attire notre attention sur l'importance de l'appropriation et de la construction des espaces de vie en ville, ainsi que sur les questions liées à l'âge. Il semble que l'idée sous-jacente soit que sans participation à la construction, il n'y a pas d'appropriation ni de voix dans les décisions. À ses yeux, les outils de la politique urbaine ne conviennent pas aux habitants. Ces outils ne sont pas reconnus comme légitimes pour décider de leur lieu de vie ni de leur avenir commun, car même l'avenir ne leur appartient pas. Cette problématique est d'autant plus claire lorsque les gens sont déplacés vers d'autres quartiers et villes avant le début des travaux, et très peu reviennent dans le quartier après la rénovation, comme nous l'ont indiqué les habitants que nous avons rencontrés lors des visites organisées par la politique urbaine de Saint-Fons. Ces sorties, réalisées avec les habitants dans d'autres communes ayant suivi un protocole similaire, avaient pour objectif de les convaincre que les décisions de la politique urbaine étaient les meilleures pour eux.

Les familles résidant dans le quartier Carnot-Parmentier, ainsi que leurs enfants, sont souvent perçues comme des résidents temporaires, ce qui indique qu'elles vivent temporairement dans le quartier. Mais cela n'est pas une vérité ultime, est plutôt un argument. Les discours de certains responsables politiques tendent à considérer les personnes âgées comme trop attachées au passé, tandis que les jeunes adultes sont parfois traités comme des adolescents en raison de leur tendance à former des groupes, parce qu'« ils vivent en bandes ». En somme, ces résidents ont le sentiment de ne jamais vraiment trouver leur place. Les habitants de ces différents groupes se plaignent fréquemment de ne pas être pris au sérieux, d'être ignorés dans leurs demandes, et de ne pas avoir leur mot à dire dans les décisions concernant leur quartier ou leurs projets pour la communauté.

Un éducateur m'a raconté qu'à un moment donné, il avait présenté un projet à la municipalité en vue d'organiser un événement. Malheureusement, d'après sa perception de l'évolution du processus, son projet a été mis de côté. Une fois la réponse reçue, même si elle était positive, il n'a pas pu respecter le délai requis pour concrétiser son projet. Cette expérience l'a profondément découragé, même s'il avait connu du succès auparavant au sein de la communauté. Selon lui, ce problème découle de considérations politiques et de réseaux. Il explique : « Si vous ne faites pas de compromis ou si vous remettez en question les pratiques politiques en raison de divergences d'opinions, vous risquez l'exclusion du monde social ».

Lorsque les individus sont infantilisés et exclus du processus de transformation de leur

environnement, en viennent à dépendre de l'État. Ils ont l'impression d'être exclus de leur propre quartier et sont fréquemment considérés comme illégitimes pour revendiquer quoi que ce soit dans ces espaces. Dans ce contexte, ils se sentent souvent impuissants, comme s'ils étaient manipulés comme des marionnettes. Lorsqu'ils sont également confrontés aux changements promus par la politique urbaine, ces habitants des quartiers prioritaires, n'ont pas d'instruments pour lutter ou collaborer avec les experts et les techniciens en urbanisme.

Ces individus appartenant à ces différentes catégories de la population locale ont souvent l'impression de n'être pas pris au sérieux, n'être pas coutées dans leurs demandes, de ne pas avoir de place ni leur mot à dire dans les questions qui concernent leur quartier ou leurs projets pour les habitants du quartier. À une occasion, un éducateur m'a raconté qu'il a fait un projet pour la réalisation d'un événement et son projet a été mis de côté. Il n'a pas du retour dans le délai nécessaire pour mettre en place son projet. La réponse qu'il a reçue, même si positive, ne l'a pas permis de le réaliser. Cette expérience l'a tellement dégoûté qu'il a baissé les mains et pourtant auparavant, il avait mis en œuvre plusieurs projets dans la communauté, avec du succès. Selon lui, ce problème est d'ordre politique et des réseaux. « Si tu ne lèches pas des bottes, si tu interrogues les pratiques politiques, car tu ne partages pas des mêmes idées, tu es écarté du monde du social » . Les individus qui se sentent infantilisés et exclus du processus des transformations de leur environnement revient sur la tutelle de l'État et lorsqu'ils sont confrontés aux changements promus par la politique urbaine, dirigés par des experts et des techniciens de l'urbanisme, ces habitants de ces quartiers prioritaires se sentent souvent démunis et impuissants, comme s'ils étaient manipulés comme des marionnettes. Ils ont l'impression d'être exclus de leur propre quartier et sont souvent considérés comme illégitimes pour revendiquer quoi que ce soit dans ces espaces.

Ces pratiques semblent aller à l'encontre des principes de démocratisation de la parole et de la participation, de l'interaction et de l'engagement de divers acteurs sociaux à différents projets et actions collectives.

L'action collective, telle que définie par Crozier et Friedberg³⁸⁴, concerne la politique quotidienne. Elle met l'accent sur la réalisation et la réussite d'objectifs collectifs. Pour réussir, il est essentiel de comprendre comment une action collective émerge et persiste. Cela permet d'identifier les difficultés et les contraintes à surmonter et offre des idées pour éviter des

³⁸⁴ Crozier M. & Friedberg E., *L'acteur et le système*, Éditions du Seuil, 1977, p. 22.

résultats inattendus ou contraires aux objectifs initiaux, car résoudre des problèmes dans ce contexte de rénovation urbaine est toujours sujet à des choix politiques qui peuvent être contingents et arbitraires. Selon ces auteurs, la réussite d'une action collective dépend en partie des ressources humaines mobilisées pour gérer la coopération et la redéfinition de nouveaux objectifs en cas d'échec. Cette gestion est influencée par l'organisation et la médiation qui structurent le champ de l'action collective. Mais, la mobilisation collective dans le quartier Carnot-Parmentier n'est pas une chose que j'ai pu observer, tel qu'à Armação. La mobilisation des habitants partait essentiellement par l'action des agents de la ville.

Pour ces auteurs, les acteurs ne se limitent pas à être de simples usagers. Ils sont aussi des agents de changement. Ils assument divers rôles sociaux et doivent équilibrer ces rôles tout en gérant leurs besoins personnels et leurs choix publics. Ces rôles sont étroitement liés aux sentiments d'attachement, au vivre ensemble et à un désir de rendre la ville moins artificielle. Les pratiques locales ont désormais une portée mondiale, tandis que les pratiques mondiales tendent à se standardiser, avec des labels de plus en plus adoptés dans les métropoles du monde entier. Les pratiques locales, qui promeuvent la diversité, gagnent en importance à mesure que les gens cherchent des alternatives à l'uniformisation de la planète. Habitée par des forces pondérées et antagonistes, la participation, dont la communication est le moteur principal, joue un rôle de médiation très important à l'intérieur du système ville, tant pour les citoyens que pour l'environnement. Les conditions de participation doivent ainsi être surveillées, évaluées, équilibrées et corrigées à fin d'améliorer le processus, les perceptions et éliminer les distorsions que le système produit.

La mise en place d'espaces de mobilisation de connaissances et de réflexion, ainsi que la mise en place de plans d'actions, stratégies et évaluation permettent de la continuation de projets communautaires sans briser le réseau d'intervenants engagés dans le processus de manière démocratique. Cette méthodologie n'est pas possible sans des politiques structurantes de moyen et long délai créés dans une démarche démocratique d'intérêt public. Cependant, la question qui se pose est de savoir s'il est possible d'atteindre un équilibre dans ce monde où prédominent la complexité, les intérêts divergents et l'individualisme, encouragés par l'école, des éléments, qui remettent en question la durabilité du développement urbain. Les dispositifs de participation et de représentation mis en place pour soutenir et faire avancer l'engagement des personnes, impliquent autant les leaders locaux que les responsables des politiques urbaines. Cela va du rapport au temps de négociation en respectant tant les normes institutionnelles qu'aux actions qui visent la concrétisation du projet. D'autre côté, il existe un

questionnement pas anodin sur la communication dans ces différents aspects et aussi l'importance de l'inclusion dans la participation des plus desservis de ce processus comme les immigrés, les gens avec peu d'instruction scolaire, peu de temps, les mamans de petits enfants, les jeunes et les enfants. Dans quelle mesure la participation démocratique confère du pouvoir à la population pour influencer les projets urbains conçus et élaborés en collaboration avec des cabinets d'aménagement urbain, sous l'approbation politique ? Personnellement, mon intérêt se porte sur la notion de projet. Comment émerge-t-il ?

La notion de projet joue un rôle central dans mon enquête. Elle est omniprésente tant dans les écoles que dans les quartiers étudiés. En ce qui concerne mes observations sur les terrains, il est notable que les acteurs du milieu universitaire sont activement impliqués dans les projets à Armação. Là-bas, j'ai pu constater la présence d'étudiants en géographie, histoire et médecine ainsi que d'océanologues, d'agronomes et d'ingénieurs. Ils mènent des projets en collaboration avec les enseignants, et les apportent du soutien dans leurs projets.

À Saint-Fons, en revanche, au cours des cinq années de ma recherche sur le terrain, je n'ai pas observé la participation d'étudiants ou de professeurs d'université dans le projet Carnot-Parmentier, à l'exception de ma propre implication³⁸⁵. J'ai remarqué la présence de quelques jeunes universitaires à l'école pendant les heures périscolaires, mais ils n'étaient pas impliqués dans le projet de rénovation du quartier ni dans aucun des projets des enseignants. La seule animatrice socio-culturelle universitaire que j'ai repérée à l'école travaillait dans le domaine de l'aide aux devoirs. Elle venait de la Martinique et n'est pas restée longtemps au périscolaire. Elle avait trouvé ce poste par le biais du site du Pôle emploi. Les autres animateurs que j'ai brièvement croisés, qui semblaient être des jeunes universitaires, étaient engagés dans l'activité d'animation proposée par l'association "Les Petits Débrouillards"³⁸⁶, et collaboraient avec les enseignants.

Revenant sur les projets menés à l'école d'Armação, il est important de noter que certains sont encouragés par le Ministère de l'Éducation et celui de l'Environnement, et bénéficient du soutien de la municipalité. En règle générale, ceux-ci sont réalisés en collaboration avec des laboratoires universitaires et des projets d'extension universitaire tel le

³⁸⁵ Cependant, après la fin du projet PAVI en 2013/2014, malgré moi-même, j'ai été, d'une certaine façon, tenue à l'écart de ce qui se passait dans le cadre du projet Carnot-Parmentier, qui semblait également attendre des financements. Par hasard, j'ai été invitée à une exposition organisée à la bibliothèque municipale, où les étudiantes en architecture de l'ENSAL (École nationale supérieure d'architecture de Lyon) ont présenté les matériels produits lors de la réalisation du projet "ADN d'un lieu" avec les habitants de Saint-Fons.

³⁸⁶ <https://www.lespetitsdebrouillards.org/?rub=ou®ion=ara>

projet *COM-VIDA*. D'autres projets au sein de l'école, directement liés à la mise en œuvre du Projet *Entorno Escolar*, tels que le jardin pédagogique de la professeuse Susana, le projet de recyclage de la professeuse Marcia, la radio *Onda-jovem* coordonnée par la professeuse Nildes, et le projet de mémoire photographique du professeur de mathématiques, Júlio César, ont été conçus en étroite collaboration avec les enseignants de géographie et d'histoire de l'UFSC. En général, tous ces projets sont alignés sur les directives du Projet Politique Pédagogique (PPP) de l'école Dilma Lucia dos Santos. À l'école, ce sont les enseignants qui encadrent les étudiants, tout en apprenant de nouvelles méthodes pédagogiques. Cela crée un partage d'expériences qui englobe à la fois la théorie et la pratique.

Pour ces acteurs universitaires présents à l'école, les projets constituent le cœur de leur quête de changement, de développement et de transformation, que ce soit au niveau individuel, territorial urbain ou éducatif. Les projets sont ancrés dans une perspective orientée vers l'avenir, symbolisant la volonté d'améliorer les apprentissages, de résoudre des problèmes, de découvrir l'inconnu ou de créer quelque chose de nouveau. Cette pratique n'est pas figée, mais plutôt un espace d'interaction, d'ouverture à la curiosité et à la nouveauté, comme j'ai pu le constater lors de ma participation à une réunion de planification de l'année scolaire qui s'est tenue à l'école le 23 février 2016. Cette réunion a eu lieu dans l'ancienne salle de recyclage, transformée en salle de sciences. Elle a réuni huit personnes, dont les enseignantes de sciences et de géographie, la responsable du laboratoire de sciences, le directeur de l'école, un représentant de la communauté (océanologue et philosophe), ainsi que deux étudiants universitaires, Natalia en médecine et Helena en géographie, qui développaient le projet *COM-VIDA* à l'école Dilma Lucia dos Santos (cf. annexe 35).

Lors de cette réunion, elles ont présenté l'esquisse de leur projet, les objectifs et les activités qu'elles voulaient développer avec les élèves. Parmi ces objectifs, figuraient notamment « l'intégration de l'école dans le Corridor écologique grâce à un système agroécologique » et « l'implication des parents d'élèves, des enseignants et du personnel de l'école pour renforcer le rôle de l'école et faciliter la transformation de la communauté ». Cependant, elles ont souligné que leur objectif concret était "l'expérience partagée". Selon les étudiantes, « l'école ne concerne pas seulement les élèves, elle appartient à tous ceux qui s'y trouvent », et « l'école transmet des connaissances aux élèves, qui font partie de la communauté, et ces derniers transmettent ces connaissances à leurs parents et voisins ». Les universitaires

considèrent les élèves qui participent à ce projet, au nombre d'une vingtaine³⁸⁷, comme des passeurs des connaissances générées à travers les projets réalisés à l'école et au sein de la communauté.

Comme un effet boule de neige, dans ce projet, les élèves plus âgés, ayant déjà participé au projet, enseignent aux plus jeunes et les préparent à s'engager avec la communauté, tel le récit des étudiantes « leur interaction depuis le début du projet suscite un fort engagement » favorisé par « la valorisation de leurs travaux », « la prise de responsabilité » et « la transmission de connaissances ». J'ai remarqué que les termes tels que « processus de formation », « intégration », « continuité », « valorisation de l'expérience vécue » et « autonomie des élèves » sont fréquemment utilisés.

Ce projet *COM-VIDA* représente une construction collective impliquant les enseignants de l'école qui encadrent les étudiantes universitaires en fonction de leurs objectifs. Les activités planifiées par les étudiantes comprenaient la revitalisation du potager et du compostage, la construction d'un collecteur d'eau de pluie (en utilisant des matériaux recyclés) pour l'irrigation du potager, des activités théâtrales, divers jeux, de la musique, des sorties dans le quartier, la création de jardins communautaires, la construction d'une maquette du *Entorno Escolar*, faire une randonnée³⁸⁸, un festival de cerfs-volants, une exposition et une *gincana*³⁸⁹ avec la participation des parents d'élèves. Pendant la réunion, les étudiantes ont partagé leurs expériences avec les élèves de l'année précédente, en particulier lors d'une activité réalisée à la plage. Ensuite, elles ont exprimé leur volonté de renforcer les liens avec les familles des élèves et la communauté :

« Le premier projet que nous avons réalisé dans le cadre du NEAmb a été le festival de cerfs-volants, à la plage. C'était un samedi, et les pêcheurs ont manifesté de l'intérêt. Ils avaient l'idée de fixer une caméra sur le cerf-volant. Ils ont des idées » Elles ont ensuite continué à discuter de manière alternée : Il faut sortir de l'école, aller à la rencontre de la communauté. » ; « Nous devons diversifier nos activités. » ; « Tout ne se passe pas qu'à l'école ! » ; « Pendant le week-end aussi... » ; « Nous pourrions créer un dépliant sur le projet, avec un calendrier, pour le présenter aux familles des élèves. » ; « Ensuite, nous montrerons à la communauté ce que nous avons produit. »

³⁸⁷ Il est légitime de se poser des questions sur le nombre d'élèves participant au projet, surtout lorsque l'école compte environ 700 élèves. Quels élèves de l'école s'engagent dans plusieurs projets qui rassemblent des élèves de différents âges et niveaux, en plus des projets de classe.

³⁸⁸ Appelé par les étudiantes : *trilha da vida*, ou sentier de la vie.

³⁸⁹ La *gincana* est une compétition ou un événement récréatif qui implique une série d'activités, de défis ou de jeux réalisés par des équipes. Ces activités peuvent inclure des tâches physiques, mentales ou créatives, et l'objectif est généralement d'accumuler des points ou d'atteindre un objectif spécifique pour déterminer un gagnant.

Les paroles des étudiantes, telles que « Tout se passe à l'école » et « Il faut sortir de l'école et aller à la rencontre de la communauté », mettent en évidence le fait que cette école n'est pas autant présente en dehors de ses murs, alors qu'elle a un rôle important à jouer dans la communauté et qu'elle devrait favoriser les rencontres à l'extérieur. En ce qui concerne son ouverture vers l'extérieur, cette pratique était une tradition pour cette école dans les années 1980, 1990 et au début des années 2000, comme l'ont témoigné mes interlocuteurs et moi-même. Cette volonté de socialiser ce qui se passe à l'intérieur de l'école semble être une pratique intermittente, qui va et vient. Elle est transmise par différentes générations d'enseignants. Même si elle a été négligée à certaines époques par certains directeurs d'école, cela n'a pas empêché cette pratique de revenir, car elle n'a jamais été oubliée par les anciens enseignants et élèves, ni par la communauté. Cette pratique d'ouverture est souvent réclamée par ceux qui restent à l'école, par ceux qui y arrivent et par ceux qui sont à l'extérieur. Cela souligne l'importance de ce système structurant, État-université-école-société, qui fait bouger les frontières et les distances existantes entre l'intérieur et l'extérieur, le proche et le lointain, la nature et la culture, la théorie et la pratique, la tradition et l'innovation. Cela nous amène à réfléchir aux notions de "continuation" et "articulation", des termes qui émergent du terrain pour remplacer les notions opposées et dichotomiques mentionnées précédemment, afin de mieux décrire l'expérience du partage démocratique. Les pratiques scientifiques, lorsqu'elles sont intégrées à la gouvernance, jouent un rôle essentiel dans le processus d'émancipation des individus. De plus, l'engagement des enseignants dans des actions locales est d'une valeur inestimable. Cependant, pour améliorer les méthodes de fonctionnement de l'école, de la ville et de la société, il est impératif que la formation continue soit encouragée par les politiques éducatives.

En reprenant la réunion et abordant la question des relations entre l'école et les familles des élèves, un témoignage a particulièrement attiré mon attention. Il s'agit de l'anecdote d'une rencontre qui a eu lieu à l'intérieur de l'école avec un homme, le père d'un élève. Il a partagé avec les étudiantes qu'il se rend parfois à l'école.

« Il rentre à l'école et se promène par tous les espaces et personne jamais lui ai rien demandé. Personne ne lui parle. Personne ne sait qu'il n'est pas de l'école. Il a dit qu'il voulait faire quelques choses et qu'il aidait le personnel de la clinique publique de santé, dans le potager, car ils avaient des difficultés avec le potager. ».

Ces paroles mettent en lumière les contradictions présentes au sein de l'école et la notion de non-expérience. Bien que l'école soit ouverte à la communauté, les parents d'élèves semblent encore se sentir désorientés, ce qui souligne le conflit entre l'intérieur et l'extérieur de

l'établissement. En l'absence de communication, bien que leur présence soit souhaitée, ils demeurent invisibles et silencieux, peut-être en raison des contraintes quotidiennes auxquelles ils font face. En tout cas la présence et la curiosité des étudiantes à l'école qui a permis de repérer cet "étranger" qui était passé inaperçu pour beaucoup.

La non-participation des parents d'élève est une réalité à multifacettes. Fabiana³⁹⁰ m'a raconté, lors d'un entretien, de sa difficulté de participer et de s'engager à l'école d'Armação. Au-delà d'étaler les problèmes existants à l'école et son envie d'aider à les résoudre, elle donne à voir dans son récit cette presque impossibilité de s'engager en raison de la charge journalière qu'elle éprouve. Quand elle parle de son expérience, sa place de parole est celle d'une mère de famille isolée. Elle évoque son absence constante au foyer, ses responsabilités et la concurrence inégale entre les tâches ménagères et le temps dédié à l'éducation de ses deux enfants. Elle ne se contente pas de parler de sa situation et des problèmes affrontés par ses enfants à l'école. Elle évoque la situation précaire d'autres élèves et de leurs parents, certains n'ayant pas des études et travaillant au centre-ville, distant trois quarts d'heure, voire plus, en transport en commun. Les inquiétudes de cette mère de famille tournent autour du futur de ses enfants, mais aussi des autres élèves, en raison de leur croissant désintérêt par l'école. Pour Fabiana, le manque de temps est son plus grand adversaire. Elle a du mal à aider ses enfants dans leur vie quotidienne, et les apporter un soutien convenable dans les apprentissages scolaires.

« (...) je me suis aperçue que c'est une école très grande [l'école DLS]. Il en a beaucoup de personnes qu'y travaillent de façon sérieuse et qui veulent agir, mais la réalité c'est que les parents ne sont pas présents à l'école. Et ce n'est pas parce qu'ils ne veulent pas, mais la réalité du Brésil est celle-là. Les parents des élèves démunis n'ont pas du temps. Regarde-moi par exemple, je travaille quatre heures le matin avec elle [la dame âgée avec Alzheimer qui nous observe et écoute notre discussion]. Après, je déjeune et je pars pour mon autre boulot [caissière dans un supermarket du quartier]. J'arrive chez-moi à 20h20. Quand j'arrive à la maison, mes enfants sont déjà au lit et le lendemain le seul contact que j'ai avec ma fille c'est le matin, avant qu'elle parte à l'école. On a 1h30 pour rester ensemble et échanger. Et, encore, il faut qu'on parle [des cours] de portugais, de mathématiques, d'histoire, de géographie... Dans sa classe, les élèves ne sont pas intéressés aux contenus et c'était pour cela que je suis allée rencontrer la professeure de mathématiques. » Fabiana me raconte à ce moment qu'elle a interrogé l'enseignante sur sa pratique pédagogique : « Est-ce qu'on peut faire quelque chose pour faire les élèves comprendre que cela [le contenu de maths] est important dans leur vie ? Est-ce qu'ils (les élèves) ont le temps de tout [les activités] faire ? »

³⁹⁰ Fabiana, 30 ans, a deux enfants à l'école. Elle a migré depuis quelques années du sud du Brésil vers Florianópolis en quête d'un mieux style de vie. Elle a étudié jusqu'au Lycée. Je l'ai interviewé dans son lieu de travail, chez une dame souffrante de la maladie d'Alzheimer, ou elle travaille comme aide-soignante dans la période du matin. Lors de cet entretien, moi-même j'étais accompagné de mon fils en bas âge.

Le récit ci-dessus est important, car il brosse le tableau particulier de la précarité d'une mère isolée, mais aussi celui des familles brésiliennes concernant les limitations socio-économiques et par conséquent des limitations politiques qui configurent un des facteurs de la non-participation. Cette non-expérience est liée directement à la quantité et la qualité de temps « libre » que les parents n'ont pas pour accompagner le travail personnel de leurs enfants et pour s'engager dans la vie associative. Ces limitations à la participation vont se rajouter aux faibles ressources des professeurs pour résoudre des problèmes qui en découlent d'indiscipline et d'enseignement-apprentissage, compte tenu la précarité des moyens humains, de plus en plus manquants à l'école.

La réussite des élèves à l'école et celle de l'école dans l'accomplissement de la tâche éducative est-elle subordonnée à celle du foyer ? L'idéal de l'éducation d'une société développée, dans le sens large du terme, là où les parents détiennent une culture savante assez convenable à l'épaullement de leurs enfants dans les études, est-il un leurre ? Peut-on construire une expérience démocratique à partir de cette réalité ? Le récit de Fabiana complète cette impression de distanciation existant entre l'école et les familles. Pour elle, le système scolaire, une énigme pour les parents.

Dans ce qui concerne les pratiques des étudiantes, selon leurs récits, elles se partagent entre les cours, le passage au laboratoire de l'université et ce projet à l'école. On pourrait dire que « quand elles ne sont pas à l'université, elles sont à l'école ou dans le quartier en train de mener ce projet. » Elles m'ont raconté qu'elles se sont engagées dans ce projet depuis la première année de licence. Elles reçoivent des bourses de financement qui elles renouvèlent toutes les années avec l'aide d'un professeur de l'université du laboratoire auquel elles appartiennent. Je n'ai pas pu vérifier leur actuation sur le terrain, mais leur présence à l'école était bien réelle.

Initié avec une intentionnalité à court, moyen ou long terme, il semble que les engagements dans les projets peuvent être orientés par différents projets, notamment d'affranchir les murs de l'école pour impliquer la communauté, tout en la valorisant. Né de la volonté de s'orienter vers le futur, de s'impliquer et d'engager plusieurs acteurs dans une démarche proactive. Cette réunion a été révélatrice pour moi que tout projet implique une planification revêtue de mémoire, de prise de conscience des situations passées, des actions réalisées. Les interactions pendant cette réunion m'ont donné des éléments pour penser aussi l'importance de la mémoire des projets antérieurs, de prendre du recul, ainsi que de

l'anticipation des attentes de ceux qui vont s'impliquer dans la démarche, de la temporalité de réalisation et des besoins futurs, en opposition au suivi des normes, des programmes préétablies ou à l'habitude de réagir en dehors des automatismes comportementaux, de répétition, ou répondre à chaud aux défis quotidiens sans y réfléchir, même si les défis constituent souvent le moteur qui anime les projets et qui le donnent de la souplesse à l'avenir. Un projet, caché, peut être motivé aussi par l'envie de contrôle d'un processus. En plus des mots que j'ai entendus à Saint-Fons des habitants : « cette concertation est un leurre », « nous sommes des marionnettes », ce qui met en cause le projet de rénovation urbaine du quartier, les mots de l'habitant du quartier voisin d'Armação, Gertz Schinke, exemplifie les problèmes posés par le manque de transparence des gouvernants et des projets urbains. Il laisse bien transparaître son inquiétude et celle de la communauté par rapport à l'inexistence d'un projet bien ficelé avec les habitants et l'école.

« (...) soudainement, nous pouvons nous réveiller ici avec des bulldozers qui envahissent le terrain à côté (de l'école) et les voir en train de commencer à construire un *condomínio fechado*³⁹¹ parce que le propriétaire possède déjà un permis de construire, nous le savons. C'est la grande épée de Damoclès qui est sur notre tête, Monsieur le maire. Dans les discussions sur le Plan d'urbanisme, c'était le plus souligné. Toutes les communautés de ce district ont défini la réserve foncière pour ce projet. C'est presque une voix unanime. Je vous mets au défi d'interroger s'il y a un leader communautaire dans cette région que ne soutient pas cette proposition. Il serait stupide d'aller contre le travail pour les générations futures. Parce qu'ici, il ne s'agit que de la question de l'environnement, mais on se préoccupe du développement de l'éducation insuffisante dans ce pays »³⁹².

À mon sens, la notion de projet ne se limite pas à une entreprise individuelle, comme le soulignait Sansot précédemment. Initialement, un projet peut découler d'un désir ou d'un besoin individuel, mais sa réalisation dépendra inévitablement d'un réseau de relations, de l'aide et des actions d'autres individus. Cela peut se manifester par des contributions matérielles, affectives ou informatives. Les projets, qu'ils soient professionnels, de vacances, territoriaux ou éducatifs, nous renvoient toujours à une entreprise collective. Ce dernier aspect, que nous explorons dans ce travail, nous oriente vers l'action collective, la participation et le partage. La construction d'un projet passe par plusieurs étapes, impliquant différentes dimensions spatiales et

³⁹¹ Désigne une sorte de « quartier » chic privatisé, tel qu'un club, dont l'accès et l'utilisation de ce qui devrait être un espace public tel que places, parcs et des voies, est contrôlée, est de l'ordre du privé.

³⁹² Traduit par nos soins. Exposé du M. Gert Schinke, représentant du Núcleo Distrital do Pântano do Sul lors de la présentation du Projet du *Entorno Escolar* au maire de la ville de Florianópolis, Dário Berger et ses adjoints, le 23 février 2008 dans l'amphithéâtre de l'école Dilma Lúcia dos Santos. Source : Vidéo do Núcleo Distrital do Pântano do Sul. Réalisation : Vicente Pozzobon et Chico Rocha).

temporelles. Les projets sont influencés par de multiples facteurs conjoncturels, qu'ils soient d'ordre personnel, financier, politique ou social, et peuvent aboutir à divers résultats.

Les projets de rénovation urbaine ont le potentiel de devenir des projets éducatifs inclusifs et formatifs, favorisant la résolution de problèmes, la structuration, la compréhension de la spatialité et de la temporalité, ainsi que l'organisation. Cette opportunité s'adresse aussi bien aux élèves scolarisés qu'aux habitants ou travailleurs des quartiers, qui connaissent intimement leurs besoins et les défis auxquels ils font face. Ils ont l'occasion d'apprendre la complexité des processus bureaucratiques, les incohérences des procédures administratives, les délais de financement, les structures hiérarchiques, ainsi que les enjeux sociétaux variés et les possibilités d'innovation. Cette expérience les sensibilise également à l'importance de la diversité des acteurs, des alliances, de la solidarité au sein du groupe, et de la création de réseaux collaboratifs pour surmonter les contraintes et les règles établies. En parallèle, ils acquièrent des compétences pour exercer leur pouvoir dans le cadre de projets concrets.

Joëlle Zask a identifié trois « figures de la participation » ou expériences de participation dans son ouvrage « Participer. Essai sur les formes démocratiques de la participation »³⁹³, qui correspondent aux phases essentielles de partage nécessaires à la construction, à l'organisation, à l'évolution et à la réalisation d'un projet collectif. Zask établit une correspondance entre les composants de l'échange-don de Marcel Mauss présents dans l'« Essai du don », « donner, recevoir et rendre ». La participation pour Zask, implique des éléments essentiels : prendre part, apporter une part ou contribuer et, recevoir une part ou bénéficier. Ces trois dimensions du mot "participer" représentent des expériences combinées et partagées dans le contexte de la participation démocratique, favorisant la préservation et la restauration des liens sociaux, culturels et politiques.

La mise en place d'un projet de développement social local peut être comparée, en utilisant les mots d'Isabelle Stengers, à une transition de la transformation "du monde" à la mutation du « monde scientifique »³⁹⁴. Cela implique de construire des ponts entre le domaine scientifique et celui des pratiques concrètes, en cherchant à réconcilier les sciences avec les "questions humaines vulgaires" et avec la politique. Lorsque les pratiques démocratiques de projet sont prises au sérieux dans les domaines de la rénovation urbaine et de l'éducation, en

³⁹³ Zask Joëlle, *Participer. Essai sur les formes démocratiques de la participation*, Le Bord de l'eau, 2011.

³⁹⁴ Stengers Isabelle. « Penser les sciences par leur milieu », *Rue Descartes*, vol. 41, n° 3, 2003, pp. 41-51. Source : <https://www.cairn.info/revue-rue-descartes-2003-3-page-41.htm>

privilégiant une articulation entre les pratiques et les théories, cela ouvre la voie à la résolution de nouveaux problèmes sociaux qui sont au cœur des luttes sociales et spatiales. Cela signifie que les projets sociaux locaux deviennent des espaces où la connaissance scientifique se met au service des besoins et des aspirations de la population, contribuant ainsi à une transformation positive de la société dans son ensemble. En permettant une participation directe des citoyens, notamment des élèves, dans les projets de rénovation urbaine, on favorise une expérience éducative enrichissante et l'on contribue à l'évolution du système politique, démocratique, et du système éducatif, notamment l'universitaire. Le partage d'expériences, de réflexions, d'émotions et d'actions peut être considéré comme un véritable projet de société, dont les scientifiques et les sciences jouent un rôle fondamental dans le dévoilement du réel et la transformation social, comme le souligne Isabelle Stengers.

CHAPITRE IV L'EXPÉRIENCE SCOLAIRE

Pour l'homme, l'expérience partagée est le grand des bienfaits. John Dewey

Les systèmes politiques, éducatifs et urbains se forment distinctement en tant qu'entités historiques, matérielles et sociales. Le système éducatif joue un double rôle en consolidant le projet de l'État et en structurant la société. Cette interdépendance constitue un élément clé pour réfléchir aux possibilités de changement, en comprenant véritablement l'influence du système éducatif, non seulement dans la reproduction sociale, mais également dans la transformation sociale et urbaine. L'école, en plus de son rôle de transmission culturelle et de préservation des connaissances au sein d'une société donnée, est également un lieu de développement des valeurs, de la créativité et de l'innovation. En tant que lieu important de sociabilité, l'école émerge comme un espace de pratiques éducatives, culturelles et politiques, des éléments indissociables de l'expérience sociale et de la « démocratie dialogique ».

En France, l'école est vue comme un lieu de transmission de la connaissance savant, un équipement urbain bien distingué par des fonctions précises. Au Brésil, l'école est un lieu producteur de technologie sociale, protagoniste de l'histoire locale, individuelle, culturelle et sociale, très ancrée dans le territoire. L'école d'Armação est un espace de transmission de la culture et un lieu de discussion de la communauté. L'école d'Armação se diffère d'école du quartier Carnot-Parmentier, situé dans la banlieue lyonnaise. Cette école inscrit son histoire dans un environnement naturel et culturel très important et cela est écrit dans son Projet politique pédagogique, le rôle et la place qu'elle occupe dans le quartier pour la préservation de la nature et de la culture locale. Elle a dessiné ainsi son histoire dans un espace de lutte, de résistance.

Le Brésil est un pays de grandes distances, et un quartier localisé dans une ville insulaire, a des caractéristiques complètement opposées à celles des grandes villes continentales brésiliennes ou anciennes villes industrielles comme c'est le cas de Saint-Fons dans la banlieue

lyonnaise. Particulièrement dans les communautés éloignées du centre-ville de Florianópolis, l'école est un équipement multifonctionnel. Elle occupe un lieu central dans les quartiers, comme c'est le cas pour l'école d'Armação. Dans ces termes, on ne peut pas la comparer au territoire de l'école Parmentier, mais la problématique scolaire, en termes spatiaux et sociaux, présentent des similitudes.

L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) préconise elle-même que les valeurs jouent un rôle important dans les programmes d'enseignement : les élèves examinent le sujet d'étude, et l'analysent au regard de leur propre expérience, en tissant des liens avec les actes des personnes ainsi que les valeurs et croyances qui influent sur la société et l'environnement¹.

« Le développement de certaines valeurs résulte directement l'étude de la société et de l'environnement. Les élèves en arrivent à accorder de la valeur à la curiosité d'esprit et aux mises en question, aux enquêtes approfondies et nuancées et aux argumentations logiques. Les élèves se forgent également des valeurs communes concernant la conception de la démocratie, de la justice sociale et de la viabilité écologique »².

L'école incarne les principes, les normes et les valeurs de la société. Dans ce contexte, étant une expérience à laquelle la plus grande partie des personnes habitant les centres urbains vivent. L'expérience d'étudier à l'école est partie importante de la propre expérience de vie. Cette expérience individuelle et collective se frotte à l'expérience de ville et se confond avec l'existence de la société en toute sa complexité, marquée par les relations, par la culture, par la politique, par l'institutionnalisation et par la qualité des relations humaines, par ressources technologiques et par la richesse environnementale.

En effet, on ne peut pas dissocier l'éducation à l'environnement et au développement durable du développement social. Les chartes officielles de l'ONU, l'OCDE et la Banque Mondiale présentent et préconisent l'éducation à l'environnement et au développement durable depuis longue date, et cela est généralement transcrit dans les programmes nationaux d'éducation. Ces nouvelles formes d'éduquer aux questions de l'actualité sont intrinsèquement liés à l'exercice de la démocratie et de la justice environnementale et sociale. Tels les principes liés à l'environnement et au Développement durable, les principes de la participation

¹OECD, OCDE, *Le développement durable Stratégie de l'OCDE pour le XXIe siècle*, 1997. pp. 195-202

² Kelley-Lainé, K., « L'éducation écologique et le développement durable : tendances dans les pays membres » in OECD, OCDE. *Op.cit* p.196

démocratique ne peuvent pas être acquis en dehors de l'expérience scolaire. L'école joue un rôle fondamental dans la formation des jeunes citoyens à l'expérience participative. Ces ensembles composent une dynamique plurielle, et relèvent de la position géographique des villes, et cela peut être dévoilée par le terrain de l'anthropologue, comme je l'essaye de le faire. Cette information sur la matérialité et les subjectivités liées au local permet d'établir des rapports et des liens entre les éléments qui l'entourent. La position spatiale d'une école s'aligne sur son histoire, avec ceux que la fréquentent avec son environnement et avec les politiques publiques. Ces éléments composent un tissu épais pour l'anthropologue, et sont à travers les liens qu'il tisse entre un système d'éléments de différentes natures, qu'il essaye de comprendre et de se faire comprendre.

L'école est une des plus importantes institutions responsables pour la transmission de la mémoire et des mœurs d'une nation. Les consignes qu'elle reçoit de l'État, du système administratif, objective la structuration de l'organisation scolaire et des pratiques pédagogiques. Mais, l'école n'est pas qu'influencée par les ordres *top-down* ou par des intérêts et des mutations internationales, elle est insérée dans un contexte régional et prend en compte des questions locales pour réaliser sa fonction de structuration sociale. Les valeurs et les connaissances solides, culturellement socialement et politiquement valides, transmises à l'école vont créer le terroir adéquat pour le développement de la société à travers des actions qui sont prévues pour son fonctionnement optimal, à savoir, à partir d'une orientation idéologique « universelle », européo-centrée ou américanisée, selon le cas. Le régime de gouvernance démocratique français suit les principes de Liberté, Égalité et Fraternité. En ce qui concerne le Brésil, la devise est tout autre, sa devise est basée sur l'Ordre et le Progrès. Ce cadrage national peut être matière à réflexion, dans le but pousser une analyse générale sur différentes cultures politiques dans des pays considérés politiquement démocratiques. Pourtant, il ne donne pas à voir ce qui se passe sur place, dans la vie réelle, dans les échanges du quotidien que l'anthropologue vit et témoigne sur le terrain.

Les projets urbains autour de l'école dans deux villes qui composent mon terrain de recherche projettent leurs images dans le circuit international m'ont interpellé et suscité ma curiosité pour comprendre le rôle et la place de l'école à partir de situations vécues autour des projets. De projets urbains liés à l'administration municipale, ou de projets pédagogiques liés à la scolarisation, pour connaître et comprendre les pratiques sociales et politiques dans le territoire de l'école à partir de **l'expérience scolaire participative et systémique**, et le positionnement des impliqués en prenant en compte leur participation. Les écoles choisies dans

ma démarche se situent dans un cadre de planification urbaine qui projette ces espaces de la ville dans l'avenir. Dans ce cadre de situation, nous nous interrogeons sur le carrefour d'intérêts privés et publics, tout en tenant compte du fait que ces métamorphoses de la ville vont déterminer son développement, l'usage des espaces, la place de la nature, et les modes de vie des habitants, soient-ils des enfants, des jeunes, des adultes et des vieux.

L'école est une des institutions étatiques les plus proches de la population, cependant en raison de son attachement aux normes traditionnelles de l'État, elle peut presque être considérée, comme déterritorialisée, au moins au sens idéologique de la transmission de certains savoirs déconnectés de la vie réelle des élèves et de leurs familles. Dans ce sens, le territoire mouvant de l'école publique est un terrain fertile pour l'anthropologie de l'expérience scolaire en ville dans la mesure où il peut être considéré comme un modèle vivant de la société. À cette échelle microscopique d'analyse, cohérente avec le paradigme de l'anthropologie, l'école nous donne à voir les relations qui s'établissent dans la société. Cet écosystème social avec des vases communicants souvent souterrains avec d'autres écosystèmes socioculturels et politiques nous remette au texte de Marc Abélès³ « Le terrain et souterrain » et « La dimension cachée d'Edward Hall »⁴, en ce qui concerne cette politique du quotidien qui permet d'avancer dans la compréhension du système plus grand où l'école est insérée.

Le territoire de l'école permet de saisir les frontières existantes, physiques et symboliques entre école et société, mais aussi les points d'intersection, les vases de communication et les ponts entre science et participation démocratique à travers l'expérience scolaire. La base territoriale de l'école brosse un tableau d'une microsociété, là où les expériences vécues influencent la formation des nouvelles générations. L'espace physique de l'école, dans ce contexte est un des révélateurs de cette relation. Son emplacement et l'usage que les enfants font de l'espace scolaire dialogue implicitement avec le faire société, comme on peut le lire ci-dessous.

« Parmentier est franchement atypique. On ne peut pas passer à côté de nos belles cours, de nos belles cours. Les enfants ont des cours, cours de récréation, des cours, de vraies cours. » « Là-bas (à Simone de Beauvoir) ce ne sont pas des cours, c'est des cages à poules ». « Et l'excuse de la nouvelle école qu'ils veulent faire en rasant Parmentier c'est pour diminuer ce coût-là, pourquoi ça demande beaucoup

³ Abélès Marc, *Ibidem*, 2002.

⁴ Hall Edward T., *La dimension cachée*, Éditions du Seuil, 1971.

d'entretien. « Pour la mairie, ça prend beaucoup d'espace ». « Ça demande de l'agent pour l'entretenir tout ça »⁵.

« (...) on a beaucoup d'espace ici c'est très grand comme espace utilisé par rapport aux autres écoles de Saint Fons. (...) J'ai peur que s'ils font une école en bas on se retrouve avec quelque chose de très petit, c'est un peu la voie mode actuellement. (...) Ici, il y a un espace important qui permettrait justement de canaliser les enfants d'ici de la ville. Ils ont besoin n'est pas ? »⁶.

Ces témoignages révèlent que l'école ne se fait pas uniquement dans l'intérieur des classes. Les espaces extérieurs de l'école peuvent impacter durablement la vie des élèves et par conséquent la culture urbaine. L'école est ainsi un élément clé dans les projets d'expansion et rénovation urbaine. La taille de la cours peut configurer une prison en pleine ville, comme révèle le témoignage des parents d'élève.

L'école joue un rôle central en tant que point d'intégration dans une ville. Elle est un atout pour un quartier, elle apporte de la vitalité et offre une connexion avec l'avenir. Le lieu de résidence des individus est souvent déterminé par l'emplacement de l'école fréquentée par leurs enfants. Les pratiques sociales liées au territoire de l'école, y compris les interactions sociales et spatiales, sont le résultat d'une interaction entre l'école, les résidents et les expériences vécues des élèves.

L'interconnexion entre les foyers et l'école, souvent niée, représente de plus en plus un défi que les enseignants doivent relever au quotidien, face à la perte d'autorité en classe. Ils sont confrontés à des agressions, que ce soit de la part des élèves, de parents mécontents ou pour d'autres raisons parfois cachées.⁷ Ces deux éléments, le foyer et l'école, sont comme les deux côtés d'un miroir, se reflétant mutuellement et existant en symbiose. Ils sont ainsi les piliers de la vie urbaine et contribuent à l'unité du quartier.

Le quartier et l'école sont les lieux où les enfants entament leurs premières expériences de socialisation, souvent indépendamment du regard et du contrôle de leurs parents. Cependant, est-ce que l'école est prête à s'étendre dans le territoire du quartier, qui est en fin de compte à

⁵ Extrait d'une discussion menée avec deux parents d'élèves de l'Ecole Parmentier le 26 janvier 2012.

⁶ Extrait de l'entretien réalisé avec le directeur de l'école Parmentier le 29 novembre 2012.

⁷ J'ai moi-même vécu une expérience d'agression dans le quartier Carnot-Parmentier par des enfants qui n'étaient pas mes élèves, mais qui fréquentaient d'autres écoles. Cela s'est produit près de la salle Locaux projets lors d'une activité PAVI, pendant le trajet que je faisais avec les élèves. J'ai immédiatement signalé cet incident à mon coordinateur, à un professeur de l'école, et j'ai également adressé une lettre à mon supérieur direct à la mairie (cf. annexe 1). Je n'ai jamais reçu de réponse à cette lettre.

la fois son propre territoire et celui des foyers, afin de permettre la réflexion sur les changements sociétaux inévitables qui façonnent le paysage urbain et sont façonnés par eux ? Est-elle prête à faciliter le dialogue entre ces différents acteurs et à devenir un vecteur d'expériences significatives pour la transition sociétale ?

Le territoire de l'école ne se limite pas à ses murs physiques. Au Brésil, et plus particulièrement à Florianópolis, l'école DLS va au-delà de son rôle dans la transmission de connaissances savantes. Elle met ses espaces à disposition pour des réunions de quartier et des événements festifs. Elle élabore également des activités socio-éducatives à l'intérieur de ses locaux, impliquant une variété d'acteurs tels que les enseignants, les animateurs, les fonctionnaires, les familles des élèves et les acteurs locaux. Elle s'étend au-delà de ses murs grâce à des activités éducatives, culturelles et axées sur l'environnement. Cette dynamique crée un espace privilégié de rencontres intergénérationnelles, d'échange et de partage, tant à l'intérieur qu'à l'extérieur, ce qui souligne l'importance de considérer la notion de continuité entre les espaces plutôt que celle de rupture.

Dans les territoires qui relèvent de la ville, une multitude de relations complexes se déploient, interagissant à différentes échelles et mécanismes, comme l'a souligné Roncayolo⁸. Ces relations, découlant de diverses réalités, ont un impact inévitable sur les territoires en modifiant leur dimension spatio-temporelle ainsi que les dynamiques sociales qui s'y déroulent. L'école et son territoire environnant sont ainsi intimement liés aux processus de croissance populationnelle et d'aménagement de la ville, car ils s'influencent mutuellement dans le cadre de l'organisation ou de la réorganisation des territoires de la ville. Des écoles sont construites dans de nouveaux quartiers ou lotissements, telle l'école Salvador Allende à Saint-Fons. D'autres écoles sont rénovées, voire déplacées en raison de leur vétusté, comme ce fut le cas pour l'école DLS à Armação ou l'école Ouverte Jean Guehenno à Saint-Fons. Dans ce contexte de rénovation et de reconstruction des écoles, la participation de la communauté scolaire dans les décisions relatives aux projets architecturaux, à la construction et à la surveillance des travaux est généralement limitée, voire inexistante, et parfois même indésirable aux yeux des autorités publiques. Cette dynamique engendre de nouvelles situations et donne lieu à des actions souvent liées à des expériences sociales et affectives, qu'elles soient individuelles ou collectives.

⁸ Roncayolo Marcel, *Ibid.*, p.19

À Saint-Fons, lors d'un entretien réalisé le 06/12/2013, la mairesse Demontès a clairement exprimé sa position concernant la participation des enseignants et du directeur de l'école dans le projet de construction de la nouvelle école, ainsi que la place du quartier dans le contexte urbain de la ville et son intégration dans le développement du quartier, comme cela est évident dans son discours. Dans ce récit, l'école est principalement perçue comme un élément architectural, et la participation aux discussions est restreinte aux résidents du quartier Carnot-Parmentier, qui sont peu représentatifs lors des réunions de concertation sur la rénovation de leur quartier, ainsi qu'aux propriétaires du quartier voisin, Chassagnon. Il est important de noter que cette perspective limite l'inclusion et l'implication de l'ensemble de la communauté éducative, ainsi que des habitants de ce quartier composé de logements sociaux. Dans ce contexte de transformation et de déplacements des écoles, la participation de la communauté scolaire dans les décisions relatives aux projets architecturaux, à la construction et à la surveillance des travaux est généralement limitée, voire inexistante, et parfois même indésirable aux yeux des autorités publiques. Cette dynamique engendre de nouvelles situations et donne lieu à des actions souvent liées à des expériences sociales et affectives, qu'elles soient individuelles ou collectives.

Au milieu de l'entretien, j'ai dit à la mairesse : « Par rapport à l'école, je n'ai pas vu la communauté scolaire participer (...) normalement, elle va être démolie... ». La mairesse a répondu : « L'école, vous savez, moi, je demande aux enseignants d'aider les gamins et de permettre aux enfants d'acquérir de la connaissance et de faire des apprentissages. Les enseignants ne vivent pas dans le quartier. Ce ne sont pas des habitants du quartier, les enseignants. *Le directeur n'a jamais habité à Carnot-Parmentier*, il habite en haut, voilà. » Je l'ai interpellé : « Donc ils ne sont pas concernés ? » Elle a rebondi : « Ils peuvent se sentir concernés, mais ce n'est pas à eux de dire comment ça se doit de se passer dans le quartier. Ils voient leurs intérêts personnels et leurs problèmes personnels. Sinon, les parents d'élèves, eux, ont la légitimité parce qu'ils habitent dans le quartier, donc voilà, *pourquoi faire un groupe particulier avec l'école*, avec la communauté éducative, puisque les élèves sont les enfants des habitants du quartier (...) Après, sur l'école, *si elle est reconstruite, on fera ce que nous faisons toujours*, c'est-à-dire qu'on sollicitera les enseignants lorsque l'architecte sera choisi, lorsque la maquette sera faite, les plans seront faits pour que les enseignants puissent donner leur point de vue. C'est ce que nous devons faire... » Je voulais avoir des précisions : « Ils donneront leur point de vue après le projet ? » Elle a argumenté : « Ils n'ont pas à donner leur point de vue sur l'implantation de l'école ! Je peux paraître très dure là-dessus, mais moi j'attends des enseignants qu'ils enseignent, je n'attends pas des enseignants qui nous disent : on ne veut pas aller là parce que... (...) S'ils ne se sentent pas bien à Saint-Fons, ils iront ailleurs. Donc voilà, j'attends de la communauté éducative qu'elle enseigne. Je n'attends pas de la communauté éducative qu'elle dise : nous, on ne veut pas aller là. *Ils seront consultés* lorsque nous aurons décidé où nous implantons l'école, et ils seront *consultés pour l'organisation des classes*, etc., pour assurer l'enseignement, voilà. » J'ai commenté : « Et par rapport à la taille de l'école ? Parce que ça sera un grand changement... » Elle a continué : « Oui, euh, c'est très ambigu, car Monsieur Ronzière se plaint d'avoir trop d'élèves, mais il est aussi très content d'en avoir beaucoup, parce qu'il est dans la catégorie supérieure des directeurs d'école, puisqu'ils sont aussi payés

en fonction du nombre d'élèves qu'ils ont. Donc, voilà, les motivations peuvent être aussi très, très diverses... *De toute façon, nous considérons que l'école Parmentier est trop grande.* Il y a deux écoles, l'école maternelle et l'école élémentaire, mais en tout ça fait plus de 600 élèves, autant qu'au collège. C'est trop, donc *l'objectif est de réduire un peu les effectifs de l'école à Parmentier.* Ce que nous avons commencé à faire en construisant l'école Salvador Allende, mais nous continuons. » Moi, je lui ai demandé : « Mais, l'école ne sera-t-elle pas trop petite ? Par rapport aux gens qui arrivent avec leurs enfants... » Elle de répondre : « L'enjeu sur Carnot-Parmentier, c'est qu'aujourd'hui il n'y a que des logements sociaux. (...) L'objectif est d'y créer des logements, à peu près autant, mais aussi de permettre l'accession à la propriété (...), quand il n'y aura plus l'école Parmentier et qu'elle sera déplacée sur la place des Opérations Millions. » Je reviens sur ma question antérieure : « Mais, il y a les familles qui arrivent avec des enfants... » Et la mairesse de répondre : « Pas plus qu'aujourd'hui car il y aura moins de rotation ; donc, voilà je... il n'y a pas de... ». Je lui pose une autre question : « Y a-t-il une prévision à ce sujet, pour le futur ? Combien de familles avec des enfants pourront venir... ? ». Elle de répondre : « Nous travaillons sur les ratios statistiques, oui bien sûr ! Bien sûr ! C'est un paquet !!! » Et j'ai rebondi : « Les gens ont évoqué l'arrivée de nouveaux habitants, avec des familles, avec des enfants. » La mairesse a continué son raisonnement : « Il arrive toujours de nouveaux habitants car à Carnot-Parmentier, dans les logements de l'OPAC, il y a beaucoup de rotation. Il y a toujours de nouveaux parents et de nouveaux enfants qui arrivent. Et puis, il y a aussi ceux qui partent. Ils remplacent les gens. Il n'y aura pas plus de logements à Carnot-Parmentier qu'il n'y en a aujourd'hui. » Je l'interroge : « Cette rotation ne joue-t-elle pas dans la participation ? » Sans doute que oui ! Ce n'est pas pour rien que les membres assidus du Conseil d'habitants de Carnot-Parmentier, [c'est-à-dire] du Centre-est, sont des gens qui habitent aux villas à la [rue] Gravallon, qui sont propriétaires et qui ont s'investit davantage... Quand on va rester longtemps, quand on est dans une histoire de quartier... On s'investit moins quand on habite dans des logements sociaux, mais pour des raisons (...) Des raisons différentes parce qu'on n'y est parfois pas longtemps... Encore que, ce n'est pas toujours le cas, et puis **parce qu'on n'a pas l'habitude de participer, d'échanger avec les autres.** C'est compliqué, comme je vous disais au début. J'aimerais bien que les habitants de Carnot-Parmentier, de cet ensemble qui va être rénové, participent au Conseil d'habitants. Or, il n'y en a pas beaucoup, parce qu'on a aussi le phénomène... Voilà, les propriétaires de la Gravallon ont pris tellement de place dans ces conseils d'habitants, mais ce n'est pas un reproche que je leur fais, mais ils ont pris tellement de place »⁹.

Ce récit, à travers le regard d'une autorité politique, la mairesse de Saint-Fons nous offre deux images. La première image est celle de l'espace géographique, ce qui interroge la présence physique et symbolique de l'école dans le quartier. La deuxième révèle le rôle et la place des enseignants dans la société locale ainsi que sa conception du travail pédagogique. Ces images nous donnent un aperçu du mode de fonctionnement du système éducatif français.

Christiane Demontès estime que les enseignants ont légitimité à transmettre le savoir, mais pas à remettre en question la réalité. En tant que représentante locale du pouvoir de l'État, elle considère les enseignants dans une perspective strictement professionnelle en déclarant, « je les paie pour enseigner ». Cette déclaration découle en premier lieu des rapports de pouvoir

⁹ Extrait de l'interview réalisé avec Mme le maire Christiane Démontès, déjà référencée précédemment.

préexistants entre l'employeur (l'État) et les employés (les enseignants), car ces derniers sont des fonctionnaires de l'État, et la maire se positionne comme sa représentante lorsqu'elle mentionne qu'elle les rémunère.

La représentation sociale¹⁰ de l'école et par conséquent des enseignants ne peuvent pas être dissociées de leur fonction dans la société, cependant elle est encore comprise à partir d'anciens paradigmes liés au propre métier et le rôle du professeur, en tant qu'un « simple » transmetteur des savoirs constitués comme légitime par l'Académie. Certes, un enseignant a une fonction précise, son métier est d'enseigner et cela est du domaine de sa catégorie professionnelle. Personne n'irait penser qu'un enseignant d'une école élémentaire serait là pour faire un autre office que celui d'enseigner. Mais, le questionnement de la réalité, n'appartient pas au programme scolaire. Cela n'est pas fonction de l'enseignement à l'école primaire, cela est plutôt une particularité de l'enseignement supérieur.

Les représentations généralement véhiculées par la société concernant le rôle de l'enseignant sont en grande partie héritées des pratiques liées à la pédagogie directive¹¹, dont le maître est positionné devant la scène et à côté du tableau et dirige la classe. Dans cette scène, les élèves sont disposés les uns derrière les autres. Le professeur parle sur un sujet donné, il dicte le contenu en même temps qu'il surveille le comportement des élèves en train de suivre son exposé et son raisonnement. Cette manière de faire école, encore très présent para tout dans le monde, nous permet de interroger l'autonomie des élèves et sur le modèle de société qui se « cache » derrière ce rôle des enseignants dans la formation des élèves et des futurs citoyens.

Le verbe « enseigner » englobe un éventail de significations beaucoup plus vaste. Ne devrions-nous pas, à présent, le considérer au-delà de la simple transmission verticale de connaissances, en le reliant à la réalité concrète des élèves ? Il semble nécessaire de reconnaître que les élèves ne sont ni des objets à façonner ni des entités déconnectées. Ce sont des citoyens à part entière qui font face à des problématiques réelles dans leur vie quotidienne au sein de la ville. Incontestablement, ils deviendront les futurs électeurs, voire les futurs dirigeants de la ville. Si l'école ne leur offre pas d'espace pour réfléchir, poser des questions et participer aux débats sur l'avenir de la ville, quel genre de citoyens deviendront-ils ?

¹⁰ Jodelet, Denise, *Les représentations sociales*. Presses Universitaires de France, 2003.

¹¹ Dans cette pédagogie, le rôle de l'enseignant est d'exposer, d'informer et de transférer la connaissance présente dans les livres. Cela crée une dichotomie entre le professeur qui est celui qui sait et les élèves qui sont ceux qui apprennent. Dans ce sens, la connaissance est conçue comme une chose finie et achevée. Elle appartient au monde des adultes, dont les élèves ont l'accès par le biais de l'enseignant.

La maire, la plus haute autorité municipale, porte une opinion tranchante sur le rôle des enseignants : « Ils n'habitent pas dans le quartier, ils n'ont pas leur mot à dire ». Le travail des enseignants est ainsi dissocié de la réalité dans laquelle ils mènent l'enseignement. Pour la maire, « les élèves et leurs parents ont leur mot à dire, mais l'école ne « doit » pas se mêler de cela. L'école est locale, mais les enseignants, non ! » Le rapport des professeurs au quartier doit être restreint à l'exécution de leur métier et donc extirpé d'espace géographique et de la fonction sociale de la connaissance. Mme le maire dissocie les intérêts des élèves et de leurs parents de ceux des enseignants et pourtant de l'école. Les enseignants n'appartiennent pas au même milieu socio-géographique des élèves et leurs parents, et par conséquent, ils ne doivent pas intervenir localement. Dans ce raisonnement, la relation entre habiter et non habiter légitime la participation des enseignants ou non à interroger les questions locales liées à l'école. Mais cela ne s'appliquait pas à mon cas notamment, puisque j'étais fonctionnaire de la mairie et je menais un travail sur le projet urbain Carnot-Parmentier. Les activités périscolaires dans cet aspect se distinguent des activités scolaires. Le fait est que l'activité PAVI donnait du prestige à la municipalité à l'égard de la société locale, car elle mettait en lumière son rôle tourné vers le social.

Le rôle des enseignants se limite souvent à enseigner le contenu du programme scolaire, qui néglige fréquemment la réalité dans laquelle l'école est ancrée et la vie quotidienne des élèves. En excluant toute participation à la discussion sur cet espace, l'école se positionne en opposition à l'environnement géographique et socioculturel, créant ainsi une discontinuité entre le système éducatif, la famille et la société. La vision arbitraire de l'école, qui limite son rôle à la simple transmission d'un savoir neutre, n'étouffe-t-elle pas la créativité et le droit de penser ? N'entrave-t-elle pas l'exercice de la participation démocratique et la citoyenneté ?

L'intérêt pour l'expérience trouve sa signification dans l'éthique de l'enseignement de la connaissance du plan épistémologique, en mettant l'accent sur la compréhension de l'interaction des hommes entre eux, et avec les objets. Les multiples interactions entre individus et objets, ainsi que la compréhension de la complexité des faits et des phénomènes, nous permettent d'établir des relations à partir de l'expérience, de l'observation, de la réflexion et de la création, dans lesquelles chacun reconnaît à la fois l'objectivité et l'expression de la subjectivité.

François Dubet met en lumière le fait que l'éducation en France accorde une priorité à la transmission et à l'initiation aux savoirs disciplinaires, à la culture nationale et à la

hiérarchisation des savoirs scolaires par rapport à ceux considérés comme non-scolaires¹², ainsi qu'à leurs interactions. D'autre part, l'expérience de la rénovation urbaine du quartier Carnot-Parmentier révèle les fondements du projet de gouvernance de la ville. Elle fournit de nombreux éléments qui mettent en évidence la place accordée à l'école, ainsi qu'aux professionnels qui y travaillent dans la réflexion sur la nouvelle école et sur les politiques urbaines. Il est important de noter que ce projet d'école n'a pas été discuté lors des réunions de concertation urbaine du projet. Les perceptions concernant la capacité d'échange et de participation de certains habitants, sans aborder des questions telles que la durée de leur résidence, suscitent des interrogations quant à l'importance accordée à certains résidents par rapport à d'autres dans la planification de l'avenir de la ville. Cela est d'autant plus pertinent, étant donné que la maire de la ville elle-même, ainsi que les techniciens, ne sont pas des résidents de la ville de Saint-Fons.

À Armação, bien que les procédures initiales des autorités publiques ressemblent à celles de Saint-Fons, où l'idéal architectural et technique ont prévalu sur le choix de la communauté scolaire, sans prendre en compte l'environnement local ni les pratiques pédagogiques menées à l'école, qui prônent le développement intégral des élèves, les enseignants et les parents d'élèves ont pris l'initiative de suivre de près la construction de la nouvelle école et d'exprimer leurs souhaits avant la construction. Certes, cela peut être considéré comme une exception dans le contexte municipal et même brésilien, car comme nous le verrons, les obstacles se révèlent à divers niveaux, mais ce récit met en lumière le pouvoir d'union, la force de mobilisation, d'action et de résilience de la communauté scolaire.

« Ils (architectes et urbanistes de l'entreprise de construction ainsi que la mairie) nous ont présenté le projet de l'école, qui était à l'époque un modèle standard. Nous avons visité d'autres écoles récemment construites selon ce modèle, mais nous n'étions pas satisfaits de certains aspects que nous pensions ne pas correspondre à notre réalité. Il y a eu des problèmes de construction (...) et nous avons commencé à négocier des changements dans le projet (de construction de l'école). Nous avons suivi de près la construction, et c'était une lutte acharnée avec l'entreprise de construction et la mairie, car des problèmes ont commencé à apparaître, etc. C'est alors que nous avons découvert que le terrain était très petit à notre avis. Très petit, hein ? Parce que nous voulions aussi la construction d'un gymnase ou de terrains de sport couverts. (...) mais, nous n'avons réussi qu'à faire construire l'école, et même c'était difficile. Nous avons donc concentré nos efforts sur la construction de l'école, car c'était l'urgence du moment. À la fin des travaux, nous avons rédigé un rapport que nous avons envoyé à la mairie, répertoriant tous les défauts que nous pensions avoir identifiés dans la construction. Cela s'est déroulé sous le mandat d'Ângela Amin. En 2004, elle a inauguré l'école... et nous avons procédé au déménagement. Plus tard, en 2005, le maire a changé, et c'est à ce moment-là que le plafond de l'école s'est effondré, notamment la partie couvrant la pente [près des escaliers]. (...) À l'époque, j'étais président du Conseil (...) et cela a entraîné un autre

¹² Dubet François, *op.cit.* pp. 143-144

combat. Nous avons été obligés de nous concentrer sur la construction d'un nouveau plafond, car nous ne souhaitons pas qu'ils réutilisent le même modèle. (...) Nous avons déjà alerté la mairie sur le caractère venteux de cet endroit, mais ils ont insisté pour suivre les normes existantes, ce qui a conduit à l'effondrement du plafond. Nous avons dû mener une lutte intense, faisant appel aux pompiers, à la protection civile, et rédigeant des rapports, entre autres. Ce problème a abouti à une action en justice contre l'entreprise de construction, qui a dû refaire les travaux. On dit que c'est la mairie qui a dû payer à nouveau, car elle avait des dettes envers l'entreprise. Nous avons suivi cette affaire sur le plan bureaucratique pendant un certain temps, mais il est vrai que les détails ne sont pas très clairs, n'est-ce pas ? Ce que nous souhaitons, c'était un nouveau plafond. Cela a pris près d'un an, mais finalement, nous avons réussi à obtenir un modèle différent, à tel point que d'autres écoles construites ultérieurement ont adopté ce type de plafond. Nos modifications ont donc influencé la conception des écoles qui ont été construites plus tard. (...) Sous le gouvernement de Dário, un modèle différent a été adopté pour les projets d'école. »¹³.

L'école, selon Valérie Leal¹⁴, est associée à un espace urbain dont la spécificité peut être comprise à travers les interactions, les déplacements domicile-école, ainsi que les réseaux reliant différents lieux marqués par la présence des élèves. L'école est donc un lieu qui contribue à la construction des normes sociales, à l'acquisition de connaissances et à la mobilité sociale, tout en étant un espace de vie et d'échange. Ainsi, la neutralité n'est pas une caractéristique réelle de cette institution. En réalité, cet espace n'est pas isolé comme une île, mais il entretient des interactions avec d'autres espaces environnants, ce qui crée une dynamique parfois paradoxale, compte tenu des routines quotidiennes qui peuvent sembler rigides dans cet environnement. C'est pourquoi cet espace revêt une importance fondamentale dans la vie quotidienne, à l'échelle du quartier et des quartiers environnants.

L'école est ainsi un espace complexe qui englobe à la fois des contraintes et des opportunités, mobilisant les familles, le quartier et la ville. Il est clair que ces trois groupes sociaux et ces trois échelles spatiales – la maison, l'école et le quartier – coexistent et s'influencent mutuellement. Lorsqu'une famille avec des enfants déménage, l'une de ses premières préoccupations est souvent de trouver une école dans son nouveau quartier. L'école devient ainsi un point de rencontre incontournable pour les parents, où ils participent activement à la vie scolaire de leurs enfants. Ces interactions s'étendent au-delà des murs de l'école, englobant la vie du quartier et de la ville. De nouvelles amitiés se tissent au sein de cette communauté élargie. Selon Park¹⁵, contrairement à d'autres institutions, l'école constitue le

¹³ Extrait de l'entretien réalisé avec Glória Martins. *Idem*.

¹⁴ Leal Cartes Valérie, « L'école comme opérateur de projet territorial » in *Territoires et action publique territoriale : nouvelles ressources pour le développement régional*, XLVe Colloque de l'Association de Science Régionale de Langue Française (ASRDLF) Rimouski, Québec, Canada, 2008. Source : <http://asrdlf2008.uqar.qc.ca/Papiers%20en%20ligne/LEAL.pdf>

¹⁵ Park Robert Ezra. *Ibidem*. p.109

socle de l'organisation sociale, car elle permet l'expression des intérêts vitaux et immédiats. Bien que l'école semble avoir perdu progressivement sa place prépondérante dans notre société capitaliste, la question de la réussite scolaire demeure un sujet majeur de préoccupation à chaque rentrée scolaire. Peut-on réussir à l'école et dans la société sans reconstruire la dignité collective ?

En France, les émissions télévisées comparent souvent les modèles éducatifs des pays nordiques, considérés comme les plus avancés au monde. Elles mettent en avant des méthodes d'apprentissage innovantes pour les langues et les mathématiques, ainsi que des classes expérimentales où les enseignants appliquent des méthodes d'apprentissage considérées comme les plus avancées, notamment sur le plan technologique. Cette année, la rentrée scolaire a été marquée par la mise en avant de la thématique des neurosciences, mettant l'accent sur l'utilisation d'ordinateurs, la créativité et les interactions sociales en classe pour résoudre des problèmes.

Les thèmes de la citoyenneté, de l'immigration et de l'environnement, entre autres sujets cruciaux pour l'inclusion sociale, pourtant ont été largement absents de ces discussions. Ce constat révèle que l'école continue de servir le système capitaliste en éduquant les enfants dans des espaces hérités de la révolution industrielle, cloisonnés, avec des programmes et des méthodes qui perpétuent le modèle traditionnel d'éducation, déconnectés des réalités de la vie quotidienne malgré la révolution technologique.

Pourtant, l'école demeure un acteur central dans les enjeux actuels et futurs, en tant qu'institution publique, lieu d'acquisition de droits sociaux et d'accès à une ville « civilisée ». On pourrait dire que l'école "traverse" la rue, mais n'est pas "traversée" par elle. Elle n'établit pas de liens avec son environnement, avec la ville « éducatrice », et ne suscite pas les actions et les discussions nécessaires. Le sous-investissement dans les ressources humaines, l'espace, la formation et les salaires des enseignants témoigne du manque de reconnaissance de l'État et du système éducatif envers l'école réelle. Dans ce contexte, Robert Ezra Park¹⁶ rappelle l'importance d'étudier l'école du point de vue de son adaptation aux conditions de la vie urbaine, en tant qu'organisatrice d'un nouveau voisinage et d'un nouvel esprit communautaire.

¹⁶ Park Robert Ezra, « La ville. Propositions de recherche sur le comportement humain en milieu urbain » in Grafmeyer Yves et Joseph Isaac, *Ibid.*, p.108

1. L'école Parmentier, quelle identité ?

L'histoire de l'école a été forgée dans le contexte de l'expansion urbaine de la ville de Saint-Fons. L'école, même si elle est située en face du quartier Carnot-Parmentier et comprise dans le projet de rénovation urbain de ce quartier, topographiquement elle appartient au quartier Chassagnon. Il est important de souligner que le projet de démolition et reconstruction de l'école interroge plusieurs personnes. Même si la plus grande partie des élèves de l'école sont issus de ce quartier, car il se trouve dans le périmètre de la carte scolaire, et même si l'école était dès le départ présente dans le projet, ainsi que le Stade Carnot et une partie du quartier Arsenal sud, les discussions dans les ateliers de concertation du projet urbain du quartier Carnot-Parmentier, et les réunions publiques n'ont jamais interrogé le futur de l'école. Certes, l'école appartient à la ville, cependant j'ai constaté que ces deux quartiers rarement se communiquent. La division administrative de la ville ne s'accroche pas au vécu des habitants et non plus aux usages de ceux-ci.

Le changement dans les quartiers ne sont pas anodins et ont un rapport direct aux équipements locaux et concerne spécialement l'école vu son rôle dans l'accueil des familles avec des enfants. Cette école revêt une importance symbolique pour les habitants des HLM et du quartier du Chassagnon. Différents faits et anecdotes se croisent, ce qui nous permet d'interroger aussi sur l'identité de l'école Parmentier, qui a été construite de façon provisoire. Selon mes interlocuteurs, elle n'a jamais été inaugurée par aucun ancien maire. L'École Parmentier a été aussi le nom donné aux deux plus anciens immeubles du quartier, auparavant appelé Opérations Millions. Certains de mes interlocuteurs y avaient étudié, d'autres y avaient scolarisé leurs enfants et/ou petits-enfants. Une dame, membre du Conseil d'habitants, m'a raconté dans un interview qu'elle coordonnait le *pédibus* lorsque ses enfants étaient petits.

L'histoire n'est pas déterminante ou fataliste dans l'inscription du sujet ou d'une institution dans le futur, mais elle contribue à penser de manière critique dans le présent sur les enjeux du changement. L'histoire situe le sujet dans un temps précis et permet de prendre de la distance pour analyser les événements selon l'époque où ils se déroulent, autorisant ainsi l'examen des faits et leur positionnement face aux situations présentes. L'histoire officielle, articulée à l'officieuse vécue, nous fournit des pistes pour comprendre les pratiques sociales et les relations entre les hommes. Celles-ci peuvent dériver de leur rapport à la nature et à la société et notamment être liées à la compréhension des intérêts économiques et politiques

articulés au développement des techniques et technologies diverses, existantes ou non dans une époque délimitée. L'histoire donne du signifié au signifiant. À titre d'illustration, prenons un article paru dans le magazine municipal de Saint-Fons relatant l'anniversaire de l'école Parmentier. Nous avons volontairement choisi de présenter cette page selon ce format pour mettre en évidence les choix rédactionnels sur l'importance conférée aux événements. Pour souligner l'information essentielle, elle a été agrandie. En effet, cette note d'information présente l'événement de la commémoration des 50 ans de l'école Parmentier, en termes de surface, occupant un espace modeste dans une page (la feuille mesurant 24x34 cm) à côté de deux autres sujets comme le Rallye des Maths – une compétition entre les élèves du CM2 et ceux du 6ème des écoles de la ville –, et les activités estivales proposées par le Centre social Arc-en-Ciel. Entre ces informations, l'espace consacré semble disproportionné par rapport à l'importance symbolique de l'événement. Le choix de cette disposition se révèle apparemment curieux dans la mesure où l'auteur de la note, sous-entendu la municipalité, considère Parmentier comme l'école la plus importante de la ville. Toutefois, son contenu va être révélateur d'autres questions relatives aux relations existantes entre l'école et son entourage en les confrontant avec les informations fournies par l'actuel directeur de l'école. Dans le magazine, le directeur de l'école déconstruit l'information selon laquelle l'école a été inaugurée en 1960, dans le numéro suivant du même magazine : « 50 bougies pour un nouveau souffle (...) » Marc, son directeur, insiste bien sur le manque d'identité de l'institution : « elle n'a affectivement jamais été officiellement inaugurée ni réhabilitée depuis 1960, et ne porte pas de nom propre, sinon celui de la rue qu'elle occupe »¹⁷. (cf. annexe 2) Cette information s'ajoute à une autre présente aussi dans l'esprit des habitants locaux, information qui m'a été révélée pendant mon séjour sur le terrain, celle de son caractère provisoire « cette école était provisoire et elle n'a jamais été inaugurée ».

Au fur et à mesure de mon immersion sur le terrain, ces informations m'ont interpellé et ont pris des proportions plus importantes face aux dires des uns et des autres concernant la décision prise par les responsables de la politique de la ville de démolir l'école. L'indifférence de l'élu chargé de l'éducation locale et de la mairesse par rapport à l'importance de cet espace pour les enfants de la ville et pour l'éducation, d'ailleurs évoquée dans le magazine municipal, est aussi un aspect que nous interrogerons par la suite. Lors de ma première rencontre avec le directeur à l'école Parmentier, dans le cadre d'un entretien ouvert, je lui ai demandé de me

¹⁷ Horizons Magazine municipal d'information de Saint-Fons n°10 Juillet - Août 2010, p.5

raconter tout d'abord un peu de l'histoire de l'école, et j'ai été surprise dès le départ quand il me révèle tout de suite, avec une expression de désolément, une certaine absence d'identité de l'école liée à l'inexistence d'un nom propre.

« Parmentier, est une école qui a presque 50 ans et qui a une particularité : elle n'a jamais été inaugurée officiellement, ça veut dire qu'elle n'a pas de nom. Elle s'appelle Parmentier parce que c'est la rue qui était en bas. (...). Mme la maire Démontés a dit, à ce moment-là, quand on fêtait ses 50 ans, que c'était un peu comme une inauguration officielle parce qu'elle n'avait été jamais inaugurée...(...) voilà, on ne lui a pas donné un nom comme l'école Simone de Beauvoir, l'école Jean Guéhenno, des choses comme ça... non, c'est une école qui porte le nom d'une rue »¹⁸.

Puis, par la suite, le directeur m'éclaire au sujet de la disposition des bâtiments liée à sa construction et son fonctionnement dans le passé, ce que j'ai vérifié dans les documents (cf. annexe 3) sur l'école, trouvés dans le Service d'Archives municipales de Saint-Fons¹⁹, ainsi qu'au sujet du mode de fonctionnement de l'école à présent. L'école a été construite pour recevoir les enfants des nouveaux arrivants dans les HLM construites en face. Les structures prévues contenaient une école maternelle, une école de garçons et une autre de filles, ainsi qu'une grande salle d'éducation physique, appelée aujourd'hui gymnase, une salle de visites médicales et un immeuble avec « 18 logements et une chambre de suppléant » (pour loger les instituteurs et un possible remplaçant). L'un de ces documents révèle que sa construction a été finalisée en 1959. Dès lors, il est fort probable que son fonctionnement ait débuté en 1960.

En ce qui concerne son nom, la rue Parmentier s'appelait auparavant Chemin du Petit Bois. La plaque portant le nom de la rue existant avant la construction des HLM, avec le nom complet de ce célèbre français, est affichée bien loin des murs de l'école, ce qui peut conférer un certain brouillard par rapport à l'origine du nom, étant donné qu'il n'est jamais mentionné de façon complète. Le directeur, en tant qu'autorité principale de l'école, en disant que l'école porte le nom de la rue, révèle au-delà d'une certaine inattention sur ce lien fort et symbolique existant entre la rue et l'école dans la mesure où il ne connaît pas l'histoire du nom de l'école, d'ailleurs comme la plupart des gens, ni l'histoire du nom de la rue. Ce qui peut donner à penser, dans la mesure où le nom parmentier, désignait les artisans de type tailleurs de vêtements, et qui plus est, familièrement fait référence à un plat de la cuisine française (d'ailleurs en hommage à l'agronome et pharmacien Antoine-Augustin Parmentier), que simplement ce nom commun ne serait pas élogieux pour nommer une école. Le problème qui se pose relativement

¹⁸ Extrait de l'entretien réalisé le 10/01/2012, dans son cabinet à l'école.

¹⁹ Par suggestion de Béatrice Millet

à la question du nom de l'école et de son absence d'inauguration n'est pas en lien avec l'existence du lieu et de son nom, mais interroge l'exclusion et un fait réel et qui travaille l'imaginaire des personnes.

Certes, l'école porte le nom de la rue qui s'appelle Antoine-Augustin Parmentier. Cependant, ces prénoms ne sont jamais cités, soit en référence à la rue elle-même, soit en référence à l'école. Au-delà de l'inexistence physique de cette identification de la rue proche à l'école, un autre indice de ce manque de reconnaissance reste marqué par l'absence d'une identification sur la façade de l'école, qui est d'ailleurs la seule école de la ville démunie de cela. En passant en face, on peut reconnaître le bâtiment en tant qu'institution publique vue l'inscription Liberté, Égalité et Fraternité, mais c'est la seule inscription existante sur sa façade. Aussi, nulle part dans l'école, on trouve une plaque quelconque faisant référence à ce personnage de l'histoire française, ce qui serait symbole d'une véritable inauguration. Si on pense au registre officiel de son nom, on n'a pas trouvé de documents présentant en détail ni les raisons du choix de son nom, ni les motifs du changement du nom de l'école ainsi que la date d'inauguration. Cependant, on peut accéder à des documents référençant son projet datant de 1956 qui attestent qu'au départ, elle s'appelait Groupe Scolaire du Grand Chassagnon. D'ailleurs, même si le public plus important de l'école provient du quartier Carnot-Parmentier, administrativement, l'école appartient au quartier du Chassagnon.

On peut trouver aussi des différents documents de 1965, nommant l'école tantôt Groupe scolaire du Grand-Chassagnon tantôt Groupe scolaire Chassagnon et encore Groupe scolaire Parmentier. Ce qui confirme qu'à cette date, l'école n'avait pas encore un nom définitif. L'hypothèse selon laquelle elle serait aussi provisoire, ne serait pas quelque chose d'invraisemblable. En effet, l'existence d'un des documents traitant sur l'urgence de la construction d'un bâtiment préfabriqué pour l'implantation de deux classes à « l'école de garçons située Rue Parmentier » et un autre avec le dessin du projet de deux classes « provisoires » ont peut-être servi aussi à des confusions et à de diverses interprétations au sujet non seulement du nom de l'école, mais aussi de son caractère provisoire. Le concept de provisoire indique quelque chose sans durée dans le temps et qui sera remplacée par une autre, mais comme le remarque Aleyda Resendiz-Vazquez²⁰. La problématique de l'urgence de construction de bâtiments pour accueillir la masse populaire ouvrière de l'après-guerre et celle

²⁰ Resendiz-Vazquez Aleyda, *L'industrialisation du bâtiment : le cas de la préfabrication dans la construction scolaire en France (1951-1973)*, thèse sous la direction de Sabine Barles et André Guillerme, Paris, Conservatoire national des arts et métiers, 2010.

qui est arrivée d'Algérie dans la période des Trente Glorieuses a été marquée par l'industrialisation des logements et des écoles, dont la préfabrication des immeubles, notamment ceux des écoles, s'inscrivent dans les pratiques de l'époque pour résoudre ce besoin massif de construction. Le « provisoire », en attendant « le définitif », dans l'histoire de la construction, dont parle cette auteure, a un sens négatif et un sens positif.

« Le premier, d'après les opposants à la préfabrication, repose sur l'idée qu'un bâtiment préfabriqué est une construction provisoire ou d'urgence. C'est le cas, par exemple, de quelques constructions provisoires utilisées pendant la Reconstruction et qui, après, ont été utilisées comme publicité négative contre la préfabrication (définitive) »²¹.

Dans ce qui touche la France, en observant le fonctionnement de quelques écoles de Saint-Fons ainsi que d'autres de la région, de façon directe ou indirecte, nous percevons l'école comme un bastion assez difficile à pénétrer. Tout d'abord, la gestion des bâtiments de l'école ainsi que celle des personnels liés au périscolaire comme agents territoriaux sont à la charge de la municipalité, alors que les salaires des enseignants sont à la charge de l'État.

1.1. Architecture scolaire et pédagogie scolaire, quels liens ?

Dans ce contexte d'industrialisation, l'école est révélatrice du paradoxe d'inclusion et d'exclusion. Le modèle architectural de l'école est un indice de cette contradiction. Sérusclat, qui à l'avant-garde, en 1971 a créé avec le soutien de l'Éducation Nationale la seconde École Ouverte en France²², était un critique de "ces "école-wagons" sans âme". D'ailleurs, le modèle architectonique de l'école Parmentier s'accorde avec les HLM avoisinants et le projet de construction de la nouvelle école. L'ancien maire, les caractérise comme tristes, aseptisées, dépersonnalisées et rigides telle une école-caserne. Sa critique se prolonge au travail mécanisé et l'uniformisation culturelle de l'enseignement²³. La dynamique de l'apprentissage, que l'on imagine comme un acte déclencheur de curiosité, de moments de joie et de découverte du nouveau, permettant d'avancer vers de nouvelles situations, vers de nouvelles connaissances, est en contradiction quand l'acte d'enseigner devient homogénéisant et monolithique,

²¹ *Op.cit.* pp. 51-52

²² Gravelaine Frédérique, « École : Le laboratoire de Saint-Fons » in *l'Unité, L'hebdomadaire du Parti Socialiste*, n° 570, 14/09 /1984. pp. 11-12 Source : http://62.210.214.184/unite/u-result_frame.php?catalogueID=4792&Rubrique=Id%C3%A9es

²³ Sérusclat Franck et all. *Ibidem*, p. 26-27

décontextualisé de la réalité, de l'expérience vécue, qui dénature la spontanéité propre à l'enfance.

Le rapport *maison-école*, dans ce contexte, est complètement écarté, vu que ce couplet est considéré comme opposé et non comme continuité. La maison est considérée comme le lieu du sens commun et l'école comme le lieu du savoir savant. Il existe une nécessité pour l'école de réformer le caractère de l'enfant et de leur inculquer la docilité et l'obéissance à l'institution, pour qu'il puisse servir au développement de la société, notamment au progrès industriel. Sérusclat évoque son rêve de continuité entre la maison et l'école dans son ouvrage *Naissance d'une autre école*²⁴. Cet idéal d'école a été concrétisé dans son mandat en tant que maire de Saint-Fons. Son projet de société est matérialisé localement dans la construction de deux écoles modèles comme l'École ouverte et de la Maison des Trois Espaces. Cette dernière planifiée par des architectes en collaboration avec des professeurs et elle a pris forme dans les espaces architecturaux destinés à la mise en œuvre du projet pédagogique de l'école, à travers des salles et espaces adaptés à l'épanouissement des enfants. Cette expérience est révélatrice d'un idéal d'éducation, d'interaction et de continuité entre les espaces de la maison et celui de l'école.

Je me suis interrogé sur l'importance imputée à la maison et la nécessité d'offrir aux jeunes enfants un lieu distingué de celui de l'usine, ce lieu formaté, uniformisé, carré, *enlatado*²⁵, en boîte. La réponse est-elle dans la nécessité d'une séparation en même temps forcée et docile des frontières qui scindent la maison et l'école, la relation entre les parents et les enfants, l'éducation et forma-t-a(c)tion, pour aboutir dans uni-form-isation des différences comme si elles ne pouvaient cohabiter dans l'espace scolaire, puis dans la société ? Certes, les familles appartiennent à des univers très distincts, en termes sociaux, culturels et moraux dont l'école doit tenir compte, mais quelle est la mesure de cette distinction des espaces et des pratiques. Je tiens à rappeler, en plus des autres enjeux sociétaux présentés tout au long de cette thèse à partir de mon ethnographie de terrain, l'école française diffère de la brésilienne, les élèves travaillent à plein temps, matin et après-midi. D'autres différences sont très marquantes concernant les quartiers. Carnot-Parmentier, bien que considéré comme

²⁴ Sérusclat Franck et all. *Ibidem*, p. 40

²⁵ En conserve ou en boîte, en langue française. *Enlatado*, en plus de faire référence à l'universalisation des produits industriels pleins d'édulcorants et de produits chimiques, pouvant être exportés non seulement pour alimenter les soldats de la guerre, mais pour remplir les rayons de grandes surfaces pour finir dans nos assiettes. Ce mot fait référence à l'uniformisation des mœurs, et l'expression corrélationnelle, *na lata*, était un argot utilisé à la fin des années 80, comme synonyme de cracher des mots sans y beaucoup réfléchir,

périphérique, se localise proche du centre-ville, différemment d'Armação, et les équipements publics dans l'entourage de l'école sont abondants. À Armação, ce qui abonde, c'est le cadre naturel. Les professeurs de l'école Parmentier, a contrario de ceux de l'école DLS, n'habitent pas dans le quartier ou dans les environs. La population du quartier français est plutôt constituée de personnes issues de l'immigration, ce qui contraste avec les enseignants. Au quartier d'Armação, certains parents d'élèves sont des professeurs, des intellectuels, des artistes ou des fonctionnaires publics. En termes d'engagement social et politique, cela est un atout pour l'école et pour la relation établie avec les professeurs. Une partie considérable de ces deux groupes, approximativement 50%, voire plus, notamment dans ce qui touche les professeurs, n'étant-ils des autochtones, contribue fortement à la conscientisation de la communauté, de la richesse de l'écosystème local et aux luttes sociales pour leur préservation.

Dans une perspective de continuité, toutes proportions gardées, d'établissement, l'alliance entre maison et école et également entre quartier et ville dans le quartier d'Armação est plus présente et l'on observe cela dans les pratiques enseignantes, dans les projets de classe tels que les projets collectifs existants à l'école. Citons, par exemple, les pratiques d'enseignement générales, de protection à l'environnement et à la culture locale, ainsi que les collaborations établies entre les divers niveaux d'enseignement, que l'école d'Armação a construit, tel que le projet *Entorno Escolar*. Ce projet a été élaboré et mis en œuvre à plusieurs mains. La communauté scolaire souhaite construire une école modèle qui puisse accueillir d'autres niveaux d'enseignement, comme le lycée, ce qui a été le cas dans le passé dans les années 1990 et début de 2000 et l'enseignement universitaire. Leur objectif est de créer un cercle vertueux d'éducation, un lieu d'échange et d'évolution alternative des relations entre les personnes et entre les personnes et l'environnement local. L'école serait une sorte d'école laboratoire où les universitaires pourraient réaliser leurs recherches et appliquer de nouvelles méthodes de travail, telles les écoles d'application brésiliennes qui se trouvent à l'intérieur des universités fédérales.

1.2. L'éducation dans les projets de villes

La question des aspects liés à l'éducation locale, bien que suivant le Plan national d'éducation, est de l'entière responsabilité du Secrétariat municipal d'éducation. En effet, celui-ci dispose de financements distincts de ceux des politiques urbaines, autant pour le paiement

des enseignants et tous les fonctionnaires liés à l'éducation ainsi que pour des projets de formation, de repas des enfants, de transports scolaires, etc. et aussi pour les rénovations ou constructions d'écoles. De l'impossibilité financière, sociale, politique et morale d'une transformation concomitante et radicale de tous les espaces insalubres de la ville, les politiques urbaines ont conduit, dans les années 80, lors des premières vagues en France de décentralisation et du lancement de la politique des Zones d'Éducation Prioritaires (ZEP)²⁶, la prise de responsabilité de l'amélioration de l'Éducation Nationale par le biais des politiques éducatives locales avec les CEL (Contrat éducatif local). Saint-Fons, à l'avant-garde, et avec le soutien de l'Éducation Nationale, a créé en 1971 avec une École Ouverte, la seconde en France²⁷.

Innovier l'école avec des investissements pédagogiques, incitant de l'autonomie de gestion, des habitudes de discussion collective et changeant les rythmes scolaires dix ans après, a été un pari réussi dans la commune, qui a été suivi par d'autres municipalités françaises avec ou non des ZEP. Mais, ce projet de changement des rythmes scolaires à niveau national pour toutes les écoles serait mis en place par l'Éducation Nationale à partir de la réforme des rythmes scolaires par le PEDT (Projet Éducatif Territorial) depuis 2015. Ce projet se distingue du PEL (projet éducatif local) et de la première vague du PEDT en 2013, dans la mesure où il est imposé dans toute la France. La spécificité du PEL, mis en place par la Politique de la ville dans les années 80, notamment à Saint-Fons dans tout son territoire, est le plus pertinent, car financé par la Politique de la ville et non par l'Éducation Nationale et pas seulement pour les ZEP, avec les autres acteurs éducatifs du territoire essayant d'intégrer le projet d'école (sous des formes qui sont peu démocratiques encore aujourd'hui).

Si le pari de l'implantation du périscolaire a été une réussite en ce qui concerne le développement de l'enfant dans toutes ces dimensions psychiques, physiques et intellectuelles, par rapport à la participation des parents, c'était bien au-delà de l'attendue. Selon les récits présentés dans l'hebdomadaire du Parti Socialiste déjà en 1984, la concertation entre enseignants et parents restait insuffisante et les réactions de méfiance et de froideur étaient de mise lorsque les parents voulaient participer aux discussions²⁸. Ce que j'ai pu observer lors de

²⁶ <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/83-avril-2013.pdf>

²⁷ Gravelaine Frédérique, « École : Le laboratoire de Saint-Fons » in *l'Unité*, L'hebdomadaire du Parti Socialiste, n° 570, 14/09 /1984. pp. 11-12 Source : http://62.210.214.184/unite/u-result_frame.php?catalogueID=4792&Rubrique=Id%C3%A9es

²⁸ *Ibidem*. p.12

mes terrains d'étude autour de l'école Parmentier, c'est que ce cadre n'a pas évolué dans le temps. Dans l'analyse des discussions, des récits ainsi que mes propres observations, j'ai pu faire le constat que les parents ont le rôle de passeurs, de receveurs d'informations, de subvention financière de quelques activités et d'aide « pédagogique » dans l'organisation de kermesses et de soutien dans des sorties pédagogiques.

Dans mon travail au périscolaire avec l'activité PAVI, j'ai d'abord bénéficié du soutien de certains élus, du Chef de projet du CEL du Pôle du Développement Social Éducation Jeunesse et de la mairie de Saint-Fons qui de 2010 à 2012 a appuyé mon projet ; puis dans cette même période du Service de la politique de la ville mené par Saint-Fons et du Directeur de projets de Développement Urbain et Politique de la ville de Saint-Fons. Avec le remplacement de la chef du projet CEL par son assistante, je n'ai plus eu le même soutien et non plus l'accès au montant prévu dans le budget pour le développement de mon projet, qui pour autant continuait à être versé à la mairie de Saint-Fons par la CAF. Malgré mes démarches pour avoir accès aux fonds, ma chef avait toujours une excuse. Dans ce contexte, l'acquisition des matériels nécessaires au développement du projet ainsi que des « sous-projets » n'ont pu jamais être réalisés dans sa globalité et sans que j'investisse de ma propre poche. Cette situation inconfortable m'a amené à des réflexions variées sur la mauvaise administration publique de l'argent financé par des organismes telle que la CAF, sur l'ambiguïté entre le travail salarié et le volontariat, puis le découragement de réaliser un travail d'envergure au niveau du périscolaire, au-delà de m'interroger sur l'utilisation des projets éducatifs comme vitrine de la politique locale.

En fait, en France, la question de « l'ouverture de l'école à la vie » a un rapport direct à l'association à l'école, vue comme un lieu de travail sérieux, le loisir. Celui-ci serait une sorte de passerelle pour la promotion de « l'égalité de chances ». La création des activités périscolaires, après le temps scolaire, serait la conséquence obvie de cet enjeu politique. Si, à l'exemple d'un bois, d'une montagne ou n'importe quel objet, peut avoir une perception et par conséquent un signifié différent dans différentes cultures, on peut dire que l'école porte aussi un signifié distinct, selon le lieu et l'espace où elle est installée. Une école située dans le centre-ville, justement pour l'ambiance où elle se rencontre, va maintenir un rapport différent avec l'espace environnant, peut-être de méfiance, de précaution par rapport aux dangers externes. Une école située dans un quartier où la grande majorité des parents travaillent hors maison, vont avoir des difficultés à attirer ces mêmes parents vers le travail développé à l'école. Dans

une école, située dans un quartier isolé, peut-être que les parents seront plus présents pour les sollicitations que l'école leur fait. Les relations seront donc déterminées aussi par l'investissement que l'école se propose de faire, les concessions pour rencontrer cet entourage, ces parents. Ces déterminants externes finissent pour avoir un poids plus important, car ils engagent la survie de la famille.

Lorsque je me pose la question sur la participation démocratique, soit-elle au Brésil ou en France, je me pose la question sur non seulement les collectifs, mais les individus qui font partie de ses collectifs et leur capacité, de s'exprimer en public, de parler sur ses besoins, ses peurs, ses doutes, ses craintes. Est-ce que cela a un rapport à l'éducation, à la protection de soi et de ses proches. Si au Brésil les gens osent parler et se permettent l'erreur, il me semble que la question n'est pas encore claire pour moi-même, étant en France depuis de plus de 10 ans ; en public, peu sont les gens qui manifestent leurs envies, leurs doutes ; soit dans l'école, à l'université, dans une réunion de parents, d'une association, dans une réunion de groupe cherchant l'auto-développement. Les personnes ne veulent pas le conflit, ont peur de ceux qui l'ont plus de pouvoir, peur des menaces, de sanctions ; n'être pas entendues, acceptées, soutenues. Là, il me semble que les gens ne parlent pas plus pour ne pas se sentir faisant partie, n'ayant pas le droit.

Dans ce contexte des nouvelles pratiques, l'école et l'éducation jouent un rôle stratégique tout d'abord dans la vie des personnes comme en tant qu'institution qui a une place autonome dans la société à côté de la communauté à laquelle elle appartient. Puis, dans la discussion de ses propres intérêts et de ceux qui la fréquentent. Les stratégies de communication et d'action visent à faire avancer la résolution des nœuds, des problématiques qui concernent l'école, son territoire et sa mission dans la société. Ces obstacles inhérents à l'existence de la propre école, en pouvant la confronter aux intérêts du marché immobilier ou aux intérêts des techniciens "étrangers". Ceux qui développent des projets privés ou qui concernent la politique urbaine semblent ne connaître la valeur ni le projet pédagogique des écoles assujetties à leurs choix et prises de décisions, comme j'ai pu entendre de la part du directeur de l'école Parmentier à Saint-Fons.

« Le problème c'est ça ! On confie tout ça à des bureaux d'étude, ce sont des gens qui ne sont même pas de Saint-Fons qui viennent là, qui donnent des idées avec des lotisseurs qui disent... (...) il avait un élu qui était là, peut-être, mais sinon, c'est que des techniciens qui ne sont pas d'ici et qui donnent leur avis comme ça (...) On nous dira toujours qu'en termes d'espace, on est dans les normes, mais être dans les normes, ce n'est pas très bien, forcément. (Marc Ronzière, Carnot-Parmentier) »

Ou encore, comme s'est exprimé le président de groupe de discussion et délibération du projet urbain du District d'Armação do Pântano do Sul. Je vous rappelle :

(...) Monsieur le maire... soudainement, nous pouvons nous réveiller ici avec des bulldozers qui envahissent le terrain à côté [de l'école], et les voir en train de commencer à construire un *condomínio fechado* »²⁹.

Ces deux récits convergent concernant les gouvernants, les décideurs, les investisseurs et professionnels de l'expertise urbaine, qui évaluent et approuvent des projets basés sur des aspects techniques, des modèles, des normes et règles de type scientifique, politique et économique, dont l'intérêt premier ne concerne pas le développement de l'éducation scolaire, car celle-ci est vue comme dissociée de l'espace, du territoire de la qualité de vie et de sociabilité des enfants et leurs familles.

Dans ce contexte, on se demande si la société urbaine est prisonnière des normes ? À qui intéressent les normes urbaines ? À qui servent les normes de participation ? Pourquoi la relation public et privé, individuel et collectif sont mises en opposition, en situation de rupture ? Quels sont les intérêts qu'elles envisagent d'effacer ? Comment l'expérience, en tant que catégorie, peut être révélatrice de la continuité entre ce qu'on oppose dans la société ?

Les changements prévus par des lieux distincts passent par les mêmes incertitudes, celles des prises de décisions de manière verticale, sans la prise en compte des besoins et nécessités de ceux qui vivent la ville, dans son espace le plus proche et commun, le quartier. Ces transformations visibles sur le plan territorial exigent, selon mes interlocuteurs, le dépassement d'attitudes archaïques et la résolution de rapports des intérêts sur des bases soutenables, défendables et soutenues, face aux problèmes qui concernent l'environnement, le développement local et les vies des gens, comme le souligne Paulo Freire³⁰.

1.3. L'expérience des P'tits architectes de la ville (PAVI)

En septembre 2010, après avoir commencé à participer aux ateliers du Projet urbain Carnot-Parmentier et à l'aide des observations et de la recherche de documents sur la ville, j'ai commencé à développer le projet P'tits Architectes de la ville (PAVI). Mon objectif était de

²⁹ Traduit par nos soins.

³⁰ Freire Paulo, *Ibid.*

présenter aux élèves des notions et des outils méthodologiques issus de la géographie et de l'ethnographie, afin d'orienter leurs regards sur l'espace du quartier. Cela leur permettrait de construire une nouvelle compréhension de la réalité vécue. Le croisement de leurs connaissances préalables avec la connaissance de ces disciplines permettrait également d'élaborer de nouvelles perceptions et connaissances sur les transformations en cours dans le quartier.

En janvier 2011, j'ai implanté le projet P'tits Architectes de la Ville et j'ai commencé à travailler avec les élèves sur des questions qui entourent le quartier. On a fait un état de lieux et réfléchi sur sa transformation future en nous appuyant sur des méthodologies variées, notamment les savoirs spatio-temporels de la géographie et de l'histoire, à travers une approche anthropologique basée sur l'expérience du terrain. Cette expérience s'est nourrie d'observations discrètes, d'enquêtes actives et d'actions concrètes. Les récits ci-dessous ont été produits entre janvier et mai 2011, ont été présentés sous forme d'un tableau analytique aux habitants et agents de la politique de la ville lors d'une réunion de concertation du Projet Urbain Carnot-Parmentier ainsi qu'à l'exposition « Carnot-Parmentier, d'hier à demain » réalisée en juin de cette même année.

Au cœur de mes analyses, ces éléments, recueillis à partir des observations, des enquêtes, des photos et des dessins réalisés par des enfants lors des activités, menées au sein du quartier, avaient pour objectif de révéler leur perception sur le présent et le futur du lieu.

« Les tags sur l'Algérie et la Tunisie écrits sur le mur ça fait pas beau parce que la police vient et tout ça. Je n'aime pas les tags sur les murs. »Amina

« À Carnot-Parmentier, il y a beaucoup de choses, il y a les voitures, les barrières, il y a le stade, la pelouse, il y a les arbres, et aussi il y a les bancs où on peut s'asseoir. J'adore ce quartier ! » Imen

« Moi, je n'aime pas trop ce quartier parce qu'il y a des déchets par terre, de cigarettes... et tout ça ! ça veut dire que je n'aime pas la pollution. » Nadhir

Ces petits récits issus des perceptions des enfants sur leur quartier permettent de rendre visible leur regard ouvert sur les atouts et les faiblesses du quartier. Ils remarquent différents éléments présents dans le paysage comme du patrimoine commun, les espaces de sociabilité : le stade, la pelouse et les bancs en milieu « naturel » ou plutôt non minéralisé, donc des espaces de libre accès à tous les habitants. Et aussi, ces enfants identifient des éléments de conflit, tels

que la présence des voitures souvent garées sur le trottoir et d'autres éléments déplaisants tels que les tags, les déchets et les mégots de cigarettes.

Ces observations rattachent le bien vivre et les contraintes existantes, questions reliées directement aux rapports entre ce qui ressort du domaine public et ce qui est de l'espace privé. Dès lors, des scènes figées de la vie quotidienne collective locale influent sur les aspects de la vie des individus et dénotent notamment le renfermement et l'ouverture du quartier. Cela est bien observé, d'un côté, par la traversée quotidienne du quartier par des personnes qui n'y habitent pas : elles utilisent les chemins à l'intérieur comme raccourci pour accéder par exemple à l'école, aux arrêts des bus, ou même aux poubelles, comme c'est le cas des Roms qui chargent des chariots et des poussettes avec des habits, des chaussures et des meubles usagés ; d'un autre côté, signalons aussi l'arrivée assez constante de policiers pour contenir les actes d' « incivilité » comme j'ai pu le remarquer pendant les quatre ans et demi de terrain.

Une remarque, très symbolique, d'un enfant du quartier permet d'avoir du recul par rapport à la matérialité de la division des espaces collectifs, mais non publics, comme me l'a expliqué un des agents de la ville. J'ai remarqué que les grands espaces vides ainsi que les petits parcs existants dans le quartier n'étaient pas fortement investis ni par les adultes, ni par les enfants. Cet enfant, une fillette de neuf ans, que je ne connaissais pas, m'a fait remarquer que cet endroit « c'était leur parc à eux » et que je n'avais pas le droit de venir avec les enfants que j'avais sous ma responsabilité pour y jouer. J'ai essayé d'établir un dialogue et je lui ai dit que le parc était public, ainsi comme d'autres parcs qu'elle fréquentait comme le parc de Gerland, et qui n'importe quel enfant avait le droit d'y venir pour jouer. Elle m'a dit qu'elle n'allait jamais dans les autres petits parcs existants dans le voisinage : « chacun dans son quartier », chacun dans son allée, à la rigueur dans l'espace qui entoure son îlot.

La remarque faite à cette petite fille, qui pourrait être vécue dans une relative normalité, m'a interpellée en raison de la manière qu'elle a réagi dès la perception de notre arrivée au parc, et dans la mesure où sa réaction est révélatrice de situations quotidiennes d'exclusion qui se répètent dans des nombreux espaces de vie de notre société. Dans son intervention auprès de moi, on peut déjà apercevoir une certaine capacité de distinction des territoires, c'est-à-dire de leadership dans sa « niche ». Ce qui attire mon attention dans cet exemple, ainsi que dans d'autres que j'ai observés dans le cadre de mon activité en tant qu'enseignante et éducatrice, c'est la manière dont les enfants reproduisent les attitudes des adultes. Cela soulève la question du rôle des enfants dans notre société. En général, ils ont une propension à assimiler des règles,

mais ils ont aussi une formidable capacité d'observation et de critique qui ne peut être pleinement développée que si nous leur donnons l'opportunité de s'exprimer. Notre vision d'eux en tant que simples reproducteurs de ce qu'ils voient est-elle correcte, ou bien sont-ils résignés à accepter le cadre de vie qui leur est imposé ? Quelles normes adoptent-ils de leur entourage ? Dans quelle mesure pouvons-nous les aider à se poser des questions et à adopter une attitude réflexive vis-à-vis de leur monde social, en particulier de ce qui se passe dans leur quartier ?

Les enfants arrivent à l'école avec un bagage familial, une histoire personnelle, et des perspectives qui façonnent leur perception de la réalité. Leurs préoccupations ne sont pas comparables à la simple question du port de chaussures sales en classe. Leurs inquiétudes ne s'effacent pas comme par enchantement dès qu'ils franchissent le portail de l'école. Nous avons pu observer les répercussions de crises nationales telles que l'événement ayant donné lieu au mouvement « Je suis Charlie » ou la pandémie de COVID-19, que le gouvernement français a encouragé à être discutée en classe à travers tout le pays, entre autres exemples. Ces événements largement médiatisés et débattus au niveau national et international ont conduit à un consensus selon lequel l'école de la République joue un rôle crucial dans la formation de l'opinion et du comportement des élèves, notamment en ce qui concerne des questions d'intérêt public. Ainsi, aux côtés des médias et des réseaux sociaux, l'école doit prendre part à des discussions éclairées sur les événements sociopolitiques.

Les expériences urbaines auxquelles les enfants participent deviennent de plus en plus variées et certainement, elles seront incarnées, bien ou mal, comme des vérités vécues dans leur âge adulte. Celles expérimentées notamment dans des quartiers périphériques, notamment vétustes ou en expansion, constituent de vraies fenêtres pour les confronter aux rapports de pouvoir, d'appartenance ainsi qu'aux représentations établies sur la ville et son environnement. Ces questions ne peuvent pas être dissociées de la politique, du « faire la politique » dans le sens large du terme. Les écoles qui sont totalement ancrées dans ces territoires et dès lors partageant le même espace social, ne peuvent pas laisser tomber cette fonction sous peine de renforcer le système des inégalités existant. En réalité, il est significatif que les enseignants se familiarisent avec la réalité tangible de l'environnement où ils exercent leur métier, en particulier le quartier où se situe l'école. De la même manière, il est important que les élèves développent une compréhension critique de leur quartier grâce à l'éducation, en apprenant sur sa géographie, son histoire, son organisation socio-culturelle et politique. De plus, les éléments de la dynamique locale et les événements en cours permettent de mettre en pratique les concepts théoriques, comme les changements dans les conditions de vie du quartier. Cependant, ces

informations, souvent discutées lors de réunions publiques consultatives ou délibératives, passent souvent inaperçues des familles qui ne sont pas impliquées dans ces questions importantes pour leur avenir. Dans ce contexte, les enfants jouent un rôle essentiel en tant qu'intermédiaires d'informations. Les connaissances qu'ils apportent à la maison depuis l'école, en plus de renforcer leur compréhension d'un sujet donné, sont cruciales non seulement pour leur propre développement en tant que citoyens urbains, mais aussi pour l'éducation de leurs parents, en particulier ceux issus de migrations récentes.

En revenant sur les activités réalisées dans le cadre de mon activité périscolaire, ainsi que lors de leur présentation à la réunion de concertation urbaine en 2011, j'ai pu observer les enfants, leur engagement, leur enthousiasme, leur fierté de discuter, d'exposer leurs observations et idées aussi bien que de se présenter en public et porter son regard de l'intérieur du quartier, un regard vu avec les yeux d'enfant, mais non moins légitimes que ceux des personnes plus âgées.

Mais une « remarque » diffuse que j'ai « entendue » lors de la présentation du projet P'tits Architectes de la ville à la réunion du Projet éducatif local (PEL) à la Mairie de Saint-Fons est venue du propre directeur de l'école. Quand j'ai annoncé que les enfants iraient discuter le futur du quartier, il a répété, avec un air souriant d'ironie, mes mots à sa collègue directrice de l'école maternelle. Cette scène a bien marqué mon esprit telle une expérience. Elle m'a amené à réfléchir à deux aspects. D'une part, elle a mis en lumière le rôle crucial des directeurs d'école, et plus largement des enseignants, dans le soutien des élèves et leur encouragement à la réflexion critique sur leur quartier pour les aider à imaginer et à façonner l'avenir. D'autre part, cette expérience m'a conduit à remettre en question le système politique, éducatif et urbain dans lequel nous évoluons, ainsi que le rôle des universités dans la remise en question de ces schémas culturels préétablis.

Comme le dirait Paulo Freire, l'enfant est encore vu par l'école comme un compte bancaire, où l'on dépose de l'argent qu'on va retirer ensuite avec un gain³¹. Les enfants ont besoin d'être protégés par des adultes qui leur apportent sécurité et soin, car ce sont des sujets à part entière. En interaction continue avec leur environnement, ils sont le portrait inconditionnel de l'impermanence et du changement. Ils reçoivent quotidiennement un éventail immense d'informations et des exemples, et ceux-ci vont sculpter le futur adulte. Les enfants

³¹ Freire Paulo, *ibid.*

changent tous les jours et la qualité de l'éducation, des informations et des formations qu'ils reçoivent vont jouer un rôle fondamental dans la construction de leur avenir. Les enfants participent aux différentes expériences urbaines qui seront incarnées dans leur âge adulte. Celles-là, notamment les expérimentés dans des quartiers périphériques, ceux vétustes ou en expansion, constituent de vraies fenêtres pour les confronter aux rapports d'appartenance et de pouvoir ainsi qu'aux représentations établies sur la ville. Ces questions ne peuvent pas être dissociées de la politique, du « faire la politique » dans le sens large du terme. L'école, ancrée dans ces territoires, ne peut pas laisser tomber cette fonction. De plus, ne sont pas anodins le regard et la connaissance du quartier que les enfants, notamment ceux issus de migrations récentes, peuvent apporter à leurs parents.

Dans les activités réalisées ainsi que lors de leur présentation à la réunion de concertation urbaine, j'ai pu observer leur engagement, leur enthousiasme, leur fierté d'en discuter en présentant leurs observations et idées aussi bien que de se présenter en public. En fait, les enfants qui participaient à mon activité ont été invités par les agents de la politique de la ville, le 04 avril 2011 à participer de la 3ème réunion de concertation du projet de rénovation du quartier, situé en face de l'école. Une douzaine d'élèves du CE2 au CM2 dont une partie habitait le quartier, ont été accueillis par l'équipe du CUCS, des bailleurs, des architectes et des habitants du quartier. L'intervention des enfants a porté sur les observations réalisées dans le quartier lors de mon activité périscolaire. Ces observations ont été rassemblées sur les thèmes nature, déchets, voitures, jeux et bâtiments dans le quartier. A travers un regard critique, ils ont indiqué de possibles solutions. Cela a permis un échange intergénérationnel répondant aussi aux objectifs de l'activité et des intérêts de la politique de la ville. (cf. annexe 4)

Des enfants face à un public adulte : le groupe d'habitants était surtout formé de personnes âgées qui ne s'attendaient pas voir des enfants dans la réunion que discutera le futur du quartier. Des enfants issus d'une génération postérieure à la sienne, des fils d'immigrés. Quelques commentaires parcouraient la salle : ils font quoi ceux-là, ici ? Pendant l'activité élaborée par l'équipe d'urbanistes, dont on devait choisir le cadre du nouveau quartier tel que localisation des parkings, des poubelles, des passages piétons, etc., une table nous a été destinée. Les personnes en général étaient assises autour de tables qui correspondaient aux habitants d'un tel immeuble, comme la Tour, et les enfants et moi étions sur une table à part. Ce qui m'a permis de penser : ou nous représentons l'ensemble du quartier ou nous ne nous situons nulle part. Lors de la présentation des choix de chaque groupe, le nôtre est aussi venu

devant la scène. Même si les enfants étaient assez timides avec cette nouvelle expérience, ils s'en sont sortis assez bien avec un coup de main. J'ai pu observer l'étonnement du public d'adultes qui voulaient les écouter. (cf. annexe 5) Si ces derniers pensaient au départ être les seuls à porter un regard critique sur le quartier, ils n'attendaient pas que cela coïncide avec celui des enfants. Au départ, on pouvait sentir le questionnement dans les regards des habitants envers nous, envers les jeunes habitants qui envahissent leur espace à eux, l'espace de la discussion sur le quartier. Or, de façon semblable à eux, les enfants profitent des mêmes espaces du quartier. Certes, le regard des personnes âgées est chargé de mémoire, d'imagination, mais aussi d'oubli. L'expérience portée par les enfants a rendu possible un nouvel espoir, un autre regard, avec une autre lecture, venu de ceux qui voient le monde des adultes du bas, mais non moins légitime.

Dans ces territoires qui relèvent de la ville, se déroulent tout un ensemble de relations qui dépendent des réalités, des mécanismes et des échelles différents comme souligné par Marcel Roncayolo³², mais qui influencent inévitablement ceux-ci au travers de la dimension spatio-temporelle et des actions sociales. Au travers des concepts de paysage et de vécu, nous essayons de comprendre la complexité des rapports sociaux produits à partir de l'environnement local, en tant que cadre de vie. Ainsi, l'approche matérielle et l'approche sensible du paysage permettent à travers la communion entre l'anthropologie et la géographie de rendre intelligible l'espace vécu.

La formation de la connaissance scientifique et la société sont concernées par l'expérience de l'urbanisation, et donc par des transformations réelles de la ville et, par conséquent, de ses habitants. Ce processus qui s'intensifie de plus en plus à présent n'est pas sans conséquence pour leurs vies, pour l'environnement et pour la démocratie. La verticalisation des villes, les travaux urbains et l'incrémentation, à présent, de la communication virtuelle, font preuve de la complexification grandissante de la ville, ce lieu inachevé et en constante transformation.

Les expériences vécues à l'école se dessinent ainsi dans un entre-deux, entre la politique éducative et la politique urbaine, entre la science et l'État, entre la théorie et la pratique, entre la connaissance scientifique et le sens commun, entre l'idéal et le matériel, entre le concret et l'abstrait, entre l'objectif et le subjectif. Dans cet entre-deux, l'école peut être synonyme de

³² Roncayolo Marcel, *Ibid.*,

pont, de rupture ou de continuité entre l'urbain de manière claire ou voilée, dans la mesure où les transformations de l'un reflètent les changements de l'autre.

Nos sociétés actuelles, affectées par une série de problématiques, exigent de la réorganisation et la restructuration de formes de faire société. À présent, l'avènement des guerres, des épidémies, des montées des températures en ville et des augmentations de vagues d'immigration dans tout le globe ajoutent de nouveaux défis aux professeurs comme à la gouvernance des villes.

2. L'école Dilma Lúcia dos Santos

L'école publique Dilma Lúcia dos Santos (DLS), plus connue dans la ville comme École d'Armação, est l'école centrale du District du Pântano do Sul. Le quartier d'Armação est situé à 25 km du centre-ville. L'école, en 2010, accueillait 700 élèves répartis entre l'école élémentaire et le collège³³, sachant que les élèves de l'école cohabitent avec ceux du collège dans ses deux périodes de fonctionnement³⁴. L'école, comme la plupart des écoles brésiliennes, accueille un groupe d'élèves le matin de 7h45 à 11h45 et un autre groupe l'après-midi de 13h à 17h, dans un vaste bâtiment à deux étages (cf. annexe 6). Elle assure un rôle social remarquable non seulement auprès des familles, mais aussi de la communauté avec la promotion d'une diversité de projets et d'activités tournées vers l'environnement et la culture locale.

L'école dispose au total de 37 pièces, dont certaines présentaient déjà des signes de détérioration en 2010. Le bâtiment principal, en forme de H, comprend 12 salles de classe, équipées de tableaux numériques depuis 2016. Ces salles sont réparties sur deux étages, avec une plus grande concentration au premier étage qu'au rez-de-chaussée. Un grand hall central sépare le côté gauche du côté droit du bâtiment, et il sert également de salle de fête où de nombreux événements culturels ont lieu. L'école est bien équipée, avec des salles de classe principalement situées au premier étage. Au rez-de-chaussée, on trouve des salles d'ambiance et des pièces spécialisées dédiées à divers projets, chacune ayant des règles d'utilisation précises, telles que décrites dans le Projet Politique Pédagogique de l'école (PPP). De plus, l'école dispose d'une petite bibliothèque bien fournie, qui est adjacente à une salle d'étude. Cette salle d'étude est connectée à une salle de projection vidéo, qui peut être séparée en plusieurs espaces en fonction de l'utilisation prévue. En plus de ces installations, l'école comprend une salle d'informatique avec de nombreux postes, un laboratoire de sciences bien équipé, un amphithéâtre équipé de DVD et de vidéoprojecteurs, ainsi qu'une salle dédiée aux arts, utilisée à la fois par les enseignants et pour des activités comme les cours de karaté, un projet de la Fondation Municipale des Sports. Il y a également

³³ En 2016, ils étaient 500, en 2019, 406. En 2020 et 2021, l'école était fermée à cause du COVID-19, recevait à peine deux classes d'élèves du CP et CE.

³⁴ Dans le passé, le bâtiment recevait le soir des élèves travailleurs fréquentant le lycée, étant celui-ci sur la responsabilité de la préfecture.

deux grandes salles de bains, une pour les filles et une pour les garçons. L'espace de réception, le secrétariat, l'administration, la supervision et le bureau de la direction se trouvent tous dans la même zone, près de l'entrée principale. Ces bureaux sont connectés à une grande salle des enseignants par un couloir, où l'on trouve également les toilettes pour les adultes et une petite salle de stockage pour les fournitures, les jeux et la photocopie. Un grand bâtiment abrite la cuisine, le garde-manger et la cantine de l'école, reliés au bâtiment en forme de H par un couloir spacieux qui s'étend jusqu'à l'entrée de l'école. En passant par ce couloir ouvert, on accède aux différentes cours de l'école. Certains bâtiments, tels que la salle de recyclage (qui est devenue une salle de projets à la fin de mon immersion) et la salle de la Radio-école, sont situés dans les cours. Ces espaces extérieurs comprennent des jardins aménagés avec quelques petits arbres, un parc en bois, un potager, un grand parking, un gymnase semi-ouvert construit vers 2010, et deux terrains de sport qui ont été considérablement endommagés par les intempéries. L'école dispose également de plusieurs salles de stockage destinées à ranger des créations importantes réalisées par les élèves, les enseignants et d'autres personnes. Cela inclut des costumes de théâtre, des décors de fêtes, du matériel de l'École Ouverte, ainsi que des outils et des éléments pour la réparation de mobilier. Dans la grande cour de récréation, on trouve également des équipements de jeux en bois pour les élèves de l'école. En outre, l'école dispose d'une salle multimédia qui dessert dix unités scolaires et est supervisée par deux enseignants spécialisés. Son objectif est de favoriser l'intégration des élèves ayant des difficultés visuelles, auditives et physico-motrices en produisant du matériel pédagogique adapté pour faciliter leur inclusion dans le système scolaire.

En 2016, à l'école travaillaient 71 personnes, dont 61 fonctionnaires permanents. Des 35 professeurs, ceux de l'école et du collège exerçant la fonction publique, 4 étaient en congés et 4 occupaient d'autres fonctions à l'école ou à la municipalité, 13 étant des contractuels. La grande partie des professeurs d'école travaillent 40 heures hebdomadaires, mais ils le font avec deux groupes différents d'enfants, l'un le matin et l'autre l'après-midi. La différence de Saint-Fons, les écoles et les collèges à Florianópolis partagent le même espace et mêmes horaires.³⁵ La direction, avec l'aide d'une superviseuse, deux coordinatrices pédagogiques, d'une administratrice et de la secrétaire gère les professeurs, personnels et élèves.

On n'a pas de périscolaire tel le modèle français, mais beaucoup d'élèves sont reçus à l'école dans l'horaire opposé des cours pour réaliser des recherches à la bibliothèque ou dans la salle d'informatique, des activités extra-classe comme la Capoeira ou le Jiu-jitsu ou encore

³⁵ Au Brésil, la petite enfance, l'école élémentaire et le collège sont sous la responsabilité des administrations municipales. Ses responsabilités concernent l'entretien du bâtiment, l'inscription des élèves, la délibération du programme scolaire ainsi que le paiement des enseignants et personnels. Particulièrement à Florianópolis, dans une perspective d'intégration et de continuité de l'éducation des enfants et des jeunes adolescents, jusqu'au début des années 90, la petite enfance, l'école et le collège partageaient le même bâtiment, néanmoins la maternelle avait une direction spécialisée. À la fin de cette décennie, avec la croissance de la demande de places, beaucoup d'écoles maternelles ont acquis un bâtiment propre. Ainsi, à présent, la maternelle et la crèche partagent le même équipement, ainsi que l'école et le collège. Dans ce qui touche la France, l'école est administrée par l'État, dans la figure du directeur et du rectorat, ce qu'à mon avis crée une certaine « division » entre les professionnels qu'y travaillent. Les enseignants sont rattachés par le programme et par le paiement des salaires à l'État. La gestion des bâtiments, le financement des projets et le paiement des personnels, liés au ménage et au périscolaire, sont en charge de la municipalité.

participer aux projets existants à l'école.

En observant l'école de l'extérieur, on voit qu'elle est délimitée par une clôture de grillages. L'entrée est protégée par un portail fait par des barres, ce qui nous rappelle à une cellule de prison. Les barrières ne permettent pas l'entrée non civilisée des personnes malintentionnées et « empêchent » la sortie des élèves sans le passage par le bureau de la secrétaire, localisé à droite du hall de l'entrée principale. Le deuxième portail, donne de l'accès par la route au parking. Fonctionnaires, professeurs venant en voiture ou moto et élèves venant à vélo utilisent cette entrée.

Même si la principale entrée est contrôlée par la secrétaire à travers les caméras et service de sécurité, c'est deux implantés dans les dernières années de mon terrain, il n'est pas rare observer la circulation des différents individus, en dehors des élèves, enseignants ou personnels, dans l'espace scolaire. Durant mon immersion, j'ai croisé à l'intérieur de l'école des parents, l'ancienne directrice, qui d'ailleurs est souvent à l'école, ainsi que des professeurs d'autres écoles, notamment dans l'horaire de récréation ou fin de cours.

L'apparence physique de l'espace scolaire, bien qu'étonnant, et différent de celui de l'école Parmentier, n'empêche pas ni l'observation de l'extérieur de certains espaces de l'école, ni l'accès des parents. Les habitants du quartier utilisent aussi l'école dans d'autres occasions grâce au projet municipal « École Ouverte » mentionné ci-dessous. On peut le dire que cette école voit et qu'elle est vue, au sens fort du verbe voir. « Elle » accueille et donne de l'attention à tous ceux qui s'y invitent.

Cette pratique est largement répandue dans les actions et les paroles de mes interlocuteurs. Par exemple, ils mentionnent souvent que d'anciens élèves reviennent à l'école pour rechercher des informations et des documents qu'ils ont créés lors de leurs cours ou qui ont été produits par d'autres personnes, y compris d'anciens enseignants. De plus, il arrive que d'anciens élèves reviennent à l'école en tant qu'enseignants après avoir suivi une formation à l'université.

« J'étais professeure de Lilian, de la professeure de géographie. Elle était mon élève. ³⁶ (...) il y a quelques jours, une élève de l'École Technique, notre ancienne élève, est venue à l'école pour nous demander une vidéo en VHS du Rio Sangradouro. ³⁷

³⁶ Témoignage de la professeure Márcia, cité précédemment.

³⁷ Extrait du récit d'Altair, spécialiste d'orientation scolaire, le 8 mars 2010.

D'autre part, il est important de noter que l'école joue un rôle central dans la vie du quartier, comme le souligne cette déclaration :

« Ici, il manque d'infrastructure. On a besoin d'accroître l'école, pour qu'elle devienne un Centre d'Éducation. On reçoit des enfants de tous les coins : Costa de Dentro, Costa de Cima, Pântano do Sul, etc. La population de l'école est de 700 élèves et chaque fois plus, on a plus des élèves au niveau du collège que de l'école primaire. (...) Il existe un grand nombre d'élèves qui à la fin du collège vont étudier au centre-ville, mais qui voulaient étudier ici dans le quartier »³⁸.

Le rôle de l'école va bien au-delà de l'enseignement en classe, et elle occupe souvent une place centrale dans la vie de la communauté. Parmi les nombreuses personnes qui gravitent autour de l'école, on trouve celles qui appartiennent à des associations communautaires et à des entités locales. Ces acteurs utilisent l'espace de l'école non seulement pour des activités liées à l'éducation, mais aussi pour des réunions publiques, des sessions de cinéma, des festivités, et bien plus encore. Cette dynamique, qui favorise la participation citoyenne et est considérée comme démocratique, est soutenue par la politique éducative de la ville de Florianópolis, comme l'explique le Professeur (des Universités)³⁹ Rodolfo Pinto da Luz, le Secrétaire général de l'éducation de la ville. Dans ce contexte, l'école devient véritablement un lieu de convergence et d'interaction pour la communauté.

« Plus l'école sera démocratique dans ses actions, plus elle aura de la facilité pour d'une part, accueillir, attirer et encourager les participations, et d'autre part, créer cette interaction avec la communauté. L'important, c'est d'abord cela... Une école ouverte à la communauté sous-entend l'existence d'un conseil pour que l'école reste ouverte le week-end et l'engagement des *oficineiros*⁴⁰ issus de la communauté (...) Avant tout, ce que nous voulions, c'est que l'école fasse partie, en fait, de la communauté, qu'elle participe et qu'elle ne reste pas isolée et fermée. Ce serait cela, le premier pas. En premier lieu, il faut utiliser les équipements, car les terrains de sport, les salles d'informatique et les bibliothèques sont des équipements publics. »⁴¹.

Pour le Professeur Rodolfo, l'ouverture de l'école est attachée à un engagement mutuel

³⁸ Extrait du récit d'Altair (08/03/2010).

³⁹ Professeur, en plus d'un titre universitaire, est le terme utilisé pour tous que les entourent.

⁴⁰ animateurs d'ateliers.

⁴¹ Extrait de l'interview réalisée dans son cabinet localisé à la mairie de Florianópolis, le 24 février 2016. Ce Professeur des Universités a une large expérience en administration scolaire. Il est reconnu comme personnalité publique à la ville de Florianópolis. Il a été élu présidente de l'Université Fédérale de Santa Catarina (UFSC) pour trois mandats consécutifs, de 1984 à 2004. Puis, il a siégé ce poste de *Secretário da Educação* durant 12 ans, de 2005 à 2016.

et cela dépend de trois mouvements initiaux de l'école : accueil, séduction et soutien à la communauté. Ce partage pour lui, c'est le premier pas pour que la participation démocratique se consolide. Cette dynamique est intimement liée au dépassement d'enfermement traditionnel de l'école. Pour lui, interaction va de pair avec le lien entre école et communauté et cela est indissociable d'une action démocratique locale.

La sortie de l'isolement, ce lieu de protection que l'école crée, de l'enfermement par rapport à son entourage, permet aux habitants du quartier d'acquérir un sentiment d'appartenance et de s'engager avec l'école à leur tour. Cette interaction devient ainsi, à travers l'usage des équipements y existants, un mouvement donnant-donnant. L'école offre l'espace et la communauté s'engage avec l'école.

La coopération mutuelle entre l'école et la communauté, du point de vue du Secrétaire général de l'éducation municipale, démocratise les espaces et les relations. L'établissement d'un lien fort entre l'école et la communauté n'est pas sans une prise de conscience des besoins de formation continue, d'activités culturelles et physiques et de loisirs des familles qui habitent le quartier, et de là l'importance de l'école en rendant disponible l'usage des équipements préexistants.

L'école DLS d'un côté se distingue d'autres écoles de la ville qui conservent des pratiques traditionnelles. D'un autre côté, elle partage les mêmes valeurs et pratiques d'autres écoles de la municipalité qui incarnent l'objectif de démocratisation de ses espaces. Cette école est considérée par les professionnels qui y travaillent comme une école ouverte en raison du rôle social qu'elle assure, favorisant une diversité d'activités à l'intérieur et à l'extérieur de ses murs. Ces activités, en général, visent d'abord à rendre public les travaux des enfants liés aux projets des enseignants, puis sauvegarder la culture et protéger l'environnement local. Au summum de son intégration avec la communauté, dans les années 1990 et début de 2000, quand l'école DLS se localisait à une autre adresse, elle engendrait fortement la participation des familles des élèves dans la préparation des kermesses et dans la décoration des fêtes culturelles ou liées à l'environnement. Ces événements étaient organisés non seulement pour amener la connaissance produite à l'école vers son extérieur, mais aussi pour l'obtention des fonds nécessaires à des petites réparations, des voyages pédagogiques, visites à musées, sorties d'étude et pour l'achat de livres, fournitures, etc.

L'école d'Armação, on peut le dire, a installé ainsi une tradition dans la région sud de l'île de Santa Catarina à travers les projets tournés vers la réalité locale, liés aux questions qui concernent les éléments de l'écosystème local et les aspects socioculturels. Cette facilité découle principalement du lien étroit entre l'école et son environnement local, notamment grâce aux enseignants qui, à l'époque, pour la plupart, habitaient le quartier ou les quartiers voisins. De plus, les enseignants étaient fortement engagés dans les questions culturelles et environnementales. Il est impossible ainsi de dissocier les problèmes écologiques des politiques de développement économique et social local. De plus, il est impossible de réfléchir aux questions environnementales sans adopter des pratiques éducatives innovantes, différentes des méthodes traditionnelles de transmission des connaissances. Les questions liées à l'environnement et au développement durable de la ville sont en effet liées à des pratiques sociales et culturelles, et sont étroitement liées aux expériences du quotidien, y compris celles vécues à l'école.

Il est important de souligner que le choix de travailler sur les questions environnementales est déjà un choix de valeurs et un choix politique dans le sens large du terme. En effet, cela interroge notre propre mode de vie, notre conception du monde et la manière dont nous éduquons les générations futures. Les enjeux environnementaux sont étroitement liés aux valeurs, aux pratiques et aux politiques adoptées dans la société.

2.1. Une fenêtre vers l'environnement autour de l'école

Dilma Lúcia dos Santos

À Armação, il n'est pas rare d'entendre les personnes raconter qu'elles ont vu des animaux de la faune sylvestre autour de l'école et d'entendre parler d'un projet d'élévation de la route, pour laisser passage libre aux animaux terrestres, afin qu'ils puissent transiter, sans être écrasés par les voitures, entre les micro-écosystèmes y présents. L'école se situe ainsi dans un endroit privilégié, où la nature est généreuse et peut-être observée des fenêtres des salles de cours du côté sud ou de la cour de l'école. Lors de mon premier retour à l'école en mars 2010, la coordinatrice Altair déjà citée dans le premier chapitre m'a interrogé : « Tu sais qu'il en a des toucans qui survolent l'école ? » Il faut savoir que le toucan est un animal exotique à cet endroit. Cette « question-réponse » donne des pistes sur l'importance la préservation l'environnement de pour la communauté.

Moi-même, lors d'une interview que je réalisais en 2011 avec la professeure Marlise, j'ai pu voir de la fenêtre de sa classe, pendant que les enfants étaient en EPS, deux *gralhas-azuis*⁴². Cette salle de cours se situe en face du corridor écologique, côté gauche de l'école, ce qui permet aux élèves d'avoir une vision de longue distance du paysage environnant et d'observer la migration constante des oiseaux, et notamment les plus rares et inconnus des élèves. On peut penser que sa salle de cours est ouverte à la dynamique extérieure et qu'elle se transforme en observatoire de ce qui se passe hors ses murs. Ses élèves observent constamment le mouvement des oiseaux à travers les larges fenêtres de la salle où elle travaille.

La professeure du CP m'a dit à ce moment-là :

« Souvent, ces oiseaux exotiques se posent et se réunissent sur le mur et sur les arbres. Les enfants les observent souvent de la fenêtre de la classe. Cela est donc très réel pour eux. (...) Les enfants ont une passion pour les animaux. A contrario, les adultes les oublient souvent. Ils trouvent cela très intéressant, car à certaines époques de l'année il y a des oiseaux qui migrent d'une colline à l'autre et les enfants le savent, car ils observent les oiseaux d'ici même de la salle. Cette zone dans le quartier est la seule existante qui lie ces deux parcs. Je leur parle toujours du Corridor écologique. »

Ces expériences concernant l'observation de la présence réelle des oiseaux exotiques dans l'espace scolaire, nous donnent une idée de la localisation de l'école et de l'importance des éléments non-humains y présents, pour l'environnement en soi, et également pour la communauté humaine.

La présence de ces animaux exotiques dans un espace dont l'urbain prend une partie importante du territoire est révélateur, d'une part, que les espaces de flore et de faune commencent à être rares et qu'ils se rencontrent en quête des espaces de nature. D'autre part, que de plus en plus la dimension relationnelle de l'appréhension du réel, à travers l'observation est fondamentale pour l'apprentissage des enfants et pour la prise de conscience de l'importance de l'environnement naturel.

L'approche pédagogique ouverte sur l'extérieur que j'ai observé ne m'étonne pas, étant donné que la construction du bâtiment, conçu avec de grandes fenêtres, s'inscrit dans la philosophie pédagogique de l'école. Cependant, il est important de noter que la simple présence de grandes fenêtres ne garantit pas nécessairement que les élèves participeront à des activités

⁴² Ces oiseaux exotiques au lieu sont originaires des forêts de pins existantes dans la région centrale de l'État de Santa Catarina.

tournées vers l'extérieur. Il existe des écoles qui, malgré de larges fenêtres, choisissent de les couvrir de manière à empêcher les élèves de regarder dehors.

L'observation directe des oiseaux depuis la fenêtre de la salle de classe participe activement à la construction de cette première perception dynamique du monde extérieur à l'école, contribuant ainsi à la création de significations intellectuelles. La migration des oiseaux ou simplement traverser une rue dans un quartier, que ce soit en milieu urbain ou rural, peut servir d'exemple concret ainsi que de métaphore pour illustrer la relation entre la théorie et la pratique. Dans ce contexte, la fenêtre peut être vue comme une métaphore de l'acte de regarder, qui facilite la communication entre l'intérieur et l'extérieur de l'école, entre la perception visuelle et la compréhension. En d'autres termes, la fenêtre représente l'ouverture nécessaire à l'expérience du réel, du relationnel et du signifiant.

Dans son ouvrage intitulé "La dimension cachée," Edward T. Hall explore le concept selon lequel l'interaction de l'homme avec l'espace est intrinsèquement liée à sa culture. Il souligne que la perception, le langage, les images et la structure de la réalité façonnent notre expérience sensorielle. Dès son plus jeune âge, un enfant développe la capacité d'observer attentivement son environnement, une compétence profondément enracinée dans la culture propre à cet environnement spécifique. Chaque individu accumule des connaissances transmises de génération en génération.

Quand un enfant est encouragé à "lire le monde," à interpréter et à comprendre son environnement de manière systémique, semblable à un hyper texte, et qu'il est incité à comparer cet environnement à d'autres espaces, puis à exprimer et à partager ses réflexions, il acquiert une compétence qui lui permet non seulement de mieux comprendre sa propre vie, mais aussi de planifier l'avenir et anticiper les problèmes.

2.2. L'école et le quartier d'Armação, un laboratoire dans la ville ?

À Armação, l'école et la communauté scolaire composent avec la nature et la culture locale un tableau original du paysage éducatif local. « Cette école est un vrai laboratoire. Elle

est convenable à la recherche universitaire » m'a dit le professeur Orlando Ferretti⁴³, du département de Géosciences de l'Université Fédérale de Santa Catarina. Ce professeur de géographie, mon ancien collègue de faculté, est coordinateur du projet interdisciplinaire de géographie et d'histoire du Programme Institutionnel de bourse d'initiation à l'enseignement (PIBID). Il s'intéresse de près à l'enseignement critique de la géographie, aux questions environnementales et culturelles locales et mène des recherches sur les corridors écologiques de l'île de Santa Catarina.

L'école comme métaphore d'un laboratoire, un espace d'expérimentation, d'introduction de nouveaux éléments, nous interroge sur la complexité des expériences y vécues et sur les interactions que la communauté scolaire établit avec la société locale. Ce laboratoire qui n'importe quelle école peut symboliser, nous remet à la ville, laboratoire de l'école de Chicago. L'école, en tant que laboratoire, peut ainsi être vue comme un canal qui lie deux mondes, celui des pratiques et celui de la théorie.

En d'autres termes, les événements à l'intérieur de l'école DLS reflètent et sont reflétés par la vie de ceux qui se trouvent à l'extérieur. La parole des habitants, exprimée par exemple par la Dame de la cantine, qui participait à la réunion du conseil d'école, a suscité une discussion sur l'importance de rendre visible ce qui se passe à l'intérieur de l'école pour les parents d'élèves et la communauté. Cette école dans ce sens n'a pas la vocation d'être une île dans la ville. Dans ce contexte, l'école et l'écosystème où elle est insérée devient le fil rouge qui lie cette école au local, comme un échantillon, un *micro-espace* de la ville.

Doté de différents écosystèmes, le quartier d'Armação grâce à la mobilisation des habitants et l'engagement de l'école, est aujourd'hui l'un des lieux balnéaires de la ville qui arrive à maintenir la préservation de la nature et la culture locale. Les habitants parviennent encore à s'opposer au processus d'expansion urbaine qui dévaste l'île. Ensemble, ils résistent aux projets de plus en plus nombreux et démesurés pour la région. Lors de notre première rencontre, Altair, la coordinatrice pédagogique, m'a raconté :

« Tu sais, ici, vers le Pântano do Sul [quartier plus proche d'Armação,] il y a des projets de *condomínios fechados* [lotissements privés], mais ils [les entreprises du bâti] n'ont pas eu le permis de construction. (...) On veut préserver ce que l'on a. (...) On a la participation de la communauté dans le projet de gestion du quartier

⁴³ Extrait d'un entretien réalisé dans son bureau à l'UFSC le 11/09/2012.

d'Armação et cela est un point fort pour éviter la déprédation de l'environnement. La communauté est puissante et ici tout est discuté (...) ».

Dans ce récit, on trouve plusieurs bribes d'information qui révèlent de la dispute de territoire et de pouvoir dans le district tel que j'ai pu le vérifier auprès d'autres interlocuteurs à l'extérieur de l'école. D'une part, il y en a les entrepreneurs de la construction civile, les agents immobiliers du district et les commerçants qui ont un grand intérêt à urbaniser la région. De l'autre part, il y a les habitants qui se mobilisent pour freiner la déprédation de la flore et faune locale,⁴⁴ déjà assez anthropisées.

Ces habitants, en plus des arguments de protection de la nature insulaire, ont pris conscience des conséquences négatives de ces nouveaux projets immobiliers pour la végétation et pour les animaux sylvestres. Ils craignent aussi pour l'effacement de la culture locale. Parmi plusieurs questions que les inquiètent, le principal, c'est le terrassement nécessaire à ces constructions, vu que les terrains où est prévue la construction de ces lotissements sont inondables. L'autre problème concerne la dégradation de la route, vu le nombre massif de camions nécessaires au transport du sable pour ce terrassement, en plus du transport d'autres matériaux. Un autre point à prendre en considération est le déficit général en infrastructures essentielles, telles que des réseaux adéquats d'eau potable, d'électricité et d'assainissement. En fin de compte, il est évident dans leurs témoignages qu'un problème touche l'ensemble de l'île : le manque d'infrastructures nécessaires pour accueillir la nouvelle vague de résidents, en particulier les personnes fortunées et les travailleurs du secteur de la construction, accompagnés de leurs familles, qui participeront à la construction de ce patrimoine immobilier. La dégradation de l'environnement, du paysage local et le manque d'infrastructures dans la région sont au cœur de leurs préoccupations et de leurs luttes.

« Il existe trois mégaprojets pour la construction de mille résidences pour une classe privilégiée, mais comme le marais souffre des inondations, il faut le remblayer. Ce sont 750 000 camions de 20 m³ de graviers qui vont passer ici, que pour déverser le remblai. Toute l'eau qui est absorbée et filtrée par le marais ne le sera plus absorbée. Dans les périodes de fortes pluies, tout va inonder ! Tu imagines ??? Ils ont dit qu'ils feraient un petit lac pour décompenser... Ils vont faire un trou qui tout de suite va

⁴⁴ Le fait est que le sud de l'île est très préservé. Cette région résiste au type de développement lié au tourisme de masse entamé depuis la fin des années 80 par la municipalité. Cet investissement dans l'industrie du tourisme depuis les années 90 a développé de façon exponentielle le nord de l'île et de manière plus douce à l'est, où se localise la Lagoa da Conceição. Le sud, plus rurale et avec des températures plus basses, a attiré un autre type de composition démographique et économique. En synthèse, d'un côté, on a une population qui exerce des métiers qui n'exigent pas beaucoup de formation et qui peuvent se payer des loyers locaux, les plus bas du reste de l'île, et d'un autre côté, on a des professionnels libéraux qui ont acheté des terrains moins chers pour construire leurs maisons, des étudiants et des professeurs plus préoccupés avec une meilleure qualité de vie et la préservation de la nature.

être ensablée. (...) Et l'on ne parle pas de ceux qui vont venir œuvrer pour la construction de ce mégaprojet et qui vont rester à la fin des travaux. (...) On n'a pas de traitement des égouts. On manque d'infrastructures de l'eau, électricité et égouts. L'assainissement ici, c'est zéro ! (...) Ceux qui n'ont pas une fosse septique, lancent les égouts dans la rivière... (...) des endroits de l'île qui ont le traitement des égouts tournent autour de 20% max, comme à Lagoa da Conceição. Ils ont dit qu'il va voir une station de traitement des égouts, mais la question de l'eau est déjà déstabilisante. D'ailleurs, tu imagines la quantité de camions en train de passer sans cesse par ici ? Dans l'île, on n'a pas de gisements de cette matière. Cela vient du continent, alors la quantité des camions... On a déjà des problèmes d'embouteillage... (...) Il est prévu l'arrivée de 17 mil personnes. (...) Ils disent qu'il s'agit d'une plaine inondable pour cela qu'il faut un le remblayer et que cela ne va causer aucun problème. C'est une question de sémantique : ici, c'est un marais, c'est défini. (...) Les licences environnementales sont en train d'être libérées, mais il existe des gens qui sont en train de lutter contre cela. Mais, lutter contre le pouvoir économique, c'est très difficile. Ils n'attendent pas pour acheter... ils achètent des fonctionnaires, ils achètent la fiscalité et petit à petit, ils avancent... »⁴⁵.

Dans l'arène urbaine, la lutte de ces habitants se construit à partir des études de géographie et biologie des chercheurs de l'UFSC, ensuite sur leur force politique fondée sur les lois de protection à l'environnement et sur *l'Estatuto da Cidade* et aussi sur leur réseau personnel.

Bien que la gestion gouvernementale de la ville soit fondée sur le Plan directeur participatif présent dans la loi brésilienne. Le Budget participatif (PDP) créée à la fin des années 1980 est une force puissante de la population. Cependant, il n'y est pas vraiment consolidé au Brésil en raison des énormes enjeux économiques de la ville. Cela exige de la population un engagement de longue durée face au pouvoir économique et politique des adversaires, qui ne résident pas dans la région et ne se préoccupent pas de la préservation de l'environnement local. Ils favorisent plutôt des projets orientés vers un tourisme prédateur et un marché immobilier haut de gamme, comme le constatent les habitants les plus vigilants. À l'ère des communications en réseau, ces projets sont de plus en plus difficiles à dissimuler.

Les habitants les plus engagés à Armação ont un capital universitaire et culturel important. Certains sont des anciens habitants des grandes villes du Brésil tel que Porto Alegre et São Paulo, d'autres sont nés dans la partie continentale de la ville de Florianópolis. Une partie de ces habitants fréquente l'école. Il s'agit de professeurs, de parents d'élèves, ainsi que

⁴⁵ Extrait d'une interview réalisée le 17 juillet 2011 avec Sérgio Aspar, président adjoint du conseil des habitants (*associação dos moradores*) et directeur-éditeur du *Jornal Informativo do Sul* (Journal Informatif du Sud), un petit journal local. Sérgio est un retraité, anciennement ingénieur mécanicien et physicien nucléaire, et réside à Armação depuis 2006. Il reconnaît que sa position de vice-président du conseil des habitants et de propriétaire du seul journal du quartier d'Armação lui confère un certain pouvoir et une reconnaissance auprès de l'administration municipale, ce qui lui permet d'avoir accès aux bureaux des décideurs des projets urbains de la municipalité.

de présidents d'entités et d'associations présentes dans le quartier et le district du Pântano do Sul. À une occasion, quand j'ai commencé mes observations de terrain, j'avais rencontré un océanographe qui habite le quartier dans une réunion du PDP réalisée dans l'amphithéâtre de l'école. En 2016, je l'ai rencontré à nouveau dans une réunion réalisée entre la professeure des sciences Nanci Rosa, le directeur Filipe Maciel et deux étudiantes universitaires qui développaient le projet *COM-VIDÀ*.

La devise de l'école est *Construindo et transformando*, c'est-à-dire, construire et transformer. Il est intéressant de remarquer que la formule est composée par deux verbes, dont la forme verbale se trouve dans le mode gérondif, qui est présent et qui évoque ce qui est en train de se faire. Le construire manifeste le faire, l'élaboration, la création, mais dénote une chose qui n'est pas prête, qui est unique et singulière, qui demande d'évaluation, effectuer des choix, pendant que transformer annonce le caractère plastique de la réalité et des phénomènes, marque également la capacité de changer, la caractéristique de ce qui est dynamique indique la enfin la puissance de la métamorphose et de la rénovation.

2.3. Le projet politique pédagogique de l'école Dilma Lucia dos Santos

Le projet politique pédagogique (PPP) est un document politique et éducatif obligatoire pour toutes les écoles brésiliennes. Selon Cíntia Sulzbach⁴⁶, sans les contraintes de la dictature militaire, les années 1990 ont été marquées par une production scientifique et une diffusion expressive des recherches réalisées en sciences de l'éducation. Et, par la négociation des élus municipaux de l'époque en faveur de l'autonomie des communes en matière d'éducation, et donc pour la décentralisation de l'enseignement primaire. Dans ce processus de construction de nouvelles politiques publiques, la Loi des directives et bases de l'éducation, la LDB n°9394/96, légitime l'élaboration du projet politico pédagogique des écoles brésiliennes. Dans le libellé de la loi, le gouvernement fédéral, de manière décentralisée et démocratique, a délégué aux états

⁴⁶ Sulzbach Cíntia dos Passos, "O processo histórico de construção do projeto político pedagógico nas escolas públicas do município de Chapecó – SC", *Coloquio internacional de educação*, Universidade do Oeste de Santa Catarina, UNOESC. Setembro 2014. Traduit par nos soins. pp. 4-5
Source : <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/coloquiointernacional/article/download/1227/595/4453>.

et aux municipalités la construction de leurs projets politico pédagogiques. Des écoles, il est exigé de l'autonomie, de la construction et de la mise en œuvre d'une proposition pédagogique.

Le Projet politico-pédagogique est ainsi un document dynamique, construit de manière processuelle, collective et démocratique, qui organise et guide le travail scolaire. Il renforce l'autonomie de l'école, car il permet la réflexion sur les pratiques pédagogiques. Les actions scolaires placées dans le PPP lui confèrent un caractère politique, dans la mesure où il traduit le processus démocratique de construction de la citoyenneté. Les enseignants s'engagent à transformer leurs pratiques pédagogiques pour la réalisation d'une société plus juste et égalitaire⁴⁷.

À l'intérieur du document de l'école Dilma Lúcia dos Santos, on trouve l'histoire de l'école, les caractéristiques du quartier ainsi que le profil des familles des élèves. En fait, l'un des rapports que l'école nourrit avec le local, celui de la sauvegarde de la mémoire éducative. L'école, détient plusieurs documents tels que des photos de la mémoire locale et éducative prises pendant des années par des professeurs et des élèves, qui était menacée par les successives inondations. D'ailleurs, c'était la perte des registres des fêtes, des réunions et des activités diverses qui ont été un des moteurs de demande de construction d'une nouvelle école.

Le PPP présente encre la structure physique de l'école et les usages des espaces, les ressources matérielles et humaines, les professionnels, ainsi que l'organisation de l'année scolaire, le calendrier des réunions pédagogiques et des événements. Le programme scolaire contient aussi les critères d'évaluation des élèves. D'autres informations sur la fonction sociale de l'école, les projets, les formations continues, les temps d'échange avec le superviseur de l'école et avec les familles sont détaillés dans le PPP. Ce document est censé être actualisé en fin d'année, lors de la planification l'année suivante. Puis, il doit être présenté aux professeurs dans la première réunion pédagogique de l'année, avant la rentrée des élèves.

L'un des objectifs du PPP de l'école Dilma est d'harmoniser les pratiques pédagogiques avec l'environnement du quartier. Les pratiques tournées vers l'environnement et la culture locale sont soutenues par la formation continue et certifiée des enseignants⁴⁸. Souvent, celles

⁴⁷ Sulzbach Cíntia dos Passos, *Op.cit.* p. 5

⁴⁸ La mairie de Florianópolis valorise la formation continue des enseignants. Elle promeut des formations aux enseignants ainsi que les propres écoles. Ces formations sont certifiées et comptent pour l'évolution de la carrière des professeurs et pour l'augmentation des salaires. Cette pratique incite les professeurs à réaliser diverses formations courtes ou longues.

tournées vers l'environnement sont réalisées à l'école. La fonction sociale de l'école Dilma Lucia dos Santos, nom de la première professeure de l'école est, je le cite, de « Promouvoir la systématisation des connaissances historiquement élaborées et, sur cette base⁴⁹, former des individus conscients de leur propre histoire, afin de leur permettre d'accéder aux biens produits collectivement par l'humanité »⁵⁰. (cf. annexe 7)

L'accompagnement des professeurs par des coordinateurs pédagogiques assure les pratiques d'Éducation environnementale et de sauvegarde du patrimoine culturel local. Ils participent à différents groupes et projets éducatifs tel le projet du *Rio Sangradouro*⁵¹, recyclage des déchets⁵², le projet du potager⁵³, *COM-VIDA*, le projet de la radio *Onda Jovem*⁵⁴, *le Floripa Karaté*, *le théâtre du Boi-de-mamão*⁵⁵. À l'école, on a encore l'accompagnement à la scolarité (soutien scolaire), *et encore le Programme Mais Educação*, le périscolaire brésilien, institué en 2010 par le Ministère de l'Éducation, ainsi que d'autres projets comme celui des sorties d'étude de l'île de Campeche menées par l'Institut du patrimoine historique et artistique national (IPHAN).

L'école privilégie, comme on peut le lire dans son PPP, la formation de citoyens autonomes, conscients des questions socio-environnementales et capables de donner de la continuité à leurs études de manière objective et toute sécurité, en plus de devenir des individus critiques et responsables par rapport aux lieux de vie et à la planète Terre⁵⁶.

En plus des projets réalisés à l'échelle de l'école, dont la participation dépend beaucoup de l'intérêt que les enseignants et les élèves portent, les projets de classe sont aussi très

⁴⁹ Dans le texte, le terme utilisé, c'est *praxis* que nous renvoie à l'expérience vécue.

⁵⁰ PPT, p.9

⁵¹ Cette rivière traverse le quartier.

⁵² Ce projet existait à l'école depuis les années 1990, mais avec la retraite de la professeure responsable, il a pris fin. En 2016, la salle de recyclage se transformait pour recevoir un autre projet de sciences.

⁵³ Ce projet a aussi pris fin en 2015, après le départ de l'enseignante de l'école.

⁵⁴ La Radio *Onda-jovem* accomplit un travail exceptionnel en diffusant des sujets d'intérêt public liés à l'école et à la communauté scolaire, ainsi que des sujets qui captivent les élèves. De plus, il existe une culture émergente des réseaux sociaux dans l'espace numérique, tels que les blogs, Facebook et YouTube, où l'organisation est centralisée sous la surveillance d'un modérateur. Ces plateformes offrent un espace où la parole reste relativement libre, permettant ainsi l'expression de points de vue individuels et collectifs, la mise en relation de ces points de vue et la création d'actions collectives concrètes.

⁵⁵ Le théâtre du *Boi-de-mamão* est une expression du folklore de l'État de Santa Catarina. Il implique une variété de personnages, y compris des humains et des animaux, qui participent à une danse en scène. Cette danse est accompagnée par des musiciens qui racontent l'histoire de la mort et de la résurrection d'un bœuf. On retrouve cette pratique culturelle dans les régions du nord et du nord-est du Brésil sous différents noms, parmi lesquels les plus célèbres sont le *Bumba meu boi* et le *Boi bumbá*.

⁵⁶ PPP, 2016, p.32

répandus. Une grande partie des professeurs s'engagent avec les projets de l'école, mais cela ne s'est pas une règle générale, et cela a un rapport direct avec les professeurs qui sont des vacataires. Leur non-permanence à l'école « en temps intégral » explique leur difficulté d'engagement. Lors de mes immersions sur le terrain, j'ai voulu rencontrer une professeure de géographie, habitante du quartier, pour discuter et savoir si elle était impliquée avec le projet *Entorno Escolar*. Elle m'a dit n'avoir pas le temps et qu'en tant que vacataire, elle courait d'une école à l'autre pour faire ses cours et aussi qu'elle était plus préoccupée à rendre compte, de travailler le contenu du programme de son cours.

Les projets de l'école sont de façon générale soutenus ou accompagnés par des ONG, par des étudiants en stage ou en réalisant des recherches et des monographies de final de cours, ou encore en réalisant des projets d'Extension universitaire en partenariat avec l'école. Normalement, ces derniers sont attachés à des laboratoires de recherche et d'étude de l'Université Fédérale de Santa Catarina (UFSC), comme déjà évoquées auparavant, ou de l'Université de l'État de Santa Catarina (UDESC).

L'expérience qui lie l'université et l'école d'Armação date d'au moins des années 70. Les anciens professeurs, comme Roseli et Isaac racontent que les professeures de l'école, à l'époque, étaient les étudiants universitaires. *Ils venaient en groupe de l'université. Ils arrivaient tous ensemble dans une Kombi de la mairie pour donner des cours à l'école.* Isaac, lui-même, était encore étudiant du cours d'histoire-géographie à l'université quand il a commencé à travailler à l'école où il a fait toute sa carrière d'enseignant. Puis, l'école a toujours reçu des étudiants pour la réalisation des stages de fin de cours ou des projets divers.

Durant les périodes où j'ai fait de l'immersion sur ce terrain, j'ai rencontré des professeurs de l'UFSC dans l'espace scolaire. Le partenariat école-université, à travers les projets que j'ai pu observer, visent du côté école d'avoir de l'assistance matérielle, technique et formative pour les aider à mettre en place des pratiques pédagogiques novatrices pour transformer des situations de détresse vécues et pour permettre de lutter contre les pratiques spatiales prédatrices et excluantes, déjà connues ailleurs, tel le processus d'anthropisation, dont le projet de l'*Entorno Escolar* est un exemple. Du côté université, l'objectif est de mettre les étudiants et professeurs durant un temps plus ou moins long, déterminé dans les projets, en contact direct avec des pratiques sociales diverses, ce qui constitue en soi déjà un apprentissage, pour la production de connaissance.

En fait, l'école elle-même a créé cette dynamique locale à travers les pratiques pédagogiques des enseignants, issus d'une culture universitaire très pragmatique comme plusieurs l'ont rapporté. Ces professeurs s'intéressent aux questions environnementales et socioculturelles et, à partir de thématiques issues de la réalité locale, des liens entre les sciences et les activités réalisées par les élèves, dans la classe et à l'extérieur de l'école. Ces pratiques de terrain sont d'ailleurs préconisées et attendues de la part des autorités de l'éducation locale, comme témoigne le récit du Secrétaire général de l'éducation municipale :

« L'enseignant doit aller sur le terrain (...) L'objectif final est la formation intégrale des élèves. Et l'élève, pour se former de façon intégrale, a besoin tout d'abord de connaître mieux sa communauté. J'aimerais qu'ils puissent sortir davantage, mais le temps est limité. »

L'objectif d'éducation intégrale, qui prend en compte l'élève dans toutes ses dimensions, est d'intégrer le savoir savant à partir de la compréhension de la réalité, à partir de l'expérience concrète de l'élève. Cet idéal d'éducation citoyenne s'oppose à la vision fragmentée de la science, reproduite à l'école et transférée aux pratiques sociales. Cette conception d'enseignement qui vise intégrer science et société, cependant, se heurte non seulement au temps et aux pratiques scolaires, qui bien sûr sont limités, car elles sont soumises au temps du marché du travail, mais elle également se heurte aux conditions matérielles et psychologiques des professeurs, ainsi qu'à la précarité des salaires et le peu d'offre de formation continue. Le système éducatif du Brésil est de manière générale défailante, comme on peut le lire dans une vaste littérature grise sur le sujet. Le système éducatif de la ville de Florianópolis⁵⁷, est bien avancé par rapport à la moyenne nationale, il affronte aussi des difficultés, et c'est l'autonomie des écoles qui permet aux professeurs de trouver des moyens pour contourner certaines difficultés et avancer dans leurs projets pédagogiques. Les confrontations dans ce cadre se donnent moins dans une arène de dispute de pouvoir que dans un espace démocratique et réflexif souvent appuyé par l'échange des idées, le partage d'expériences et la construction des réseaux d'amitié en dehors de l'espace scolaire.

Projet de recyclage de papier Pro-Repa

Parmi les différents projets menés individuellement par les enseignants, attachés, à leur

⁵⁷ Ces responsabilités de la municipalité, au contraire de la France, vont au-delà de l'entretien du bâtiment. La municipalité est responsable par délibération du programme scolaire, par le paiement des enseignants et de tous les autres fonctionnaires.

centre d'intérêt, et la spécificité de leurs formations universitaires, on a celui le Projet de recyclage de papier *Pro-Repa* réalisée dans une salle conçue spécifiquement pour lui (cf. annexe 8). Le Pro-Repa existe à l'école depuis 1993. L'objectif du projet est « la construction avec la communauté scolaire des habitudes de non-gaspillage, du tri de déchets, de réutilisation des objets, de recyclage, de recherche, de communication et de fabrication des différents et variés objets, de manière ludique et créative ». (cf. annexe 9) Quand j'ai travaillé dans l'ancienne école, la salle du projet était de la taille d'une salle normale de cours qui avait été aménagée pour cela. Mes élèves avaient une fois par semaine un horaire avec la professeure. À l'occasion d'une Fête de la culture réalisée à l'école, nous avons réalisé en collaboration, à partir d'un projet personnel que je menais avec mes élèves sur l'Amazonie, un *Boi-Bumbá*. (cf. annexe 10)

La coordinatrice de ce projet est l'une de plus ancienne de l'école. Elle est née à Porto Alegre, est formée en philosophie, a déménagé au sud de l'Ile à la fin des années 1980. Elle a travaillé avec l'alphabétisation d'adultes, a été secrétaire de l'école pendant 5 ans avant devenir coordinatrice du projet.

« (...) sous l'administration du maire M. Grando, du parti populaire, quand il y eu vraiment le plus d'ouverture vers le secteur scolaire, vous savez. J'ai fait un cours (...) sur la fabrication artisanale de papier. (...) J'ai suivi ce cours et je suis retournée à l'école en voulant le faire. (...) Pendant le temps que j'ai suivi le cours, j'étais secrétaire à l'école. C'était en 1993. (...) puis nous avons fait l'invitation à la remise des diplômes du troisième (...) en papier recyclé »⁵⁸.

Projet *Plantar e Colher : Um jeito de aprender*

Le Projet *Plantar e Colher : Um jeito de aprender* (cf. annexe 11), est tenu dans un jardin potager proche à la cuisine de l'école et dans le laboratoire de sciences. On réalise la production de plantes en pépinière, le compostage des déchets organiques et le jardinage. La professeure responsable avec les élèves produit des plantes en pépinière, réalisent le compostage des déchets organiques produits à l'école et fait du jardinage en plus d'étudier les processus de la terre, des plantes et des animaux concernés. Les objectifs du projet sont de permettre aux élèves « de comprendre les dynamiques de l'environnement, de promouvoir

⁵⁸ (...) durante a gestão do Grando, da gestão popular, que foi realmente onde houve mais abertura para os setores da escola, né. Então (...) foi proporcionado um curso (...) de fabricação de papel artesanal. Aí nós fizemos este curso. Eu fiz este curso e voltei para escola querendo fazer. (...) Quando eu fiz o curso eu era secretaria da escola (...). Isso foi em (...) em 1993. (...) E aí naquele ano a gente confeccionou o convite de formatura da oitava série (...) feito de papel reciclado.

l'alimentation saine, de participer à la conservation de la nature, et d'élargir les explications sur l'interférence humaine sur celle-ci, et de comprendre le monde et ses transformations ». La coordinatrice du projet travaille en partenariat avec les enseignants et avec la cuisine de l'école.

Ce projet est issu de l'intérêt personnel de la professeure de classe de l'école élémentaire. Tout d'abord, seulement ses élèves développaient le projet, qu'elle tenait qu'avec ses élèves. Puis, elle s'est associée à un projet plus grand de la mairie, qui l'a promue après des formations en collaboration avec l'Université Fédérale de Santa Catarina. Ce projet s'est transformé en projet de l'école.

Ces deux projets, Pro-Repa et potager, se sont associés aux projets écologiques du Laboratoire de sciences et au Projet *Entorno Escolar* (PEE). J'ai observé aussi, pendant mes séjours, le travail remarquable d'une enseignante de sciences qui traite les questions environnementales de l'actualité du quartier *in situ* et développe des activités pratiques sur et dans les différents écosystèmes, dans une approche participative intégrée au territoire.

3. Maison-école-quartier, une parenté culturelle et symbolique ?

La pandémie de COVID-19 a forcé les gens à réfléchir profondément sur le sens de la vie, l'importance de l'espace et de la distance sociale, ainsi que sur la relation entre l'école et la société. Cette réflexion a mis en lumière l'importance de l'épanouissement des enfants et de leurs parents, ainsi que de la transmission des connaissances et des pratiques liées au virus, à la créativité et à la vie en société.

Au cœur de ces questions se trouvent deux préoccupations principales. D'une part, il s'agit des méthodes de transmission des connaissances, qui sont souvent basées sur une sélection de connaissances figées, parfois obsolètes, et qui sont produites de manière déductive et quantitative. Ces méthodes utilisent des questionnaires et des traitements de données, produisant des connaissances de manière quasi industrielle à l'aide de programmes informatiques, généralement élaborées dans les bureaux et laboratoires des programmes de recherche universitaire, plutôt qu'à travers une approche empirique. D'autre part, il est essentiel

de remettre en question les valeurs qui sous-tendent notre relation au corps, à la nature et à la société.

Cette réflexion conduit naturellement à se demander qui bénéficie des idéologies cachées dans la création de dualités. Les dualités les plus extrêmes séparent, isolent et opposent les êtres humains, que ce soit entre le corps et l'esprit, la nature et la culture, la société et la science. Ces dualités peuvent entraver les échanges, les contacts et la paix, et il est nécessaire de les remettre en question pour favoriser une ouverture des consciences et un changement des mentalités et des comportements. Pour Paul Claval, les sociétés sont conditionnées par l'éducation reçue⁵⁹, par la transmission de l'expérience collective. Mais cela n'est pas vécu de façon passive. La culture n'est pas donc immuable, elle s'invente et se réinvente, elle se transforme face à l'imprévisible et en contact avec d'autres modèles culturels.

Les expériences des anthropologues sont des exemples concrets qui marquent la transformation, le questionnement et la révolution des idées à partir du concept de culture en termes épistémologiques et heuristiques. Les théories et les courants de la pensée anthropologique présentent bien l'évolution d'interprétation de cette notion, passant tout d'abord par la différenciation de celle de nature, puis elle a, grosso modo, gravité autour des concepts de race, de civilisation, de progrès, d'identité et ensuite autour de celle de société.⁶⁰ La culture ainsi ne peut pas être conçue en dehors du regard de l'étranger, des dynamiques sociales, économiques et politiques⁶¹. Ces éléments sont révélateurs de processus culturels plus larges et qui impliquent selon Bourdieu⁶² « rapports de force » et « rapports de sens ».

Comme l'évoque Marc Augé, la culture apparaît à la fois comme la limite et la condition de l'existence de l'individu⁶³. L'éducation, et dès lors la culture qui d'elle résulte, rend intelligible non seulement la manière dont la culture traverse et se reproduit à travers les pratiques culturelles et sociales dans les sens bourdieusien, mais aussi comment et de quelle façon elle se dynamise par l'inattendu, par la critique et par l'utopie. On peut dire qu'à côté de la culture, ces trois éléments constituent la base de la compréhension du fait éducatif et de toute

⁵⁹ Claval Paul, *Op.cit* p.12

⁶⁰ Voir Kilani Mondher. *Ibidem*, 2011, pp.300-302 ; Augé Marc, *Qui est l'autre ? Un itinéraire anthropologique* In *L'Homme*, tome 27, n°103, 1987, pp.7-26 et Cuche Denys, *La notion de culture dans les sciences sociales*, La Découverte, « Repères », 2010.

⁶¹ Kilani Mondher. *Ibidem*. pp. 5-6

⁶² Augé Marc, *Op.cit*, 1987. pp. 7-26 p. 11

⁶³ *Ibidem*. p.10

entreprise de changement social. Les permanences et transformations des sociétés et notamment de leurs cultures engagent diverses relations, dans la dynamique complexe du continuum existant entre les sphères du privé et du public. La famille et l'État composent les cadres sociaux qui témoignent la dynamique espace-temporelle de la continuité et du changement des codes plus ou moins partagés par une même société.

Sérgio Buarque de Holanda dans son livre *Raízes do Brasil* présente une interprétation dans le champ de possibles sur la constitution de l'État brésilien. Il fait l'allusion à la distinction entre les deux sphères, de la famille et de l'État, en délimitant leur cadre d'action. Des individus deviennent des citoyens. Pour le sociologue brésilien, appuyé sur les théories sociologiques françaises et allemandes, l'État est né de la transgression de l'ordre domestique⁶⁴. Ces deux ordres oscillent entre continuité et opposition des modes d'action et penser les groupes, écartant la façon affective et particulière dont la famille est l'exemple le plus significatif, pour pouvoir avancer sur le modèle général, avancer sur l'impersonnel. C'est dans cet affrontement qui est fécondé la solution d'offrir un statut aux individus les plus démunis, devenir des citoyens. Les attributs du citoyen selon Buarque de Holanda correspondent à ceux des contribuables, des électeurs et des éligibles, des assujettis au service militaire et aux lois⁶⁵.

Pour Roberto DaMatta⁶⁶, vivant dans une autre période de la politique brésilienne, l'État est synonyme de démocratie par rapport à la famille. La citoyenneté qui en découle évoque l'appartenance de l'individu à une totalité sociale, moralisante et normative et donc le rôle social est de caractère politique⁶⁷. Dans une approche socio-historique, cet anthropologue brésilien baigné dans les courants de l'anthropologie anglophone, allemande et française, fait une relecture différente sur le rapport la famille et l'État. La notion de citoyenneté et d'individu engendrent des pratiques sociales et des traitements substantiellement divers⁶⁸. L' "individu ou citoyen" est l'unité sociale de base des sociétés qui à son tour est insécable et indissociable de leur situation historico-sociale. L'individu-citoyen est une identité sociale "informée" par la dimension politique⁶⁹. Cela est d'autant plus vrai au Brésil où, pour cet auteur, l'individu et le

⁶⁴ Buarque de Holanda Sérgio, *Racines du Brésil*, Coll. Arcades, Gallimard, 1998 (1936). Traduit du portugais par Marlyse Mayer. p. 223

⁶⁵ *Op.cit.*, p. 223

⁶⁶ DaMatta Roberto, *A casa & a rua. Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*, Ed. Rocco, Rio de Janeiro, (1987)1997.

⁶⁷ *Op.cit.* pp. 65-66

⁶⁸ *Op.cit.* p. 75

⁶⁹ *Ibidem.* p.66-67

citoyen sont deux sphères indivisibles⁷⁰. On pourrait dire que DaMatta conçoit l'univers de la maison, celui de la rue et par conséquent celui de l'école de façon semblable et complémentaire comme un continuum d'espaces relationnels, dont les frontières sont souvent floues, puisqu'elles s'interpénètrent dans les relations.

3.1. Ruptures et continuités entre maison-école et ville-école

La position et la responsabilité de l'individu sont souvent perçues comme distinctes de celles du citoyen et de celles de la famille, qui sont généralement fondées sur les liens de sang et d'affection⁷¹. Dans ce contexte, on pourrait envisager que lorsque l'école introduit de nouvelles connaissances différentes de celles acquises au sein de la famille, ces pratiques permettent à l'élève de transcender l'ordre familial pour rejoindre un groupe plus vaste, celui de la société. Cependant, il est important de noter que l'école a également le potentiel d'apporter de nouvelles expériences et de redynamiser la famille elle-même en fournissant de nouveaux points de repère.

La culture, en tant que produit social et politique, émerge de l'interaction constante entre les individus et les représentants des institutions, ainsi que d'autres cultures⁷². Dans le monde contemporain en réseau, la pluralité des cultures prédomine davantage que l'isolement, et celles-ci sont formées à la fois par les acteurs sociaux qui les incarnent et les transcendent⁷³. Il est important ainsi de prendre en compte que la famille et l'école sont interconnectées à travers l'enfant. Cette relation dynamique culturelle existante entre la maison et l'école est renforcée par diverses situations, et les familles sont constamment sollicitées à dialoguer avec leur enfant, qui joue le rôle d'intermédiaire principal entre les deux institutions. Les savoirs du sens commun *sine qua non* sont des savoirs savants qui se trouvent en complète décalage temporel et spatial avec l'époque qu'ils ont été produits. Ils sont présents au sein des familles des élèves, et cela est d'autant plus vraie auprès des élèves dont les parents n'ont pas eu accès à l'« instruction scolaire ». Privilégier la continuité de communication école-maison-école plutôt que la rupture

⁷⁰ DaMatta, informe dans l'introduction que de son ouvrage, en tant que métaphore de la maison, a été défini par des normes spatiales et morales, telles les règles existantes dans une maison, soit pour les propriétaires soit pour les visiteurs.

⁷¹ *Idem.* p. 226

⁷² Bonte Pierre & Izard Michel, *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, PUF, 2010. pp. 190 -192

⁷³ Kilani Mondher. *Ibidem.* pp. 302-304

permettrait-elle aux parents de modifier leurs comportements en fonction de cette nouvelle expérience ?

Dans l'étude réalisée par François Dubet⁷⁴, il examine les liens entre les sociétés et leur école en tenant en compte leurs variables. Le sociologue, à partir de la comparaison de différents systèmes éducatifs, considère que le fonctionnement des écoles et les pédagogies constituent un aspect de la culture, car « ils relèvent des représentations générales de la relation de l'individu à la société, de la nature du savoir, des conceptions d'enfance, de l'apprentissage et de la citoyenneté »⁷⁵.

Je pense que le fait d'être constamment entre deux pays, avec des cultures scolaires différentes et diversifiées, m'a permis d'observer à la fois la dynamique interactive à l'intérieur des écoles que j'ai étudiées, ainsi que les relations établies avec l'extérieur, en relation avec leur territoire. L'école que j'ai étudiée au Brésil joue un rôle essentiel en tant qu'agent et vecteur du dialogue avec son environnement. En général, cela se traduit par une ouverture aux questions concernant les pratiques pédagogiques des enseignants et du personnel de l'école, posées par les parents d'élèves ou les membres de la communauté, sans que cela devienne un drame.

La parenté symbolique⁷⁶ comme le rappelle Michel Agier concerne l'organisation sociale des individus et se rapportent à leur comportement, aux relations d'alliance, aux contextes et aux langages. À Armação, la relation maison-école est très étroite, comme je l'ai observé dans l'expression des élèves envers leurs enseignants. Pour les plus jeunes, l'école est très liée à la parenté. Certains peuvent appeler l'enseignante de *tante* et même de *grand-mère* sans que l'enseignante soit gênée et bien au-delà peut cela être interprété comme une marque de tendresse. Les moins jeunes ont la liberté d'appeler les professeurs de manière « intime » en traitant les enseignants par leur prénom, ce qui serait impensable en France.

Au-delà de l'absence de prise en compte de l'affectivité, la problématique de l'éducation, qui nous préoccupe tous, englobe non seulement la question de l'apprentissage, mais également celle de la compréhension, de la reconnaissance et de la hiérarchisation des connaissances, un sujet relativement controversé et peu abordé en France. L'école, traditionnellement considérée comme le lieu privilégié pour la transmission des connaissances savantes, de manière quelque

⁷⁴ Dubet François, Duru-Bellat Marie et Vérétoit Antoine, *Op.cit.*

⁷⁵ *Idem*, p. 133

⁷⁶ Agier Michel, *Ibid.*, p.21

peu superficielle, car elle reste souvent déconnectée de la réalité des élèves et, par extension, de la réalité de la ville.

Franck Sérusclat, ancien maire socialiste de Saint-Fons, attire l'attention sur la séparation, voire sur l'opposition idéologique, qui l'on trouve en France depuis longue date, entre la transmission des connaissances savantes et l'éducation des élèves. D'après Franck Sérusclat, le choix des professeurs de séparer instruction et éducation, à partir des années 1930, interrogeait de près Célestin Freinet⁷⁷. À cette période de l'histoire française, il avait d'un côté l'urgence d'apprendre aux enfants des classes populaires ainsi que ceux issus de l'immigration à lire, à écrire et à compter, pour nourrir notamment les besoins croissants de l'industrie en franc progrès. D'un autre côté, il y avait une crainte concernant l'éducation, car les éduquer serait prendre le risque d'égaliser le peuple à la bourgeoisie.

Les parents d'élève français sont représentés au conseil d'école et associés au fonctionnement de l'école dans les conditions définies par l'article L. 411-1 du Code de l'éducation. Des échanges et des réunions régulières doivent être organisés par le directeur de l'école et l'équipe pédagogique à leur attention selon des horaires compatibles avec les contraintes matérielles des parents. Ils ont le droit d'être informés des acquis et du comportement scolaires de leur enfant. Ils ont la possibilité de se faire accompagner d'une tierce personne qui peut être un représentant de parent. Par ailleurs, dans chaque école, doit être prévu un espace à l'usage des parents d'élèves et de leurs délégués⁷⁸.

L'école d'Armação, dans un rapport de continuité entre les problématiques locales et celles de l'école incluent les élèves et leurs familles dans les pratiques pédagogiques des enseignants à travers les thématiques privilégiées dans l'enseignement, liées particulièrement à l'environnement et à la culture local. Les questions locales traversent l'école et forgent sa relation avec différents groupes, et notamment les associations locales. L'école devient un espace de transition entre le lieu et le monde, entre l'éducation familiale et la scolaire et amène l'élève à se positionner *en* et *dans* la société.

Dans le contexte de "kula urbaine", de donner, de recevoir et de rendre service et connaissance, l'école et la famille, en tant que des instruments de changement local, mettent

⁷⁷ Sérusclat Franck et all, *Op.cit*, p. 94

⁷⁸ Circulaire n° 2014-088 du 9-7-2014) <http://www.fcpe.asso.fr/index.php/faq-7/enseignement-primaire/item/1480-quels-sont-les-droits-des-parents-d-eleves-au-sein-de-l-École>

exergue l'importance d'échange d'informations, du partage d'actions sur les questions liées à l'environnement et au développement local, tel comme m'a été rapporté un ancien parent d'élève⁷⁹.

« ... lorsque ma fille a commencé la première année (le CP), j'ai commencé à participer à la fois à l'école et à la maternelle, avec mon autre fille, (...) J'ai toujours participé au mouvement populaire et au mouvement social. J'ai commencé à m'impliquer avec l'APP, le conseil d'école... En 2015 (...) on a commencé à négocier, à participer de la construction de la nouvelle école (...) L'APP a fait une commission de parents et d'enseignants et nous sommes allés suivre l'exécution du projet. » Je l'ai posé la question : « Quand tu parles on (*a gente*), qui est-ce ? »⁸⁰ « L'APP, le conseil d'école, la direction, l'équipe pédagogique et les enseignants. Le conseil d'école est composé d'élèves, de parents et d'enseignants, n'est-ce pas ? Nous avons donc toujours discuté de tout au conseil. On choisissait une commission de représentants (...) »⁸¹.

Dans ce récit, on peut percevoir que rien n'est donné dans la sphère de l'espace public. Les discussions, les choix et le mouvement est fondamental pour faire avancer les négociations avec le pouvoir public. L'implication de cette mère dans différents fronts et notamment à l'école nous donne à voir son expérience dans la participation démocratique, indissociable de la négociation du futur. Le débat, la représentation et l'inspection du processus dans le contexte de causes populaires est une condition *sine qua non* pour l'aboutissement d'un projet commun.

L'alliance entre parents et professionnels de l'éducation, permettre dans ce cas particulier à Armação mais aussi dans celui observé à Saint-Fons, lors des Nuits des écoles, nous permet considérer l'importance du collectif dans la canalisation de forces et dans l'affirmation des besoins et des objectifs concrets, contre l'assujettissement des décisions *top-down*. La spatialité, la temporalité et les réseaux deviennent des éléments de combat par la conservation et par l'acquisition des espaces de sociabilité et d'éducation dans la ville et peuvent ainsi être considérés ainsi comme des enjeux majeurs dans les rapports de pouvoir entre les intérêts publics et privés.

Ces deux entités, école et famille, ont l'habilité de tisser des liens. Sujets de l'histoire locale, parents et professeurs, directeur inclus, ils forgent dans une ambiance saine des alliances nécessaires au développement de leurs potentialités spécifiques. Dans cette dynamique de collaboration, l'école et la famille ne sont pas que des entités sociétales ordonnées ou des structures physiques superposées. Elles interagissent dans la ville, dialoguent et montrent le

⁷⁹ Extrait de l'interview réalisée avec Glória. *Idem*

⁸⁰ Je l'ai posé cette question.

⁸¹ Traduit par nos soins

cheminement social de manière à la fois concrète et abstraite et physique et organique. Ces systèmes constitués d'aspects matériels, subjectifs et idéologiques sont, tel que Michel Lussault exprime, inspiré de Greimas et Bruno Latour, des *actants* qui désignent une réalité sociale, et possèdent une capacité de contribuer à l'organisation et à la dynamique individuelle ou collective en raison d'un contexte socioculturel donné, non de forme mécanicienne, mais de forme systémique⁸². Selon Michel Lussault, dans le jeu d'interactions, l'*actant* à travers un discours et des compétences pragmatiques, acquises dans un processus social manifeste d'interactions, active son essence⁸³. École, famille et ville en tant qu'*actants* sont des opérateurs de la réalité sociale locale dans différents niveaux. Ils interagissent dans les situations selon leur variabilité institutionnelle et leurs degrés de compétence organisationnelle et contribuent à la transmission des mœurs nécessaires au fonctionnement et à l'évolution de la société.

Les interactions humaines, on peut le dire, donnent du sens aux divers systèmes, ceux de la vie, de l'école et de la ville. La perception de cet enchevêtrement est déjà présente dans l'esprit des enfants. La perspective que la ville ou le quartier sont des espaces privilégiés pour l'éducation citoyenne n'est pas nouvelle. En 1979, Philippe Ariès⁸⁴ a remis en question la conception européenne de l'urbanisation, dénonçant la transformation de la ville en un espace anti-enfant, en anti-ville, notamment en ce qui concerne leur rapport à la rue. En ce qui concerne les perspectives actuelles, il convient de mentionner les travaux de l'architecte Kyriaki Tsoukala⁸⁵, qui se penche sur la position et les expériences des enfants dans les centres urbains contemporains ainsi que sur leurs besoins psychosociologiques.

La notion de « ville éducatrice »⁸⁶, peut nous apporter quelques éléments de réflexion sur cette idée. L'intérêt pour la place de l'enfant dans l'environnement urbain ne date pas d'aujourd'hui. Le Brésil et de la France ont siégé des congrès Villes éducatrices, dans ces deux pays, l'on trouve des nombreuses villes qui participent à ce projet, mais leur représentativité est encore assez faible. Le 9ème Congrès International des Villes Éducatrices s'est tenu à Lyon en septembre 2006 avec le titre « La place de l'Homme dans la Cité ». Le dixième à São Paulo, en avril 2008, avec le thème « Construction de la citoyenneté dans les Villes Multiculturelles

⁸² Selon Daniel Durand, quatre concepts qui fondent un système : l'interaction, la globalité, l'organisation et la complexité. Voir Durand Daniel, *La systémique*. Que sais-je ? PUF, 1979, pp. 8-11

⁸³ Lussault Michel, *Ibid.*, 2007, pp. 149-150

⁸⁴ Ariès, Philippe, L'enfant et la rue, de la ville à l'anti-ville. In VRBI, II (1979), pp. III-XV.

⁸⁵ Tsoukala Kyriaki, *Les territoires urbains de l'enfant*, L'Harmattan, 2007.

⁸⁶ Association Internationale des Villes Éducatrices, Charte des Villes Éducatrices, 2004. Source : https://www.edcities.org/fr/wp-content/uploads/sites/7/2021/12/FR_Carta.pdf

». Dans le choix des thèmes, on trouve entre les lignes, la notion d'*empowerment* exprimé par la préoccupation sur la place des minorités dans le changement social ainsi que l'urgence de leur participation démocratique dans les questions urbaines. Ce projet assez ambitieux tient la ville comme espace d'apprentissage « positif » avec l'espoir dès lors du rapprochement entre les habitants et l'école du quartier, en tant qu'environnement proche, et se soucie de la promotion de la citoyenneté, de la consolidation de la démocratie et d'échanges socioculturels et intergénérationnels. Pourtant, la citoyenneté passe par l'expérience et par l'ambition émancipatrice de favoriser l'intérêt collectif ainsi que la diversité.

François Galichet⁸⁷, considère que les conceptions de citoyenneté ne sont pas identiques dans des pays démocratiques et qu'elles varient selon les modèles de société dans un temps historique déterminé. Le principe d'égalité présent dans le paradigme de la citoyenneté, selon lui, doit être assuré, vérifié et consolidé par l'exercice effectif de la citoyenneté, dont l'éducation réflexive sur les différents sorts d'inégalité est un élément essentiel. Être ou devenir citoyen, c'est d'abord être capable de dépasser l'espace concret – territoire, quartier, cité ou banlieue – qui est le lieu de vie, le lieu d'identité où on a grandi, où se tissent les liens d'une solidarité vécue avec ceux dont on partage les expériences, les craintes, les espoirs – mais parfois aussi les haines. En d'autres termes, cela revient à dépasser de façon progressive l'attachement à un territoire concret vers des territoires plus abstraits, mais non moins réels, comme d'autres espaces de la ville, du pays ou d'ailleurs.

Ainsi, même s'il y existe un idéal de collaboration, cela ne suppose pas une égalité de statut entre les « collègues » en tant que membres à part entière d'une équipe éducative. Dès lors la dualité à l'école est explicite. D'abord, cette séparation, matérialisée dans l'appartenance professionnelle, souvent génère une logique de discrimination et de stigmatisation des uns par rapport aux autres. De plus, il existe une séparation entre les programmes éducatifs de l'éducation nationale et ceux de l'éducation municipale, notamment concernant le contexte du périscolaire. Dans le cadre de ce nouveau paradigme de la Ville Éducatrice, en considérant ces dualités, on peut se questionner dans un premier temps sur la fragmentation de la connaissance produite dans ces espaces qui fréquemment se croisent et rarement s'interpénètrent et ainsi développent des apprentissages de façon cloisonnée.

⁸⁷ Galichet François, *L'école, lieu de citoyenneté*. ESF, 2005.

Dans un second temps, se pose la question sur l'existence d'une vraie politique éducative, comme l'observe Marie Raynal, laquelle s'interroge sur l'acceptation des enseignants sur cette nouvelle manière de concevoir l'éducation, ainsi que la place des habitants de tout âge, non seulement les enfants, dans cette politique. Ceci suppose tout également la compréhension et l'engagement réel des habitants, la prise de conscience de ce qui signifie ce label : Ville éducatrice.

Bien que nos recherches n'aient pas été réalisées dans des quartiers de villes avec le label Ville éducatrice, l'une entre elles, Saint-Fons, étant celle-ci située dans le Grand Lyon, en a reçu les retombées. La ville de Lyon, en possession du Label Ville Éducatrice depuis 2001 développe entre autres le Projet éducatif local (PEL) – sur les temps scolaires, péri et extrascolaires – dans une conception dénommée « Nouvelles écoles ». Celle-ci a un rapport direct à la restructuration des écoles, ainsi que leur intégration aux « nouvelles exigences d'une école moderne, attractive et accueillante ». Le PEL de la ville de Lyon considère que l'école est le pilier majeur du projet, sa « colonne vertébrale ». Saint-Fons, même formellement en dehors du réseau des Villes Éducatrices, a adhéré au PEL. Ainsi, par cette adhésion, de nombreuses activités prévues par les Villes éducatrices y ont été forgées.

Si l'école peut être vue métaphoriquement comme la « colonne vertébrale » d'un projet éducatif du type PEL, elle peut aussi être pensée comme un catalyseur de nouvelles pratiques démocratiques qui lient la ville, le cerveau du corps, au quartier, le cœur, formé par habitants et usagers qui constitueraient l'ensemble des membres, sans lesquels le corps devient un organisme inerte, paralysé. Cette relation organique, formée par différentes interactions entre corps, société et environnement, produit des permanences et des changements dont les plus remarquables seraient le changement social urbain. Dans un premier regard, cette institution occupe un espace central dans un quartier, notamment pour les familles avec des enfants en âge scolaire. Puis, elle est un élément source et, voire « d'embouchure » dans un réseau d'intérêts, de demandes et de services mis en rapport avec d'autres établissements et entreprises locales de la ville et qui se répercutent dans d'autres échelles, parfois bien plus loin dans le temps.

Parmi les divers réseaux qui entourent l'école, on peut trouver ceux des entreprises de restauration scolaire, de transport scolaire, ceux des marchés de fournitures et d'équipements de bureau, chaque fois plus liées à la technologie. Dans le secteur pédagogique, on trouve les éditeurs de manuels scolaires et des livres pour enfants. Ainsi que ceux liés à la contractualisation de professionnels tels que des animateurs périscolaires et parascolaires

appartenant à des associations liées au sport et à la culture. Puis, d'autres personnels appartenant à des structures municipales comme les assistantes sanitaires, les auxiliaires de vie scolaire, les gardiens, etc. Les travailleurs des arts et du milieu du spectacle pour enfants, les photographes, les fermes pédagogiques, les baby-sitters, entre autres, contribuent à l'éducation avec l'école et les familles des élèves, à travers leurs spécialités professionnelles.

Ces exemples nous montrent comment l'école est prise dans le contexte du marché dans différentes échelles et rapports à l'économique et au social. Nous pouvons affirmer, en tenant en compte de ces nombreuses relations, de différents niveaux d'expérience pour les professionnels de l'école, pour les enfants et pour leurs familles ainsi que par les collaborateurs et fournisseurs, que l'école n'est pas un espace isolé, une île, à proprement parler. En effet, elle communique en divers moments avec d'autres espaces de son entourage dans une relation que nous qualifierons presque de paradoxale lorsqu'on considère les rigidités quotidiennes présentes dans ce même espace par rapport aux règles internes de fonctionnement et de positionnement dans le monde réel.

Dans ce contexte de réseau, où l'école est un élément incontournable, nous ne pouvons ignorer les liens étroits entre cette dernière et la valeur des biens immobiliers, une question qui se trouve au cœur de notre recherche. Souvent, la proximité d'une école publique urbaine dans un quartier donné est considérée comme un atout, à la fois par le marché immobilier et par les familles ayant des enfants. C'est pourquoi les espaces dans ces quartiers sont souvent plus valorisés. Cependant, cette tendance est inverse pour les familles sans enfants. J'habitais très près de l'école de mon fils, et le voisin qui vivait à côté du terrain de sport de cette école la détestait. Il se plaignait souvent du bruit des élèves. Lorsque les ballons tombaient dans son jardin, il les trouvait... Il a même demandé à la mairie d'installer un filet assez haut pour atténuer les interactions avec l'école.

L'école, qu'elle attire ou repousse les habitants, est influencée par la société environnante et a également un impact sur celle-ci. Cela est particulièrement vrai lorsqu'elle est intégrée à des initiatives d'aménagement du territoire, qu'elles soient portées par des entreprises privées ou des projets liés à la politique urbaine. Le Statut de la Ville au Brésil, la loi fédérale n° 10257/2001, prévoit un nouvel instrument de médiation entre les intérêts privés ou l'administration publique, qui peuvent affecter directement la vie et la dynamique urbaine, à savoir l'Étude d'impact de voisinage (l'EIV).

L'EIV est considéré comme un outil important pour l'analyse et le contrôle des questions de politique publique en milieu urbain. Il garantit le droit à la qualité urbaine et prévoit en cas contraire la proposition d'actions compensatrices visant à minimiser les dommages à l'environnement et aux troubles urbains. Grâce à cette étude, il est possible de maîtriser les effets d'un projet privé ou de planification urbaine sur l'environnement ainsi que pour ceux qui y vivent où se déplacent. Dans les questions de voisinage, souvent les enjeux fonciers sont très importants, comme c'est le cas pour nos deux terrains d'étude, mais surtout pour celui de l'École d'Armação à Florianópolis. Ces éléments jettent une lumière sur le contexte urbain entourant les écoles publiques. Il est essentiel de prendre en compte l'espace scolaire et les préoccupations liées au rétrécissement des espaces de vie en milieu urbain, notamment en ce qui concerne les défis à venir.

3.2. Lorsque le corps explore les espaces

La structure physique de l'école constitue l'un des piliers de l'apprentissage, mais cet aspect est souvent négligé par l'État. Après la promulgation de la nouvelle Constitution brésilienne en 1988, le système éducatif a connu de nombreuses innovations pédagogiques. Cependant, l'architecture des écoles n'a pas suivi le même rythme de transformation, y compris la disposition des bureaux dans les salles de classe. L'histoire de Florianópolis⁸⁸ et de Saint-Fons⁸⁹ sont des exemples révélateurs de cette expérience qui englobe à la fois l'éducation, l'espace et le territoire. L'étalement et la super urbanisation des villes sont représentatifs de la « lutte des places »⁹⁰.

Au Brésil, tel que j'ai pu constater à Saint-Fons, la construction des écoles architecturalement et pédagogiquement innovatrices est aussi restreinte à de projets vitrines, projets échantillons qui profitent à une partie infime de la société et rarement sont reproduits. Sur le mythe de l'égalité, le seul modèle reproduit, c'est l'industriel. Cependant, certaines communautés de parents et de professeurs, telle celle de l'école d'Armação, loin d'accepter passivement les impositions municipales, et le modèle de construction industrielle qui habite le

⁸⁸ Lago Paulo Fernando, *Ibidem*.

⁸⁹ Penisson Alice, *Si Saint-Fons m'était raconté*, Ville de Saint-Fons, 1988.

⁹⁰ Lussault Michel, *Op.cit.*, 2009.

déterminisme architectural, se sont mobilisés pour intervenir dans le projet et surveiller l'achat de matériaux et la construction de la nouvelle école.

Le territoire de la ville, et notamment celui destiné à la construction des bâtiments scolaires, a toujours été un sujet de conflits d'intérêt. Cela configure ce qui l'on peut caractériser comme la sélection spatiale en ville. Cette sélection se fait particulièrement au niveau du privé. La quête de grandes terres destinées à la propriété privée avec des attributs naturels et paysagers, notamment à proximité de réseaux routiers, électriques, d'assainissement, et à présent permettant l'accès à l'Internet, est aussi ancienne que la ville. Toutefois, il est important de rappeler que l'épargne des espaces destinés au public et à l'usage collectif est un élément fondamental dans sa structure et organisation sociale et culturelle.

Cette situation met en lumière le conflit grandissant pour l'accès à l'espace et crée désormais des obstacles parfois insurmontables pour les individus les plus défavorisés, en particulier ceux moins instruits. Cela souligne davantage le processus de ségrégation urbaine, qui fait désormais partie intégrante des initiatives de gentrification, de rénovation urbaine et de développement de zones autrefois délaissées. Il met également en évidence l'importance d'évaluer le rôle de l'école dans la préparation des individus à être des citoyens capables d'écouter, d'argumenter et de lutter pour leurs droits. Face à situations menaçantes et complexes qui configurent les espaces de la ville, il est essentiel d'avoir accès à la formation, à l'information et de disposer de la force politique pour rééquilibrer les camps polarisés. Ce constat met en évidence que des individus occupant des postes politiques influents prennent des décisions qui ont un impact sur la vie des citoyens, qu'il s'agisse de femmes, d'enfants ou d'hommes au sein de la société civile. L'école, dans ce contexte de transformation urbaine, n'échappe pas aux répercussions des changements urbains, en particulier ceux impulsés par le secteur privé.

Historiquement, on peut dire que l'institution scolaire, malgré elle, contribue à la division. Cela se reflète dans sa propre architecture physique, dans les programmes et les disciplines qui suivent une logique séparatrice. La conception de l'école, dans son sens le plus large, dans nos sociétés, est centrée sur la discipline, au sens large du terme, englobant la discipline des corps, des esprits, des émotions et de la connaissance scientifique. Depuis ses débuts, l'objectif et le rôle de l'école ont été davantage axés sur la transmission des connaissances savantes que sur l'exploration de la réalité environnante.

Sur les terrains, j'ai observé la facilité des enfants à se déplacer, à occuper les espaces et à tisser des liens avec ces espaces. Cependant, la fonction et la qualité des espaces va jouer un rôle fondamental dans leurs manières de se déplacer et d'interagir. Les interactions réalisées dans l'espace de la classe, par exemple, ne sont pas les mêmes que celles réalisées dans la cour de récréation ou dans la rue, ni le rapport que leurs corps tissent avec les objets environnants, comme les bureaux, le tableau, la nature et le mobilier urbain. Le contact avec la nature et les objets, dans différents espaces, vont déterminer l'amplitude de leur mouvement, la qualité de leurs interactions et leurs expériences.

Le modèle d'organisation spatiale courante des *classes scolaires*⁹¹, réduit l'amplitude de la vision de l'élève, de son entourage. Il doit maintenir une vision positive envers le professeur, en tant que modèle et seul miroir possible. C'est dans cette configuration de l'espace de salle de cours, que l'élève reste durant au moins douze ans de sa vie, du CP à la Terminale. Ce type d'organisation spatiale ne diminue que la vision optimale des élèves du groupe comme une totalité, mais aussi compromet et altère celle du professeur qui finit par dialoguer, pour donner plus d'attention à ceux qui s'assoient devant le tableau et invisibiliser les autres.⁹² Les pratiques pédagogiques sont spatialisées et l'alignement des élèves en rangs, centralise l'éducation dans la figure du professeur. Ces pratiques d'enseignement sont des lieux communs au Brésil et en France. Elles dénotent des relations dissymétriques et cela n'est pas sans conséquence sur la manière de vivre en société, notamment en ce qui concerne l'individualité et la compétition. Chacun à sa place, les plus doués devant et les moins doués derrière. Ce système organisationnel introduit, dans les humains, dès leur jeune âge, les premiers et plus importants codes sociétaux, qui vont avoir tendance à identifier l'élève au maître, ou à la place que le maître lui accorde quand il le compare aux autres, ou encore aux collègues moins privilégiés dans cette relation par identification. Cette organisation dénote aussi une représentation universelle de l'enseignement et de l'apprentissage inspirée de la tradition romaine, puis jésuite⁹³.

Michel Foucault, dans le chapitre *Corps dociles* va nous livrer l'histoire des procédures disciplinaires militaires incarnées par l'usine, le couvent, la forteresse, la ville et enfin l'école

⁹¹ Foucault attire l'attention sur l'idéologie de classement et d'ordonnance spatiale apparue à la fin du XVIIIe siècle. Voir Foucault Michel. *Op.cit.*, p.169-175.

⁹² Cette invisibilité est ajustée par la punition, soit-elle dévoilée, au sens en qu'elle est visible pour tout le groupe par l'exaspération du professeur, soit dissimulée dans les évaluations quantitatives.

⁹³ Foucault Michel. *Idem.* pp.171-173.

depuis le XVIIIe siècle. Il attire l'attention sur l'aménagement d'apparence innocente de l'espace qui contribue à répartir les individus dans des espaces fermés à moraliser les mœurs et à les contrôler politiquement⁹⁴. Le format et l'organisation spatiale des classes à l'école sont un grand frein pour le développement de l'amplitude du mouvement du corps de l'enfant. L'architecture contemporaine des écoles a à peine évolué, et j'ai pu observer ce phénomène lors de ma visite des nouvelles écoles construites à Saint-Fons, telles que l'École Simone de Beauvoir (construite en 2000)⁹⁵ et l'École Salvador Allende (construite en 2013)⁹⁶. (cf. annexe 12) Le projet de la nouvelle école Parmentier n'échappe pas la règle⁹⁷. (cf. annexe 13)

Certes, dans les nouvelles écoles, on observe le changement de la taille des fenêtres des salles, l'augmentation de la largeur des escaliers et des couloirs, le commande automatique pour l'économie de l'eau et d'électricité, entre autres, mais la géométrie des salles de cours perpétue les mêmes formats et normes depuis quelques siècles⁹⁸. Le mobilier aussi, n'a rien changé, continue le même, les bureaux rectangulaires ordonnés en format de tableaux carrelés. L'aménagement de l'espace des classes reste encore le même depuis les origines de l'école au XVIIIe siècle, le bureau du professeur est encore localisé face à la porte d'entrée et à côté du tableau, ce qui dénote déjà le modèle de pédagogie qui s'impose dans ces endroits, par le système gouvernemental. Il est vrai que le professeur peut organiser la salle de cours comme il le souhaite et que les élèves ne s'assoient plus tout seuls comme à mon époque, et qu'ils ont une plus grande amplitude de mouvement et d'autonomie, mais on perçoit aussi la résistance qui ce changement produit et qui passe par les élèves eux-mêmes, les parents, les collègues qui occupent la même salle dans d'autres plages horaires et même les professionnels du ménage.

Mais la réalité est qu'habituellement les élèves s'assoient les uns derrière les autres, ce qui crée une ambiance rigide et un positionnement passif du corps, une discipline de type militaire, observé aussi dans les églises, dans les usines et dans les bureaux. Pour Foucault, le cloisonnement des salles et les emplacements fonctionnels des élèves répondent à la nécessité de surveiller, de rompre avec la communication dangereuse et de créer un espace utile et de contrôle des comportements et des individualités. La répartition des individus dans l'espace

⁹⁴ Foucault Michel. *Ibidem*. pp.159-199

⁹⁵ Voir http://www.tekhne-architectes.com/projet_archi/groupe-scolaire-simone-de-beauvoir/

⁹⁶ Voir <https://www.darchitectures.com/groupe-scolaire-salvador-allende-saint-fons-69-a1747.html>

⁹⁷ Voir <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02128118/document>

⁹⁸ Les écoles modèles, comme l'École parc construit par Anísio Teixeira à Bahia en 1950 ou l'École ouverte construite à Saint-Fons dans les années 70, entre autres éparpillées au Brésil, en France ou dans le monde, ne sont jamais devenues des modèles universels.

permettrait de diviser l'espace en parcelles et de localiser chaque individu à travers de procédés architecturaux et religieux⁹⁹. Concernant la disposition ordinaire des élèves en salle de cours. Comment peuvent leurs expériences perceptives et visions de monde changer à travers l'école, si l'expérience corporelle est marquée par le plâtre qui traverse les salles de cours ? La pédagogie, centrée sur le professeur, va engendrer toute une expérience et manière de faire société et de participer à la politique, au sens large du terme. Au Québec, certaines écoles expérimentent une autre manière d'aménager l'espace, mais ces expériences sont encore rares dans d'autres pays et restent souvent ponctuelles¹⁰⁰.

Bien qu'à chaque année des nombreuses constructions de logements collectifs, privés ou sociaux poussent du sol et que les espaces de la ville soient de plus en plus aménagés, gentrifiés, pour s'adapter à l'augmentation de la population urbaine, cette réalité croissante dans les grandes villes engendre très peu la construction de nouvelles écoles. Ce qui l'on observe en ville, c'est un mouvement contraire, pendant qu'elles s'étalent, les espaces de l'école se rétrécissent. Les classes sont de plus en plus surchargées, des parents d'élèves en France, comme j'observe presque annuellement depuis que j'y habite, manifestent leur insatisfaction face à cette réalité, mais l'inaction de la part des responsables est révélatrice de la négligence des politiques publiques concernant la problématique spatiale à l'école et sur les conséquences de ce manque d'investissement dans la formation des futurs citoyens.

Après l'extinction des espaces libres et publics de la ville, comme la Place Salvador Allende pour construire l'école éponyme, ce sont les cours de récréation qui sont projetées de plus en plus petites (cf. annexe 14), ce qui empêche les enfants de dépenser leurs énergies et d'exploiter les limites corporelles. L'école comme lieu de développement du corps et de l'esprit de l'enfant devient un lieu de non-expérience, de restriction, de plâtre, de rupture avec la nature et non de continuité. Lors de mon activité périscolaire, PAVI, je demandais aux élèves de représenter les espaces de rêve, notamment du quartier ou de l'école. Ce qui apparaissait le plus dans leurs dessins ou maquettes, c'étaient des espaces de nature, avec des animaux, des arbres, des balançoires, des toboggans, des terrains de sport, effacés désormais des villes et des cours de récréation des écoles.(cf. annexe 15)

La culture architecturale des gymnases, construits pour remplacer ces espaces, sont des lieux de contrôle du corps, et suppriment les espaces de déplacement libre des enfants ainsi que

⁹⁹ Foucault Michel. *Ibid.*, p.168-169.

¹⁰⁰ Voir <https://revuedidactique.uqam.ca/index.php/revuedid/issue/view/4>

les espaces de nature. (cf. annexe 16) Les espaces de nature restent restreints à des grands parcs, comme des îlots de nature au milieu de la jungle de pierres. L'augmentation de la densité urbaine n'est pas sans effets sur les microclimats de la ville, ni sur la vie des habitants, et nous avons déjà eu un petit aperçu de cette problématique pendant ces jours de canicule et de ce qui nous attend dans les prochains cinquante ans. On ne voit que rarement une école publique adopter une architecture semblable à celle des écoles privées¹⁰¹. En ce qui concerne la pédagogie mise en place, je m'abstiens de faire des commentaires, car mes interlocuteurs, qui sont critiques, semblent avoir une opinion négative à ce sujet. Cela étant dit, l'architecture ne définit pas à elle seule l'école, mais elle crée néanmoins un environnement spatial radicalement différent par rapport aux architectures standards de la plupart des écoles. Cela permet la mobilité des enfants et une dynamique corporelle plus en accord avec leurs besoins de développement physique.

Lorsque les élèves sont organisés en petits ou grands groupes, voire en binômes, comme je l'ai observé lors de mes ateliers et dans les pratiques de certains de mes interlocuteurs, ils adoptent une posture active. (cf. annexe 17) Ils se tiennent debout à côté de leur bureau ou de celui d'un camarade, se penchent souvent pour accomplir une tâche, pour parler ou pour écouter, et parfois, ils s'agenouillent sur leurs chaises ou s'assoient par terre. Cette disposition favorise l'exploration de différentes sensations corporelles, le dialogue et l'échange. Le travail collectif sollicite divers sens, permet la participation, la prise de parole, l'écoute, la prise de décisions, la créativité, la production du sens et de l'originalité, et enfin provoquent le sentiment d'appartenance et l'authenticité.

J'ai observé deux activités pédagogiques sur la thématique du quartier à Armação, en début septembre 2012. Celle de la professeure Marlise de CP et celle de la professeure Arleni de CM2. Dans les deux salles de cours, les élèves étaient organisés seuls ou en binômes. Au départ de l'activité de Marlise, avec l'objectif de faire un graphique sur les transports utilisés dans le *trajet maison-école*, elle a posé une première question aux élèves : « Comment vous venez à l'école ? Avec quel transport ? » Après plusieurs réponses, dont on avait du mal à discerner qui parlait quoi, elle continue en demandant un peu d'ordre : « Qui vient à l'école en moto ? » On entendait : « Moi ! Moi ! Moi ! ». Et le dialogue s'est établi : « Je viens en Topic (transport scolaire) ». Puis, la professeure a continué : « Nous allons transformer cette activité en graphique. Nous sommes déjà habitués à faire des graphiques, n'est pas ? ». Ils répondent

¹⁰¹ <https://www.escoladinamica.com.br/escoladinamica>.

positivement et elle les dit : « Tiago va distribuer les papiers où vous allez dessiner comment vous venez à l'école. Après, on les collera au graphique pour voir combien des élèves viennent en bus, à pied, etc. ». Une élève l'a dit « Quelquefois, je viens en bus, d'autres en voiture. ». La professeure l'a interrogé : « Avec quel transport tu viens le plus souvent ? ». L'élève a répondu « En bus. ». Elle l'a dit : « Alors, tu dessines un bus ». Dans l'activité de la professeure Marlise, les élèves se déplaçaient librement pour discuter avec les collègues, pour voir leurs productions, pour les montrer, leurs desseins. Après les dessins faits et collés dans le graphique, tous participent à l'écriture du titre « *Como vamos para a escola* ». À l'écrire, la professeure les demande les lettres et les syllabes des mots du titre en les expliquant le pluriel du verbe aller, par exemple, et le S après le E de *escola*. Puis, elle pose la question suivante « Qui a fait le graphique ? » ; « Nous !!! » ; « Nous ? » ; « Nous sommes qui ? » ; « Des enfants », ils ont répondu. « *Mais des enfants de quelle classe ?* » ; « *Turma 12* ». Alors la professeure a écrit Classe 12 sur l'affiche. Après tous dessins collés, il avait encore une élève qui n'avait pas encore fini son dessin. Et la professeure gentiment l'a demandé de le finir pour qu'elle puisse coller son dessin. Pour finir, la professeure demande aux élèves qui était absent. Puis, ils comparent le nombre d'élèves présents avec le nombre de dessins. (cf. annexe 18)

Dans l'activité *tempestade de idéias (brainstorming)* de la professeure Arleni, Elle a expliqué l'activité aux élèves et a écrit le nom *Armação* dans un cercle, au centre du tableau blanc, en mettant des flèches. Un élève a remarqué que le dessin semblait un soleil. Ils devraient dire, après lever la main et avoir écouté leur prénom, des mots qui caractérisaient le quartier. Pendant l'activité, lorsqu'un élève était « étranger », la professeure le posait des questions comme : « Tu habites le quartier ? » ; « Tu es né.e ici ? » « Depuis combien de temps tu habites à *Armação* ? » ; « Tu habitais où avant ? » Et continuait : « On connaît déjà l'histoire de (nom de l'élève) ? » Au fur et à mesure, elle a remarqué « Vous voyez comme les idées surgissent ? » Dans sa classe, il avait des élèves venus d'autres villes du pays et d'autres écoles. Quand les élèves parlaient, elle les interrogeait pour savoir si elle devrait mettre le mot au pluriel. À un moment, une élève qui a dit le « bateau de pêche ». L'enseignante lui a interrogé pourquoi elle avait fait référence à la pêche et là un dialogue s'installe. Un autre mot qui a soulevé une discussion, c'était le mot tourisme. « Tourisme est bon ou mauvais ? » L'élève l'a répondu à partir de deux points de vue, celle du touriste et celle des habitants. Et le dialogue s'est installé à partir de plusieurs questions posées par l'enseignante et des discussions parallèles ont surgi. Presque tous les élèves qui ont voulu participer et l'enseignant donnait la voix un par un. À un moment donné, l'enseignante a dit notre cercle est devenu petit, (vu les nombreux mots, un

élève lui a dit « Faites un autre... » (cf. annexe 19). Les élèves ne se déplaçaient pas en salle, car c'était l'enseignante qui prenait des notes de leurs réponses sur leurs représentations du quartier au tableau. (cf. annexe 20)

Les expériences quotidiennes réalisées lors d'activités de "découverte", soit dans la salle de classe, dans d'autres espaces de l'école comme le potager, la salle de recyclage des déchets, le laboratoire ou lors de sorties d'étude où les élèves sont encouragés à observer, prendre des notes, des photos ou interviewer les habitants, comme je l'ai observé à Armação, diffèrent considérablement des activités en salle de classe où les élèves adoptent une position corporelle passive. Ces activités requièrent une coopération et une créativité actives. Chaque membre du groupe joue un rôle actif, participant et responsable, ce qui favorise la mobilité corporelle, le contact avec des sensations et des émotions, ainsi que diverses formes d'interaction et d'échange plus riches que celles qui se produisent lorsque l'activité est centrée sur une organisation rigide de l'espace, qui se traduit également par une rigidité corporelle.

Lorsqu'on parle en corps, on l'imagine peu ou prou une forme tangible, une masse "homogène" genrée avec une apparence concrète, normalisée, tel un enfant, un adulte ou une personne âgée. Rarement, on le pense tout de suite comme un tout biologique-physique-chimique, social et psychologique, sauf quand des anomalies génétiques, pathologique, physiques ou des maladies sont identifiées tout de suite par le regard attentif de l'autre, car c'est l'autre que va nous donner les paramètres de notre état de santé ou de normalité. Ce qui se joue dans ce regard, le jugement des apparences, de ce qui est visible, exposé par la matérialité présente. Plus les sociétés s'urbanisent, plus ces aspects prennent formes variées et distinctes, et vont se distinguer par les sujets et les groupes d'intérêt, soient-ils moraux, sociaux, spirituels ou matériels. Les valeurs appréciées dans une société peuvent concerner la propreté des vêtements et des chaussures, des transports qu'on utilise, du quartier où on habite, de l'école qu'on fréquente, de la famille à laquelle on appartient.

L'expérience corporelle et sensorielle, préconisée par Edward T. Hall, nous donne des éléments de réflexion sur les structures de l'espace, sur son organisation et ses usages dans une culture donnée. Dans la mesure où nous considérons que l'espace est conçu pour chacun de manière unique, les interactions établies avec l'espace permettent à chacun de construire son propre sentiment d'espace particulier, selon des repères de distances physiques et sociales

propres, inscrits dans le vécu¹⁰². Le vécu, le parcours réel de distances physiques, à partir de ce raisonnement, permet-il de construire des structures d'élaboration de la notion d'espace social ?

Plus nous parcourons de distances physiques importantes en présence, plus nos perceptions de l'espace s'élargissent et le vécu se structure de manière intensifiée. Dans ce rapport à l'espace vécu, perçu et élaboré dans l'intersection entre culture et environnement, on trouve un espace de dialogue systémique entre l'anthropologue et le géographe. La conception de continuité entre des aspects subjectifs et objectifs de la réalité spatiale concrète, dès lors sociale, devient pertinente pour comprendre non seulement les manières de parcourir, découvrir et s'appropriier les espaces, au sens d'internaliser l'organisation spatiale des groupes et des sociétés, leur savoir, leur altérité, mais reconnaître sa propre façon d'élaborer l'espace, sa propre manière d'être au monde et donc de s'engager ou non dans la dynamique de la vie collective. Lorsqu'un enfant est élevé dans une culture où les pratiques spatiales sont collectives, signifiantes, porteuses de sens pour son individuation, sa manière de privilégier son mouvement dans la société sera collective.

Les œuvres créées par l'homme, comme l'a dit Edward Hall, sont l'expression de ce processus de filtrage culturel et permettent de découvrir l'usage que les peuples font de leurs sens en contact avec l'environnement¹⁰³. Pour l'anthropologue, même si cette expérience se réalise au niveau des actions, des relations, des affects et des discours pour tous les êtres humains, chaque individu perçoit l'espace et les distances de manière très différente¹⁰⁴.

L'expérience spatiale se fait à partir de la perception de l'espace, à partir de chaque être. Tel le « rêveur des villes » de Pierre Sansot, l'observateur peut se permettre, non seulement de raisonner, mais de le sentir, l'espace à partir d'une poétique, à partir d'autres référentiels "absents" sur le moment de l'observation, comme le parcours d'un même trajet, réalisé par d'autres êtres, par exemple, et sans même avoir une conscience précise sur ceux-là. La culture matérialisée dans l'espace est ainsi révélatrice de différentes significations et de subjectivités qui lui sont attribuées non seulement par l'organisation et les divers usages, mais aussi par l'étonnement du mouvement, et de ce qui se cache derrière nos pensées. L'environnement, l'usage de l'espace ainsi que le cheminement sensoriel et que posent des questions sont des éléments consolidateurs de la diversité culturelle et humaine. L'expérience, comme le dit Pierre

¹⁰² Hall Edward T., *Ibidem*, pp. 120-146

¹⁰³ *Ibid.*, p.116

¹⁰⁴ *Ibid.*, pp.144-146

Sansot, crée du nouveau à partir du mouvement, du désir et de l'action créatrice. Pierres, chairs et pensées selon Sansot sont de la matière des lieux privilégiés par nos parcours en ville¹⁰⁵.

Le corps dans les sociétés est souvent soumis à des normes institutionnalisées, très masculines. Michel Foucault, dans son ouvrage « Surveiller et punir », illustre cela en se penchant sur le corps du soldat, qui était perçu comme le symbole de la force et de la violence aux XVIIème siècle. La posture des soldats était un moyen de les identifier, et leurs corps étaient modelés par des postures, des automatismes, des habitudes, des regards fixes, et leur capacité à rester immobiles ou à marcher au pas. Ces corps étaient manipulés, façonnés et disciplinés pour correspondre à l'idéal du « Homme machine », une conception initiée par Descartes et développée par des médecins et des philosophes. Cela a contribué à l'élaboration de « règlements militaires, scolaires, hospitaliers, etc., conçus pour contrôler et corriger les mouvements du corps »¹⁰⁶. Foucault souligne l'importance des « détails » dans ce qu'il appelle la « microphysique du pouvoir », car ils jouent un rôle crucial dans notre expérience et restent gravés dans nos mémoires¹⁰⁷.

Le cadre de l'école façonne le comportement des élèves, ainsi que l'image qu'ils ont d'eux-mêmes et de leur propre quartier. Quand quelqu'un me dit « j'habite dans une cage à pigeons », il me donne une vision de comment il perçoit le tout, non seulement l'insalubrité de son logement, celle du quartier, mais aussi la précarité de son existence personnelle dans ce contexte. Cela est indissocié du passé, de leur propre histoire et de leur conscience corporelle que l'école peut l'apprendre. L'école devrait permettre de valoriser les apports individuels et collectifs, cognitifs et pratiques ainsi que les apports de la nature, de la culture et du social. Tenir compte des forces de l'école dans sa fonction émancipatrice, citoyenne et intégratrice dans le quartier ne serait pas une façon d'esquisser les possibilités de changement ?

Or, les enfants « lisent » leur ville. C'est là qu'ils inscrivent leur vie scolaire, sociale, personnelle et émotionnelle, c'est là qu'ils vivent différentes situations et qu'ils n'ont souvent pas l'opportunité de la discuter. Dans le travail que j'ai mis en œuvre, ils ont pu vivre cette expérience et j'ai eu le sentiment d'enregistrer des moments importants que je souhaite mettre en valeur ici. Considérer que l'enfant possède une place importante dans l'interprétation du vécu et du paysage, c'est estimer qu'il est censé interpréter son espace et le représenter au

¹⁰⁵ Sansot Pierre, *Ibid.*, p.77

¹⁰⁶ Foucault Michel, *Ibidem*, pp. 159-160

¹⁰⁷ *Ibid.* pp. 163-166

travers de dessins et de textes issus de sa lecture du monde. Par ailleurs, qu'il est capable de donner du sens à son monde, à sa réalité sociale, comme des valeurs, des conceptions, des déformations en forme de jugement explicite ou caché. Cela nous paraît fondamental pour comprendre la société future qui se dessine dans le temps présent. Les représentations sur l'enfance ont évolué¹⁰⁸, mais notre société occidentale a encore une idée assez floue sur la place des enfants et sur les espaces qui leur sont socialement réservés. Rappelons que le nom enfant vient du latin « *infans, infantis* », et désignait celui qui ne parle pas (*in* privatif¹⁰⁹ et *fari*, parler)¹¹⁰.

Bien, qu'on continue à les habiller aujourd'hui au miroir des adultes, nous ne pouvons non plus les considérer ni comme de petits adultes du Moyen Âge, ni comme ceux du début de la Révolution industrielle. L'article 32 de la Convention internationale des droits de l'enfant de 1989 reconnaissent que l'enfant doit être protégé contre l'exploitation économique et le travail susceptible de compromettre son développement dans différents aspects de sa personnalité¹¹¹. Cette convention préconise aussi à l'enfant le droit à la liberté d'expression¹¹². Cependant, l'idée que les enfants ne sont pas assez mûrs pour s'exprimer sur certains sujets est encore un tabou dans notre société et cela, j'ai pu le ressentir lors de la réunion de concertation sur le quartier Carnot-Parmentier, quand un habitant âgé a demandé à quelqu'un d'autre « Qu'est-ce que ces gamins font là ? ». Certes, on ne peut pas attendre qu'une personne âgée puisse comprendre le rôle de l'enfant dans ce « type de réunion », mais à quoi penser quand l'école pense pareillement ?

Thierry Paquot dans son article « Les enfants dans la ville », rappelle la responsabilité du système scolaire face au mal-être des enfants des villes puisqu'il se pose comme « un tout étanche à la vie sociale et urbaine, alors qu'il devrait démultiplier les interactions »¹¹³. On ne peut pas nier qu'on ne peut pas les épargner de leur fréquentation de la rue, ni des événements moins heureux du quotidien. Également, comme les adultes, ils fréquentent les espaces publics, ils voient et écoutent tout ce qui se passe autour d'eux, puis ils tissent des jugements selon leur

¹⁰⁸ Voir Ariès P.,

¹⁰⁹ Préfixe négatif

¹¹⁰ Dubois Jean, Mitterand Henri, Dauzat Albert, *Dictionnaire étymologique et historique du Français*. Expression. Larousse, 1998, 822p.

¹¹¹ Voir Unicef, Convention internationale des droits de l'enfant. Source : <https://www.unicef.fr/sites/default/files/convention-des-droits-de-lenfant.pdf>.

¹¹² *Ibidem*. Voir article 13.

¹¹³ Paquot Thierry, « Les enfants dans la ville » in *Diversité ville école intégration*, 141 Juin 2005, pp. 59-63.

niveau de maturité, de compréhension et aussi selon les connaissances acquises en famille et à l'école, puis ils se forment eux-mêmes ainsi leurs propres opinions, fussent-elles justes ou erronées. Si l'école ne joue pas son rôle de médiateur entre les situations vécues hors de ses murs et la connaissance savante, elle risque de passer à côté de celle qui devrait être sa vraie fonction, à savoir « former les enfants à la citoyenneté ». Ainsi, le rôle prépondérant de l'enseignant ne serait-il pas d'ouvrir ses cours au-delà des contenus programmatiques au vécu des enfants, et de susciter la provocation et la médiation de débats significatifs, et les préparer à des situations réelles qu'ils rencontrent avant même leur vie d'adulte.

J'attire de nouveau l'attention sur les mots « enfant » et « enfance » afin de montrer la variation de leurs signifiés dans les deux langues que je partage dans mes terrains de recherche. Cette corrélation, au-delà d'aider dans le dévoilement de la pluralité d'énoncés, révèle un concept sous-jacent qui peut permettre une nouvelle vision, une réflexion sur le potentiel fécond et créatif des enfants d'aujourd'hui, lesquels vivent dans un monde de plus en plus pluriel et globalisé. Ces enfants-là, en dehors du champ de l'école, ont accès à un nombre effrayant d'informations qui sont absorbées quotidiennement et qui, en plus de contribuer dans la formation des normes qui vont régir leur vie dans la société, à partir de leur capital de connaissances, vont construire leur identité planétaire.

Quelles normes, quelles connaissances et quelles identités songeons-nous pour nos enfants ? Le mot « enfance », qui définit la période qui précède l'adolescence (aujourd'hui, le libellé de cette phase est certainement très mouvant) et la vie adulte, est partagé par les cultures de langues française et portugaise, mais cela ne concerne pas directement le mot « enfant ». Celui-ci est désigné en portugais par le mot *criança*, et comporte une connotation autre qu'en français, ce qui peut nous permettre d'avancer dans l'élargissement de notre regard vers la place des êtres qui se rencontrent dans cette phase du développement humain.

Le nom *criança* vient du latin *creantia*, qui vient de la conjugaison du verbe *creo*¹¹⁴ et pour autant nous donne déjà cette notion de mouvement, de transformation, de passage, de temps. Le signifié de ce mot est attaché au mot *creare*, créer, engendrer, produire, lié aussi à *crescere*, grandir, s'élever. Dans cette dernière signification, on trouve l'élan pour légitimer la participation des enfants dans l'élaboration de nouveaux points de vue, d'un nouveau souffle dans la projection des sujets de société et notamment sur l'urbain, leur espace de circulation,

¹¹⁴ Dictionnaire Gaffiot latin-français (1934). Source : <http://www.lexilogos.com/latin/gaffiot.php?p=441>

de vie et d'action. En tenant en compte de leur créativité, le besoin de reconnaître et d'accepter qu'ils puissent occuper une place dans l'espace social et aussi politique dans nos sociétés.

Ainsi, nous constatons une très grande divergence entre « celui qui n'a pas de droit à la parole » et le « créateur potentiel », quasiment deux notions antagonistes. Mon expérience avec les enfants de l'activité P'tits architectes déjà rapporté plus haut s'insère bien dans ce contexte. Ci-dessous, je vais décrire une situation vécue dans laquelle j'analyse le contexte et les relations qui se sont imposés. Les enfants qui participaient à la 3ème réunion de concertation du projet ont été accueillis dans la réunion. Cette participation était notre initiative, mais aussi un souhait des agents de la politique de la ville de rendre visible leur engagement auprès des enfants de la société locale et leurs préoccupations sur le futur du quartier.

Les enfants qui habitent ou fréquentent le quartier voulaient présenter le travail qu'ils avaient réalisé. Je voulais donner voix et visibilité à une partie de la société locale qui fréquemment les « tolère », mais qui n'est pas perçue en tant que citoyenne à part entière, autrement dit des êtres capables de prendre de la distance et de construire une réflexion sur leur environnement urbain.

Ainsi, l'intervention des enfants portait sur les observations qu'ils avaient réalisées dans le quartier pendant quelques semaines, lors de mon activité périscolaire, mais aussi pendant leurs circulations quotidiennes, celles-là guidées pour nos discussions. Celles-ci portaient sur les dynamiques locales et à travers leur regard assez critique, les enfants ont pointé des possibles solutions pour les problèmes observés. Les questions problématiques ainsi que les solutions dégagées ont été organisées, rédigées et assemblées méthodologiquement dans un tableau donné, puis signé pour tous les enfants, ce qui lui a donné l'allure de document important. Les thèmes interrogés ont été ceux de la nature, des déchets, des voitures, des jeux et des bâtiments dans leur quartier. (cf. annexe 21) La réalisation de cette activité a permis dans un premier temps d'élargir le regard des enfants envers des questions normalement banalisées dans leur quotidien et de les relier au quartier en reconnaissant sa valeur en tant qu'un espace de vie et de sociabilité ; puis, celle-là a permis de les qualifier eux-mêmes en tant que personnes à part entière, capables de réaliser des observations, des enquêtes, de déchiffrer ce qu'il y a derrière le paysage que les entoure, d'établir des relations, ainsi que d'écrire, de partager et d'organiser leurs idées.

Enfin, si importante que soit le processus de réalisation d'une activité qui liait le « jeu », la liberté, le pédagogique et le cognitif à l'espace vécu des enfants, – donc leur réalité quotidienne – cette activité leur a permis de présenter le résultat de leur travail et de les valoriser dans une réunion publique d'adultes. Elle ne comprenait pas n'importe quels adultes, mais des adultes étrangers à leur quotidien, des adultes qui discutaient le futur du quartier. L'écoute attentive de leurs « revendications », qu'on peut observer par le regard qu'on leur a apporté, a bien montré qu'ils ont leur responsabilité et pour autant leur place dans la société locale : on peut dire que leur avenir est donc semé en amont.

Cette mise en scène des enfants dans un espace public, laquelle a rendu possible de dévoiler leur point de vue sur leur lieu d'appartenance, peut être considérée comme dévoilant une grande richesse dans ce que l'on appelle participation démocratique et leurs solutions pour les problématiques trouvées a bien mis en évidence leur potentialité et capacité de gestion des espaces de leur quartier. Cette richesse, on peut la constater quand ils traitent par exemple de la question de l'occupation des voitures dans tous les coins du quartier ou de l'absence de nature dans le quartier. Les simples solutions par eux proposées, faites à partir de leurs propres constats sur le terrain, si mises en place, pourraient déjà avoir une grande efficacité pour la circulation piétonne dans le quartier et pour assurer la sécurité des enfants que transitent souvent seuls.

« Les voitures se garent sur la route, sur les trottoirs et au milieu du passage des gens. Les gens marchent sur la route. » (P)

« Toutes les voitures doivent se garer dans un garage ou sur les parkings. (on doit) Enlever les voitures cassées. Les parkings doivent être signalisés par terre. » (S)

« Il y a que du sable sur le terrain de Grandes Terres et autour des Maisons Bleues que du goudron. Il n'y a pas de verdure et d'herbe. » (P)

« Faire un petit jardin. Rajouter de l'herbe, de la verdure, des arbres, plus de fleurs et des bancs. Dans les jardins existants, mettre des plantes, des fleurs et des herbes à la place des cailloux. » (S)

La présentation par les enfants des éléments concrets, issus de leur expérience, a permis de briser les préjugés des uns et des autres – ceux des personnes âgées, issues de vagues d'immigration anciennes, internes ou européennes. À leur tour, ceux des techniciens qui traitent de la rénovation urbaine – par rapport aux enfants, issus de vagues d'immigration les plus récentes. Cet échange intergénérationnel a rendu favorable non seulement leur rapprochement, mais aussi la valorisation des idées des enfants par des agents de la politique de la ville et architectes et urbanistes, répondant aussi bien aux objectifs de mon activité qu'aux intérêts de la politique locale. Évidemment que le cadre nécessaire à la participation des enfants dans les

décisions publiques n'est pas encore institué et un grand travail reste à faire. En revenant sur le jour *J* de notre participation à la réunion de concertation du projet de rénovation urbain du quartier Carnot-Parmentier¹¹⁵, on a pu constater tout d'abord que le mode opérationnel et organisationnel a encore du mal à intégrer jeunes et adultes. Comme nous le rappelle Defrance¹¹⁶, les enfants ne sont pas encore bien accueillis dans les structures institutionnelles et ils restent encore à l'écart dans l'espace politique de délibération et de décision.

Pour illustrer notre propos, je décris le moment où les enfants et moi-même, nous sommes entrés dans la salle. En arrivant, on a attiré l'attention de tous. Les organisateurs ont rapidement déplacé des chaises pour qu'on puisse s'asseoir. Ils nous ont « réservé » un espace devant la scène, côté gauche, face au public adulte. Le groupe d'habitants était surtout constitué d'une trentaine de personnes âgées. N'était présent aucun membre de la famille ou parents des élèves, ainsi qu'aucun professionnel de l'école. Les personnes âgées ne s'attendaient pas à voir des enfants dans une réunion dont l'objectif était de discuter du futur du quartier. Ni, visiblement, d'entendre les enfants issus d'une génération postérieure à la leur, les fils des immigrés. Quelques commentaires parcouraient la salle : « Ils font quoi ceux-là, ici ? » L'urbaniste parlait à son public et nous étions exclus de son regard, sans remarquer son vocabulaire assez inadapté, non seulement aux enfants, mais visiblement aux habitants aussi. Ceux-ci ont été surpris de l'absence des bailleurs de fonds et ont essayé de détourner la façon dont les organisateurs avaient prévu l'atelier ; mais le directeur des politiques urbaines de la ville a argumenté de façon décidée sur l'urgence de la réalisation de l'atelier dans les normes prédéfinies.

Pendant la réalisation des activités élaborées par l'équipe d'urbanistes, dont l'une consistait à choisir dans les photos aériennes les éléments du cadre du nouveau quartier tels que la localisation des parkings, des poubelles, des passages piétons, des espaces pour les enfants et adolescents, etc., et nous étions les derniers à recevoir les photos aériennes pour les analyser. Les participants en général étaient assis autour des tables qui correspondaient aux habitants d'un même immeuble comme la Tour, et les enfants et moi-même étions dans une table à part, ce qui m'a incitée à deux réflexions, à savoir, ou nous représentions l'ensemble du quartier où

¹¹⁵ Cette participation a été, au début, le résultat de mon investissement, dès les premières réunions de concertation urbaine du Projet Carnot-Parmentier, auprès des agents de la politique de la ville. Nos échanges, sur le projet que je développais au périscolaire, leur ont permis de détourner leur regard vers les enfants, cette partie de la population normalement écartée de ces discussions d'adultes, notamment au sujet de la concertation urbaine.

¹¹⁶ Defrance Bernard, « « Faire la leçon » ? Communication et enseignement », *Hermès, La Revue*, vol. 71, n° 1, 2015, pp. 214-218.

nous ne nous situons nulle part. Chaque groupe a été invité à présenter leurs choix, réalisés non seulement à partir des repères fournis par les photos aériennes, mais aussi par le biais d'une sorte de questionnaire dirigé, qui portait sur des questions d'organisation future de l'espace proche aux bâtiments qui devraient être choisis parmi trois éléments donnés, ceux-là étaient du type : la place des poubelles, etc. Notre groupe est aussi venu devant la scène et même si les enfants étaient assez timides avec cette nouvelle expérience, ils s'en sont sortis assez bien avec mon aide et celle du frère de l'une des filles qui est venu l'accompagner¹¹⁷. Je l'ai invité à participer à l'activité et à exposer ses idées. Nous avons profité de ce moment pour présenter notre tableau et le rendre aux urbanistes, mais nous n'avons jamais eu leur retour sur notre travail, malgré nos photos présentées à la réunion publique du 22 juin 2012 dans un PowerPoint.

Pendant la présentation des enfants, j'ai observé l'étonnement du public et notamment de ceux qui étaient attentifs à leur parole, des adultes qui voulaient les écouter. Si ces derniers pensaient au départ être les seuls à porter un regard critique sur leur quartier, ils ne s'attendaient pas à ce que leur vision coïncide avec celle des enfants. Au début, on pouvait ressentir l'étrangeté dans les regards des habitants envers nous, envers les jeunes habitants qui envahissent leur propre espace, l'espace de la discussion sur le quartier. Or, de façon semblable à eux, les enfants profitent des mêmes espaces du quartier et avec des *lunettes appropriées*, ils peuvent porter de nouveaux regards à son entourage ainsi que de prises de conscience sur l'importance de leur participation aux discussions sur l'avenir du quartier.

Ces petits récits issus des perceptions des enfants sur leur quartier permettent de rendre visible leur regard ouvert sur les atouts et les faiblesses du quartier. Ils remarquent différents éléments présents dans le paysage comme du patrimoine commun, les espaces de sociabilité : le stade, la pelouse et les bancs en milieu « naturel » ou plutôt non minéralisé, donc des espaces de libre accès à tous les habitants. Mais aussi, ces enfants identifient des éléments de conflit, tels que la présence des voitures souvent garées sur le trottoir et d'autres éléments déplaisants tels que les tags, les déchets et les mégots de cigarettes.

¹¹⁷ Un aspect intéressant de cette expérience, c'est que, même si tous les enfants de l'activité ont été invités à participer à la réunion, peu d'entre eux étaient présents et n'ont pas justifié leur non-participation. Cependant, ceux qui sont venus, ont emmené avec eux leurs frères et cousins. Je connaissais déjà quelques-uns par l'école, et d'autres que j'ai connus sur le moment comme le grand frère d'Anissa. Tous ont participé activement au travail de choix d'aménagement des espaces du quartier. Quelques-uns ont fini par s'inscrire dans l'activité avec moi dans d'autres cycles de cette année scolaire ainsi que d'autres années.

Ces observations rattachent le bien vivre et les contraintes existantes, questions reliées directement aux rapports entre ce qui ressort du domaine public et ce qui est de l'espace privé : dès lors, des scènes figées de la vie quotidienne collective locale influent sur les aspects de la vie des individus et dénotent notamment le renfermement et l'ouverture du quartier. Cela est bien observé, d'un côté, par la traversée quotidienne du quartier par des personnes qui n'y habitent, elles utilisent les chemins à l'intérieur comme raccourci pour accéder par exemple à l'école, aux arrêts des bus, ou même aux poubelles, comme c'est le cas des Roms qui chargent des chariots et des poussettes avec des habits, des chaussures et des meubles usagés ; d'autre côté, signalons aussi l'arrivée constante de policiers pour contenir les actes d' « incivilité » comme je l'ai remarqué pendant les quatre ans et demi de terrain.

Dans ce contexte de lecture de la ville, je m'interroge sur de l'éducation à la vie en ville et l'engagement citoyen dès l'école, abordé par Dewey, Freire et Freinet qui inscrivent l'émancipation, le dialogue et l'expérience comme éléments nécessaires à la participation citoyenne. L'anthropologie, pourrait-elle expliquer la place des enfants dans la construction d'une nouvelle culture de participation démocratique, plus consciente, plus autonome et plus confortable ? Serait-il pertinent d'enquêter si les parents sont "éduqués" à travers leurs enfants et comment ?

3.3. L'utopie dans le monde scolaire

L'univers de l'éducation scolaire est ainsi cet espace interstitiel, où j'ai pu poser mes bases et me positionner comme auteure. Dans ce milieu, j'ai pu réaliser et transformer en expérience les pratiques éducatives soutenues non seulement par des théories des géographes, mais par celles de Paulo Freire parmi d'autres éducateurs, philosophes, sociologues comme Freinet), Dewey, Bourdieu, etc. Puis, participer à des groupes formels ou informels a rendu possible ma participation à des discussions à l'université ou ailleurs qui visaient l'apprentissage, la mise en place des pratiques innovatrices et l'ouverture à la critique. Il s'agissait d'échanger, de partager des théories soutenues par des auteurs appartenant à différents courants de pensée. Les confrontations dans ce cadre se donnaient moins dans une arène de dispute de pouvoir que dans un espace démocratique et réflexif souvent appuyé par l'échange des idées et des expériences.

Le dialogue, au sens du philosophe et pédagogue brésilien Paulo Freire¹¹⁸, se révélait pour moi comme instrument de production ethnographique. « Il n'existe pas d'ethnographie sans confiance et sans échange »¹¹⁹. Être à l'écoute, permet de comprendre les systèmes de pensée d'une époque, les codes sociaux, les valeurs et les comportements des individus vivant en société, enfin, être ouvert à la dimension de l'altérité qui concerne toute recherche anthropologique. Dans la mesure où toute recherche anthropologique doit posséder une triple approche, celle dédiée à l'objet de recherche, au rapport entre les usages et les usagers, et celles à l'expérience du chercheur, on ne peut pas les soustraire des domaines et univers historiques, socialement et idéologiquement construits dont ces éléments découlent.

Dans la perspective des idées de Paulo Freire, l'objectif de l'école est de former un nouvel individu capable d'agir de manière responsable dans la société. Selon le Secrétaire général de l'éducation de Florianópolis, ces pratiques citoyennes ne peuvent pas réussir si la famille n'est pas considérée comme une partie intégrante du processus éducatif. La construction de l'individu en tant que citoyen à part entière, en tenant compte de la complexité de son être, notamment dans l'environnement urbain qui le sollicite grandement, comporte des enjeux socioculturels, politiques et économiques significatifs. À Florianópolis, les directives pédagogiques du Secrétariat à l'éducation municipale intègrent la relation entre la maison et l'école dans les préoccupations quotidiennes des familles, comme le souligne Rodolfo Pinto da Luz :

« Nous encourageons toujours l'école à s'approcher au plus près tout d'abord des familles, ce qui est très important pour améliorer l'apprentissage des enfants et leur intégration non seulement dans l'école, mais aussi dans la communauté [intégration des familles dans la société], elle-même. (...) Nous avons beaucoup d'écoles avec un « Comité de vie et d'environnement », formé d'élèves et d'enseignants qui entraînent aussi la communauté dans des questions orientées vers l'environnement. L'objectif est que le comité agisse dans l'entourage de l'école, donc il faut qu'il [le comité] connaisse cet entourage. (...) d'ailleurs, nous avons démarré avec l'engagement des élèves chez eux, autour de leur maison et de l'école (...) les enfants, agissent avec leurs propres parents (...) les parents participent aux élections, au Conseil, ils participent aux fêtes et peuvent aussi être présents directement à l'école. »

Différemment, dans la sphère presque exclusive de prestations de services sociaux, c'est-à-dire, dans un cadre qui sort des murs de l'école. Le rapport école-maison dans cet

¹¹⁸ Pour Paulo Freire le dialogue, cet exercice de la pensée réflexive, construit par les actes de parler et d'écouter, et après d'avoir écouté, parler à nouveau, permet la prise de conscience de notre rôle dans la société.

¹¹⁹ Laplantine François, *Ibidem*, 2006, p.23

exemple n'est pas autorisé. D'un côté, il est considéré comme n'étant pas l'objectif et le rôle de l'enseignement. La justification de la brièveté du passage des élèves par une certaine institution éducative liée au lieu de demeure est un argument utilisé pour ceux qui défendent la fragmentation de la connaissance entre théorie et pratique ainsi que la séparation entre la sphère du social et celle du public. On peut dire que cette posture est fondée dans la dissociation du lieu de travail, de celui d'habitation, de la peur de manipulation du public par des intérêts personnels, ainsi que d'une représentation sur la neutralité scientifique, car elle suppose que l'école, en tant que reproductrice du savoir constitué doit rester neutre par rapport aux questions présentes dans l'environnement proche. On trouve ces idées présentes dans l'extrait d'un récit qui nous a été octroyé par une autorité locale, représentant de l'État français, à savoir, la maire de la ville de Saint-Fons.

« (...) à Carnot-Parmentier (...) il y a beaucoup de rotation, il y a toujours de nouveaux parents et de nouveaux enfants qui arrivent, et puis il y a aussi ceux qui partent (...) L'école, vous savez... moi, je demande aux enseignants d'aider les gamins et permettre aux enfants d'acquérir de la connaissance et de faire des apprentissages. Les enseignants ne vivent pas dans le quartier. Ce ne sont pas des habitants du quartier, les enseignants. Le directeur n'est jamais habité à Carnot-Parmentier, il habite en haut, voilà. (...) Ils peuvent se sentir concernés, mais ce n'est pas à eux de dire comment se doit passer dans le quartier. Ils voient leurs intérêts personnels et leurs problèmes personnels. Sinon, les parents d'élèves, ils ont légitimité parce qu'ils habitent dans le quartier, donc voilà, pourquoi faire un groupe particulier avec l'école, avec la communauté éducative, puisque les élèves sont les enfants des habitants du quartier. »¹²⁰.

À Florianópolis, l'apprentissage n'est pas dissocié de l'intégration sociale. La réussite des élèves à l'école est liée à l'intégration de leurs familles tant dans l'espace scolaire comme dans l'espace du quartier. Cette association entre pratiques pédagogiques et pratiques sociales va composer une culture scolaire valorisante, car elle intègre les apprentissages aux pratiques communautaires. Cette expérience de la connaissance qui sort des murs de l'école pour se transformer en information. L'information dans la mesure où concernent les questions pertinentes du quotidien commun des familles et leur vécu, permet à l'école de s'enraciner dans les coutumes locales comme un instrument à la fois d'innovation pédagogique, de transformation de pratiques culturelles anciennes et dépassées, à la fois de réponse à des problématiques nouvelles ainsi qu'espace de multiples échanges. L'école qui s'intéresse à la résolution de problèmes locaux significatifs dans la communauté devient un espace de

¹²⁰ Extrait de l'interview réalisé avec Mme le maire Christiane Démontés, dont une partie a été déjà citée auparavant.

confiance pour les familles. On peut dire que ces deux institutions, école et famille, sont la colonne vertébrale des pratiques de transformation de l'environnement¹²¹.

L'environnement ne peut pas être considéré sous le point de vue strict comme synonyme de nature ou comme environnement humain ou encore urbain. La notion d'environnement a évolué dès sa première apparition¹²², et les contextes historico-géographiques ont rendu possible plusieurs interprétations, glissements et conceptualisations. Nous nous préoccupons d'explicitier d'où nous parlons, ainsi la notion environnement dans cette thèse, à titre de spécification, vira toujours qualifié par le contexte, comme espace "naturel", scolaire, urbain, humain, entre autres. Nous utilisons ici le concept proposé par Lucie Sauvé¹²³, que nous jugeons plus concret et opérant, celui de l'environnement communautaire, "un milieu de vie partagé, avec ses composantes, "naturelles" et anthropiques. C'est un lieu de solidarité, de vie démocratique, où il faut apprendre à participer activement à la transformation des réalités."

Le produit, la culture elle-même, de nature social et politique (, est ainsi le fruit de l'interaction permanente entre les individus et les hommes publics, représentants des institutions avec d'autres des cultures¹²⁴. Les sociétés en réseau dans le monde contemporain témoignent alors moins l'enfermement que la pluralité des cultures, constituées la même que les acteurs sociaux que les traversent et les dépassent¹²⁵. Dans l'étude réalisée par François Dubet¹²⁶ où il examine les liens entre les sociétés et leur école en tenant en compte de leurs variables, l'auteur compare différents systèmes éducatifs. Le sociologue considère que le fonctionnement des écoles et les pédagogies constituent un aspect de la culture, car « ils relèvent des représentations générales de la relation de l'individu à la société, de la nature du savoir, des conceptions d'enfance, de l'apprentissage et de la citoyenneté »¹²⁷.

¹²¹ La notion d'environnement ouvre espace sur plusieurs interprétations et conceptualisations, environnement comme synonyme de nature, environnement scolaire, urbain, humain, entre autres. Nous utilisons ici le concept d'environnement communautaire, "partagé, avec ses composantes, "naturelles" et anthropiques. C'est le lieu de solidarité, de vie démocratique, où il faut apprendre à participer activement à la transformation des réalités."

¹²² Voir <https://www.universalis.fr/encyclopedie/environnement-un-enjeu-planetaire/1-le-mot-et-son-histoire/>

¹²³ Sauvé Lucie, *Pour une Éducation relative à l'environnement*, Coll. Le défi éducatif, Guérin, Montreal, 1997. p.15.

¹²⁴ Bonte Pierre & Izard Michel, *Dictionnaire de l'ethnologie et de l'anthropologie*, PUF, 2010. pp. 190 -192

¹²⁵ Kilani Mondher. *Ibidem*. pp. 302-304

¹²⁶ Dubet François, Duru-Bellat Marie, Véréout Antoine, *Les sociétés et leur école - Emprise du diplôme et cohésion sociale*, Seuil, 2010.

¹²⁷ Dubet François, *Op.cit* p. 133

Dans ma recherche empirique, le fait d'être entre deux, dans l'aller et le retour constants entre deux pays de cultures différentes et plurielles, notamment en termes scolaires, m'a permis d'observer aussi bien les interactions à l'intérieur des écoles étudiées, notamment les pratiques pédagogiques, que les relations autour de l'école et qui, à certains égards, la concernent. L'organisation socio spatiale dans ce cas est en communication plus ou moins importante, plus ou moins proche de l'école, selon la propre culture scolaire.

L'école étudiée au Brésil, par exemple, est un important agent, de levier, du dialogue avec son extérieur. Ce fait ne constitue pas un obstacle à la critique et les questionnements issus tant de son intérieur, particulièrement de la part des enseignants et personnels, que de l'extérieur, qu'ils soient de la part de ceux qui sont à la proximité physique, tels les parents d'élève, ou de l'institution publique que représentée l'État, à laquelle l'école est attachée. L'expérience concrète de l'école en communion avec l'espace proche reflète un type de culture scolaire particulier et de société. Cette approche singulière n'est pas une unanimité dans le système scolaire universel, national ou régional, vu la pluralité des héritages reçus des courants de pensée qui baignent les institutions brésiliennes et la culture scolaire elle-même. Ceci n'est pas moins vrai dans la culture scolaire française, bien que plus uniforme et enfermée en fonction du programme et d'action pédagogique. Dans la mesure où on prend conscience de la culture éducative présente dans toutes les sociétés, on arrive à avoir une compréhension des contextes socio-historiques et des champs de possibilité d'analyse de certaines situations, comme les inégalités sociales et aussi les clivages spatiaux¹²⁸.

Un travail d'anthropologie comparative implique la compréhension, d'intelligibilité d'au moins deux objets d'étude. École, étant l'espace fondamental d'éducation des sociétés et la participation étant l'un des principes fondamentaux de la démocratie, il est légitime étant qu'on s'interroge non seulement sur la production et la reproduction de la culture démocratique à l'école, mais aussi de quelle démocratie il s'agit. L'école, en tant qu'institution, est-elle un vrai espace d'expérience individuelle et d'action collective ? Vise-t-elle la transformation des sociétés ou la reproduction des *statu quo* ?

La société globale à la fin du XXe siècle rêvait ensemble d'un monde meilleur. La Rio 92 et le Forum Social Mondial de 2000 sont des marqueurs indélébiles de cette volonté de changer le monde. Ces événements ont réuni une masse de personnes du monde entier pour

¹²⁸ Voir Lussault Michel, *Ibidem.*, 2007.

discuter des problèmes planétaires, pour échanger des théories et pratiques, pour partager des cultures et pour faire évoluer les politiques urbaines et éducatives. À cette époque, je faisais mon mémoire de Master 2 en Sciences de l'éducation à Florianópolis, et mon sujet de recherche concernait les pratiques sociales transformatrices d'éducation à l'environnement. Toutes les enseignantes que j'ai interviewées dans l'enquête que j'ai menée développaient des pratiques d'enseignement tournées vers les questions environnementales. Ces professeures des écoles développaient des projets interdisciplinaires, réalisaient des sorties de terrain et privilégiaient des pratiques participatives. Elles avaient des fortes expériences concernant l'environnement urbain et ses problématiques.

Et pourtant, les politiques urbaines et les politiques d'éducation, aujourd'hui ne se sont pas encore donné le défi de définir un objectif commun et le choix politique d'optimiser le bon fonctionnement de l'école et de son territoire. L'école, en tant que territoire de la vie quotidienne de nombreux enfants, familles et professionnels de l'éducation, est encore coupée de la réalité entourant le quartier où elle est située, ainsi que séparée du contact avec d'autres quartiers des alentours, dont parfois sont issus les élèves.

Traiter des politiques d'éducation, par exemple, relèverait d'analyse des questions globales et locales, telle l'accès et la permanence, la contractualisation des enseignants, en passant pour les « choix » des directeurs jusqu'à l'organisation des programmes, ainsi que de l'investissement dans la formation des enseignants, entre tant d'autres questions. Or, la complexité du système scolaire donnerait assez d'épaisseur à ce travail et pour autant on ne serait sûr d'être capable de rendre compte de toutes les questions qui l'entourent. Ainsi, mon intention est d'approfondir certains sujets qui contournent mes terrains et de les évoquer dans la mesure où ils apparaissent dans les situations y vécues. Bien qu'il soit important de traiter l'école dans sa totalité, je n'irais pas trop m'éloigner de l'objectif de cette thèse, ce de connaître le rôle et la place de l'école dans les projets locaux de changement urbain.

L'école représente une singularité complexe qui mérite d'être appréhendée dans son ensemble. Son analyse peut être abordée sous divers angles sociologiques, notamment en considérant son organisation spatiotemporelle, son mode de fonctionnement, sa relation à la transmission des connaissances, à l'éducation, et à la reproduction de la culture à travers les programmes et les disciplines. Il convient également d'examiner les pratiques pédagogiques, étroitement liées aux choix didactiques et aux méthodes. Dans l'ensemble, l'école ne peut être réduite à la simple somme de ses composantes.

Pour le cas de l'éducation, on voit la claire différence entre le système scolaire brésilien, décentralisé, et celui de la France, centralisé. Au Brésil, bien qu'il existe une organisation et des directives à niveau national, le système décentralisé prévoit la responsabilité administrative et organisationnelle des mairies du système d'enseignement fondamental (la maternelle, l'école et le collège, ainsi que de l'éducation des jeunes et adultes, pour ceux qui reprennent les études le soir, après décrochage) dans ce qui touche les questions d'ordre matériel, qui va de la construction ou manutention des bâtiments scolaires, cantine et, transport scolaire, au recrutement et paiement des personnels ainsi que des enseignants. La mairie est aussi responsable des questions d'ordre pédagogique : le programme, le calendrier scolaire et la formation continue des enseignants. De même façon, le département est responsable de l'enseignement secondaire et de l'enseignement supérieur de quelques universités. Ainsi chaque mairie et état est disposé d'un secrétariat d'éducation qui contrôle le système scolaire. Puis, le gouvernement est responsable de l'enseignement supérieur des universités fédérales.

Ce que nous intéresse et ce qui touche notre expérience dans le système scolaire, selon le gouvernement municipal présent au pouvoir, l'autonomie des enseignants en ce qui concerne le cadre pédagogique est peu ou plus élargie. Normalement, les enseignants ont pleine liberté de choisir la manière de conduire ses cours et d'utiliser les méthodes pédagogiques que les convient le plus. Ainsi, on peut par exemple trouver une variété de types de professeurs dans une même école et selon leurs conceptions d'éducation, d'apprentissage, etc., enseignent de manière soit plus traditionnelle, soit plus innovante. Mais on ne peut pas occulter la place du directeur de l'école ainsi que les « inspecteurs », au Brésil, on les appelle superviseur scolaire présent à l'école à temps intégral, et qui accompagne l'enseignant en ses difficultés, l'aide dans l'organisation des pratiques pédagogiques et dans le développement du programme scolaire. Selon le degré d'affectivité, des uns, par rapport aux autres, dont les valeurs, les idéologies politiques, les croyances, la connaissance, le réseau d'influence vont jouer un rôle important dans l'évolution de ces relations.

Ces constituants se mettent en relation, les uns par rapport aux autres, à partir de médiations et médiateurs, par le biais des acteurs sociaux et politiques, de l'environnement et des technologies. Cette relation peut être lue dans le sens du haut vers le bas ou du bas vers le haut, mais aussi dans un sens horizontal. Les uns contenant les autres, dans n'importe quel sens et étant tous partie du même contenu. On peut dire que l'école au Brésil est cet espace intermédiaire, à la fois de transition entre la vie domestique et la vie publique, qui se réalise dans une relation à double sens, qui implique communication, continuité, collaboration et

entraide dans un sens bidirectionnel. Pour illustrer ce propos, un souvenir de l'âge de mes dix ou douze ans et avant m'est venu à l'esprit pendant que j'écrivais ce texte¹²⁹. Le fait est qu'à cet âge, j'ai alphabétisé la femme de ménage avec les matériaux fournis à l'école par le projet brésilien Mobral (Mouvement brésilien d'alphabétisation)¹³⁰, qui d'ailleurs était influencé par la méthode d'alphabétisation de Paulo Freire. Le rapport maison-école dans son expérience la plus concrète et factuelle est plurielle. Il peut être considéré dans le cadre de « prestation de services éducatifs »¹³¹, le cadre de « responsabilité sociale » mais aussi dans un cadre affectif, « des liens de sympathie et de loyauté personnelle »¹³² avançant dès lors au rapport triptyque maison-rue-école.

Les comportements attendus à l'école exercent une grande influence sur la réalité quotidienne des élèves, et ils obéissent aux critères d'organisation spatiale et sociale propres à l'école. Au sein de notre éducation, nous apprenons les bonnes manières et les normes de comportement à la maison, à l'école, à l'église, que nous reproduisons ensuite dans d'autres environnements. Cependant, ces normes diffèrent de celles des espaces considérés comme déviants, de la rue, des réseaux sociaux ou des célébrations païennes telles que le carnaval¹³³. Ces espaces interagissent et s'influencent mutuellement en ce qui concerne les comportements, les perceptions et les réflexions, et cela peut varier en fonction des valeurs, des interactions et des mentalités. En cas de désaccord, de dysfonctionnement entre ces espaces, entre les discours et les actes, entre la théorie et la pratique, des problèmes peuvent survenir, car la perception de la situation peut entraîner un dialogue interne de confusion et de mécontentement.

¹²⁹ Je me souviens clairement du jeu où je jouais à être une professeure, dans le salon de la maison de mes parents. Au début, j'enseignais à mes poupées, puis, avec le tableau que mon père avait fabriqué spécialement pour moi, de la taille d'un véritable tableau d'école, j'enseignais à ma sœur et à mes amies. Plus tard, j'ai participé au projet Rondon, où je me rendais dans un quartier périphérique de la ville pour enseigner à des enfants, dans un vieux hangar improvisé en salle de classe.

¹³⁰ Le projet Rondon a été lancé en 1966 dans le contexte de l'idéologie développementiste associée à la doctrine de sécurité nationale pendant la dictature militaire au Brésil. Il s'agissait d'une initiative du gouvernement fédéral brésilien, en collaboration avec les universités, le ministère de l'Éducation, l'Union nationale des étudiants (UNE), et d'autres acteurs. Le projet impliquait la participation bénévole d'étudiants universitaires, initialement originaires de Rio de Janeiro, dans la région de Rondônia, puis il a été étendu aux communautés défavorisées du pays. Voir Munhoz Deise Parula, Ramos Clériston Ribeiro, Munhoz Andréia Parula "Uma experiência de vida no projeto Rondon: a extensão universitária como ferramenta de desenvolvimento social" in EXTENSIO: Revista Eletrônica de Extensão v. 6 • n. 8. UFSC, • dezembro de 2009. Source : <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3231092.pdf> (Traduit par nos soins)

¹³¹ Voir Moatti Daniel, *De l'Éducation nationale à la prestation de services éducatifs*. 18/01/2007. Source : http://communication.moatti.pagesperso-orange.fr/Prestation_de_service.htm

¹³² *Ibid.*, p. 21

¹³³ Voir DaMatta Roberto, *Idem*.

Je me souviens d'une situation où j'ai observé à l'école Parmentier une nouvelle enseignante réprimander « discrètement » une élève de CP pour la manière dont elle l'avait saluée de la main lors de la récréation, car cela ne correspondait pas aux normes scolaires strictes de sobriété et de discrétion : un simple « bonjour » et « au revoir ». L'élève, qui était initialement ravie de rencontrer sa maîtresse, a rapidement été envahie par la tristesse et l'enfermement. Une anecdote m'a particulièrement marquée : un collègue animateur socioculturel, âgé de plus de cinquante ans, m'a raconté avec un air de dégoût et de tristesse qu'il avait été humilié devant des élèves par une enseignante dans une autre école de la ville de Saint-Fons. Cela s'est produit parce qu'il avait fait un simple salut de la main (comparable à celui que l'on ferait avec le bras pendant la pandémie) à un élève qui se trouvait dans une rangée lors de la récréation.

Une autre fois, à Armação, j'ai entendu un élève saluer affectueusement une enseignante qui était proche de la retraite en l'appelant « mamie ». J'étais surprise par cet accueil, car nous avons lutté dans les années 1990 pour abolir le surnom dévalorisant de "tante" pour la catégorie professionnelle des enseignants. J'ai interrogé l'enseignante à ce sujet, et elle m'a expliqué que cela ne la dérangeait pas, car c'était un signe d'affection et que l'élève savait qu'elle avait l'âge de sa propre grand-mère. De plus, nous n'étions pas dans un cadre scolaire formel à ce moment-là, donc cela n'avait pas d'importance. En classe, l'élève l'appelait toujours "maîtresse". Ces deux situations que j'ai observées en action m'ont beaucoup marquée, la première en raison de la réaction émotionnelle de l'élève après avoir été réprimandée, et la seconde en raison de la satisfaction de l'enseignante qui avait été appelée "mamie".

Après avoir vécu ces expériences, je me suis interrogée sur la manière de trouver le juste équilibre entre rigidité, indifférence et empathie, une question essentielle dans nos sociétés actuelles, en particulier dans ce moment où nous cherchons à définir les limites entre le collectif et l'individuel. Au Brésil, on ne verrait généralement pas de réactions aussi extrêmes de la part d'un enseignant. Les différences hiérarchiques à l'école passent rarement avant les relations humaines. Au Brésil, il est également courant d'observer des pratiques qui ressemblent davantage à ce que l'on ferait à la maison, comme les fêtes d'anniversaire, tant dans les classes qu'entre les enseignants. Lors d'une de mes missions à Armação, j'ai assisté à la célébration festive de l'anniversaire d'un enseignant, avec gâteau et chanson traditionnelle dédiée à la personne qui fête son anniversaire. (cf. annexe 22)

Au Brésil, les relations entre professeurs et élèves, ou entre professeurs et étudiants évoluent radicalement d'un espace à l'autre, d'une époque à l'autre, mais elles constituent une force, un continuum dans le temps. Quand un lien se tisse fort entre professeur et élève, il ne se rompt pas quand nous changeons d'espace. Moi-même, j'ai gardé des liens d'amitié avec quelques anciens élèves et leurs parents. Au Brésil, il est très commun que les étudiants et les professeurs à la fac, par exemple, deviennent des collègues et même des "amis de bar". À plusieurs occasions, j'ai partagé des moments festifs avec mes professeurs, tel que mes collègues. En France, en revanche, j'ai fait cette expérience. Florianópolis, par exemple, n'est pas rare d'aller chez un professeur ou d'un élève (comme moi-même, je l'ai fait), soit pour en discuter, pour rendre un travail très important, pour une fête d'anniversaire ou de fin d'année et même de le recevoir chez-nous lors d'une fête. À Florianópolis, il peut arriver aussi de rencontrer ou se fixer des rendez-vous avec des professeurs à la plage et de partager des moments de décontraction ensemble et en famille. Vous pouvez bien imaginer qu'on ne va pas à la plage habillée comme en ville. Edward Hall nous raconte les procédures dans la relation de travail entre nord-américains et brésiliens, ce qui illustre notre propos :

« Les nord-américains ne se rendent pas toujours compte facilement que traiter des affaires au Brésil doit leur coûter le temps nécessaire pour entretenir des relations de travail amicales avec des individus occupant des postes stratégiques dans le domaine des affaires et de l'administration. **Sans ces relations, rien ne se fera** »¹³⁴.

Les relations amicales, pour nous Brésiliens, sont au cœur de toutes les autres relations, soient-elles de travail, soit dans les études. Le rapport de confiance entre les Brésiliens passe par la *casa*, par l'amitié, par l'humanité et la sensibilité, par une « chaîne humaine » d'individus liés par des liens d'amitié¹³⁵. La transition entre l'espace de l'école et celui de la maison au Brésil n'est pas un tabou, peut-être parce que l'école brésilienne a commencé dans les espaces domestiques, telle la maison d'une professeure. Ces deux espaces de vie se communiquent, s'entrelacent et se rétro-alimentent comme un continuum et non comme une rupture dans notre société. Roberto DaMatta nous dit dans l'introduction titrée *Conversa para receber leitor*¹³⁶, qu'il utilise en tant que métaphore de la porte d'entrée d'une maison, que recevoir une visite au Brésil est défini par des normes spatiales et morales, guidées par des règles du propriétaire de la maison. L'anthropologue brésilien conçoit l'univers de la maison, celui de la rue et par extension, si nous pouvons nous permettre de faire cette analogie, celui de l'école, de façon

¹³⁴ Hall Edward T., *Op.cit.*1984, p. 93. Souligné pour nous.

¹³⁵ *Idem*, pp. 93-94

¹³⁶ DaMatta Roberto, *Ibidem*.

semblable et complémentaire, comme un continuum d'espaces relationnels, donc les frontières sont souvent floues puisqu'elles s'interpénètrent dans les relations.

Au Brésil, il est vrai qu'une réalité, bien que de plus en plus éloignée, est encore présente et fait l'objet d'interrogations et de critiques. Les employées domestiques, telles que les bonnes et les femmes de ménage, étaient considérées non seulement comme des employées, mais aussi comme des membres de la famille, méritant ainsi tout le respect et toute l'humanité. Jusqu'à aujourd'hui, on peut observer que les relations d'amitié et de travail sont très étroites au Brésil, quels que soient le domaine et le niveau de relation, y compris dans le domaine de l'éducation. Cependant, cette réalité suscite de plus en plus de méfiance et de critiques, en particulier dans le domaine de la politique. Il est également vrai que ce type de relation ne s'applique pas de manière générale et ne se manifeste pas de la même manière pour tout le monde ni dans tous les secteurs, mais il ne fait pas l'objet d'un tabou. Il est basé sur une ouverture à l'empathie et à la solidarité explicite au sein de notre société.

Au cours de mes recherches, plusieurs enseignantes, ainsi que moi-même, ont partagé des expériences de visites effectuées chez des élèves ou étudiants. Personnellement, je conserve des photos d'une après-midi passée chez moi avec mes élèves lorsque j'étais institutrice à l'école de Lagoa da Conceição. Je me souviens également d'avoir reçu chez moi certains de mes étudiants de l'université au Brésil pour les conseiller sur leur travail de fin de cours. Ce type de relation se construit en classe à travers la posture du professeur et des élèves, les méthodes pédagogiques utilisées, la valorisation mutuelle, et la manière dont le professeur reconnaît les familles des élèves. Le respect envers l'autorité intellectuelle et l'individualité se développe naturellement en classe et en dehors. La relation entre le professeur et l'élève en dehors de la salle de classe est davantage liée à la quête de savoir détenue par le professeur et à ses qualités personnelles qu'au pouvoir institutionnel qu'il représente.

Cela est aussi vrai, peut-être moins marqué, en ce qui concerne les relations entre professeurs et parents d'élèves. Au Brésil, différemment de la France, où parents d'élèves et professeurs possèdent des affiliations associatives distinctes, les parents d'élèves et les professeurs composent une seule association, l'Association de parents d'élèves et professeurs, (APP), les deux groupes ont la parité dans la prise de décisions. L'expérience de *mutirão*, d'entraide, de travail collectif lors des kermesses, des expositions, des fêtes à l'école, par exemple, professeurs et parents d'élèves travaillent en partenariat. Les relations peuvent se

dérouler en dehors de l'espace scolaire sans que l'autorité de l'un ou de l'autre des espaces respectifs ne soit à craindre.

Il me semble qu'en France la notion de territoire professionnel est très présente dans les relations à l'école et que la hiérarchie intellectuelle est très marquée dans le milieu académique français. Au Brésil, le fondement des relations se trouve dans l'entendement de la complexité de l'autre comme un autre moi, avec ces structures biologiques, psychologiques et sociales distinctes. Le respect d'un professeur au Brésil ne se résume pas à la figure d'autorité qu'il représente dans l'institution, et la place qu'il occupe comme détenteur d'un savoir donné. Au Brésil, les relations humaines priment les relations hiérarchiques et de pouvoir. Il y a un fil rouge qui lie maison et école, qui ficelle les relations, et l'une devient l'extension de l'autre.

À cet égard, on peut dire que culturellement au Brésil, l'école est une grande famille, il existe une sorte d'inclination, d'interpénétration « naturelle » entre les membres de la communauté, professeurs, élèves et leurs familles, et celle-ci ne se restreint pas à la catégorie institutionnelle parents d'élève, à savoir, ceux qui en France font la médiation entre école et famille. Au Brésil, on peut observer aussi un certain effacement des hiérarchies dans des situations d'entraide.

Quand j'étais à l'école d'Armação, je me suis confrontée à une scène insolite pendant que je filmais la cour de l'école, celle de la professeure Susana habillée en salopette et avec un chapeau de paille, avec une grosse pelle à la main en train de travailler le terrain endurci par le remblai déposé avant la construction de l'école. Elle était accompagnée d'un agronome de l'Université Fédérale de Santa Catarina qui l'aidait dans le dur boulot, celui d'enlever les cailloux pour après utiliser le sol pour le potager, projet qu'elle coordonnait à l'époque. En plus de me présenter son collègue et de parler de ce qu'ils étaient en train de faire, préparer la terre pour la culture de la plantation, elle m'a dit à ce moment « Montre aux français qu'on n'a pas peur du travail ». Dans une autre occasion, la professeure Nildes, coordonnatrice du projet de la radio, à l'occasion de notre entretien m'a raconté qu'elle avait engagé son mari et des voisins pour avoir des ressources matérielles et humaines pour aménager la salle où elle a installé la Radio-école. Dans les relations de travail au Brésil, les affects prennent une force importante, et le privilège est donné aux relations humaines, au « *partage des difficultés et commodités de la vie* », comme nous le rappelle Sérgio Buarque de Holanda en *Racines du Brésil*¹³⁷. Ce type

¹³⁷ Buarque de Holanda Sérgio, *Racines du Brésil*, Gallimard /UNESCO, 1998. pp.224-225

de relation au Brésil témoigne d'une congruence subtile ou évidente entre théorie et pratique, entre parole-action, subjectivité et objectivité, parfois imperceptibles à première vue par les élèves, et même les parents, qui n'ont pas assez de recul pour percevoir ce qui est normalisé par la société et par la culture scolaire.

À ce propos, de la culture scolaire, on peut observer le revers de ce type de situation que j'ai observé à Armação. La perception des élèves d'une organisation disciplinaire rigide, basée sur la transmission de partie de la connaissance scientifique. La posture du professeur et des activités généralement décontextualisées et vides de sens sont normalisés par les mœurs institutionnalisées depuis l'invention de l'école. Cette architecture scolaire constitue le grand nœud de l'éducation actuelle. Lorsque les élèves les comparent à la réalité hors murs, du vécu quotidien, cela à court et à long temps peut provoquer des rapports de domination et de « violences symboliques », dissimulées ou incorporées.

Une rencontre inattendue qui s'est passée à Florianópolis¹³⁸, avec un vieux collègue de travail, a donné lieu à une longue conversation. Au long de cette conversation autour d'un petit-déjeuner, Almir m'a raconté sur la dégradation de l'enseignement à l'école de Lagoa da Conceição après certaines transformations mises en place par l'éducation municipale, ce qui a fait écho à la problématique soulevée par Gabriela « les enseignants ne savent plus comment nous enseigner... ». Il me parle de sa fatigue, des difficultés du poste qu'il occupe à l'école, celui de *auxiliar de ensino*, c'est-à-dire d'enseignant remplaçant¹³⁹. Selon lui, l'absence des enseignants est devenue très courante dans cette école. Cette absence systématique entraîne chez-lui une énorme fatigue et chez les élèves la perte de certains repères. La réduction de l'autorité du professeur et l'augmentation du déficit d'apprentissage de la grille de contenus du programme scolaire, compromettent inexorablement la réussite des élèves dans les années postérieures.

¹³⁸ Cette rencontre s'est passée dans une boulangerie-caféteria dans les proximités du quartier de Lagoa da Conceição, quand j'étais accompagné de mon fils et son père qui à l'occasion m'accompagnait sur mon terrain brésilien.

¹³⁹ La fonction d'auxiliaire d'enseignement, également appelée « maître auxiliaire » ou enseignant remplaçant, avait pour objectif d'assister les enseignants dans diverses tâches pédagogiques, notamment la préparation de matériel, le soutien aux élèves en difficulté, l'accompagnement d'élèves ayant des besoins spécifiques, l'organisation de sorties scolaires, ainsi que le remplacement des enseignants absents, en veillant toutefois à ne pas enseigner le contenu du programme scolaire. Ils étaient chargés de concevoir et de mettre en œuvre des activités ludiques en lien avec des thèmes transversaux ou les centres d'intérêt des élèves. Cependant, en 2016, cette fonction a été renommée et restructurée en tant que « professeur auxiliaire de l'enseignement ». Ce changement n'a pas été bien accueilli par les enseignants de classe.

À cette réalité bouillonnante du comportement malveillant des élèves, comme m'a raconté Almir, il s'ajoute la façon d'administrer ces problèmes par le directeur de l'école qui se voit tiraillé entre l'absence des professeurs, le comportement des élèves et la perception des parents. Dans cette lutte pour la légitimation des différents rôles à l'école, et l'absence d'enquête sur l'origine du problème et des responsabilités de chacun, ce sont les enseignants qui perdent leur statu quo face aux élèves et aux familles. Telle une boule de neige, ce dysfonctionnement à l'école a des retombées sur l'état de santé des professeurs, ce qui finit par entraîner des absences récurrentes. Almir rappelle que la suppression du redoublement scolaire aggrave le déficit d'autorité du professeur¹⁴⁰.

L'école en général conçoit encore l'enseignement à partir du mythe de la transmission des connaissances dissociée du lieu de production et des acteurs qui la produisent. Vivre l'expérience de la production de la connaissance, de l'apprentissage *in locus*, dans le monde réel, actualisé et concret, en train de se faire, s'avère très éloigné des pratiques scolaires. Le partage de la parole, la description des traces et des indices, ainsi que le croisement de regards à partir d'une inscription dans un terrain de sens permet de réaliser « l'expérience de la pensée » et d'avoir force de proposition pour l'avenir, telles les expériences réalisées en milieu scolaire par Clotilde Lebas, Fabienne Martin et Alexandre Soucaille¹⁴¹ qui renforcent l'idée que la recherche n'est pas l'apanage de l'enseignement supérieur ni des scientifiques dotés de grands pouvoirs, ou des personnalités intouchables omniprésentes dans l'imaginaire collectif.

Les enfants sont capables de réaliser des recherches et de faire des réflexions pertinentes sur ce qu'ils observent. Cependant, il est important de noter que ces expériences, bien que fréquentes en France ou au Brésil, ne sont pas universelles. Elles concernent des pratiques particulières et dépendent beaucoup de la formation et de l'investissement personnel du professeur ainsi que du soutien et de la liberté d'utilisation d'espace physiques. La planification, l'utilisation de méthodologies et de pédagogies innovantes demandent plus d'investissement et de temps de la part du professeur, ainsi que plus de moyens financiers pour la réalisation de certaines sorties et l'achat de matériels. Tout cela implique également un investissement de la part de l'État. Bien que les écoles reçoivent des fonds de programmes éducatifs, cela ne favorise pas toujours le développement des projets des enseignants, comme nous le verrons dans le récit

¹⁴⁰ Selon Almir, les élèves bénéficient du soutien du directeur de l'établissement, au détriment des enseignants, et les parents sont rarement présents dans l'environnement scolaire, une réalité qui est devenue courante de nos jours et qui ne se limite pas au système éducatif brésilien.

¹⁴¹ Lebas Clotilde, Martin Fabienne et Soucaille Alexandre, *Faire de l'ethnologie : Réflexion à partir d'expériences en milieu scolaire*, Éditions De Bockard, 2010.

des enseignantes brésiliennes. Souvent, elles doivent se débrouiller avec des ressources limitées, ce qui entraîne une forme d'improvisation dans le domaine de l'éducation. Il est essentiel que les écoles adoptent un nouveau modèle, une nouvelle culture éducative, pour favoriser le développement intégral des élèves sur les plans cognitif, moteur, psychologique et social.

Étant donné les mutations sociales et les bouleversements des contextes individuels et collectifs qui touchent l'école et son territoire environnant, le quartier ne constituerait pas un cadre d'étude privilégié pour l'école, en raison de leur petite échelle et de la possibilité d'identifier aspects divers, géographiques, historiques, biologiques et socioculturels. Or, dans le quartier, on peut concrètement repérer des lieux, des activités environnantes, des rapports entre espaces publics et privés, des acteurs sociaux, des formes de sociabilité, des expériences de participation démocratique, enfin des éléments qui permettent la compréhension des dynamiques composent la vie dans la ville.

D'après Bernstein¹⁴², la conviction qui prévaut dans ce système éducatif reflète une conception universalisante du savoir, selon laquelle l'école a pour mission d'assurer la diffusion des connaissances et de sélectionner les meilleurs élèves. Ce système éducatif, qui privilégie un enseignement détaché de la réalité de la vie en société et qui se base sur un consensus de neutralité similaire à la conception de la science, reproduit l'idéologie des inégalités sociales comme une vérité dogmatique. Dans ce qui touche le contexte de l'éducation brésilienne, on peut dire de manière succincte que le Brésil post-colonialiste a adopté deux courants majeurs dans son système d'éducation publique¹⁴³. Tout d'abord, les intellectuels de la Première république brésilienne (1889 - 1930) ont été influencés par les idéaux de la Révolution française représentés par Auguste Comte, cela notamment après la "rupture" avec le modèle précédent des jésuites, tourné vers la catéchisation des peuples indiens et l'enseignement des fils des colons. Ensuite, dans l'ère Vargas ou Deuxième république, la croissante urbanisation, l'industrialisation et la marche vers l'ouest le Brésil va donner au pays, en processus d'expansion, un air de développement et de modernisation.

¹⁴² Bernstein, 1977

¹⁴³ Voir Romanelli, Otaíza de Oliveira. *História da educação no Brasil*. Petrópolis, Vozes, (1978) 1986. et Ghiraldelli Jr., Paulo, *Introdução à Educação Escolar Brasileira: História, Política e Filosofia da Educação* [versão prévia], 2001. Source : <http://www.miniweb.com.br/educadores/artigos/pdf/introdu-edu-bra.pdf>

Dans ce contexte, le pays projetait l'universalisation et la démocratisation de l'enseignement à travers l'accès à l'école¹⁴⁴. Inspirés des États-Unis, qui à ce moment émerge comme puissance mondiale¹⁴⁵, les intellectuels brésiliens ont adopté le nouveau modèle anglo-saxon d'éducation, celui de John Dewey lié au mouvement d'éducation nouvelle¹⁴⁶. Ce modèle d'éducation irait progressivement orienter la construction des politiques éducatives brésiliennes grâce à l'influence de plusieurs pédagogues et philosophes brésiliens progressistes, notamment celle d'Anysio Teixeira (1900-1971)¹⁴⁷, mais non de manière effective en raison des divergences de conception et de structuration du projet politique de la société brésilienne. Depuis, les préceptes de l'Éducation Nouvelle cohabitent côte à côte avec des influences des modèles déjà fortement ancrés sur le territoire, celui des jésuites et celui d'Auguste Comte, qui composent la mosaïque de l'éducation au Brésil.

En ce qui concerne le système éducatif français, la tradition éducative est bien différente du modèle brésilien inspiré des États-Unis, depuis les années 1930. L'éducation française priorise selon François Dubet la transmission et l'initiation aux savoirs disciplinaires et à la culture nationale, hiérarchisant les savoirs scolaires par rapport aux non-scolaires¹⁴⁸. Dans ce contexte, l'instruction et la sélection disciplinaire régissent les codes de l'éducation scolaire. Ceci n'est pas sans tenir en compte la relation entre science et société et entre maître et élèves, et dès lors la mise en distance entre école et société et la « continuité culturelle »¹⁴⁹. Ces codes vont favoriser la standardisation de l'éducation dont l'enseignant est la pièce clé qui va contribuer à donner une certaine uniformité intellectuelle au territoire et jouer sur les inégalités scolaires.

Le développement d'une société et d'une culture repose en grande partie sur le système éducatif. L'école joue un rôle essentiel en favorisant le développement individuel sur les plans cognitif, affectif, social, matériel, technologique, économique, etc. tant au niveau collectif

¹⁴⁴ La Constitution Fédérale de 1934 a permis beaucoup d'avances dans l'éducation brésilienne, comme obligatoire et gratuite de l'enseignement primaire.

¹⁴⁵ Ghiraldelli Jr., Paulo, *Op.cit.* p.21

¹⁴⁶ Selon Maria Drosila Vasconcellos, les intellectuels brésiliens ont aussi reçu des influences "de certains durkheimiens qui visaient une éducation moderne fondée sur des pratiques pédagogiques « actives » favorisant le développement de l'autonomie chez le nouveau citoyen." (Vasconcellos Maria Drosila, "Les politiques éducatives au Brésil : des pionniers à nos jours" in *Tiers-Monde*, tome 42, n°167, 2001, p. 659. Tensions Brésiliennes, sous la direction de Maria Drosila Vasconcellos. pp. 657-672.)

¹⁴⁷ Teixeira Anísio, "Educação como experiência democrática para cooperação internacional" in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v.45, n.102, abr./jun. 1966, p.257-272. Source : <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/produde.htm>

¹⁴⁸ Dubet François, *Op.cit.* pp. 143-144

¹⁴⁹ Dubet François, *Idem*, p. 124

qu'individuel, grâce à la transmission des connaissances, entre autres aspects de la réalité humaine. Les principes politiques de la démocratie, tels que l'émancipation, la liberté, l'égalité, la séparation des pouvoirs et le pluralisme politique, dynamisent ce processus de développement. Ils permettent au peuple de penser de manière critique et de jouer un rôle actif dans l'interrogation du pouvoir et de la justice sociale. En revanche, dans les sociétés dictatoriales, où le statu quo est maintenu par le pouvoir en place, il est moins souhaitable d'autoriser le peuple à remettre en question ces autorités.

En raison de structures institutionnelles complexes, façonnées par des contextes historiques variés, la transmission culturelle, dans les sociétés contemporaines, se fait de manière diversifiée et hétérogène. Outre le rôle de la famille et l'impact des médias et des réseaux sociaux à l'ère de l'Internet sur la « formation et déformation » de nos jeunes, les systèmes éducatifs continuent de jouer un rôle majeur dans l'inculcation des principes, des valeurs et des représentations sociales propres à chaque société. En France, l'école est même surnommée le « Sanctuaire de la République ». Ce que l'on apprend à l'école a des répercussions, qu'elles soient à court ou à long terme, sur nos pratiques sociales, qu'elles soient individuelles ou collectives.

N'étant ces espaces isolés les uns des autres, aujourd'hui parle des sociétés globales, des villes globales¹⁵⁰, l'école, à travers les intellectuels qui la pensent, va jouer un rôle important dans l'organisation des sociétés urbanisées-industrialisées. L'ensemble de théories va structurer les socles fondamentaux produits par les sciences et constituer les règles, les habitudes et façon de penser de la société. Ils vont influencer, voire déterminer les systèmes de gouvernance, leur position mondiale et leurs engagements internationaux dans différentes causes. Ce système de hiérarchies et positionnements joue un rôle fondamental dans la structuration des gouvernances et dans l'organisation des pratiques sociales.

Un exemple de l'impact de ces théories se manifeste dans le domaine de l'éducation. Les programmes scolaires et les objectifs éducatifs trouvent leurs origines dans les courants de pensée des sciences et influencent les méthodes d'enseignement et les diverses approches pédagogiques, structuralistes, évolutionnistes ou constructivistes. Une école qui adhère en grande partie à une approche traditionnelle, structuraliste, mettra l'accent sur l'autorité de l'enseignant, l'apprentissage par la mémorisation et le respect des normes éducatives établies

¹⁵⁰ Sassen Saskia. « Introduire le concept de ville globale », *Raisons politiques*, 3/2004 (no 15), p. 9-23. Source : <http://www.cairn.info/revue-raisons-politiques-2004-3-page-9.htm>

depuis longue date. À l'inverse, un système éducatif tourné plus au progressisme privilégiera l'apprentissage par l'expérience, individuelle et collective. Ces choix éducatifs ont un impact durable sur la société en façonnant les futurs citoyens et dirigeants. Ils peuvent également influencer la réputation d'un pays sur la scène internationale. Une nation qui favorise une éducation axée sur la créativité et l'innovation peut être perçue comme un leader dans les domaines de la technologie et de la recherche, renforçant ainsi sa position globale.

Il est essentiel de noter que ces idéologies et théories ne restent pas figées, mais évoluent au fil du temps. Elles sont façonnées par les politiques globales, par les influences économiques et climatiques, ainsi que par les technologies contemporaines. En résumé, les théories et idéologies qui émergent dans la société ne sont pas uniquement des concepts abstraits, mais elles ont des origines et des conséquences pratiques dans plusieurs domaines de la société et particulièrement dans l'éducation, l'environnement et l'aménagement urbain.

Malgré les recommandations de la Déclaration de Tbilissi, qui remontent à plus de quatre décennies et visent à établir un compromis essentiel avec le patrimoine humain et naturel, la grande majorité des initiatives en éducation à l'environnement continuent de présenter des objectifs fragmentés et des thèmes cloisonnés. Ces thèmes couvrent une gamme variée, de la séparation des déchets à l'identification et la compréhension de la dynamique des espèces animales et végétales en voie d'extinction, des chaînes alimentaires aux écosystèmes, en passant par les ressources non renouvelables. Bien que ces approches abordent des sujets écologiques cruciaux pour la planète, elles ont parfois tendance à négliger des questions tout aussi essentielles, notamment celles de la perspective historique et culturelle. Ces approches ont tendance à passer sous silence des habitudes de consommation problématiques, ainsi que l'exploitation du travail esclave et du travail des enfants, entre autres.

Derrière les tendances générales liées l'éducation à l'environnement en tous niveaux d'enseignement, il y a différents présupposés philosophiques et des pratiques pédagogiques. Dans les représentations les plus fragmentés, présentées par Marcos Reigota¹⁵¹, l'homme est considéré comme un élément de plus dans le paysage dont leur rôle et place est d'observer, protéger, gérer les conditions du milieu, extérieur à sa propre nature, mais sans questionner les relations de pouvoir qui se cachent derrière à cette dégradation environnementale.

¹⁵¹ Reigota Marcos, *Idem*.

Les représentations sur l'environnement présentées par le Brésilien Reigota¹⁵² dialoguent avec les catégories présentes dans l'éducation à l'environnement saisies par Lucie Sauvé¹⁵³. Celle-ci distingue des conceptions sur l'environnement présentes dans la littérature spécialisée et des modèles pédagogiques associés : L'environnement problème (à résoudre), l'environnement ressource (à gérer), l'environnement nature (à apprécier, à respecter, à préserver), l'environnement biosphère (ou vivre ensemble et à long terme), l'environnement milieu de vie (à connaître, à aménager) et l'environnement communautaire (où s'impliquer).

D'après Sauvé¹⁵⁴ dans une classification typologique, l'environnement peut être conçu comme objet, lieu, agent et but d'apprentissage. Elle différencie les typologies en trois catégories, selon des conceptions sous-jacentes à la relation éducation-environnement : L'éducation au sujet de l'environnement (i), axée sur le contenu : il s'agit de l'acquisition des connaissances relatives à l'environnement et des habiletés requises pour acquérir ces connaissances. L'environnement est l'objet de l'apprentissage. L'éducation dans l'environnement (ii), correspond à une stratégie pédagogique : il s'agit d'apprendre au contact de l'environnement, soit par le milieu extérieur à école (exploitant la pédagogie de terrain) ou par le contexte biophysique ou social dans lequel on vit. Nous observons que l'éducation dans l'environnement peut être jumelée à l'éducation pour l'environnement. L'environnement est à la fois le milieu d'apprentissage et une ressource pédagogique : il est en même temps source de questionnement et fournisseur d'éléments de réponse. Dans cette perspective, on pourrait parler de l'environnement pour l'éducation. Ici L'ERE¹⁵⁵ est souvent associée à l'éducation plein air (*outdoor education*). L'éducation pour l'environnement (iii), où l'on apprend à résoudre et à prévenir les problèmes environnementaux, de même qu'à gérer les ressources collectives. Les trois classifications ci-dessus se différencient. Les deux premières sont considérées comme importantes, elles se restreignent à l'immédiat, à l'individu, à aujourd'hui. Elles ne sont pas conçues comme un projet social. La troisième, au contraire, analyse les origines des questions, les valeurs communes et les modèles adoptés par les sociétés et poursuivent les solutions pour la prévention des problèmes environnementaux. Alors que cette troisième typologie de

¹⁵² Les conceptions sur l'environnement selon Reigota sont associées à : « tout ce qui nous entoure et qui vient de la nature » ; « aux ressources naturelles, qui impactent les aspects structurels et les éléments du quotidien » ; « tout ce qui prend en compte les problèmes actuels et l'avenir » ; aux concepts de « durabilité » et « Développement durable ». Reigota Marcos, *Ibidem*.

¹⁵³ Sauvé Lucie, Pour une éducation relative à l'environnement : éléments de design pédagogique, guide de développement professionnel à l'intention des éducateurs, Montréal, Guérin, Eska, 1994

¹⁵⁴ Sauvé, *Op.cit.* p.18

¹⁵⁵ L'éducation relative à l'environnement.

l'environnement dans l'apprentissage est pour moi considérée comme la plus importante, sans exclure notamment les deux premières créent la possibilité d'avoir une vision plus intégrée du monde et de la problématique environnementale.

On peut affirmer que l'éducation, même si elle intègre la problématique environnementale dans son programme, risque de la traiter comme un simple contenu déconnecté de son contexte principal. Cette approche ne pousse pas les étudiants à réfléchir sur leur capacité à contribuer à la transformation de la société. Une éducation qui se limite à enseigner la question environnementale dans un cadre isolé, loin du contexte et des réalités locales de l'école, crée une perception selon laquelle les problèmes environnementaux sont éloignés de la vie quotidienne et difficiles à transformer. L'éducation qui voit la problématique environnementale à partir d'une question réelle vécue dans les proximités locales liées aux problèmes globaux, dans un autre système de référence plus détaillé, moins simpliste sur les origines des problèmes et cherche à faire ressortir que l'éducation fait partie du même contexte et qu'aussi, elle nécessite de se transformer pour devenir plus significative et moins fragmentée.

Or, si l'éducation à l'environnement, en grande partie dans les écoles, donne la priorité seulement aux activités dans la nature, aux endroits qui développent animations et démonstrations sur la gestion des problèmes relatifs à l'environnement, comme les sorties dans des parcs forestiers, communautés ou musées écologiques, centres de tri de déchets, etc., elle renforce la représentation de la nature comme une ressource à apprécier, à respecter et à gérer, en dehors de la vie quotidienne et en dehors du voisinage, en dehors des pratiques communes du quotidien de l'homme et entraîne l'aliénation des personnes dans leur regard sur la vie et leur responsabilité de changement de l'environnement et de soi-même en faisant par l'école continuer son travail de « reproduction sociale »¹⁵⁶. Ces manières de concevoir l'environnement ne sont pas dissociées de la pensée et des actions qui orientent les normes et les valeurs des sociétés et réverbèrent dans la façon de se penser le développement, aujourd'hui, dénoté par l'attribut durable, et qui concernent dès les agencements économiques mondiaux, passant par les projets urbains et touchant les objectifs éducationnels. En effet, la mondialisation ne nous permet plus de voir le monde de façon fragmentée et exige que nous prenions les problèmes dans leur globalité et complexité sous la peine de continuer la reproduction des inégalités et des injustices sociales.

¹⁵⁶ Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris: Editions de Minuit, 1970.

Il est vrai que les préoccupations liées à l'environnement remontent à longtemps. Cependant, ce n'est qu'à partir des années 60 que nous avons commencé à nous inquiéter sérieusement pour la santé globale de la planète, marquant ainsi le début du Mouvement Écologique. On peut dire que son origine a été la perception de l'utilisation non discriminée de la rationalité (qui a séparé l'homme de la nature) et de la grande production industrielle qui a provoqué le productivisme et le consumérisme exagéré, qui est intervenu sur les cycles naturels et a apporté les problèmes d'extinction de certaines espèces de plantes et animaux, de changements climatiques, de la pollution, de problèmes relatifs à la santé et à l'épuisement des ressources naturelles. Surgit dans ce contexte une série d'études et de discussions sur l'environnement et des résolutions officielles proposées par l'UNESCO (Organisations des Nations Unies pour l'éducation, les Sciences et la Culture) et PNUE (Programmes des Nations Unies pour l'environnement) à partir de la *Conférence des Nations Unies à Stockholm* (1972), suivie de la *Charte de Belgrade* (1976) et qui est arrivé au sommet à la *Conférence intergouvernementale de Tbilissi* (1977) qui a indiqué les recommandations pour l'instauration de cette éducation à tous les niveaux de formation, scolaire, périscolaire et extrascolaire.

Cet idéal, relativement récent, de ville durable, a été présenté dans des sommets sur l'environnement, le concept a pris de la force dans le Sommet de la Terre à Rio réalisé en 1992 et de la proposition d'un plan d'action pour le XXI^e siècle nommé Agenda 21, adopté par plusieurs pays dont des réverbérations sont nées dans des projets et des lois, portées par des collectivités locales et par des politiques de la ville. Historiquement, la notion de ville durable est une déclinaison de la notion de développement durable dont la première reconnaissance internationale est présente dans la publication du rapport « Halte à la croissance » du Club de Rome en 1968, lequel rapport a orienté le débat sur l'écodéveloppement dans la conférence de Stockholm en 1972 et puis dans le rapport Brundtland, « Notre avenir à tous », publié en 1987 par la Commission mondiale sur l'environnement et le développement. Ces notions sont reflétées dans des projets et des lois portés par des collectivités locales ou par des politiques de la ville. Particulièrement en France, la loi du 14 novembre 1996 sur la politique de la ville et du développement social urbain¹⁵⁷ prévoit déjà des dispositions relatives à l'aménagement urbain et à l'habitat. Dans l'actualité, il est prévu, dans les politiques nationales sur le logement

¹⁵⁷ Loi n°96-987 du 14 novembre 1996 relative à la mise en œuvre du pacte de relance pour la ville. <http://legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000196404>.

et la rénovation urbaine, une approche intégrée d'aménagement et de développement durable des villes et des quartiers.

Dans le cadre de la construction d'une anthropologie de la ville, nous interrogeons l'expression « durable ». Ce terme est fréquemment utilisé dans les domaines socio-économique et politique. Lorsque nous considérons les implications de la durabilité en termes environnementaux et sociaux, en tenant compte du contexte de planification et de rénovation urbaine, ainsi que de la perception qu'en a la société, nous sommes confrontés à l'exploration des multiples facettes de cette notion, y compris ses répercussions dans les politiques publiques territoriales et les politiques éducatives. L'interaction des divers acteurs urbains, qu'il s'agisse des citoyens, des autorités locales ou d'autres parties prenantes, est grandement influencée par ce concept. En effet, les discours, les politiques et les actions liés à la durabilité jouent un rôle central dans la façon dont l'avenir des villes se dessine au nom du développement durable.

L'enquête urbaine est une excellente source pour se penser les rencontres et l'expérience d'altérité dans la ainsi que les outils méthodologiques apportés par l'anthropologie devraient être incorporés dans les programmes scolaires. Cela devrait contribuer pour la redéfinition de la façon que l'école s'investit dans la discussion des problématiques urbaines et pour la quête d'un développement durable. Une activité annuelle qui engage la totalité de l'école d'Armação est la Semaine de l'environnement. Pendant ce temps-là, toute l'école se mobilise pour la réalisation d'activités diverses. Parmi celles-ci la conscientisation sur des questions relatives à l'environnement comme l'alimentation saine, la production, la réduction et la réutilisation de déchets. Puis, sont réalisées des randonnées et des sorties d'étude de l'environnement dans les parcs écologiques municipaux et dans différents espaces de la région où la nature est préservée. C'est dans ce contexte que l'école s'inscrit dans les pratiques liées à l'environnement. Par au-delà de ses murs et par le principe de la logique collective, cette école a l'objectif principal de construire une société de plus en plus critique et engagée à l'éthique et aux valeurs de la nature et du groupe social. L'observation de trois différentes activités planifiées séparément par trois professeures de l'élémentaire sur le Projet *Entorno Escolar*, m'a permis de voir concrètement le travail en action et d'observer comment ces enseignantes mettaient en œuvre le Projet *Entorno Escolar* avec leurs élèves. Dans la sortie préparée par la professeure du laboratoire de sciences et par une enseignante de l'élémentaire à la rivière *Rio Sangradouro*, l'un des petits fleuves les plus importants du quartier les élèves devraient faire des observations sur l'environnement et récolter, avec les précautions nécessaires, de l'eau de la rivière pour qu'elle soit analysée par eux au laboratoire de l'école. Les enfants étaient équipés

pour l'affaire avec des gants, des bocaux, des blocs-notes et des appareils photographiques. (cf. annexe 23) Cela me semble, a permis de sensibiliser les élèves et quelques riverains qui sont venus à leur rencontre sur la problématique sérieuse de la pollution de la rivière, causée par les déchets, les égouts, et même une vache qui s'y « baignait ». Cette activité avait comme objectif de souligner l'importance de préserver les ressources naturelles. Les élèves ont eu l'opportunité d'observer de près leur environnement local, de ressentir les odeurs, de rédiger des observations sur place et d'en discuter. Cette sortie constituait une étape dans le processus de prise de conscience de l'importance de la rivière pour les élèves et la communauté locale. Dans une autre étape la professeure du laboratoire travaillait avec le plan de la rivière. (cf. annexe 24)

Des événements de société nous interrogent sur le continuum entre le dedans et le dehors de l'espace scolaire. Le premier concerne les attentats fréquents en France aux professeurs, nous rappelons celui de Paty et le dernier événement à Arras qui font l'Etat à prendre des mesures hegeliennes pour réduire la peur dans les lycées. Ces faits malheureux mènent à chaque rentrée scolaire la société à discuter sur les questions de sécurité, sur la place des enseignants dans la société et sur les bastions du fonctionnement du système scolaire français. Cela, questionne toujours la place des immigrants dans la société française, particulièrement de ceux qui habitent en les marges, et interroge la formation à la citoyenneté. Le ministère de l'Éducation hésite entre maintenir le programme scolaire traditionnel français et donner plus de liberté aux professeurs pour l'utilisation de méthodes innovatrices. Les moyens investis dans l'éducation française restent encore très modestes.

Du côté brésilien, à la fin de l'année 2015, l'intention du préfet de l'État de São Paulo de fermer des écoles de la ville de São Paulo a suscité la résistance de jeunes de 15 ans et plus. Ils ont réussi à annuler le projet du préfet à la suite de manifestations et d'occupations de nombreuses écoles et rues de la capitale *paulistana*, en affrontant la police. Les images véhiculées dans les médias nous rappellent les mouvements libertaires vécus en 1968 ainsi qu'à l'époque de la dictature au Brésil. Les élèves ont réussi, en affirmant leur détermination, en conserver les espaces d'éducation, ainsi que leur souhait de l'amélioration des conditions d'étude. Ces manifestations, notamment au Brésil, démontrent que les enfants grandissent vite et qu'on ne doit pas douter de leur pouvoir d'organisation, de résistance et donc de faire politique.

Certes, les gouvernants au Brésil et en France investissent dans la réussite éducative et les enjeux sont grands pour maintenir les enfants à l'école. Cet investissement dans l'éducation

préconisé à niveau mondial avance d'une page l'histoire de l'éducation envers le changement social. Donc, il peut être considéré comme une avance face à ce que l'on avait, ou e que l'on n'avait pas jusqu'à maintenant. Cependant, on se trouve au début de ces reformes universelles en éducation. Celles-ci prennent très peu en compte le processus de construction de l'histoire de l'école dans son contexte local et ne les motive pas à construire un projet pédagogique basé sur ce contexte. La mise en place de projets est souvent contrainte par des questions financières, et écrasées par le figures de pouvoir. L'absence de formation continue ainsi que de valorisation des enseignants, les écartent de la mise en place des transformations nécessaires et déstabilisent aussi ce qui avait auparavant. Le manque des espaces pour la réalisation des activités périscolaires, par exemple, est une réalité concrète des terrains. Et pourtant, ces activités sont fondamentales pour les familles qui n'ont pas de temps à les consacrer à leurs enfants, qui n'ont pas un bon niveau de formation solaire et non plus des conditions financières pour payer des activités extra-scolaires. Alors, on se rencontre en face à un processus plein de défaillances qui va à l'encontre de l'idéal d'une éducation engagé avec le développement social et la vraie réussite éducative.

3.4. La construction culturelle de l'expérience scolaire participative

Le territoire des écoles, est un territoire potentiel pour le développement de la culture de participation démocratique. Nous entendons que la culture de la participation démocratique est un instrument fondamental d'intervention de la société pour le développement des villes plus justes et « durables ». La participation aux questions concernant l'école elle-même et l'environnement local, constitue le premier pas vers la participation démocratique. L'expérience de participer aux questions réelles de l'école et du quartier permet à l'école, en passant par l'élève, de s'impliquer les espaces du quartier, lieu privilégié de sociabilité de l'enfant, après l'école particulièrement au Brésil.

Dans une perspective humaine et démocratique, Paulo Freire, dans son ouvrage *Pédagogie de l'autonomie*¹⁵⁸, évoque que dès le début de l'alphabétisation, lorsqu'on donne les premiers pas vers l'apprentissage de l'écriture et de la lecture, la classe devrait être transformée en un espace de réflexion. L'expérimentation intense de la dialectique entre « la lecture du monde » et « la lecture de la parole ». Dans ce contexte, Galichet¹⁵⁹ nous interpelle sur l'émergence de « la démocratie dans l'acte d'apprendre »

Participer aux décisions collectives est un défi de notre époque. D'un côté, cela signifie s'impliquer dans des questions qui, en principe, ne modifient pas directement nos préoccupations immédiates. D'un autre côté, l'engagement dans un groupe exige mobilisation, allocation de temps à une cause, ouverture à la diversité des idées et des opinions, et la capacité à affronter des sentiments et des situations inconfortables, comme la peur, l'isolement et la compétition. Éviter ces situations conflictuelles, qui sont inhérentes à la vie en groupe, rend l'engagement très difficile. Néanmoins, nous croyons que ces compétences peuvent être développées dès l'enfance. L'école est-elle en mesure de les préparer pour l'engagement aux questions sociales, à la prise des bonnes décisions par rapport aux situations et aux problématiques concernant le lieu de vie des élèves ? L'école intègre-t-elle la citoyenneté à l'éducation ?

L'école a une grande responsabilité sur le futur dans la mesure où les enfants d'aujourd'hui seront les adultes de demain, cependant quand les méthodes pédagogiques sont conçues de façon traditionnelle, l'appropriation des éléments qui composent la dynamique sociale, cet objectif devient inaccessible. Dans ce type d'éducation, il n'existe pas de place pour le dialogue, pour le partage, pour la réflexion et la pensée critique.

Indéniablement, l'acquisition de compétences en écriture et en lecture est cruciale, mais elle ne peut se résumer à une simple mémorisation mécanique des règles grammaticales. L'apprentissage de l'expression orale doit également être ancré dans des expériences significatives, et cela devrait constituer la première mission politique de l'éducation, dans un sens global. L'école, dans un contexte démocratique, en plus d'enseigner les mécanismes de l'écriture, devrait apprendre aux élèves les compétences d'interprétation symbolique, de

¹⁵⁸ Freire Paulo, *Ensinar não é transferir conhecimento* (capítulo 2) in *Pedagogia da autonomia, Op.cit* Voir aussi Freire Paulo, « Enseigner n'est pas transférer la connaissance » (chapitre 2) in *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative*. Traduit et commenté par Jean-Claude Régnier. Editions érès, 2006.

¹⁵⁹ Galichet François, *L'école, lieu de citoyenneté*. ESF, 2005. p.17

négociation, d'arbitrage et de réflexivité. Et, favoriser la compréhension intellectuelle de l'oralité en cultivant la maîtrise des codes culturels propres à chaque milieu, ainsi que la capacité à décoder les situations de manipulation et de domination qui peuvent se manifester dans divers domaines de la société.

Un jour, à Armação, nous étions réunis dans la salle des professeurs de l'école DLS en compagnie d'Altair, la spécialiste de l'orientation scolaire et conseillère pédagogique, ainsi qu'une enseignante responsable du projet *Entorno Escolar*. La situation qui s'est présentée aurait pu devenir très gênante si Altair n'avait pas adopté une attitude conciliante. Cette situation nous a amené à réfléchir sur la responsabilité des enseignantes, qui parfois reproduisent des expressions ancrées dans le sens commun et empreintes de préjugés, parfois sans prendre conscience des nouveaux enjeux sociétaux. En fait, au cours de la conversation, un enseignant a fait une blague à la conseillère pédagogique d'origine afro-descendante en disant que la Capoeira¹⁶⁰ était « une chose de Noirs ». La discussion, devenue désormais un peu tendue, s'est poursuivie. La conseillère, de manière pédagogique et amicale, nous a raconté une situation de racisme qui s'est produite en classe pendant le cours d'histoire. Elle a été appelée par l'enseignante pour intervenir, car une élève avait traité son camarade de "singe". Après avoir écouté les deux élèves (le garçon a dit qu'il n'avait pas aimé ce qui s'est passé et la fille s'est défendue en disant que c'était une blague « qu'elle plaisantait »), la conseillère a tenté de montrer à l'enseignante comment une situation peut dégénérer. Cette enseignante, très engagée dans les questions sociales et environnementales, s'est défendue en expliquant qu'elle connaissait la position de sa collègue vis-à-vis des discriminations raciales, car elles se connaissaient depuis des années. La conseillère pédagogique, dans une position réflexive, a poursuivi la discussion en faisant une réflexion et en évoquant sa propre position professionnelle et la responsabilité pédagogique de l'école.

« J'ai fait un discours face au groupe, mais ce discours est vide, car la conscience ne s'acquiert pas à partir d'un discours, mais à partir d'une pratique. Mais une pratique pédagogique qui rende compte de cette question. » Elle continue : « Le PPP et tous les programmes d'enseignement qui nous ont discuté sont très vides, très vides, très vides (de sens). La toile de fond de notre PPP, l'axe prioritaire, est l'éducation à l'environnement, à la citoyenneté, à la culture, à la diversité, qui englobe tout, mais... »

¹⁶⁰ La Capoeira est à la fois la danse et le combat. Cette forme d'expression corporelle et musicales brésilienne se déroule au sein d'un cercle composé de nombreux participants qui marquent le rythme au moyen de claquements de mains et d'instruments de percussion. Cette pratique culturelle, largement répandue dans le monde aux côtés de la Samba, historiquement, était pratiquée dans les *Senzalas* (dortoirs communs des esclaves), dans les rues et dans les *Quilombos* (campements de Noirs en fuite).

Cette situation m'a fait réfléchir sur la difficulté de traiter certains sujets à l'école et sur la formation des enseignants. En fin de compte, la professeure d'histoire n'était pas préparée à aborder la question raciale avec les élèves. Cela met en lumière les défis liés à la nécessité de dépasser certains cadres de pensée et les réactions spontanées qui sont fortement influencées par l'« habitus » culturel.

Nos sociétés contemporaines sont façonnées par des événements historiques et se différencient par des modèles sociaux façonnés par des facteurs culturels, des cadres juridiques et des contextes politiques distincts. Ces dispositions, qui guident et émanent simultanément des institutions et des modèles économiques, entraînent l'individu dans un tourbillon spatial inscrit dans une spirale temporelle, une organisation et une diversité de réseaux qui peuvent être interprétés comme des éléments géographiques et sociaux interconnectés. Ces éléments structurels qui constituent notre société se chevauchent et interagissent à divers égards, mais leur influence mutuelle varie en fonction de la hiérarchie des forces et du pouvoir. Cette influence peut varier en fonction du degré de dépendance ou d'autonomie, de centralisation ou de décentralisation, de pression ou de domination. On peut réfléchir, par exemple, à l'influence considérable des politiques éducatives et urbaines d'un pays sur la manière dont la société est conçue et gérée.

Michel de Certeau¹⁶¹ compare le processus d'apprentissage de la langue, de la communication verbale, à celui d'appropriation du système topographique par le piéton puisqu'ils concernent l'interdépendance de position (appropriation de l'espace : proche et lointain), de mouvement (engendrement de lieux ou environnements qui s'articulent ou se dissocient dans un parcours) et de situation (attribution d'une intensité et d'une « valeur de vérité », de connaissance et de moralité), lesquels sont surtout discontinus et pleins de potentialités d'usages et de transformations. Comment les enfants, les plus jeunes habitants de la ville, conçoivent-ils leur ville à présent ? Quelle société envisagent-ils à partir de leur quartier ?

L'enfant, en particulier à l'âge de l'alphabétisation, mais aussi lors des stages précédents de son développement¹⁶², est en pleine phase d'autodécouverte et d'exploration de son environnement. Son propre corps est l'outil principal pour ces expériences. Pendant cette

¹⁶¹ De Certeau Michel, *Ibid.*, pp.148-150

¹⁶² Piaget Jean, *La construction du réel chez l'enfant*, Suisse, Lausanne : Delachaux & Niestlé, 1977.

période, les enfants commencent à assimiler et à intégrer le système de valeurs implicites et complexes de la société à laquelle ils appartiennent. La compréhension qu'ils acquièrent de la réalité qui les entoure aura un impact significatif sur leur développement personnel et influencera leurs perspectives et leurs actions futures. Il est possible de considérer que leur expérience en milieu urbain peut contribuer à établir un lien entre ces expériences précoces et leurs expériences scolaires, et à mieux comprendre comment ils assimilent le réel¹⁶³, la réalité, qui les entoure.

En termes culturels, l'homme est la mesure de toutes les choses, nous dit le géographe sino-américain Yi-Fu Tuan¹⁶⁴. Dans ces termes, il évoque que le mot « corps » suggère immédiatement un objet, qui occupe un lieu dans l'espace. L'enfant étant le résultat de ses expériences intimes avec son corps et avec le corps de sa maman, puis avec le corps d'autres personnes, organise l'espace et devient Homme. Selon Tuan, les principes fondamentaux de l'organisation spatiale sont déterminés par la posture, la structure du corps humain et les interactions entre les individus. On pourrait affirmer que l'environnement scolaire illustre de manière évidente ces trois principes, car ils sont essentiels pour établir des relations sociales et répondre aux besoins associés. Ces principes ne sont pas fixes pour l'ensemble des cultures, et relèvent de la complexité et des enjeux économiques et politiques. La disposition et l'organisation de classes, le nombre d'élèves, la taille des fenêtres, l'espace de la cour, etc. forment la réalité physique et sociale scolaire.

L'éducation est inhérente à la formation de l'humain en tant qu'être culturel, politique et cognitive, inachevé, et donc capable de se déterminer et de se dépasser. Cette configuration spatiale scolaire interroge les besoins physiques et cognitifs de l'enfant et la mesure où l'école encourage la curiosité et les interactions, propres à l'humain.

Mes premières expériences significatives en matière de participation démocratique ont eu lieu à Florianópolis, où j'ai vécu pendant 15 ans et au sein des écoles. En arrivant en France, j'ai naturellement été inclinée à faire des comparaisons avec ce que j'avais vécu entre 1990 et 2005. De plus, j'ai cherché à établir des similitudes entre les villes pour ce qui est de la

¹⁶³ *Op.cit.*

¹⁶⁴ Tuan Yi.-Fu., *Espaço & Lugar*, São Paulo, Difel, 1983. (Trad. do inglês por Lívia de Oliveira). p.39. Traduit du portugais par nos soins.

configuration spatiale, du degré d'implication autonome des résidents dans les discussions ainsi que dans les initiatives collectives axées sur les questions urbaines.

Mon expérience scolaire dans le domaine de l'éducation au Brésil a été par ailleurs marquée par la participation des familles des élèves à l'école. Ayant travaillé dans des écoles à Florianópolis, sous l'égide de la municipalité, et notamment à l'école DLS une référence non seulement en termes pédagogiques, mais aussi en ce qui concerne leur autonomie par rapport au Programme national d'éducation. Ces écoles généralement configuraient leur propre projet scolaire et leur organisation interne. Je tiens à souligner que la particularité des meilleurs projets scolaires associait théorie, pratique et arts et ils s'appuyaient sur la connaissance du contexte socioculturel et environnemental de la communauté.

La participation des parents d'élèves dans différentes sphères de l'organisation de la vie scolaire, telle que le Conseil délibératif de l'école, l'Association de parents et d'enseignants (APP) et les élections de directeurs, constituait également une différence notable par rapport à ce que j'ai trouvé en France. La relation école-famille, m'a fait prendre conscience de leur interdépendance et de leur influence mutuelle en termes matériels et humains, cognitifs et affectifs, sociaux et politiques. Cette collaboration concernait une diversité d'activités accomplies non seulement par les représentants officiels des parents d'élèves, mais aussi de façon générale par les familles des élèves.

Une expérience scolaire participative particulièrement intéressante a laissé une empreinte profonde sur moi, en raison de son caractère novateur. Il s'agit de l'initiative concernant de petits travaux de réparation et d'entretien entrepris dans une petite école publique d'environ 90 élèves, située à l'est de Florianópolis, où j'ai travaillé pendant plusieurs années. Ces travaux, qui étaient normalement sous la responsabilité de la municipalité, étaient réalisés par le collectif d'enseignants et les familles des élèves. La directrice de l'école à l'époque, selon l'importance et l'urgence des réparations à réaliser, nous rassemblait de temps à autre, souvent un samedi ou dimanche, pour résoudre des problèmes d'ordre matériel existants à l'intérieur de l'école.

On appelle cette rencontre de *mutirão*¹⁶⁵. Ce terme fait référence à un système de partage collectif de compétences, où les individus d'une association ou d'une communauté, temporaire

¹⁶⁵ Présent dans le dictionnaire *Dicionário de Palavras Brasileiras de Origem Indígena* de Clóvis Chiaradia, le mot *mutirão* vient du Tupi Guarani pitibõ, popitibõ, picorõ, signifie aider. Mutirõ serait le soutien gratuit fourni

ou permanente, travaillent bénévolement au profit d'un individu ou d'un groupe. Selon Armando de Melo Lisboa¹⁶⁶, ce mot est dérivé de *muxirão*, un terme de la langue Tupi qui signifie soutien mutuel. Cette pratique représente une forme d'organisation sociale ancrée dans la culture traditionnelle de l'île, où les échanges et les services reposent sur les relations de parenté et d'affinité. Lors de diverses actions telles que la pêche au chalut, la fabrication de farine, les célébrations religieuses, les tombolas ou les bingos, des réseaux d'entraide se mettent en place. Participer à un *mutirão* implique souvent un échange de travail, où celui qui reçoit de l'aide devient moralement redevable, reflétant une économie du don et du contre-don. Ce système fonctionne en rotation sans hiérarchie et s'applique à diverses tâches, allant de la construction d'une maison ou d'un bateau à des travaux de nettoyage ou à la récolte de fruits et légumes dans un champ. L'auteur souligne que ces relations engendrent des loyautés sociales et façonnent une organisation politique reposant sur un réseau d'acteurs intermédiaires. Ces acteurs offrent des emplois, des services et des faveurs administratives en échange de soutien politique-électoral.

Particulièrement au cours de mon parcours professionnel au Brésil, j'ai été témoin de différentes formes d'implication, d'interventions et d'engagement actif de la part des familles des élèves au sein des établissements scolaires et auprès des enseignants. Ils contribuent activement à divers événements tels que les kermesses et les célébrations inscrites au calendrier scolaire ou liées aux projets pédagogiques des enseignants. En tant que membres engagés de l'Association de parents et enseignants (APP)¹⁶⁷, ils s'investissent également dans la gestion administrative de l'école et collaborent à l'organisation des élections des directeurs, une pratique qui a émergé au Brésil après les années de dictature. Cette démarche démocratique, en parallèle avec d'autres initiatives telles que le Conseil délibératif des écoles, où les parents, les membres du personnel, les enseignants et les élèves élus prennent des décisions de toutes sortes, ce qui contribue à renforcer la participation des familles dans les diverses situations présentes à l'école.

par les membres d'une communauté donnée, qui sont tous au service de leurs membres, que pour la réalisation de travaux d'infrastructure.

¹⁶⁶ Lisboa Armando de Melo et all. (coord.), *Uma Cidade numa Ilha: Relatório sobre os Problemas Sócio Ambientais da Ilha de Santa Catarina*. Centro de Estudos Cultura e Cidadania - CECA, Florianópolis, Insular, 1996, pp. 66-67.

¹⁶⁷ Différemment de la France, au Brésil et dans d'autres pays comme les États-Unis (Parent-Teacher Associations), ce type d'association regroupe à la fois des parents et des enseignants. Il est important de souligner que le système français comprend exclusivement des associations de parents d'élèves telles que FCPE, PEEP, APEEL, etc., d'un côté, et des syndicats représentant les enseignants et le personnel administratif des établissements scolaires, de l'autre.

Cette dynamique de collaboration avec la société élargit l'ouverture de l'école à la communauté dans le pays.

L'engagement des parents au sein de l'école d'Armação ne se limite pas à des incidents isolés, mais constitue une série de pratiques participatives qui se reproduisent tout au long de l'année. Certaines de ces pratiques sont spécifiques au contexte brésilien, tandis que d'autres existent dans divers pays, y compris en France. Ces formes de collaboration, qui varient en fonction des ressentis, réunissent enseignants et parents pour la construction collective de l'école comme une véritable entité vivante. L'encouragement de la négociation et de la gestion des intérêts collectifs ont éveillé ma réflexion sur les aspects sensibles et les normes sous-jacentes. En examinant des situations liées à l'urbanisme et à l'environnement autour des écoles, je me suis interrogée sur le rôle de l'école en tant qu'agent d'ouverture et de justice sociale, de diffusion d'informations et de facilitation du dialogue au sein de la communauté. Ces réflexions m'ont conduit à interroger les dynamiques de collaboration entre enseignants, parents ainsi qu'à évaluer l'impact de cette base sociale sur la société locale.

Nous pouvons dire qu'interroger la participation démocratique à partir de l'institution scolaire et dans le carrefour de sa relation directe avec la société locale est inédite en anthropologie. Le peu d'articles scientifiques dans cette discipline qui contemplent l'école et le sujet de la participation démocratique, disponibles en ligne et écrits en langue lusophone, portent plutôt sur le sujet de la gouvernance scolaire participative au Brésil, pratique qui est cautionnée par la LDB. Les articles francophones concernent la participation des élèves dans la gestion et l'organisation scolaire comme tremplin à la participation citoyenne. Ces études en général concernent les sciences de l'éducation et la psychologie. Les chercheurs qui s'intéressent à la thématique du développement durable et à la citoyenneté interrogent les enjeux épistémologiques et didactiques du curriculum scolaire et pointent anthropologie comme une approche fondamentale pour la transformation des pratiques participatives à l'école en vue de la transformation de la société. Un article que j'ai repéré dans le cadre francophone concerne directement à une recherche socio-anthropologique. Ces écrits portent sur la démocratie participative à l'école, une expérience qui est à mon avis indispensable au processus de transformation des pratiques scolaires traditionnelles et centralisatrices. Cependant, ces expériences rarement se mêlent aux pratiques participatives qui concernent les transformations prévues dans les politiques de la ville dans le quartier de l'école où en général habitent les élèves.

Hannah Arendt¹⁶⁸ préconisait, déjà en 1958, que dans la crise générale du monde moderne, la crise de l'éducation aux États-Unis était un problème politique de première grandeur, lié tout d'abord aux questions d'immigration, d'apprentissage de la langue du pays d'accueil et des bas niveaux de scolarité en raison du précoce décrochement ainsi qu'à l'écart, la renonciation, de certains parents à participation au système éducatif. Ces observations, cinquante-huit ans après, me semblent être toujours de l'actualité. Ils s'avèrent être le dénominateur commun dans l'échec des élèves à l'école. Au Brésil, les parents sont aussi les grands absents de l'école, et cela est en raison au moins d'un certain manque d'intérêt à scolarisation de leurs élèves, à une certaine peur des représailles vers leurs élèves, à des possibles reproches dirigés à eux-mêmes et à l'éducation donnée à leurs élèves, qu'aux longues journées de travail qu'ils enchainent quotidiennement. Étant celui un vrai empêchement à la fréquentation de l'école, laquelle rarement s'adapte aux besoins des parents et non plus aux ceux des élèves. Dans le cas de la France, la question soulevée par Arendt par rapport à l'immigration et toutes les difficultés que cela peut générer, est plus qu'une réalité vécue pour les écoles à présent. Si Arendt prenait précaution en affirmer que cette crise de l'éducation était un problème spécifique de son pays, elle avançait que ce problème pouvait toucher à n'importe quel pays. On peut dire que telle l'économie, la crise de l'éducation concerne à tous les pays, notamment à la France et au Brésil, pays où j'ai mené mes recherches. Cette crise ne concerne pas seulement à la question de l'immigration qui dans l'actualité touche à plein fouet l'Europe et particulièrement la France, mais aux questions liées au politique dans le sens large et restreint du terme. Au Brésil, la crise politique du gouvernement postérieur, celui de Dilma Rousseff, a écrasé une série de programmes d'éducation mis en place après la Constitution de 1988 et qui a essayé d'anéantir la liberté des enseignants de réaliser la critique de la société dans laquelle ils vivent, est aussi une question délicate présente dans le système d'éducation français.

Mais l'échec de l'éducation ne concerne pas qu'à de problèmes aux élèves socialement socio-économiquement défavorisés, liés à l'immigration, à l'omission des parents vis-à-vis de l'école. Son échec, selon Saviani¹⁶⁹, est en effet une réussite, car l'école souffre de la logique de la détermination historique du conflit d'intérêts qui caractérise la société. Ainsi, le mécanisme d'organisation et de fonctionnement sur lequel l'école est forgée, dont les actions pédagogiques sont construites sur une base neutre, dont les contenus sont travaillés de façon artificielle, isolés de la vraie vie, à savoir sans prendre en compte les pratiques sociales, et ainsi ne contribuent

¹⁶⁸ Hannah Arendt, 1989, p. 223

¹⁶⁹ Saviani Demerval, *Escola e Democracia*, Autores Associados, Campinas, 2012. pp. 29-32

pas à la transformation de la société, ce qui devrait être le principal intérêt de l'éducation. En corroborant l'idée d'Arendt, « la crise de l'éducation est un problème politique de première grandeur », et en collaborant, nous ajoutons, le problème politique est un problème d'intérêts des classes dominantes de première grandeur, ainsi que de morale, d'éthique d'intention et d'éducation. Cette réflexion a un rapport direct d'un côté avec la neutralité laquelle se procure l'éducation dans tous les niveaux et types d'école, d'un autre côté avec les modèles et les pratiques d'enseignement réactionnaires et discriminantes, et encore avec l'abandon de disciplines qui étudient les questions sociales de l'actualité, telle la géographie, la sociologie, la philosophie et d'ailleurs dans l'écartement d'autres tel l'anthropologie.

Les conséquences dans les pratiques démocratiques sont offusquées, au-delà du désintérêt aux questions collectives et des abstentions dans les urnes, lorsque nous faisons attention à notre entourage, nous allons rapidement nous apercevoir que seulement la simple prononciation, en particulier, du nom politique peut causer un mal à l'aise chez les gens de tous les horizons. En fait, étant donné que la politique, à côté de l'économie, régule notre quotidien, grande partie des personnes n'aiment pas l'entendre, l'en parler ou l'en discuter. Les propos qui touchent directement les questions politiques et de société, qui frôlent le collectif et qui mettent en question les privilèges privés peuvent entraîner des conséquences négatives pour les sortes de relation. Il faut penser d'un côté que dans une démocratie, les décisions politiques, dans l'idéal, devraient mettre en pied d'égalité de chances dans un déterminé moment¹⁷⁰ tous les citoyens. Cependant, de plus près, on se rend compte que les décisions politiques résultent souvent bénéficient les intérêts des grands, des hommes et femmes de pouvoir. De l'autre côté, ils existent des décisions qui touchent le collectif, comme par exemples les lois sur l'environnement, mais aussi celles qui affectent directement la vie des subalternes, les plus démunis et qui peuvent amener des changements à plusieurs générations telles la permanence à l'école et l'accès à l'université.

La tendance, c'est de rendre invisible les conflits, à travers les relations dictatoriales, le silence, la connivence ou le changement de sujet. Cela est d'autant plus vrai quand les

¹⁷⁰ Je souligne dans un déterminé moment ici, car nous avons pleine conscience que nous ne sommes pas tous depuis le départ en pied d'égalité dans différents aspects dans l'univers social et notamment dans ce qui touché les connaissances, comme nous avertit Saviani (2012). Pensons, à son côté, que l'école seule ne pourra pas être la rédemptrice de l'humanité, je ne crois pas que l'école doit avoir une fonction explicitement politique, mais je pense que la connaissance, les contenus actualisés, transmis et construits dans un processus éducatif que les fusionne avec la problématisation de dynamique de la vie, de la réalité, donc qu'elle soit articulée à la participation démocratique, ce qui préconise le caractère révolutionnaire de l'éducation que l'auteur préconise. Ainsi, l'école peut être un instrument décisif dans le processus de transformation de la société. pp.45-64.

personnes ne maîtrisent pas le dialogue ou ne se sentent pas capables de discourir. Les générations reçoivent des influences directes de leurs pairs et des générations antérieures, et sauf si celles-là non pas été « envouté » par des sujets de société, leur intérêt sera surement superficiel. Souvent, le réel intérêt aux questions de société à mon avis arrive assez tard chez les adultes, quand ils sont au lycée ou à l'université. Les grandes questions de société sont vastes et traversent tous les secteurs de notre vie, cependant pour les étudier et les résoudre, elles restent souvent dans les mains de peu, des experts, des hommes et des femmes politiques. L'implication des citoyens passe surtout par la création de dispositifs créés par le gouvernement. La crise de l'éducation dans toutes les sociétés est notamment celle d'investissement et de formation des enseignants qui perpétuent la propre culture scolaire, à savoir, la transmission de la connaissance cloisonnée, compartimenté, coupé du monde extérieur, détachée des questions de la réalité concrète des élèves, du vécu et de la créativité. Fondée sur l'utopie d'un monde idéal, où les élèves de même âge possèdent le même niveau de développement cognitif, indépendant de leurs origines sociospatiales, l'école n'est pas encore arrivée à faire la transition entre l'enseignement traditionnel à celui que s'attend à la formation des élèves, de la génération qui va participer, qui va vivre l'aggravation de la crise mondial d'ici à quelques années.

D'autre côté, avec la crise culturel et politique de nos sociétés, l'homme commun se fait de plus en plus solliciter à s'intéresser à des domaines qu'il ignore du pont de vu des spécialistes. À opiner sur des problèmes de divers ordres, « d'explorer et s'interroger sur tout ce qui a été dévoilé de l'essence du problème »¹⁷¹. Ces crises qui s'étalent dans le temps ne peuvent pas passer à côté des réflexions sur l'expérience de la réalité quotidienne. Les questions de l'urbain ne sont pas exclues de cette problématique, notamment de celles qui touchent l'aménagement urbain à présent. Dans le cadre de la participation citoyenne des enfants français dans l'élaboration de plans d'aménagement, la sociologue Marie-José Chombart de Lauwe, attire l'attention déjà en 1977¹⁷², sur l'association antinomique entre enfants et villes. Selon ses constats, les enfants sont victimes d'une organisation urbaine qui d'un côté reflète le système socio-économique et politique, et de l'autre côté les conditions d'enseignement qui ne prennent pas en compte la jeune génération comme moteur du changement. Chombart de Lauwe nous

¹⁷¹ Arendt, 1989. p. 223

¹⁷² Chombart de Lauwe Marie-José "Un intérêt ambigu des discours piégés !" in Dougier Henry (dir.) *Dans la ville, des enfants... les 6-14 ans et le pouvoir adulte : enjeux, discours, pratiques quotidiennes*. Revue Autrement n°10. septembre 1977. pp. 6-13.

attirent l'attention sur l'importance de l'expérience d'interaction de l'enfant avec l'environnement urbain dans la formation de sa personnalité et sa socialisation, pour qu'il sorte de « sa situation de dominé qui n'a pas l'habitude de la parole »¹⁷³. Un des points qui m'intéresse dans cette question concerne la responsabilité de l'école d'éduquer les enfants à la ville et à la prise de la parole en public, dans la mesure où grande partie des enfants deviennent des adultes sans « formation nécessaire pour percevoir rapidement les conséquences du projet [urbain] et pour dialoguer efficacement avec les pouvoirs publics et avec les promoteurs »¹⁷⁴.

Lorsque l'on veut considérer les enfants comme des moteurs du changement urbain, il faut s'interroger sur quel changement nous parlons ? En admettant que l'on ne les engage dans l'interrogation des pratiques urbaines nuisibles dès l'enfance, dans la réflexion et prise de parole, ils n'auront pas la distance nécessaire pour avoir un regard distingué sur ce que certains peuvent considérer comme allant de soi, et seront peut-être des moteurs d'un autre type de développement urbain plus catastrophique qu'à présent. La relation que les élèves entretiennent avec l'espace scolaire, qu'elle soit positive ou négative, joue un rôle essentiel dans la construction de leurs représentations du monde, de la société démocratique, de l'environnement, ainsi que dans la manière dont ils interagissent avec leur entourage et leur vécu. Les expériences scolaires significatives qu'ils partagent avec leurs pairs dans leur environnement local sont déterminantes pour leur développement et influencent leurs relations futures au sein de la société. Les enseignants, en tant que représentants de l'école, ainsi que les autres professionnels qui entourent les élèves et même leurs camarades de classe, ont un rôle crucial à jouer dans leur émancipation, la construction de leur personnalité et de leur identité.

L'expérience participative à l'école joue un rôle essentiel dans la construction psychosociale des élèves, les préparant à devenir des citoyens actifs. Cette démarche requiert de l'organisation, de l'ouverture d'esprit et une motivation alimentée par le désir de remettre en question ce qui est considéré comme acquis et de transformer les structures qui limitent les individus, en dépassant les conventions établies. Souvent, la vision traditionnelle de l'école et du rôle des enseignants se limite à une reproduction rigide de méthodes pédagogiques hiérarchiques et conventionnelles en matière de savoir et de transmission des connaissances.

¹⁷³ *Op.cit.*, p.12

¹⁷⁴ *Idem* p.9

Cette approche cloisonnée décourage les enseignants qui aspirent à mettre en œuvre des pratiques innovantes, préférant les méthodes traditionnelles¹⁷⁵, et engendre ainsi un autre modèle pédagogique axé sur la compréhension et la transformation de la réalité d'apprentissage des élèves. Les pratiques démocratiques, quant à elles, privilégient la collaboration et la conciliation, se démarquant ainsi des approches antérieures. Dans ce contexte, la direction et l'équipe pédagogique accordent une importance particulière à l'écoute des besoins de la communauté scolaire, à la mutualisation des pratiques pédagogiques, à la collaboration avec les parents et à la formation continue des enseignants.

La reconnaissance, tant par la direction que par l'équipe pédagogique et d'autres instances de l'organisation scolaire, de la valeur intrinsèque des pratiques pédagogiques actives, telles que celles que j'ai observées à Armação et mises en place dans le projet PAVI, place l'élève au cœur de son apprentissage. Cela l'encourage, le motive et lui fournit les moyens nécessaires pour que les enseignants puissent échanger lors des réunions pédagogiques, étudier des textes fondamentaux et explorer de nouveaux textes, suivre des formations continues, développer des projets, organiser des sorties pédagogiques et des enquêtes sur le terrain. En somme, cette reconnaissance se traduit par un investissement dans les ressources et les moyens permettant aux enseignants de se ressourcer, de perfectionner et d'innover leurs pratiques pédagogiques. .

¹⁷⁵ La Borderie René, *Lexique de l'éducation*, Éducation 128, Nathan, 1998, p.88.

EN GUISE DE CONCLUSION

*Celui qui enseigne apprend en enseignant,
et celui qui apprend enseigne en apprenant
Paulo Freire.*

Ancrée dans le cadre de l'anthropologie de la ville et des pratiques urbaines, la présente thèse est inscrite dans ma pratique professionnelle au sein de ces deux écoles publiques étudiées, et s'insère dans la continuité de mes recherches initiées au Brésil. La réflexion que j'ai développée à travers cette thèse s'est articulée autour de la problématique suivante : « Les politiques publiques territoriales et les politiques éducatives, tant au Brésil qu'en France, parviennent-elles à coordonner leurs objectifs pour favoriser une alliance optimale entre le développement durable de la ville et le développement intégral des citoyens ? » Cette problématique ne faisait pas partie de mes interrogations initiales. Mon objectif premier était de connaître les pratiques pédagogiques d'éducation à l'environnement dans un contexte de changement urbain local. La question qui m'importait initialement était : quel est le rôle de l'école dans la société locale, c'est-à-dire, dans le quartier ? Comment l'expérience de ville dialoguait avec l'expérience scolaire ?

Ainsi, j'ai défini comme objet central d'investigation l'expérience démocratique participative en ville, et particulièrement un ensemble d'expériences vécues lors de la mise en place de projets locaux d'aménagement urbain autour des écoles publiques. Pendant mon parcours doctoral, j'ai exploré différents espaces dans ces deux villes, j'ai rencontré des acteurs de la politique locale, du milieu éducatif et de l'animation socio-culturelle. J'ai participé à une diversité d'événements, rencontré des habitants et des membres d'associations, et interagi avec les enfants, ce qui m'a permis de m'immerger pleinement dans mes terrains d'étude. J'ai ainsi pu mettre en lumière les éléments constitutifs de nos héritages matériels, immatériels, symboliques et émotionnels, qu'il s'agisse des espaces verts ou des plages, du commerce ou du logement, ainsi que des interactions affectives et sociales en famille, à l'école ou au travail. Chaque entretien a été une opportunité d'ouverture, d'écoute et de soutien, offrant une pause bienvenue dans la routine quotidienne souvent exigeante. À chaque rencontre, les préoccupations et les aspirations exprimées par mes interlocuteurs ont mis en lumière l'importance de différents aspects de la vie urbaine.

L'observation des dynamiques spatio-temporelles et des relations entre les acteurs de la société civile et les représentants de l'État met en évidence les difficultés des acteurs à dialoguer, à prendre du recul, à accepter les phénomènes urbains considérés comme injustes. La remise en question des situations de domination socio-spatiale est lieu commun dans les deux terrains. L'expérience participative s'est révélée ainsi dans ce travail par l'ensemble d'actions individuelles et collectives de mes interlocuteurs tant à Armação comme à Saint-Fons. Les discours tenus par mes interlocuteurs privilégiés, ainsi que les diverses expériences participatives que j'ai pu observer, ont mis en lumière les enjeux environnementaux, sociaux et culturels liés au développement local.

C'est dans ce contexte, que la notion d'expérience, que ce soit dans une perspective biosociale vu que « la vie est la ville », ou technico-scientifique, étant donné que « ce sont les experts qui décident de l'avenir de la ville », m'est apparue pertinente pour mettre en lumière les actions et les interactions dans ce contexte urgent de transformation des espaces urbains et de la société locale. La taille, la position géographique, l'environnement et le territoire influent sur les pratiques gouvernementales des villes et par conséquent sur la participation démocratique face aux défis posés par les projets d'aménagement urbain. Les différents régimes de gouvernance démocratique renforcent l'importance de la place de chacun dans les choix de société, dans le *faire ville* et dans la responsabilité sociale. Cependant ce que l'on observe c'est que les villes les plus proches des centres de décisions « bénéficient » davantage de l'influence politico-économique de l'aménagement urbain et des injonctions de la participation démocratique. Si les expériences participatives sont directement liées au contexte politique ainsi qu'aux dynamiques géographiques et historiques des sociétés, le processus de construction de cette participation dans le temps et l'espace, ainsi que les caractéristiques socioculturelles, professionnelles et psychologiques des habitants, ne sont pas toujours interrogés ou pris en compte dans ce tourbillon de changements constants de la ville.

La généralité, la diversité et la singularité incarnent ainsi une triangulation importante à prendre en compte pour comprendre comment l'expérience participative se construit. L'enquête ethnographique m'offre une perspective unique d'investigation des expériences humaines réelles en contexte urbain. Elle m'a permis de mieux comprendre les modes de perception, de communication, d'interprétation et de résolution des problèmes par les différents acteurs sociaux. Percevoir la réalité sous différentes perspectives a contribué à développer une

vision systémique du monde que m'entourais, tout en favorisant ma réflexion sur l'évolution de l'espace urbain et ma réflexivité.

D'après mes observations, les pratiques participatives au Brésil et en France ne résultent uniquement d'injonctions administratives. Elles sont également influencées par des mécanismes sociétaux complexes. Ces mécanismes incluent les expériences participatives antérieures, qu'elles se déroulent pendant l'enfance, l'adolescence ou même à l'âge adulte, et sont façonnées par les influences héritées des générations précédentes, telles que nos parents et grands-parents. Ces expériences antérieures fournissent des indices sur les modèles de comportement et les réactions émotionnelles qui en découlent. Ces éléments combinés aux pratiques culturelles locales, régulent les relations, les interactions diverses et les engagements dans des projets collectifs. Des valeurs telles que le partage, la solidarité et l'éthique sont ainsi ancrées dans l'expérience individuelle et collective mûrie au fil du temps. Leur développement peut être entravé par des incompréhensions, par des sensibilités, des profils socio-économique et professionnels ainsi que par les différences de point de vue, de perception et de raisonnement sur une même situation.

La culture de la participation est liée aux libertés, aux influences familiales et à leurs contraires, c'est-à-dire, à la résistance aux modèles préétablies par les acteurs du pouvoir public. Les trajectoires participatives de mes interlocuteurs dans les projets *Entorno Escolar* et Carnot-Parmentier, si distincts dans leurs visées, ont été marqués par la structure politique et organisationnelle appliquée à chaque contexte sociopolitique, ainsi que des idéaux liées à l'éducation à l'environnement et à la préservation de la culture et de la nature. En examinant l'expérience de mes interlocuteurs selon ses différentes dimensions (vécu, perçu et conçu), j'ai constaté que lorsque les individus prennent conscience que leur comportement est influencé par divers facteurs tels que leur appartenance à un groupe ou la configuration spatiale, ils deviennent des agents de transformation capables de relever les défis sociaux et politiques en unissant leurs forces. Certes, ces processus sont rarement simples. L'apprentissage des rouages de l'administration publique, les échanges intergénérationnels, le développement d'un réseau solide, les interactions multiples et la persévérance sont fondamentaux dans ce processus de construction de la citoyenneté. Le partage et la comparaison des expériences vécues favorisent la réflexion et la mise en œuvre de projets de contre-pouvoir, comme l'illustre l'expérience de l'*Entorno Escolar* et les actions visant à transformer la réalité à d'Armação. En revanche, la démarche comparative entre expériences, telle que les visites organisées par les élus pour les habitants de Saint-Fons, dans des communes du Grand Lyon, réalisées simplement pour

respecter le protocole, n'a eu aucun impact sur le projet d'aménagement du quartier Carnot-Parmentier, prévu initialement. Ces visites n'ont pas apaisé les incertitudes des habitants. Les expériences participatives se dessinent comme une mosaïque complexe, caractérisée par des expérimentations, par des réussites et des échecs, par des avancées et des revers. Il est légitime de se demander dans quelle mesure certaines méthodologies et dispositifs contribuent réellement à promouvoir la participation démocratique.

Dans le cadre de cette thèse, en adoptant une approche systémique, j'ai voulu prendre en compte les processus socio-administratifs inhérents aux projets d'aménagement urbain, les expériences de mes interlocuteurs et aussi les miennes, en tant que professionnelle de l'éducation, citoyenne et chercheuse comme un exemple pertinent pour illustrer mon objet d'étude. L'approche systémique permet au chercheur de saisir les nuances subtiles qui façonnent les expériences humaines. Cela favorise une meilleure compréhension des dynamiques sociales, culturelles et individuelles, contribuant ainsi à un apprentissage riche et significatif de l'expérience quotidienne.

À l'école d'Armação, contrairement à l'école Parmentier, dont les pratiques des enseignants sont bornées par le programme de l'éducation nationale, j'ai observé un fort désir de former des citoyens critiques, participatifs et capables de prendre des décisions et d'assumer les conséquences. Partageant cet idéal, j'ai initié le projet P'tits Architectes de la ville, inspiré de l'ethnographie, pour permettre aux élèves de l'école Parmentier d'explorer le projet de transformation du quartier et de développer leurs compétences en observation, créativité, réflexion et action concrète à leur niveau. Et c'est dans ce contexte qui émerge la notion d'expérience scolaire, fondamentale dans la construction d'une participation démocratique active et profonde, essentielle pour relever les défis locaux et mondiaux découlant des changements urbains. Enrichie par la recherche empirique et le développement de projets, j'ai observé que l'expérience scolaire favorise dès le plus jeune âge l'émergence d'une pensée critique et systémique de la réalité. Cette pratique dépasse la simple observation des évolutions urbaines et des changements sociétaux, elle implique la compréhension des comportements, du positionnement des individu et des collectifs face aux phénomènes sociaux, politiques et environnementaux. La discussion des problèmes concernant l'école, telle que j'ai pu l'observer lors de mes enquêtes, lors des réunions publiques, dans les conseils d'habitants, les réunions territoriales ou de concertation urbaine, sans des actions tangibles, ne suffit pas à changer la réalité concrète de l'école et des élèves. Les propos de la mairesse de la ville de Saint-Fons, selon lesquels « les enseignants ne sont pas rémunérés pour s'impliquer dans les affaires de la

ville », soulignent le long chemin à parcourir. L'école reste une île dans la ville, encore coupée du quartier d'où proviennent les élèves. D'une part, les enseignants manquent d'une formation qui leur permettrait d'intégrer la ville et ses problèmes en tant qu'objet réel de leur enseignement. D'autre part, les politiques urbaines et éducatives n'ont pas encore relevé le défi de définir un objectif commun visant à optimiser le fonctionnement de l'école et de son territoire.

À l'école d'Armação, contrairement à l'école Parmentier, il y a une volonté de normaliser des pratiques innovantes et de les intégrer au projet politique pédagogique de l'école, en collaboration avec les parents d'élèves. Cette expérience scolaire, que je qualifie d'« anthropo-bio-géo-graphique », est marquée par les relations que les enseignants établissent avec l'espace local et les habitants réels. Ces pratiques façonnent l'expérience empirique des élèves, dans une approche systémique, si essentielle pour la réalisation de projets significatifs, le développement de nouvelles compétences émancipatrices et la promotion de l'expérience de la participation démocratique.

Pour John Dewey et Paulo Freire, l'école, ce lieu emblématique de diffusion de la science, représente l'espace où la société peut être transformée. L'éducation repose sur la science et l'expérience. L'expérience scolaire est influencée par les modalités de faire et de diffuser les sciences, ce qui impacte indirectement les relations entre individus à travers les représentations sociales et les perceptions du monde. Les sciences tissent des liens entre la construction de la connaissance et le développement des sociétés, de manière théorique et pragmatique à travers les enseignants et les techniciens qui agissent sur le terrain, tel que mon enquête a révélé, ayant la ville comme le principal espace d'expression de cette relation.

Le développement d'une pensée systémique et critique à travers des pratiques créatives et innovantes permet la création d'une expérience démocratique de *haute intensité*, facilitant ainsi la transition de l'expérience spontanée à une expérience épistémologique engagée. L'expérience systémique est ainsi un processus indispensable à la fois la science et à l'action démocratique. La ville, en tant qu'espace privilégié de l'expression de la relation entre l'école et la science, illustre de manière pratique la relation étroite entre la formation universitaire, la production de connaissances et le fonctionnement des sociétés. François Laplantine explique que l'approche systémique de Gregory Bateson repose sur une épistémologie de la complémentarité, mettant en relation les concepts de nature et de culture. Cette approche considère les interactions continues et discontinues, ainsi que les aspects exprimés ou

dissimulés par les individus, tant au niveau conscient qu'inconscient. Adopter une approche systémique en anthropologie requiert une démarche ethno-psychologique, car elle met en lumière les dynamiques perceptives, affectives et cognitives qui sont à la base des interactions. L'anthropologie systémique peut ouvrir des espaces de compréhension sur les dynamiques de participation citoyenne.

J'arrive à la fin de ce travail, qui est le fruit d'une expérience approfondie, d'une longue quête personnelle vers la connaissance intellectuelle et émotionnelle. Les contributions de nombreux interlocuteurs à Armação et Saint-Fons, qui partagent avec moi le vif intérêt pour l'éducation, la ville et d'autres questions, ont été précieuses. Ces échanges significatifs m'ont permis de combiner théorie et pratique, tout en reconnaissant l'importance des dimensions affectives dans nos interactions. Les analyses menées ont pu voir le jour grâce à mon rôle de "ambassadrice". Cela m'a permis de faciliter un dialogue fructueux entre deux cultures, chacune apportant sa richesse et enrichissant l'autre à travers mes propres expériences, parfois en tant que « professeure de rêves » pour certains. C'était un travail exigeant, visant à contribuer à relever les défis de la vie quotidienne, ainsi qu'à surmonter les obstacles et les adversités qui nous attendent au cours des prochaines décennies. L'essence de cette thèse repose ainsi sur l'importance du dialogue et de l'intégration de divers sujets, connaissances, talents et motivations dans des projets collectifs. L'investissement dans l'ouverture au dialogue, l'empathie et l'altérité depuis le plus jeune âge peut contribuer à éveiller notre conscience collective. Nous devons reconnaître que nous faisons tous partie d'un même tout, la Terre, et que les générations futures comptent sur nos actions concrètes en matière d'éducation, de formation des enseignants, et de résolution des problèmes « environnements ». C'est ainsi que nous pourrions créer une ville durable, tant sur le plan matériel, émotionnel que spirituel.

J'espère que ma thèse pourra contribuer à l'appréhension de l'expérience comme un phénomène dynamique et complexe, révélant la prise de conscience à la fois de la réalité extérieure et de l'intériorité des individus. La prise de conscience de l'expérience en tant que phénomène complet et complexe, englobant les sensibilités cognitives, affectives et culturelles, nous offre des éléments de réflexion sur notre héritage, notre façon d'être dans le monde, les multiples déterminations socio-politiques, et la possibilité de réinventer notre place dans la société démocratique.

BIBLIOGRAPHIE

Abélès Marc, *Anthropologie de la globalisation*, Payot, 2008.

Abélès Marc, « Le terrain et le sous-terrain », in Ghasarian Christian, (éd), *De l'ethnographie à l'anthropologie réflexive. Nouveaux terrains, nouvelles pratiques, nouveaux enjeux*, Paris, Armand Colin, 2002. pp. 35-43.

Abélès Marc, « M. Augé, Non-lieux. Introduction à une anthropologie de la surmodernité. » in : *L'Homme*, 1994, tome 34 n°129. pp. 193-194. Source : www.persee.fr/doc/hom_0439-4216_1994_num_34_129_369701

Abers Rebecca, «Porto Alegre et le budget participatif : l'éducation civique, la politique et les possibilités de répétition in *Du local au mondial : construire la démocratie*, Carold Institute, Canada : 2007. P.92 Récupéré le 12/09/2012 de <http://www.carold.ca/accueil/publicationsfrx?lang=fr>

Acelrad Henri (Org.). *À duração das cidades: sustentabilidade e risco nas políticas urbanas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

Agier Michel, *Esquisses d'une anthropologie de la ville : lieux, situations, mouvements*, Louvain-la-Neuve, Academia Bruylant, collection Anthropologie prospective, n°5, 2009.

Agier Michel, *Anthropologie de la ville*, PUF, 2015.

Agier Michel, «Quel temps aujourd'hui en ces lieux incertains ?» in *L'Homme, L'anthropologue et le contemporain*, EHESS, 2008. p. 105-120. Source : <http://lhomme.revues.org/16712>.

Agripa Faria Alexandre, *Políticas de resolução de conflitos socioambientais no Brasil: o papel do Ministério Público e dos movimentos ambientalistas na Ilha de Santa Catarina*, Florianópolis/Blumenau, Editora da UFSC e Edifurb, 2003.

Albert Bruce, «Anthropologie appliquée ou « anthropologie impliquée » ? Ethnographie, minorités et développement In Baré Jean-François (ed.) *Les applications de l'anthropologie : un essai de réflexion collective depuis la France*, Karthala, 1995. pp. 87-118 Source : http://hal.ird.fr/ird-00358615/file/Applications_Anthropologie-chap5.pdf

Aldhuy Julien « Au-delà du territoire, la territorialité ? » *Geodoc*, 2008. pp.35-42.

Allam Marie-Charlotte. « Quand la participation met en cause l'institution scolaire. L'expérience controversée des écoles expérimentales de la Villeneuve à Grenoble (1972-2005) », *Participations*, vol. 19, no. 3, 2017, pp. 163-185.

Appadurai Arjun, *Après le colonialisme : les conséquences culturelles de la globalisation*, Payot et Rivages, 2005.

Arcà Maria, « La représentation scientifique de la réalité : expérience et expérimentation à l'école primaire » ASTER N° 28. 1999. L'expérimental dans la classe, INRP. pp. 191-218

- Arendt Hannah, *La crise de la culture*, Folio Essais, 2005. Traduction française
- Ariès, Philippe, « L'enfant et la rue, de la ville à l'anti-ville » in *VRBI, II (1979)*, pp. III-XV.
- Arnauné Anne-Marie, *La rue : formes et usages. Un point de vue de géographe*, Débat introduit et animé par Anne-Marie Arnauné (Université Toulouse-II) et Louis CANIZARES (Architecte-Urbaniste). http://www.cafe-geo.net/article.php3?id_article=102
- Augé Marc, *Un ethnologue dans le métro*, Hachette, 1986.
- Auge Marc, *Le sens des autres : Actualité de l'anthropologie*, Fayard, 1994.
- Auge Marc, *Pour une anthropologie de la mobilité*, Payot & Rivages, 2009.
- Auge Marc, *Pour une anthropologie des mondes contemporains*, Flammarion, 1994.
- Augé Marc et Colleyn Jean-Paul, *L'anthropologie*, Que sais-je ? PUF, 2018.
- Bachelard Gaston, *La dialectique de la durée*, PUF, 1963.
- Bachelard Gaston, *La formation de l'esprit scientifique*, J. Vrin, 1983.
- Bachelard Gaston, *La poétique de l'espace*, PUF, 2011.
- Bacqué Marie-Hélène, « Action collective, institutionnalisation et contre-pouvoir action associative et communautaire à Paris et à Montréal » in *Espaces et sociétés*, 2005/4, n° 123. pp. 69-84
- Bacqué Marie-Hélène et Sintomer Yves (dir.), *La démocratie participative. Histoires et généalogies*, La Découverte, col. « Recherches », 2011.
- Bacqué Marie-Hélène et Biewener Carole, *L'empowerment, une pratique émancipatrice*, Collection Politique et sociétés, La Découverte, 2013.
- Bagno Marcos, *Pesquisa na escola, o que é, como se faz*, Loyola, 1999.
- Bailly Antoine, Beaumont Cathérine, Huriot J.-M. et Sallez Alain, *Représenter la ville*. Economica, 1995. Col. « Géo Poche ».
- Ballazard Hélène, *Agir en démocratie*, Ivry-sur-Seine, Éditions de l'Atelier, 2015.
- Bandier Norbert, Dehoux-Fanget Danielle et Grafmeyer Yves, *La Ville*, Coll. Profil, Dossier 522, Hatier, 1979.
- Baniol Robert et Gaston Nègre. *La ville mythes et réalité*. Collection G. Belloc. Espaces et parcours littéraires. Librairie Delagrave, 1974.
- Becker Howard S., « Notes sur le concept d'engagement » in *Tracés, Revue de Sciences humaines* 11/2006. p. 177-192
- Becker Howard S., *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales*. La Découverte, 2002.

Becker Howard S., *Outsiders. Études de sociologie de la déviance*. Éditions Métailié, 1985.

Ben Ayed, Choukri. « Rénovation urbaine, rénovation scolaire ? Les impensés du volet éducatif de la politique de la ville », *Agora débats/jeunesses*, vol. 64, n° 2, 2013, pp. 19-29.

Bennet E. A. *Ce que Jung a vraiment dit*, Stock, 1968.

Benjamin Walter, *Paris, capitale du XIXe siècle*, Exposé, 1939.
http://classiques.uqac.ca/classiques/benjamin_walter/paris_capitale_19e_siecle/paris_capitale.html

Bensa Alban et Didier Fassin, *Les politiques de l'enquête*. La Découverte, 2008.

Bernstein Basil, *Poder, Educación y Conciencia*, CIDE, Santiago. 1988.

Berque Augustin, *Le sauvage et l'artifice. Les Japonais devant la nature*, Gallimard, 1986. pp. 153 -166

Bertaux Daniel, *Les récits de vie*, Sociologie 128, Nathan, 2001.

Besse Jean-Marc, Berque, Augustin, Bourg, Dominique et alli, *Environnement : représentations et concepts de la nature*, ParisMontréal, L'Harmattan, collection Les rendez-vous d'Archimède, 1997.

Bier Bernard, « « Territoire apprenant » : les enjeux d'une définition », *Spécificités*, vol. 3, no. 1, 2010, pp. 7-18. Source : <https://www.cairn.info/revue-specificites-2010-1-page-7.htm>

Bidou-Zachariassen C., « Les rigidités de la ville fordiste. Réflexions sur la genèse des dysfonctionnements dans les banlieues françaises » in *Les échelles de l'espace social*, Revue Espaces et sociétés, 1995/1 (n°80A), pp. 149-166 Source : www.cairn.info/revue-espaces-et-societes-1995-1.htm

Bigot Jean-Louis, Patriarca Elisabeth et Hugues Hervé (ill.), *La ville en un livre*, M. Mella, 1992.

Blanc Maurice, « Participation des habitants et politique de la ville », in *Curap et Craps, La Démocratie locale*, PUF, 1999. pp. 177-196.

Blanc Nathalie, « De l'écologie dans la ville » in Robic Marie-Claire, *Ethnologues et géographes, Revue Ethnologie Française* n°100, PUF, 2004/4, Tome XXXIV, pp.601-607

Blanckaert Claude, « Géographie et anthropologie : une rencontre nécessaire (XVIIIe-XIXe siècle) » in Robic Marie-Claire, *Ethnologues et géographes, Revue Ethnologie Française* n°100, PUF, 2004/4, Tome XXXIV, pp.661-669

Bonnemaison Joël, *La Géographie Culturelle : Cours De L'université Paris IV : Sorbonne*, 1994-1997, C.T.H.S., 2000.

Bonnemaison Joël, *Vivre dans l'île : une approche de l'iléité océanienne*, L'Espace géographique, 1990-1991, n° 2.

- Bosi Ecléa, *Memória e sociedade: lembranças de velhos*, São Paulo, TAQ, 1979.
- Bourdieu Pierre et Passeron Jean-Claude, *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Editions de Minuit, 1970.
- Boutinet Jean-Pierre, *Anthropologie du projet*. Presses Universitaires de France, 2012.
- Buarque de Holanda Sérgio, *Racines du Brésil*, Gallimard /UNESCO, 1998.
- Burgess E.W. “La croissance de la ville. Introduction à un projet de recherche” in Grafmeyer Yves et Joseph Isaac, *L'école de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine [1979]*, Aubier, 1990. pp.131 -143
- Caillé Alain, *La quête de reconnaissance*, La Découverte, TAP/Bibliothèque du MAUSS, 2007.
- Calvino Italo, *Les villes invisibles*, Éditions du Seuil, 1974.
- Cardoso Paulino de Jesus Francisco “Em busca de um fantasma: as populações de origem africana em Desterro, Florianópolis, de 1860 à 1888” in *Padê: estudos em filosofia, raça, gênero e direitos humanos*. UniCEUB, FACJS, Vol.1, n°1 2007. p. 21-22 (pp : 11-30). Source : <https://www.publicacoesacademicas.uniceub.br/pade/article/view/143/132>
- Carlos Ana Fani Alessandri, *À Cidade*, Coleção: Repensando a Geografia. São Paulo: Contexto, 2005.
- Carrel Marion et Neveu Catherine, *Citoyennetés ordinaires. Pour une approche renouvelée des pratiques citoyennes*, Collection Recherches internationales, Karthala, 2014. 328 p.
- Castells Manuel, *Luttes Urbaines et pouvoir politique*, FM petite collections, Maspero, 1975.
- Cefaï Daniel, « Le naturalisme dans la sociologie américaine au tournant du siècle. La genèse de la perspective de l'École de Chicago », *Revue du MAUSS*, vol. no 17, no. 1, 2001, pp. 261-274
- Cefaï Daniel et al., « Ethnographies de la participation » in *Participations*, De Boeck Supérieur, 2012/3 (N° 4), 248 p.
- Cefaï Daniel et Trom Danny (dir.), *Les formes de l'action collective. Mobilisations dans des arènes publiques*. Éditions de l'EHESS, 2001, p. 195-228.
- Cefaï Daniel, « L'engagement ethnographique », Introduction de *L'Engagement ethnographique*, Éditions de l'EHESS, 2010. pp. 7-21
- Cefaï Daniel, « L'expérience ethnographique, l'enquête et ses publics », Postface de *L'Engagement ethnographique*, Éditions de l'EHESS, 2010, p. 547-598.
- Cefaï Daniel, « Postface, L'enquête de terrain en sciences sociales” in *L'enquête de terrain*, La Découverte, 2003.

Césard Nicolas, « Les épreuves d'insectes en Amazonie - Insect Ordeals in Amazonia. » *Anthropozoologica, Publications Scientifiques du Muséum*, 2005, 40 (2), pp.55-80. Source : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00129606/document>

Chalifoux Jean-Jacques, « Culture : une notion polémique ? » *Service social*, 42(1), 1993. pp. 11-23. Source: <https://www.erudit.org/fr/revues/ss/1993-v42-n1-ss3512/706597ar.pdf>

Chagas Paraboa Clara Rosana, O projeto « Entorno Escolar », entre meio-ambiente e modernidade (Florianópolis-Brasil) in *VII Congresso Português de Sociologia*, Faculdade de Letras, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação, Universidade do Porto, Portugal, Porto, 2012.

Chagas Paraboa Clara Rosana, « Ethnographie d'une expérience avec des enfants dans la ville (Florianópolis, S.C. - Brésil) » in *Ethnographie et Territoires*, n°1, Revue Internationale d'Ethnographie, 2011. pp. 166-180

Chagas Paraboa Clara Rosana, *Les enfants : images et représentations de la ville. Ethnographie d'une expérience dans le monde scolaire à Florianópolis – S.C. – Brésil*. Mémoire de Master 2 en Langues et Civilisations Étrangères – Spécialité Recherche Études Lusophones. Université Lumière Lyon 2, Lyon, 2009.

Chagas Paraboa Clara Rosana, *L'engagement des enseignants pour l'éducation à l'environnement à l'école primaire : analyse des pratiques pédagogiques à partir de la discipline de la géographie, dans quelques régions du centre-est de la France*, Mémoire de Master1, ISPEF/Université Lumière Lyon 2, Lyon, 2006.

Chagas Paraboa Clara Rosana, *Espaços marcados pela trajetória do Tempo: Metodologia e prática didático-pedagógica nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, em Florianópolis – S.C.*, Dissertação de Mestrado, Florianópolis, Brasil: CED/UFSC, 2001.

Chapon Annie et all (enseignants de l'école Maison des Trois Espaces). *Apprendre ensemble, apprendre en cycle avec la Maison des Trois Espaces classes maternelles et primaires*. Collection Pédagogies, ESF, 1993.

Chartier Roger, « Le monde comme représentation » in *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, Volume 44, Numéro 6, 1989. pp. 1505-1520

Chartier Roger, *Au bord de la falaise : L'histoire entre certitudes et inquiétude*, Albin Michel, 1998.

Chatterjee Partha, « La politique des gouvernés », in *Politique des gouvernés. Réflexions sur la politique populaire dans la majeure partie du monde*. Éditions Amsterdam, 2009, pp. 67-95.

Chatterjee Partha « Politique des gouvernés », *Multitudes*, vol. 45, no. 2, 2011, pp. 174-182.

Chauí Marilena, *Brasil: mito fundador e sociedade autoritária*, São Paulo, Ed. Fundação Perseu Abramo, 2006.

Choay Françoise, *Pour une anthropologie de l'espace*. Ed. du Seuil, 2006.

- Choay Françoise, *L'urbanisme, utopies et réalités. Une anthologie*. Ed. du Seuil, 1979.
- Choay Françoise, « Anthropopolis » in *L'urbanisme, utopies et réalités. Une anthologie*. Ed. du Seuil, 1979. pp. 343-400
- Choay Françoise, « Philosophie de la ville » in *L'urbanisme, utopies et réalités. Une anthologie*. Ed. du Seuil, 1979. pp. 401-435
- Chombart de Lauwe Marie-José « Un intérêt ambigu des discours piégés ! » in Dougier Henry (dir.) *Dans la ville, des enfants... les 6-14 ans et le pouvoir adulte : enjeux, discours, pratiques quotidiennes*. Revue Autrement n°10. septembre 1977. pp. 6-13.
- Claval Paul, *A Geografia Cultural*, Florianópolis, Editora da UFSC, 1999.
- Clifford James, *A experiência etnográfica, Antropologia e Literatura no século XX*. Rio de Janeiro: UFRJ, 2008.
- Cometti Jean-Pierre. « L'expérience dans la philosophie de John Dewey » in Dewey, John. *Expérience et nature*. Gallimard, Bibliothèque de Philosophie, 2012. pp. 7-18
- Cometti Jean-Pierre, *Qu'est-ce que le pragmatisme ? Folio essais*, Gallimard, 2010.
- Conord Sylvaine, « Anthropologie visuelle des mal-logés de la place de la Réunion, Paris 20^e », Fabio La Rocca (dir.), « Image et société », revue scientifique en ligne, *m@gm@*, v.6, 2008. http://www.analisiquantitativa.com/magma/0602/article_02.htm
- Corrêa Roberto Lobato, "Espaço, um Conceito-Chave da Geografia" in Castro, Iná E., Gomes, Paulo C. G. e Corrêa Roberto L. (org.), *Geografia: Conceitos e Temas*, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 1995, pp. 15-47
- Coulon Alain, *L'École de Chicago*, Que sais-je ? PUF, 2002.
- Cuche Denys, *La notion de culture dans les sciences sociales*, La Découverte, « Repères », 2010.
- Delmas Claude, *Saint-Fons et son histoire*, 1991.
- Damatta Roberto, *A casa & a rua. Espaço, cidadania, mulher e morte no Brasil*, Editora Rocco, Rio de Janeiro, 1997.
- Damatta Roberto, *Carnavals, bandits et héros : ambiguïtés de la société brésilienne*, Paris, Seuil, 1983, [trad. par Danielle Birck]
- Darmon, Muriel. « Une entrée par l'hôpital : enjeux méthodologiques », *Devenir anorexique. Une approche sociologique*, sous la direction de Darmon Muriel. La Découverte, 2008, pp. 36-75.
- Daure Ivy, « La valise comme métaphore » in *L'autre Revue transculturelle*. Source : <https://revuelautre.com/documents/la-valise-comme-metaphore/>
- De Certeau Michel, *L'invention du quotidien, T.I Arts de faire*, Gallimard, 1990.

Debesse-Arviset M.-L., *La Géographie à l'école*, Presses universitaires de France, 1969.

Defrance Bernard, « « Faire la leçon » ? Communication et enseignement », *Hermès, La Revue*, vol. 71, no. 1, 2015, pp. 214-218.

De Rossi Olinto, *Orçamento, participação e a formação para a cidadania*. Dissertação de mestrado. Fundação Getúlio Vargas, 2002.

De Singly François, « 13. « Hier je suis allé au musée » », in *Apprendre la sociologie par l'exemple*. de Singly François, Giraud Christophe, Martin Olivier (dir.), Armand Colin, 2016, pp. 173-183. Source : <https://www.cairn.info/apprendre-la-sociologie-par-l-exemple--9782200613990-page-173.htm>

Devereux Georges, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Champs Essais, 2012.

Dewey John, *Démocratie et éducation, suivi de Expérience et éducation*, Armand Colin, 2011.

Dewey John, *Expérience et nature*, Gallimard, 2012. Traduit par Joëlle Zask

Dewey John, *L'Art comme expérience*, Folio Essais, 2005. Traduit par Jean-Pierre Cometti et all. b

Diegues Antônio Carlos, *O mito moderno da natureza intocada*, Hucitec, Nupaub-USP/CEC, 2004.

Di Méo Guy et Buléon, Pascal, *L'espace social. Lecture géographique des sociétés*, Armand Colin, 2005.

Di Méo Guy, « Patrimoine et territoire, une parenté conceptuelle » in *Espaces et sociétés*, 1994/4, n°78, ERES, pp.15-34.

Di Méo, Guy, *Les territoires du quotidien*, L'Harmattan, 1996.

Donzelot Jacques et Estèbe Philippe, *L'État animateur, Essai sur la politique de la ville*, Collection Ville et société, éditions Esprit, 1994.

Dornel Laurent, « Les travailleurs chinois en France pendant la Grande Guerre », *Hommes et migrations*, 1308/2014, pp. 174-178. Source : <https://hommesmigrations.revues.org/3026>

Dougier Henry (dir.) *Dans la ville, des enfants... les 6-14 ans et le pouvoir adulte : enjeux, discours, pratiques quotidiennes*. Revue Autrement n°10. Septembre, 1977.

Dubet François, *L'expérience sociologique*, La Découverte, 2007.

Dubet François, *Sociologie de l'expérience*, Seuil, 1994.

Dubost F. et Lizet B., « Pour une ethnologie du paysage » in Voisenat, Claudie *Paysage au pluriel, pour une approche ethnologique des paysages*, Paris, La Maison des Sciences de L'homme. 1995. pp.225-240

Dorier-Apprill Elisabeth (dir.), *Vocabulaire de la ville. Notions et références*, Du Temps, 2001.

Duchêne F., Marchand L., Desaleux D., *Lyon, vallée de la chimie. Traversée d'un paysage industriel*, Lyon, Éditions Libel, 2015.

Durand Daniel, *La systémique ? Que sais-je ?* PUF, 1979.

Escobar Arturo, « Anthropologie et développement » in *Revue internationale des sciences sociales*, 49, 4, 1997. pp. 497-515

Faburel Guillaume, « La ville durable aux défis des injustices environnementales, Constats empiriques et enjeux sociopolitiques » in *Flux*, 2012/3, n° 89-90, p. 15-29.

Fantin Márcia, *Cidade dividida: Dilemas e Disputas Simbólicas em Florianópolis*, Florianópolis, Cidade Futura, 2000.

Fernandes Fabiana Silva, « PES: uma proposta metodológica para o planejamento educacional » in *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, abril, 2001. Source : https://www.researchgate.net/publication/267830619_PES_uma_proposta_metodologica_para_o_planejamento_educacional

Ferraris Oliverio Anna, *Les dessins d'enfants et leur signification*, Verviers : Marabout, 1977. 201 p.

Fonseca Marilde J. da, *Participação das Famílias na Instituição Pública de Educação Infantil: Limites e Possibilidades*, Dissertação de Mestrado em Educação, Florianópolis, Brasil : CED/UFSC, 2000.

Foucault Michel, *Les mots et les choses*. Gallimard, France Loisirs, 1990.

Foucault Michel, *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Gallimard, 1993.

Frاندji, Daniel & Vitale Philippe (dir.). (2008). *Actualité de Basil Bernstein*. Savoir, pédagogie et société. Rennes : PUR.

Frاندji, Daniel « L'école juste ou l'horizon des droits pédagogiques ? » in Conférence Grand Public. 2eme conférence du cycle « Réfléchir après Charlie ». Lyon, 2015. Source : http://www.ens-lyon.eu/medias/fichier/journal-charlie-2-1-École-juste-_1428484222128-pdf

Franzoni, T. M. et all. *Um mundo numa ilha*. Florianópolis, CECA, 1999.

Franzoni, T. M. et all. *Nossa Ilha nosso mundo*. Florianópolis, CECA, 1999.

Fraser Nancy, « Justice sociale, redistribution et reconnaissance » in *Revue du MAUSS*, 2004/1 n° 23, p. 152-164

Freire Paulo, *Educação como prática da Liberdade*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2000.

- Freire Paulo, *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2008.
- Freire Paulo, *Pédagogie de l'autonomie. Savoirs nécessaires à la pratique éducative*. Traduit et commenté par Jean-Claude Régnier. Erès, 2006.
- Freund Cristina Spolidoro, "Professores, alunos e suas famílias: Uma análise da escola a partir de ideias de Basil Bernstein » in *Olhar de professor*. Ponta Grossa, 2008. 11(1): 43-62. Source : <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>
- Galichet François, *L'émancipation. Se libérer des dominations*. Chronique sociale, 2014.
- Galichet François, *L'école, lieu de citoyenneté*. ESF, 2005.
- Gausset Quentin, « Séminaire de l'Association française des anthropologues « Actualités de l'Anthropologie » » in *Journal des anthropologues*, 2003. pp.94-95
- Geertz Clifford, *A interpretação das culturas*, Rio de Janeiro, LTC, 1989.
- Geertz Clifford, *O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa*, Trad. Vera Mello Joscelyne. Petrópolis, Vozes, 2008.
- Geertz Clifford, *Obras e vidas: O antropólogo como autor*, Rio de Janeiro, UFRJ, 2002.
- Genro Tarso e Souza Ubiratan de, *Orçamento participativo: a experiência de Porto Alegre*. Ponto de partida, Editora Fundação Perseu Abramo, 1997.
- Géraud Marie-Odile, Leservoisier Olivier, Pottier Richard. *Les notions clés de l'ethnologie. Analyses et textes*, Coursus, Armand Colin, 2000.
- Ghasarian Christian, « Les désarrois de l'ethnologue » In *L'Homme*, 1997, tome 37 n°143. Histoire d'homme Jean Pouillon. pp. 189-198. Source : https://www.persee.fr/doc/hom_0439-4216_1997_num_37_143_370313
- Ginzburg Carlo, « Représentation : le mot, l'idée, la chose » in *Annales. Économies, Sociétés, Civilisations*, Année 1991, Volume 46, Numéro 6 p.1219-1234.
- Giroux Henry, *Os professores como intelectuais. Rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*, Porto Alegre. Artes Médicas, 1997. Trad. Daniel Bueno.
- Giroux Henry, *Teoria Crítica e Resistência em Educação*, Editora Vozes, 1986.
- Givre Olivier et Chauliac Marina, « Transmettre l'anthropologie à travers l'enquête collective et partenariale », *Terrains/Théories* Source <http://journals.openedition.org/teth/2972>
- Godelier Maurice, *L'idéal et le matériel*, Fayard, 1984.
- Godelier Maurice, « Corps, parenté, pouvoir(s) chez les Baruya de Nouvelle-Guinée », *Journal de la Société des Océanistes* 94, 1992. pp.3-24. source : http://www.persee.fr/doc/jso_0300-953x_1992_num_94_1_2603
- Goffman Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne, T.1. La présentation de soi*, Les Éditions de Minuit, 1983.

Goffman Erving, *La mise en scène de la vie quotidienne*, T.2. *Les relations en public*, Les Éditions de Minuit, 2004.

Goffman Erving, *Les Rites d'interaction*, Les Éditions de Minuit, 2008.

Goffman Erving, *Les cadres de l'expérience*, Les Éditions de Minuit, 2013.

Grafmeyer Yves et Joseph Isaac, *L'école de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine* [1979], Aubier, 1990.

Grafmeyer Yves et Joseph Isaac, « Présentation. La ville-laboratoire et le milieu urbain » in Grafmeyer Yves et Joseph Isaac, *L'école de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine* [1979], Aubier, 1990. pp. 5-52

Gret Marion et Sintomer Yves, « Le budget participatif : un dispositif original » in *Porto Alegre. L'espoir d'une autre démocratie*. Nouvelle édition. La découverte 2005. pp. 31-64

Gret Marion et Sintomer Yves, *Porto Alegre. L'espoir d'une autre démocratie*. Nouvelle édition. La découverte 2005.

Guattari Félix, *As Três Ecologias*, Papyrus, 2005.

Habermas Jurgen, « L'espace public, 30 ans après » in : *Quaderni*. N. 18, 1992. pp. 161-191. Source : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/quad_0987-1381_1992_num_18_1_977 Récupéré le 15/05/2012

Haesbaert Rogério et Limonad Ester, "O território em tempos de globalização" in *Geo UERJ*, Rio de Janeiro, 1999, v. 5, p. 7-19

Halbwachs Maurice, *La mémoire collective*, Les Presses universitaires de France, 1950. http://classiques.uqac.ca/classiques/Halbwachs_maurice/memoire_collective/memoire_collective.html

Halbwachs Maurice, *Les cadres sociaux de la mémoire*, Albin Michel, 1994.

Hall Edward T., *La dimension cachée*, Seuil, 1971. Trad. par Amélie Petita

Hall Edward T., *La danse de la vie. Temps culturel, temps vécu*, Editions du Seuil, 1984. Traduit de l'américain par Anne-Lise Hacker

Hannerz Ulf, *Explorer la ville : Eléments d'anthropologie urbaine*, Editions de Minuit, 1983.

Harvey David, *Géographie de la domination*, Les prairies ordinaires, 2008.

Harvey David, *Le capitalisme contre le droit à la ville. Néolibéralisme, urbanisation, résistances*, Éditions Amsterdam, 2011.

Hatchuel Françoise, « L'école, lieu de passage et de transmission : un regard anthropologique et clinique », *Nouvelle revue de psychosociologie*, 2010/1 n° 9, p. 105-120.

Henriot-Van Zanten Agnès, Payet J.P., et Roulleau-Berger Laurence, *L'École dans la ville : accords et désaccords autour d'un projet politique*, Éditions l'Harmattan, 1994.

Henriot-Van Zanten Agnès, Thin Daniel et Vincent Guy, « Introduction générale » in *Processus de formation et dynamiques locales dans l'agglomération lyonnaise*. Groupe de Recherches sur la Socialisation. *Programme Pluriannuel en Sciences Humaines Rhône-Alpes*, Université Lumière Lyon 2, 1992. pp.4-11

Henriot-Van Zanten Agnès, *L'école et l'espace local. Les enjeux des zones d'éducation prioritaire*. Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1990.

Hobsbawm Éric, « Inventer des traditions », *Enquête*, 2/1995, Source : <https://journals.openedition.org/enquete/319#quotation>

Jerphagnon Lucien, *Histoire de la pensée. Antiquité et moyen âge*, Thallandier, 1989.

Jodelet Denise, *Les représentations sociales*, Presses Universitaires de France, 1993.

Joseph Isaac, *Erving Goffman et la microsociologie*, PUF, 2003.

Joseph Isaac, *La ville sans qualité*, Editions de l'Aube, 1998.

Kant Emmanuel, *Fondements de la Métaphysique des mœurs*, Librairie Delagrave, 1982. Traduction de Victor Delbos

Kapp Silke, “Direito ao espaço cotidiano: moradia e autonomia no plano de uma metrópole” in *Cadernos Metrópole*, São Paulo, v. 14, n. 28, pp. 463-483, jul/dez 2012.

Kilani Mondher, « L'anthropologie de terrain et le terrain de l'anthropologie. Observation, description et textualisation en anthropologie » in *Réseaux*, volume 5, n°27, 1987. Questions de méthode. pp. 39-78.

Kilani Mondher, *Anthropologie. Du local au global*, Armand Colin, U : Sciences humaines & sociales, 2012.

La Borderie René, *Lexique de l'éducation*, Éducation 128, Nathan, 1998, p.88

Lacaze Jean-Paul. *Introduction à la planification urbaine*. Presses de l'École Nationale des Ponts et Chaussées, 1995.

Lago Mara Coelho de Souza, *Modos de vida e identidade - Sujeitos no processo de urbanização da Ilha de Santa Catarina*. Florianópolis, Editora da UFSC, 1996.

Lago Paulo Fernando, *Florianópolis: À Polêmica Urbana*, Florianópolis, Fundação Franklin Cascaes/ Palavra Comunicação, 1996.

Lahire Bernard, « Vers une utopie réaliste : enseigner les sciences du monde social dès l'école primaire » in Romian Hélène, *Pour une culture commune. De la maternelle à l'université*, Hachette Éducation, pp.418-432, 2000.

Lahire, Bernard. (2001). « De la théorie de l'habitus à une sociologie psychologique » in Bernard Lahire. *Le travail sociologique de Pierre Bourdieu*. La Découverte, Poche/Sciences humaines et sociales. pp. 121-152.

Laplantine François, *Le social et le sensible : Introduction à une anthropologie modale*, L'anthropologie au coin de la rue, Téraèdre, 2005.

Laplantine François, *L'anthropologie*, Payot, 2001.

Laplantine François, *La description ethnographique*, Armand Colin, 2006.

Latour Bruno, *Nous n'avons jamais été modernes*, Découverte & Syros, 1997.

Latour Bruno, *Enquête sur les modes d'existence. Une anthropologie des Modernes*, Paris, La Découverte, coll. « Hors collection Sciences Humaines », 2012.

Le Breton David, « D'une anthropologie des émotions », *Significados Corporales. Revista Internacional de Filosofía*. Contrastes, Monografía XI, 2006, pp. 111-125

Leal Cartes Valérie, « L'école comme opérateur de projet territorial » in *Territoires et action publique territoriale : nouvelles ressources pour le développement régional*, XLVe Colloque de l'Association de Science Régionale de Langue Française (ASRDLF) –Rimouski, Québec, Canada, 2008. Source : <http://asrdlf2008.uqar.qc.ca/Papiers%20en%20ligne/LEAL.pdf>

Lebas Clotilde, Martin Fabienne et Soucaille Alexandre, *Faire de l'ethnologie : Réflexion à partir d'expériences en milieu scolaire*, Éditions De Boccard, 2010.

Ledrut Raymond, *Les images de la ville*, Anthropos, 1973.

Lee Ellie & Macvarish Jan, « Le « parent hélicoptère » et le paradoxe de la parentalité intensive au XXIe siècle. » *Lien social et Politiques*, (85), 2020. pp. 19-42. <https://www.erudit.org/en/journals/lsp/1900-v1-n1-lsp05691/1073740ar.pdf>

Lefebvre Henri, « La production de l'espace » in *L'Homme et la société*, N. 31-32, 1974. Sociologie de la connaissance marxisme et anthropologie. pp. 15-32.

Lefebvre Henri, *Le Droit à la ville I*, Anthropos/Economica, 2009.

Lefebvre Henri, *Le Droit à la ville II, Espace et politique*, Anthropos/Economica, 2000.

Leménorrel Alain (org.), *La rue, lieu de sociabilité ? Rencontres de la rue*, Actes du colloque de Rouen, nov. 1994, Publications de l'Université de Rouen n°214, 1997.

Leménorrel Alain, « Rue, ville et sociabilité à l'époque contemporaine : Histoire et prospective » in Leménorrel Alain (org.), *La rue, lieu de sociabilité ? Rencontres de la rue*, Actes du colloque de Rouen, nov. 1994, Publications de l'Université de Rouen n°214, 1997. pp. 425-442

Lenclud Gérard, « L'ethnologie et le paysage, questions sans réponses » in Voisenat Claudie, *Paysage au pluriel, pour une approche ethnologique des paysages*, Paris, La Maison Des Sciences de L'homme, 1995. pp. 3-17

Lepetit Bernard, « L'Évolution de la notion de ville d'après les tableaux et descriptions géographiques de la France (1650 1850) » in *VRBI, II* (1979), pp. XCIX-CVII.

Lepetit Bernard, Roncayolo Marcel et alii, « Les miroirs de la ville : un débat sur le discours des anciens géographes » in *VRBI, II* (1979), pp. CVII-CXVIII.

Leservoisier Olivier et Vidal Laurent (dir.), *L'anthropologie face à ses objets, Nouveaux contextes ethnologiques*, Paris, Editions des Archives Contemporaines, 2007.

Lisboa Armando de Melo et all. (coord.), *Uma Cidade numa Ilha: Relatório sobre os Problemas Sócio Ambientais da Ilha de Santa Catarina*. Centro de Estudos Cultura e Cidadania - CECA, Florianópolis, Insular, 1996.

Lussault Michel, *De la lutte des classes à la lutte des places*, Grasset, 2009.

Lussault Michel, *L'homme spatial*. La construction sociale de l'espace humain, Seuil, 2007.

Lynch Kevin, *L'image de la Cité*, trad. par Marie-Françoise Vénard et Jean-Louis Vénard de *The Image of the City* (1960), Dunod, 1976.

Machado, Ewerton V., *Florianópolis. Um lugar em tempo de globalização*, São Paulo, FFLCH/USP, Tese de Doutorado, 2000. 253p.

Maiolino Ana Lúcia Gonçalves, *Espaço Urbano - Conflitos e Subjetividades*, Rio de Janeiro: MAUAD/FAPERJ, 2008.

Malinowski Bronislaw Kaspar, "Données essentielles sur le Kula" in *Les argonautes du Pacifique Occidental*, 1922. pp. 139-149

Malinowski Bronislaw Kaspar, "Le départ d'une expédition maritime" in *Les argonautes du Pacifique Occidental*, 1922. pp. 256-279

Marcus George E. « L'ethnographie du/dans le système-monde. Ethnographie multi-située et processus de globalisation » in Cefaï Daniel, *L'Engagement ethnographique*, Paris, Éditions de l'École des hautes études en sciences sociales, 2010. pp. 371-395

Maricato Ermínia, "É a questão urbana, estúpido!" in Harvey David, Maricato Ermínia, Žižek Slavoj, Davis Mike et al., *Cidades Rebeldes. Passe livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil*, Boitempo, 2013. pp. 32-45

Mauss Marcel, *Manuel d'ethnographie*, Paris, Éditions sociales, 2002.

Mauss Marcel, *Sociologie et anthropologie*, Paris, Les Presses universitaires de France, 1985.

Mauss Marcel, « Essai sur le don. Forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques », Extrait de *l'Année Sociologique*, seconde série, 1923-1924. In *Sociologie et anthropologie*, Paris, Les Presses universitaires de France, 1985, p. 154-171

Mckenzie Roderick D., « L'approche écologique dans l'étude de la communauté humaine » in Grafmeyer Yves et Joseph Isaac, *L'école de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine [1979]*, Paris, Aubier, 1990a, pp.149-166

Mckenzie Roderick D., « Le voisinage : une étude de la vie locale à Colombus », Ohio in Grafmeyer Yves et Joseph Isaac, *L'école de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine [1979]*, Paris, Aubier, 1990b, pp.213-254

Meistersheim Anne, *Figures de l'île*, Ajaccio, DCL, 2001.

Merleau-Ponty Maurice, *À Natureza*, Martins Fontes, 2000. Trad. Alvaro Carvalho

Merlin, Pierre. « Chapitre IV. Historique de la planification urbaine en France », Pierre Merlin éd., *L'urbanisme*. Presses Universitaires de France, 2016, pp. 57-62.

Meyer François, *Pour connaître la pensée de Bergson*, Bordas, 1964.

Milani Carlos R. S., «O princípio da participação social na gestão de políticas públicas locais: uma análise de experiências latino-americanas e europeias » in *Revista de Administração Pública*, Rio de Janeiro: maio/Jun. 2008. 42(3) pp: 551-79

Milton Kay, « Écologies : anthropologie, culture et environnement » in *Revue Internationale des Sciences Sociales*, 154, 1997. pp.519-538

Mirza V., « Une ethnologie de la mondialisation est-elle possible ? » in *Anthropologie et Sociétés*, Volume 26, numéro 1, 2002, p. 159-175. Récupéré le 15/12/2012 de <http://id.erudit.org/iderudit/000708ar>

Moles Abraham A. et Rohmer, Élisabeth, *Labyrinthes du vécu : l'espace, matière d'actions*, Paris, Librairie des Méridiens, Klincksieck, 1982

Moles Abraham A. et Rohmer, Élisabeth, *Psychologie de l'espace*, Paris, Casterman, 1978.

Montaigne Michel de, *L'Expérience. De l'expérience* (chapitre 13 du Livre III des Essais), Arlea, 1999.

Morin Edgar, *Os sete Saberes necessários à Educação do Futuro*, São Paulo: Cortez, Brasília, DF: Unesco, 2000. [Trad. Silva, E. F., Revisão Técnica: Carvalho, E. A.]

Moscovici Serge, *La société contre nature*, Seuil, 1994.

Munhoz Deise Parula, Ramos Clériston Ribeiro, Munhoz Andréia Parula “Uma experiência de vida no projeto Rondon: a extensão universitária como ferramenta de desenvolvimento social” in *Extensio: Revista Eletrônica de Extensão* v. 6 • n. 8. UFSC, • dezembro de 2009. Source : <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3231092.pdf>

Nascimento Rosemy da S. *Instrumentos para prática de educação ambiental formal com foco nos recursos hídricos*. Tese de doutorado em Engenharia de Produção e Sistemas, Área de Concentração Gestão Ambiental do Centro Tecnológico da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

Neveu, Catherine. « Une petite fabrique de territoire : quartiers et citoyenneté à Roubaix » in *Ethnologie française*. Vol. 34. 2004/1. pp. 59-66.

Noyer Jacques et Raoul Bruno, « Concertation et figures de l'habitant dans le discours des projets de rénovation urbaine » in *Études de communication*, 31 | 2008. pp. 111-130.

Nunes Déborah, *La citoyenneté à travers la participation : projet pilote à Vila Verde*, Brésil, UNESCO, 2001.

Nguyen Duy, M.-C., *Mémoire et identité du quartier de l'Arsenal à Saint-Fons*. Rapport de stage effectué au service du DSU de la communauté urbaine de Lyon. Magistère d'aménagement du territoire. Université Paris IV, 1999.

Paquot Thierry et al, *La ville récréative. Enfants joueurs et écoles buissonnières*, Infolio, 2015. 179 p. 166 p.

Paquot Thierry et Younes Chris (dir.), *Philosophie de l'environnement et milieux urbains*, La Découverte, coll. « armillaire », 2010, 183 p

Paquot Thierry, « Les enfants dans la ville » in *Diversité ville école intégration*, 141 Juin 2005. pp. 59-63. Source : <http://www2.cndp.fr/archivage/valid/71869/71869-11192-14249.pdf>.

Paquot Thierry, *L'espace public*, La Découverte, coll. « Repères », 2009.

Park Robert Ezra, « La ville comme laboratoire social » in Grafmeyer Yves, Joseph Isaac, *L'école de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*, Aubier, 1984. pp.167-180

Park Robert Ezra, « La ville. Propositions de recherche sur le comportement humain en milieu urbain » in Grafmeyer Yves et Joseph Isaac, *L'école de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine [1979]*, Aubier, 1984. pp. 83-124

Paul-Lévy Françoise et Segaud Marion. *Anthropologie de l'espace*. Centre Georges Pompidou, CCI, 1983.

Pedralli Rosângela e Catoia Dia Sabatha, “Caracterização sócio-histórica de seis comunidades de Florianópolis/SC: uma análise a partir da amostra Floripa” in *Sociolinguística e Dialetoлогия* v. 16 n°1, UFSC, Florianópolis, 2015. Source : <https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2015v16n1p1>

Pedrini Juliane Lima, *La Incorporación de la Educación Ambiental en la Enseñanza Fundamental de Brasil: Estudio de caso de una Escuela en Florianópolis, SC, Brasil*. Mémoire de DEA, Departament de Teoria de l'Educació Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals i Socials, Universitat de València, Espagne, 2011.

Pénisson Alice, *Si Saint-Fons m'était conté*, Ville de Saint-Fons, 1988.

Pereira de Araújo Carlos Dácio, *Saúde, ambiente e território: Distrito do Pântano do Sul, em Florianópolis, Santa Catarina*, Dissertação de Mestrado, Centro de Ciências da Saúde, Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, UFSC, Florianópolis, 2000.

Perrot Jean-Claude, « Rapports sociaux et villes au XVIIIe siècle » In *Annales. Economies, sociétés, civilisations*. 23^e année, N. 2, 1968. pp. 241-267.

Pétonnet Colette, « L'Observation flottante. L'exemple d'un cimetière parisien » in *L'Homme*, vol. 22, n° 4, 1982, pp. 37-47. Source : http://www.persee.fr/web/revues/home/prescript/article/hom_0439-4216_1982_num_22_4_368323

Pétonnet Colette, *On est tous dans le brouillard. Ethnologie des banlieues*, Éditions Galilée, 1979.

Piaget Jean, *La construction du réel chez l'enfant*, Suisse, Lausanne : Delachaux & Niestlé, 1977.

Piaget Jean, *La naissance de l'intelligence chez l'Enfant*, Suisse, Lausanne : Delachaux & Niestlé, 1977.

Piette Alain, « L'anthropologie existentielle : présence, coprésence et leurs détails », in *Antrocom*, vol. 4, 2, 2008, pp. 131-138. Source : <http://www.albertpiette.net/medias/files/l-anthropologie-existentielle-presence-copresence-et-leurs-details.pdf>

Pimenta Margareth de C. A. (org.), *Florianópolis do outro lado do espelho*, Florianópolis, Editora da UFSC, 2005.

Piquet Rosélia & Ribeiro Ana Clara Torres (Org.), *Brasil território da desigualdade: descaminhos da modernização*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor/Fundação Universitária José Bonifácio, 1991.

Pontuschka, Nídia N. (org.). *Ousadia no Diálogo*. São Paulo: Edições Loyola. 1993.

Portelance Liliane. Borges Cecília. Pharand Joanne (Dir.). *La collaboration dans le milieu de l'éducation Dimensions pratiques et perspectives théoriques*. Presses de l'Université du Québec, 2011.

Pozzo Renata R. & Vidal, Leandro M. « À cidade contra a ilha: aspectos da urbanização contemporânea em Florianópolis » in *XII Simpósio Nacional de Geografia Urbana*, UFMG, Belo Horizonte, 2011. Recuperado em 20/04/2012, de <http://xiisimpurb2011.com.br/app/web/arq/trabalhos/6671fcd60a86451177ef975fdc5ff5ce>

Raine Peter, *Le Chaman et l'écologiste : veille environnementale et dialogue interculturel*, L'Harmattan, 2005.

Raynal Marie (dir.), *Lire la ville*, Revue Lire & Savoir, Gallimard Jeunesse, juin 1996. Numéro Hors-Série.

Reigota Marcos, *Meio Ambiente e representação social*. Col. Questões da nossa época. vol.41. São Paulo ed. Cortez, 1995.

Resendiz-Vazquez Aleyda, *L'industrialisation du bâtiment : le cas de la préfabrication dans la construction scolaire en France (1951-1973)*, thèse sous la direction de Sabine Barles et André Guillerme, Paris, Conservatoire national des arts et métiers, 2010.

Revel Jacques (dir.), *Jeux d'échelles : La micro-analyse à l'expérience*, Seuil/Gallimard, 1996.

- Ribeiro Darcy, *À universidade necessária*. Paz e Terra, 1982.
- Ribeiro Djamilia, *La place de la parole noire*, Anacaona, 2019.
- Ribeiro Gustavo Lins, “Ambientalismo de desenvolvimento sustentado: ideologia e utopia no final do século XX” in *Ciência da Informação*, Brasília, 21(1) 1992.
- Rist Gilbert, *Le Développement : Histoire d'une croyance occidentale*, Presses de Sciences Po, coll. « Références inédites », 1996.
- Robic Marie-Claire, « Rencontres et voisinages de deux disciplines » in Robic Marie-Claire, *Ethnologues et géographes, Revue Ethnologie Française* n°100, PUF, 2004/4, Tome XXXIV, pp.581-590
- Robic Marie-Claire, *Ethnologues et géographes, Revue Ethnologie Française* n°100, PUF, 2004/4. Tome XXXIV.
- Robic Marie-Claire, « La ville, objet ou problème ? La géographie urbaine en France (1890-1960) » in *Sociétés Contemporaines*, 2003, n° 49-50, pp. 107-138
- Rocher Guy, *Introduction à la sociologie générale* T. 1 : L'Action sociale, Éditeur : Editions Hmn 1968a.
- Rocher Guy, *Introduction à la sociologie générale* T. 2 : L'Organisation sociale, Éditeur : Editions Hmn 1968b.
- Rodrigues Maurilio Alves, L'évolution des communautés ecclésiales de base (CEB'S) au Brésil. In: *École pratique des hautes études, Section des sciences religieuses. Annuaire*. Tome 110, 2001-2002. 2001. pp. 515-518 Source : https://www.persee.fr/doc/ephe_0000-0002_2001_num_114_110_12027
- Rocher R Guy, *Introduction à la sociologie générale* T. 3 : Le Changement social, Éditeur : Editions Hmn 1968c.
- Roger Alain et Guéry François (dir.), *Maîtres & protecteurs de la nature*, Champ Vallon, 1991.
- Rolnik Raquel e Klink Jeroen, “Crescimento econômico e desenvolvimento urbano. Por que nossas cidades continuam tão precárias?” in *Novos estudos*, CEBRAP 89, 2011. pp. 89-109
- Romian Hélène, *Pour une culture commune. De la maternelle à l'université*, Hachette Éducation, 2000.
- Roncayolo Marcel, *La ville et ses territoires*, Gallimard, 1990.
- Roulleau-Berger Laurence (dir.), *Sociologies et cosmopolitisme méthodologique*, Toulouse, Presses universitaires du Mirail, 2012, 183 p.
- Roulleau-Berger Laurence, « Les récits de ville » in Raynal, Marie (dir.), *Lire la ville*, Revue Lire & Savoir, Gallimard Jeunesse, juin 1996. Numéro Hors-Série. pp. 90-91

Rouilleau-Berger Laurence, Voir, « savoir-être avec », rendre public : pour une ethnographie de la reconnaissance in *Cahiers internationaux de sociologie*, PUF 2004/2, n° 117, pp. 261-283

Rousseau Jean-Jacques, *Émile ou de l'éducation* (livres I, II et III), Flammarion, 2009;

Sachs Ignacy, « Environnement et styles de développement » in *Annales*, 29-3, 1974. pp. 553-570

Saint-Yves Maurice, « L'étude du milieu dans l'enseignement de la géographie », *Cahiers de géographie du Québec* 7, n° 14 (1963): 255-263.

Sansot Pierre, *Poétique de la Ville*, Meridiens Klincksieck, 1994.

Santiago Jorge P., « Le paysage urbain de Rio et les terrains du récit. Mémoire vivante des étapes du passé », *Second Congrès Bisannuel du GIS - Réseau Amérique Latine, Territoires et Sociétés dans les Amériques*, Rennes, novembre 2007, pp. 15-17 Récupéré le 07/02/2008 de <http://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00204518>

Santiago Jorge P., *Ethnographie (s) et Anthropologie de la ville à Rio : deux expériences d'écriture à la lumière du regard*, Paris, Le Manuscrit, recherche et université, 2010.

Santiago Jorge P., *La musique et la ville : sociabilité et identités urbaines à Campos*, Brésil, Paris, L'Harmattan, 1999. Collection Logiques Sociales

Santos Boaventura de Sousa, *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*, São Paulo, Boitempo, 2007. Traduzido do espanhol por Mouzar Benedito

Santos Maria João, *Todas As Imagens*, Coimbra: Quarteto, 2002.

Santos Milton, *Metamorfoses do Espaço Habitado: Fundamentos Teóricos e Metodológicos da Geografia*. São Paulo, Hucitec, 1988.

Santos Milton, *Técnica, espaço, tempo: Globalização e meio técnico-científico informacional*. São Paulo, Hucitec, 1998.

Santos Milton, *À Natureza do Espaço: Técnica e Tempo. Razão e Emoção*, São Paulo, Hucitec, 1999.

Santos Milton, *La Nature de l'espace : Technique et temps, raison et émotion*, Éditions L'Harmattan, 1997. Trad. par Marie-Hélène Tiercelin.

Santos Milton, "O retorno do território" in *Debates Territorio y movimientos sociales*. OSAL (Observatorio Social de América Latina), año VI, n° 16, Buenos Aires : CLACSO : (enero-abril) 2005. pp. 255-261

Sardan (de) Jean-Pierre Olivier, « Les trois approches en anthropologie du développement » in *Tiers-Monde*, 2001, tome 42 n°168. pp. 729-754.

Sardan Jean-Pierre Olivier de, « La politique du terrain. Sur la production des données en anthropologie », in *Enquête. Anthropologie, histoire, sociologie*, Editions Parenthèses/EHESS, n° 1, 1er semestre, 1995.

Sardan (de) Jean-Pierre Olivier, « Le développement comme champ politique local », *Bulletin de l'APAD* 6/1993. Source : <http://apad.revues.org/2473>

Sardan (de) Jean-Pierre Olivier, « Sociétés et développement » in Fassin Didier et Jaffré Yannick, *Sociétés, développement et santé*, Collection Médecine tropicale, Les Éditions Ellipses, 1990. pp.28-37

Sardan (de) Jean-Pierre Olivier, « Le réel des autres » In: *Cahiers d'études africaines*, vol. 29, n°113, 1989. pp. 127-135.

Sassen Saskia, « Introduire le concept de ville globale », *Raisons politiques*, 3/2004 (no 15), p. 9-23. Source : <http://www.cairn.info/revue-raisons-politiques-2004-3-page-9.htm>

Sauvé Lucie, *Pour une Éducation relative à l'environnement*, Coll. Le défi éducatif, Guérin, Montreal, 1997.

Sauvé Lucie, *Pour une éducation relative à l'environnement : éléments de design pédagogique guide de développement professionnel à l'intention des éducateurs*, Montréal Paris, Guérin, Eska, 1994.

Sauvé Lucie, Berryman T. et Brunelle R., *Education relative à l'environnement*, Vol. 4, Université du Québec, Montréal, 2003.

Schäffer Neiva O., « A cidade nas aulas de Geografia » in *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*, Boletim Gaúcho de Geografia N°21, 1996.

Schvarsberg Benny, “Planejamento Urbano no Brasil pós-1988: panorama histórico e desafios contemporâneos” in Faria Rodrigo de e Schvarsberg Benny (org.), *Políticas urbanas e regionais no Brasil*. Universidade de Brasília, Faculdade de Arquitetura e Urbanismo. Brasília, 2011. pp.16-32

Serres Michel, « Apprentissage, voyage, métissage » In *Hommes et Migrations, Métissages*, n°1161, janvier 1993. pp. 6-9. Source : https://www.persee.fr/doc/AsPDF/homig_1142-852x_1993_num_1161_1_1945.pdf.

Sérusclat Franck et all, *Naissance d'une autre école*. Cahiers libres 382. La Découverte, Paris, 1984.

Sérusclat Franck, *Saint-Fons, Que fait-on à l'école ?* Mario Mella Editions, 1993.

Souza Jessé, « À gramática social da desigualdade brasileira » in *Revista Brasileira de Ciências Sociais* - Vol. 19 N°. 54 fevereiro/2004 pp.79-96

Souza, Jessé, *À elite do atraso: da escravidão a Bolsonaro*, Estação Brasil, 2019.

Souza Maria Adelia, *São Paulo - Ville Mondiale. L'Urbanisme Français aux Tropiques*. L'Harmattan, 1998.

Simmel Georg, « Digressions sur l'étranger » in Grafmeyer Yves et Joseph Isaac, *L'école de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*, Aubier, 1984. pp. 53-59

Simmel Georg, « Métropoles et mentalité » in Grafmeyer Yves et Joseph Isaac, *L'école de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*, Aubier, 1984. pp. 61-77

Sintomer Yves, *La démocratie participative in Problèmes politiques et sociaux*, n° 959, La documentation Française, Avril 2009.

Spósito Maria Encarnação Beltrão, “A análise urbana na obra de Milton Santos”. *Caderno Prudentino de Geografia*, v. 1, n. 21, 1999. pp. 25-42

Stébé Jean-Marc et Marchal Hervé, *La sociologie urbaine. Que sais-je ?* PUF, 2007.

Stengers Isabelle, « Penser les sciences par leur milieu », *Rue Descartes*, vol. 41, no. 3, 2003, pp. 41-51. Source : <https://www.cairn.info/revue-rue-descartes-2003-3-page-41.htm>

Sulzbach Cíntia dos Passos, “O processo histórico de construção do projeto político pedagógico nas escolas públicas do município de Chapecó – SC”, *Coloquio internacional de educação*, Universidade do Oeste de Santa Catarina, UNOESC. Setembro 2014. Source : <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/coloquiointernacional/article/download/1227/595/4453>

Swyngedouw Erik, “À cidade como um híbrido: natureza, sociedade e “urbanização ciborgue” ” in Acselrad, Henri (Org.). *À duração das cidades: sustentabilidade e risco nas políticas urbanas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 83-104.

Swyngedouw Erik, « Modernité et hybridité Nature, « regeneracionismo » et la production du paysage aquatique espagnol », 1890-1930 in *Géographie, économie, société*, 2007/1. Vol. 9, p. 39-68

Teixeira Anísio (1962), “Uma experiência de educação primária integral no Brasil” in *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, v.38, n.87, jul./set. p.21-33. Récupéré le 17/09/2012 de <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/uma.html>

Tissier Thomas, « L'internationalisation de Florianópolis à travers l'expansion de l'activité touristique » in Dias, Leila C. et Raud, Cécile (dir.), *Villes et régions au Brésil*, ParisMontréalBudapest [etc.] : L'Harmattan, 2000. pp.137-162

Tissot Sylvie, *L'État et les quartiers, genèse d'une catégorie de l'action publique*. Seuil, Collection Liber, 2007.

Thomas William Isaac « Définir la situation » in Grafmeyer Yves, Joseph Isaac, *L'école de Chicago. Naissance de l'écologie urbaine*, Aubier, 1984. pp. 79-82

Tondellier Michel, « Un établissement scolaire sous pression. Analyser les conseils de discipline au collège Balzac ». *Déviance et Société*. vol. 30. N°. 2. 2006. pp. 179-202.

Tonucci Francesco, *La Ciudad de los Niños. Um modo nuevo de pensar la ciudad*. Madrid, Fundación Germán Sánchez Ruipérez, 2004.

Traimond Bernard, « Geertz, Clifford. Ici et là-bas. L'anthropologue comme auteur », *Cahiers d'Études africaines* 39, n° 154, 1999. pp. 442-445.

Troux, Albert, *La géographie et l'histoire locales, guide pratique pour l'étude du milieu*, J.B. Baillièrre, 1972.

- Tsoukala Kyriaki, *L'image de la ville chez l'enfant*, Anthropos, 2001.
- Tsoukala Kyriaki, La ville en tant qu'environnement d'expériences pour l'enfant in *Arch. & Comport. / Arch. & Behav.*, 1995, Vol. 11, n° 1 pp. 63-68 Récupéré le 06/05/2010 de <http://www.colloquia.ch/fr/archives-de-la-revue-architecture-comportement>
- Tsoukala Kyriaki, *Les territoires urbains de l'enfant*, L'Harmattan, 2007.
- Tuan Yi-Fu, *Espaço & Lugar*, São Paulo, Difel, 1983. Trad. Livia de Oliveira.
- Tuan Yi-Fu, *Topofilia*, São Paulo, Difel, 1980. Trad. Livia de Oliveira.
- Valcke Simone, « La réparation, une approche des espaces urbains », *Mots. Les langages du politique*, 72/2003.
- Van Gennep, A. *Les rites de passage*. Paris, Edition É. Nourry, 1909.
- Várzea Virgílio, *Santa Catarina: a Ilha, Florianópolis*, Lunardelli, 1985.
- Veillescazes Nicolas, « Spatialiser le marxisme, marxiser la géographie : le matérialisme historico-géographique de David Harvey » in Harvey David, *Géographie de la domination*, Les prairies ordinaires, 2008. pp.5- 21
- Velho Gilberto, *À Utopia Urbana. Um Estudo de antropologia social*, Rio de Janeiro: Zahar, 2003.
- Vergnaud Gérard, *Portraits d'éducateurs*, Hachette, 2000.
- Veschambre Vincent, « Le processus de patrimonialisation : revalorisation, appropriation et marquage de l'espace », 2007a. Récupéré le 02/10/2012 de http://www.cafe-geo.net/article.php3?id_article=1180
- Veschambre Vincent, « Patrimoine : un objet révélateur des évolutions de la géographie et de sa place dans les sciences sociales » in *Annales de géographie*, Armand Colin, 2007/4, n° 656, pp. 361-381
- Vidal Laurent, *Les Hommes lents : Résister à la modernité, XVe-XXe siècle*. Flammarion, 2020.
- Vincent André L.-A. Culture de fleuve. In: Le Monde alpin et rhodanien. Revue régionale d'ethnologie, n°1-3/1999. Le Rhône. Un fleuve et des hommes. pp. 7-18; Source : https://www.persee.fr/doc/AsPDF/mar_0758-4431_1999_num_27_1_1676.pdf
- Vincent Guy, « Politiques d'éducation et municipalités : le cas de Saint-Fons » in Henriot-Van Zanten Agnès, Thin Daniel et Vincent Guy, *Processus de formation et dynamiques locales dans l'agglomération lyonnaise*. Groupe de Recherches sur la Socialisation. *Programme Pluriannuel en Sciences Humaines Rhône-Alpes*, Université Lumière Lyon 2, 1992. pp.117-172
- Vincent Guy, « Saint-Fons, une politique locale, mais paradoxalement une politique nationale » » et « Trois formes de politiques municipales » in *La ville et l'école*, Les cahiers du

CR DSU. Centre de Ressources et d'échanges sur le développement social & urbain, n°7, juin, 1995. p.10 et p.13

Voisenat Claudie, « À propos de paysages » in *Terrain, Le corps en morceaux*, Numéro 18 (mars 1992), Récupéré le 13/05/2008 de <http://terrain.revues.org/document3040.html>.

Voisenat, Claudie, *Paysage au pluriel, pour une approche ethnologique des paysages*, Paris, La Maison Des Sciences de L'homme, 1995. 240 p.

Volvey Anne. « Le corps du chercheur et la question esthétique dans la science géographique », *L'Information géographique*, vol. 78, no. 1, 2014, pp. 92-117.

Wachtel Nathan, « Introduction » in *La Vision des vaincus : Les Indiens du Pérou devant la Conquête espagnole, (1530-1570)*, Collection Bibliothèque des Histoires, Gallimard, 1992. pp. 21-32

Wacquart Loïc, « La chair et le texte : l'ethnographie comme instrument de rupture et de construction », in *Des sociologues sans qualités ? Pratiques de recherche et engagements*. La Découverte, 2011, pp. 201-221.

Wagner Peter, *Liberté et discipline. Les Deux crises de la modernité*, Métailié, 1996.

Weber Florence, *Manuel de l'ethnologue*. PUF, coll. « Quadrige », 2009.

Xiberras Martine, *Les théories de l'exclusion*, Armand Colin, 1998.

Zaluar Alba, *A máquina e a revolta: as organizações populares e o significado da pobreza*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

Zanna Omar, « Un sociologue en prison », *Nouvelle revue de psychosociologie*, vol. 9, n° 1, 2010. pp. 149-162.

Zask Joëlle, *Participer. Essai sur les formes démocratiques de la participation*, Le Bord de l'eau, 2011.