



HAL
open science

Réensauvageons l'enfance : une ode à la vie dans les cours de récréation

Hugo Carros

► **To cite this version:**

Hugo Carros. Réensauvageons l'enfance : une ode à la vie dans les cours de récréation. Architecture, aménagement de l'espace. 2023. dumas-04327160

HAL Id: dumas-04327160

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-04327160v1>

Submitted on 6 Dec 2023

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

RÉENSAUVAGEONS L'ENFANCE

*Une Ode à la vie dans
les cours de récréation*



Mémoire de Master
sous la direction de Anne BOSSE

-
Hugo CARROS

REMERCIEMENT

ECOLE NATIONALE SUPERIEURE D'ARCHITECTURE DE NANTES
DOCUMENT SOUMIS AU DROIT D'AUTEUR

Je tiens à remercier l'ensemble des personnes que j'ai pu rencontrer au fil de ce mémoire. Je tiens à remercier la directrice de l'école Leon Blum, Natasha Nuyens pour les échanges que nous avons eu. Je tiens à remercier Anne Bosse professeur référente de ce séminaire pour m'avoir suivi, conseillé et guidé tout au long de ce travail. Je remercie également ma famille pour leur soutien et plus particulièrement ma maman qui m'a inspiré ce sujet de mémoire. Et je tiens enfin à remercier ma copine pour le soutien moral sans faille qu'elle m'a apporté. Au-delà des rencontres et des échanges, ce travail a été pour moi l'occasion de réaliser une introspection profonde sur ma future profession et sur moi-même. Ce fut parfois difficile et vertigineux au vu des enjeux existentiels que soulève la cour de récréation. Pour finir je remercie l'ensemble des autrices et auteurs que j'ai pu lire, pour les connaissances et les enseignements que j'ai pu tirer de leurs travaux.

S O M M

PRÉFACE p.08

INTRODUCTION p.16

I

RECUEIL DE PAROLE
récit d'une journée d'atelier
auprès des enfants

La rencontre p.22

Atelier Questions p.24

Atelier Dessins p.28

II

HUMAIN / VIVANT
un dualisme source d'une vision
du monde

Histoire des bâtis scolaires p.33

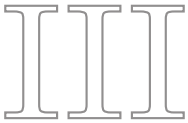
Hygiénisme et espaces publics p.45

vers une propreté normative

Sauvage / Ensauvagement p.59

quelle frontière ?

A I R E



NOUVELLES CONCEPTIONS de l'éducation et mutations de l'école

École buissonnière p.74
ou jeu libre

Limites, Réalités, Applications p.84
Comment concrétiser la création
d'un lien au vivant dans les cours
d'école ?

CONCLUSION p.98

BIBLIOGRAPHIE p.104

ECOLE NATIONALE SUPERIEURE D'ARCHITECTURE DE NANTES
DOCUMENT SOUMIS AU DROIT D'AUTEUR

ECOLE NATIONALE SUPERIEURE D'ARCHITECTURE DE NANTES
DOCUMENT SOUMIS AU DROIT D'AUTEUR

ECOLE NATIONALE SUPERIEURE D'ARCHITECTURE DE NANTES
DOCUMENT SOUMIS AU DROIT D'AUTEUR



Fig 1 -

Cours de l'école d'Orleix, Midi-Pyrénées

PRÉFACE

Certains diront que cette image parle d'elle-même, d'autres ne la comprendront tout simplement pas. Seulement, est-elle si simple ? On serait tenté de crier à l'absurdité, à la bêtise, tant de mots aux consonances dégradantes occultant un mal être civilisationnel pourtant bien présent. On pourrait aussi passer le regard et ne pas noter matières à débat. Cette photographie nous montre avec une certaine brutalité et en même temps une indifférence, la réalité et l'importance de l'ensauvagement. Quand nombre d'auteurs cherchent à éveiller les consciences sur l'état de nos sociétés actuelles et leur rupture avec le monde vivant, cette image apparaît comme une illustration parfaite de l'état actuel des choses. Pourtant, elle traite d'espaces quotidiens pratiqués de tous, tellement "quotidiens et banals qu'on oublie qu'ils ont été imaginés, pensés, structurés et qu'ils ont, eux aussi, une histoire" (Caroline Barrera, 2016). Au final, elle montre la cour de récréation, comme le miroir d'une réflexion anthropocentrée du monde.



À la récré, tout le monde se précipite dans le Trou. On n'est même pas obligés de jouer tous ensemble, car chacun a son petit coin. Certains font un concours de sauts, d'autres des roulés-boulés, et nous, on joue aux chevreuils. Les adultes font la tête au bord du Trou.
— Pourquoi vous ne jouez pas au foot ou à la balançoire ? crient-ils.
Pisj attrape un ballon et fait quelques tours sans intérêt.
— Parce qu'on n'a pas envie ! hulle-t-on.
C'est aussi simple que ça. On aime le Trou et rien d'autre.

Fig 2 -

Illustration du livre d'Emma ADBAGE, *Le Repaire*

Moi-même dans mon enfance j'ai pu expérimenter ce lieu. Je viens d'un petit village dans le Sud de la France et enfant j'ai connu plusieurs cours d'école. Les infrastructures étant trop restreintes pour accueillir l'ensemble du primaire, chaque groupe de niveau était réparti dans plusieurs villages. Les Maternelles à Dours, les Grandes Sections à Castéra-Lou, les CP à Louit et les CE et CM à Oléac-Debat. Les bâtiments étaient à la fois nos écoles et les mairies des différents villages. Au fil des années, j'ai pu voir les cours que j'avais fréquentées évoluer et changer sous des dynamiques que je ne comprenais pas à l'époque. Le cas le plus frappant était celui de Castéra-Lou. La cour abritait un magnifique arbre dense. A l'image du livre pour enfant d'Emma Adbåge Le Repaire (édition Cambourakis, 2019), c'était notre cabane, notre espace, un endroit où l'on pouvait échapper à la surveillance des adultes et jouer plus librement. La place que prenait cet arbre spatialement dans la cour était minime, mais il captait toutes les attentions et était le moteur de tous nos jeux. Seulement, suite aux polémiques sur les chenilles processionnaires dans les cours de récréation, cet arbre avait subi une première coupe. C'est à la suite d'un fait divers dans l'école Jules-ferry de Bessans à Montauban en 2019, que cet arbre fut abattu. Pour moi, comme pour mon frère, ce fut un déchirement de voir cet arbre disparaître. Cet élément était constitutif de tous nos souvenirs de jeu au sein de cet établissement.

Fils de professeur des écoles, j'ai pu vivre par procuration la vie au sein de cet espace qu'est la cour de récréation. Au fil des histoires et des anecdotes de ma maman, j'ai eu un aperçu des tensions qui existaient et des différents acteurs qui pratiquaient ce lieu. Si, dans un premier temps, ces histoires étaient pour moi anecdotiques, normales ou encore banales je pouvais tout de même percevoir des détails faisant écho à mes propres expériences :

le contact avec les végétaux se faisait de moins en moins présent.

-

le jeu avec l'entomofaune, comme les gendarmes, où les interactions se limitaient souvent à écraser ou non cet insecte.

-

Des phrases rapportées comme "l'herbe c'est sale"

-

Le pied du palmier qui fut scellé dans du béton.

-

Cet élément, fut pour moi marquant et déclencha de multiples questionnements. Quelle est la place de la nature dans l'enfance ? Comment, au sein de son espace scolaire, l'enfant établit-il un lien au monde ? Comment l'enfant en récréation perçoit-il le vivant ? Il me questionna également en tant que jeune adulte sur ma propre perception du vivant. Dans la pensée commune et avec une vision scientifique du monde nous percevons le vivant en deux grandes catégories : La Faune et la Flore. Dit autrement, nous distinguons l'animal du végétal.

Dans son article La place de L'animal dans les politiques publiques (2003), Nathalie blanc nous montre le manque de considération de l'animal vis à vis du végétal dans l'aménagement des villes. Elle écrit : "Si le végétal est depuis longtemps considéré comme un facteur et un instrument de l'amélioration des conditions de vie en ville, l'animal était rejeté du côté des forces destructrices et dangereuses" (p.170). La volonté de mettre en évidence cette différenciation dans l'imaginaire collectif "Le végétal pare et embaume la ville l'animal la dépare et l'empuantit" (p.171) occulte -t-elle une frontière beaucoup moins présente qu'il n'y paraît ? Il apparait essentiel de distinguer bonne presse

et compréhension. Si en effet le végétal est une “ parure” des politiques publiques, cela ne veut pas pour autant dire qu’il est compris et jugé à sa juste valeur. On peut également se demander si ce propos est fondé quand on se penche sur les cours de récréation. Quand la “nature” se mêle à l’enfance, tout élément hors contrôle ou présentant une menace ne serait être toléré.

En somme, la confrontation des cours d’écoles avec le propos de Nathalie Blanc ne met que plus en lumière la déconnection frappante dans laquelle se situe l’humain d’aujourd’hui. Cette idée de “Nature” témoigne de cette incompréhension et de cette distinction entre humain et vivant. Dans Sur la piste animale, Baptiste Morizot écrit que le “dedans” (le monde des humains) est déconnecté du “dehors”, un “dehors” correspondant à un amas de ressources propices à nourrir un modèle de consommation. Un terrain de jeu pour les activités humaines, en somme, une “nature” seulement vue comme un bien de consommation ou un décor. Dans cette expression de deux mondes qui se font face, la cour de récréation n’en est-elle pas l’archétype parfait ?

La question est alors d’étudier les prémices de cette photo. Comprendre quels sont les tenants et les aboutissants qui ont conduit à cette situation. Au travers de ce mémoire, le but n’est pas de rechercher un quelconque coupable sur l’état des cours de récréation françaises. L’objet de cette étude est de comprendre ce lieu de diversité sociale qu’est la cour, et de répertorier les différentes aspirations qui se confrontent en son sein. Comprendre ce qu’elles entraînent sur le lien que les enfants tissent avec leur environnement. Il s’agit là d’étudier les potentiels conflits et pistes de développement, s’il y en a, dans une perspective d’évolution et d’éducation par le vivant. Ce travail vise aussi à mettre en contact des

volontés aussi bien locales que nationales, en interrogeant des acteurs raisonnant à partir d'échelles différentes sur cet espace qu'est la cour de récréation.



Fig 3 -

Cours de l'école d'Orleix, Midi-Pyrénées

ECOLE NATIONALE SUPERIEURE D'ARCHITECTURE DE NANTES
DOCUMENT SOUMIS AU DROIT D'AUTEUR



Fig 4 -

Nouveau portail du Groupe Scolaire Albert CAMUS à Roubaix (2020)

INTRODUCTION

“ La coupure avec le monde extérieur est un impératif éducatif pour dépasser, à l’intérieur de l’espace scolaire, les différences d’origine et de classe sociale”

(Meirieu, 2004 et 2017)

Dans son propos Philippe Meirieu démontre toute l’ambivalence à laquelle nous faisons face aujourd’hui. A l’ère de l’anthropocène, comment penser une nouvelle forme d’apprentissage prônant une éducation par la nature, quand l’école doit se fermer au monde dans un “impératif éducatif”? Un impératif qui questionne à la fois son fonctionnement, mais aussi des dynamiques et des enjeux extérieurs à celle-ci. Dans un souci de zéro artificialisation nette d’ici 2030 et d’une recherche active sur la nature en ville, on est en droit de se demander si le partage et la valorisation des espaces n’ont jamais été aussi essentiels. En tant qu’espace public, la cour de récréation donne lieu à de multiples interrogations :

Quelle est sa place au sein de tous ces enjeux et ces mutations à venir ?

-

Cette fermeture au monde s'arrête-t-elle seulement aux frontières de l'établissement scolaire ?

-

Comment établir une éducation et une compréhension du vivant au travers de cet espace ?

-

Dans son film *Récréation* Claire Simon (1998) nous montre avec une certaine brutalité que cette frontière¹ n'est pas aussi claire et franche. Dans les premières minutes du film, nous pouvons voir des élèves reproduire une "arrestation musclée" en assimilant une barrière métallique à des barreaux de prison. Cette barrière disposée à l'angle de la cour de récréation délimite un espace triangulaire où les élèves enferment leurs camarades entre 4 murs :

- un de fer avec la barrière
- deux de pierre avec les murs
- le dernier de bitume avec le sol

Au-delà de faire référence aux 4 murs d'une cellule, cette scène montre avant tout la déconnection profonde au vivant et l'environnement ultra minéral des cours françaises. Elle montre également que cette frontière⁽¹⁾ avec l'extérieur n'est pas aussi franche et laisse place à la reproduction de certains comportements, présents dans nos sociétés, au sein même de l'établissement scolaire.

C'est au travers de la cour de récréation de l'école élémentaire Léon Blum à Nantes que nous allons étudier ces multiples questionnements. Cette école du XIXème

¹ Par frontière nous entendons ici les limites parcellaires des établissements scolaires.

siècle, située en plein cœur de la ville de Nantes, ne fait pas partie du programme des cours réinventés. Elle présente également des contraintes intéressantes, que j'ai pu aborder avec sa directrice Mme Natacha Nuyens. Parmi ces contraintes majeures, nous retrouvons : la copropriété, le manque d'espace ou encore son implantation au sein d'un tissu urbain dense et ancien.

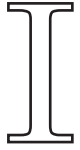
La première partie de l'étude consistera à rentrer dans le sujet par la parole. Quoi de mieux que les mots des enfants pour caractériser les enjeux autour de la cour de récréation. Le but est de mettre en exergue les différentes contradictions, points de vue ou craintes (partagées ou non) pour étudier l'état du lien entre enfant et vivant. Cette première partie agit comme une mise en contexte permettant d'amorcer un travail de recherche sur les éléments de langage utilisés. Cette parole sera narrer par la mise en récit des ateliers que j'ai pu réaliser avec une école des Pyrénées.



Fig 5 -

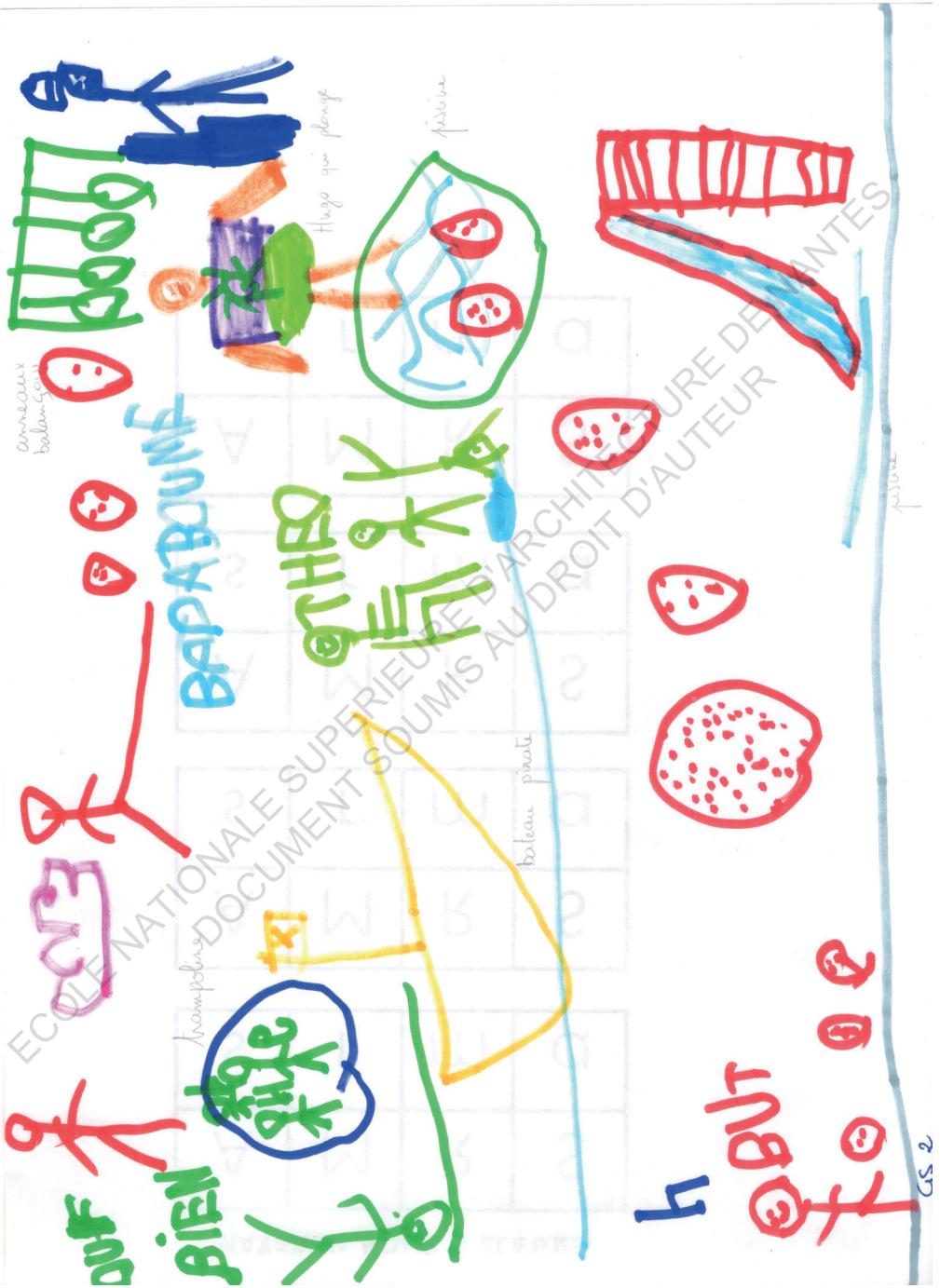
Entrée rue Leon Blume de l'école élémentaire

ECOLE NATIONALE SUPERIEURE D'ARCHITECTURE DE NANTES
DOCUMENT SOUMIS AU DROIT D'AUTEUR



RECUEIL DE PAROLE
récit d'une journée d'atelier
auprès des enfants

ECOLE NATIONALE SUPÉRIEURE D'ARCHITECTURE DE NANTES
DOCUMENT SOUMIS AU DROIT D'AUTEUR



La Rencontre

Je me rends dans une école dans les Pyrénées. Pour la première fois je vais pouvoir me confronter à l'idée que les enfants se font du vivant. Avec un peu d'appréhension, je passe le portail en compagnie de l'enseignante et me rends dans la classe où les élèves de primaire nous attendent. Je prends place sur une chaise et la maîtresse commence à amorcer le sujet. Je me rends vite compte du monde qui me sépare d'eux et m'inquiète sur la qualité du déroulé de cette journée. Ma vision de jeune adulte avait peut-être sous-estimé les différences de langages qui existent entre un futur jeune diplômé et un enfant tout juste scolarisé. Seulement, avec une aisance incroyable l'enseignante parvint finalement à créer un pont entre mes interrogations et les enfants. Elle les questionna finalement sur leur lien au vivant.



GS2

Atelier Question

L'enseignante : Qu'est-ce que ça veut dire la nature pour vous ?

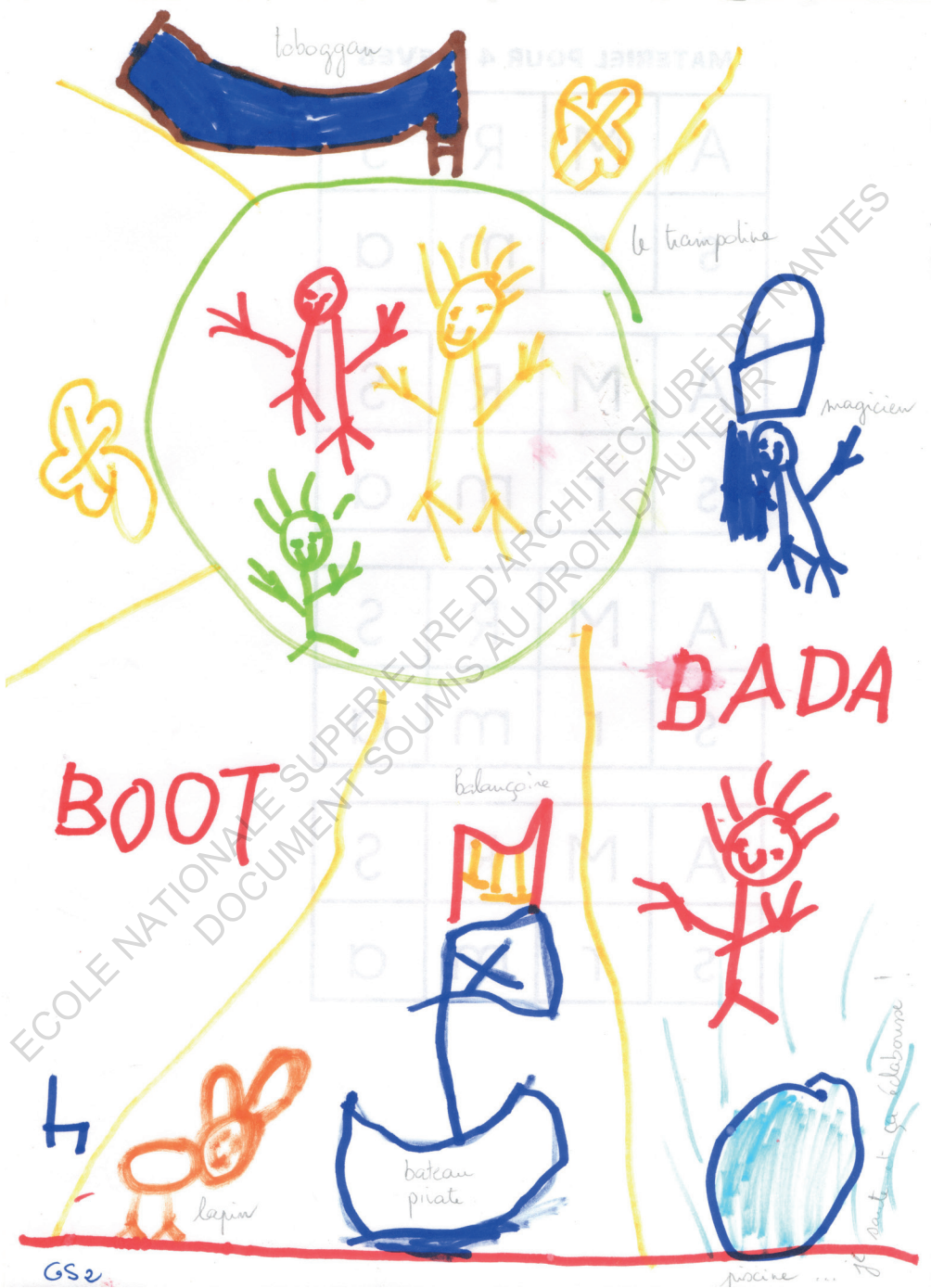
N : bien vivre.

È : de pas jeter des déchets par terre.

*C : La liberté parce qu'on peut jouer dehors dans la forêt.
On peut faire plein de choses.*

A : de pas tuer les animaux parce qu'ils sont gentils.

Si la suite des réponses fut plus proche de la liste exhaustive d'éléments mobiles et ou vivants (comme : les fleurs, le moustique, le renard, le loup, les animaux), la place que le jeu occupait dans leur description était inattendue. Je réalisais que moi-même, d'une certaine manière, j'attendais une forme de réponse stéréotypée. Une réponse calquée sur ce que je mévortuais à déconstruire au sein de ma pensée. Le jeu était au cœur de toutes les préoccupations. Il semblait que toute entité se présentant à eux gratuitement et leur permettant de jouer était un bien fait de la nature. Je fus également surpris de l'intérêt qu'ils y portaient. Quand on sait qu'aujourd'hui les enfants passent 2h30 sur les écrans par jour, et que 30 % d'entre eux jouent dehors contre 70% il y a moins de 30 ans, on est en droit de se demander si cet intérêt ressenti est bien réel. L'emploi systématique du mot vivre suscita mon intérêt. Si l'idée de nature semblait complexe à décrire, l'idée de vivre semblait limpide à leurs yeux tant elle passait par le jeu. Une vision peut être enfantine mais traduisant pourtant une posture



différente vis-à-vis du monde et du vivant. En somme, elle traduisait un désir d'expérimenter celui-ci par le corps.

-

L'enseignante : Alors est-ce que l'aire de jeu qui est au bord de la rivière à côté de l'école c'est la nature ?

C : oui parce qu'on peut jouer, on peut vivre

M et E : c'est les arbres la nature.

L'enseignante : Et la montagne c'est la nature ?

Tous les élèves : Oui !

N : Oui parce qu'on peut jouer avec la neige

M : En fait, c'est la planète la nature, c'est l'endroit où on vit.

(Tous les élèves sont d'accord)

-

Si de prime abord on serait tenté de dire que cette réponse est digne des plus grands sages, je me demandais quel était réellement cet "endroit où on vit" dont cet enfant parlait. Faisait-il référence à la planète avec tout ce qu'elle contient en termes de diversité et de richesse de vie, ou faisait-il référence à une vision du monde anthropisé où l'idée même de nature est une notion complexe ? L'idée d'un tout que résumait cet élève en parlant de la planète comme un contenant, m'interrogea de par la justesse de cette analyse.

L. classe AS

moi, je voudrais
une cabane en
arbre parce
qu'on peut
jouer dedans,
mettre des petites
pots de fleurs
pour arroser.



Atelier dessin

La journée se poursuit, après le temps des questions et des mots vint le temps des dessins. Si dans un premier temps, l'atelier oral m'apparaissait comme un médium intéressant pour traduire la pensée des enfants, je me rendis compte que celui-ci orientait sûrement les réponses au travers des questions posées. L'atelier se déroula simplement, muni de crayons, de feutres et d'une feuille blanche chaque enfant dut dessiner la cour de récréation de ses rêves. Là où les questions posaient la nature comme le sujet principal, le sujet de la cour beaucoup plus libre et moins dirigé, laissait place à leurs aspirations pour cet espace.

Si le premier atelier donna des réponses en rapport direct avec le vivant, les dessins quant à eux traduisait une vision très anthropisée de la cour. L'apparition récurrente d'infrastructure de jeu comme le toboggan ou la balançoire avait pris le pas sur la neige et la forêt, qui étaient jusque là plébiscitées comme extrêmement divertissantes. De plus, je pus remarquer la présence récurrente de piscine. Si je ne sus pas quoi en tirer dans un premier temps, elle traduisait peut-être, un manque de fraîcheur au sein de cet espace hautement minéral qu'est la cour.

ECOLE NATIONALE SUPERIEURE D'ARCHITECTURE DE NANTES
DOCUMENT SOUMIS AU DROIT D'AUTEUR



HUMAIN / VIVANT

un dualisme source d'une vision
du monde

ECOLE NATIONALE SUPERIEURE D'ARCHITECTURE DE NANTES
DOCUMENT SOUMIS AU DROIT D'AUTEUR



Fig 10 -

Cour de récréation de l'école Leon BLUM

HISTOIRE DES BÂTIS SCOLAIRES

Si l'école publique, gratuite et obligatoire est une composante essentielle de la troisième République et fait partie intégrante du paysage des grandes réformes sociales françaises. L'école en tant que bâtiment construit est quant à elle, peu comprise par la grande majorité de ses utilisateurs. Peu de gens sont en mesure de comprendre les codes spatiaux et architecturaux à laquelle celle-ci répond. La cour d'école en est l'illustration flagrante. Si tout le monde s'accorde sur la nécessité d'une cour au sein de l'établissement scolaire, peu sont capables de remettre en question la disposition de cette espace tant il est répandu et quelque peu générique sur l'ensemble du territoire National. Comme le dit Caroline Barrera :

“ La cour de récréation fait partie de ces espaces tellement quotidiens et banals qu'on oublie qu'ils ont eux aussi une histoire”

(Caroline Barrera, 7 juin 2016)



Fig 11 - Nicolas Toussaint Charlet, Marie-Alexandre Alophe, « Le maître d'école », L'Artiste, 1837, d'après une planche de Charlet parue en 1828.

I - Les premières ébauches de clarifications et de réglementations

Sous l'impulsion de la troisième République, l'enseignement connaît une mutation massive et majeure. Dans ce qui apparaît alors comme une nécessité de construire, l'architecture des écoles doit trouver des réponses dans une copie quasiment vierge. Si en effet, des textes ont été rédigés sur ce que doit être un établissement scolaire par des auteurs tels que Jean-Louis Nicolas Durand ou Quatremère de Quincy, l'école n'apparaît aucunement au sein de leurs réflexions qui traitent essentiellement des lycées et des collèges. Comme le dit Anne-Marie Châtelet, "L'école primaire était encore dans les limbes" (2009, p. 3). Cet enseignement secondaire, au centre de toutes les attentions, tire principalement son inspiration dans l'Antiquité. Des édifices tels que la Sapienza à Rome ou encore le collège de Rochefort sont loués et considérés comme des modèles à suivre. Organisés autour d'une cour carrée "prestigieuse", ils répondaient aux exigences de l'Académie Française des Beaux Art. Pour répondre à cette diffusion rapide et massive de l'école en France, l'Etat, les départements et les communes ont dû trouver une solution rapide et peu chère. L'école primaire n'étant alors pas prioritaire aux yeux des architectes et des décisionnaires, la loi du 18 juin 1833, dit Loi Guizot, clarifia son statut :

" Art. 12. - Il sera fourni à tout instituteur communal :

1° Un local convenablement disposé, tant pour lui servir d'habitation que pour recevoir les élèves ;

2° Un traitement fixe, qui ne pourra être moindre de deux cents francs pour une école primaire élémentaire, et de quatre cents francs pour une école primaire supérieure."

L'école primaire s'oppose alors, par sa conception, aux lycées et aux collèges. Sa construction ne se fait pas de manière réfléchie ou pensée. De plus, la cour ne régit pas le bâti mais c'est le bâti qui régit la cour. Comme le dit Claire Châtelet :

“Les cours ont pour forme le négatif de l'emprise des bâtiments et ont pour limites tantôt leurs murs et tantôt ceux qui clôturent la parcelle” p. 11

Là où la conception des lycées et des collèges affirme une place prédominante du végétal, donc d'une forme de vie, comme une donnée essentielle de ses cours carrées et majestueuses, la maison école, quant à elle, est le fruit d'une réflexion avant tout économique de ce qu'est l'éducation à grande échelle. Une réflexion qui doit jouer avec les contraintes budgétaires de l'époque pour assurer un service au plus grand nombre. Autrices d'un élément qui est encore présent dans les cours actuelles, les maisons écoles du XIX^e donnent naissance au Préau. Cet élément tire son étymologie de l'ancien français “prael” signifiant petit pré. Bien qu'évoquant cet élément bucolique ou de plein air qu'est le pré, le Préau ne ressemble en aucun cas à son origine linguistique. Utilisé dans les prisons du XIX^e, il tenait plus de l'espace vide que de la belle balade dans les pâturages.

“Si ce mot a une ascendance qui l'apparente à l'architecture religieuse, il semble qu'il avait acquis, au début du XIX^e siècle, le sens plus prosaïque de simple “espace vide””

(Claire Châtelet, p. 11)

Cette étymologie champêtre du mot préau montre l'ambivalence d'une nature suggérée mais peu ou non présente au sein de l'établissement.

Sous l'impulsion des lois de Jules Ferry en 1878, l'état décréta l'obligation pour chaque commune de France de construire une école. Dans un souci d'harmonisation et de contrôle de la production des bâtiments scolaires, les règlements de 1880 vinrent encadrer la construction. La cour d'école se voit règlementée.

“Cours et préaux devaient avoir un sol sablé et non bitumé, pouvaient être plantés d'arbres, devaient être équipés de bancs fixes ainsi que d'une fontaine. Leur surface était de [...] 5 mètres carrés par élève et au moins de 200 mètres carrés au total. C'était là que devaient être placés les W-C. Dans l'école, ils devaient être visibles de partout pour que le maître puisse les surveiller.”

(Claire Châtelet, p.12.)



Fig 12 -

La maison école de Pouilly le Fort et son préau avant 1957



Fig 13 -

Maquette de l'école de plein-air de Suresnes (série 200) de François Rougeron DR

II - Limites et réponses d'une école pour tous

Si, dans un premier temps, l'école fut le fruit d'une réflexion économique, elle dériva peu à peu. Sous l'impulsion du corps médical de l'époque, elle se dirigea vers une vision profondément hygiéniste. Le risque que présentait la tuberculose et l'absence de traitement pharmaceutique, poussa les médecins à prescrire des cures de plein air. Même si les écoles de l'ère Ferry prenaient en compte une dimension hygiénique les lycées et collèges souffraient de ce consensus commun mais tacite consistant à répéter le schéma de la cour carrée majestueuse antique. Cette conception bien que dite savante à l'époque, présentait des limites quant à la circulation de l'air au sein de l'édifice. La situation pour les écoles de centre ville était relativement similaire. Bien que moins savante dans leur conception, leur disposition dans le schéma urbain présentait également un risque accru. C'est sous cet auspice que la notion d'école de plein air naquit.

L'école de plein air consistait à faire classe dehors durant les beaux jours et de faire classe en intérieur les jours de pluie. Ces écoles toutefois gourmandes en espace, se composaient de grands terrains arborés et plantés où étaient disposées des salles de classes sous forme de pavillons. Les surfaces qu'occupaient ces écoles oscillaient entre 7500 m² et 13 000 m². C'est dans ce contexte que des écoles virent le jour, telle que l'école de Suresnes sur le Mont Valérien qui fut érigée comme exemple à suivre par nombre d'architectes. L'école en tant que bâtiment construit et clos venait de s'ouvrir, de se disperser pour laisser entrer le vivant. On ne parle alors plus de cour mais de parc. Bien qu'enthousiasmante, la demande foncière de ce type de projet et l'évolution de la médecine vis-à-vis de la tuberculose mirent fin aux développements de ces écoles dans les an-

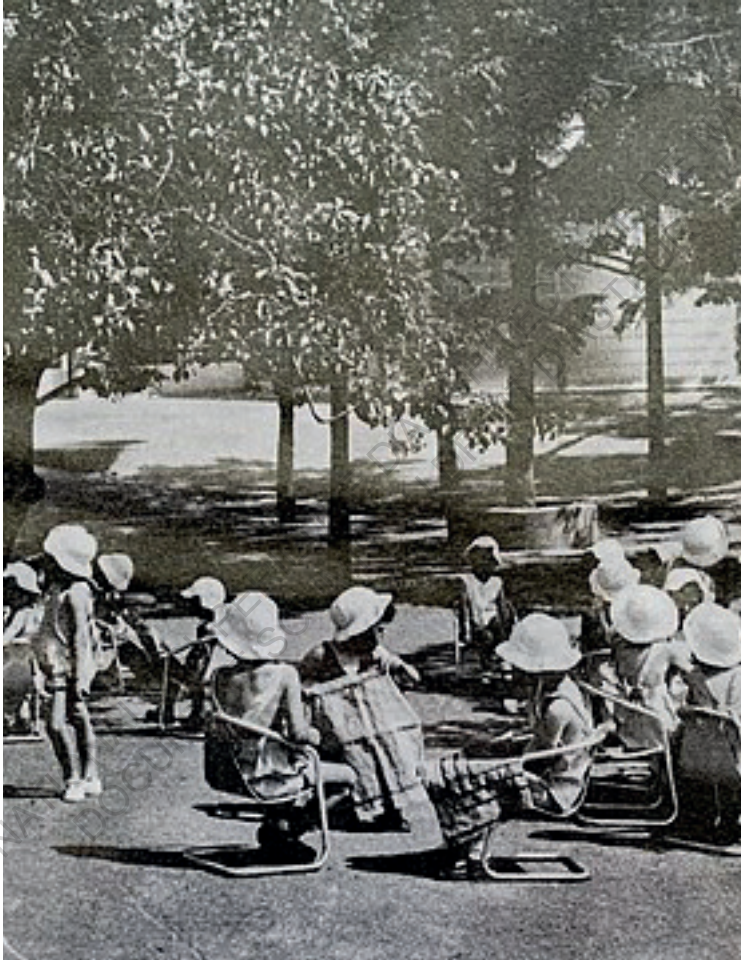


Fig 14 -

Classe de plein air dans l'école de Suresnes

nées 50. Malgré leur disparition des programmes publics, elles marquèrent durablement la pensée des architectes. D'un point de vue législatif, leur impact se traduisit par un changement de terme. La "cour" devient l'"aire" de récréation. Une évolution quelque peu paradoxale quand on sait que la conséquence législative tient plus de l'aseptisation de la cour que de l'ouverture à la nature. Les sols en terre battue sont délaissés et remplacés par des sols bitumés posant alors la question de la recherche de "plein air" au sein de "l'aire" de récréation.



Fig 15 -

Un des pavillons de l'école de Suresnes pendant la classe

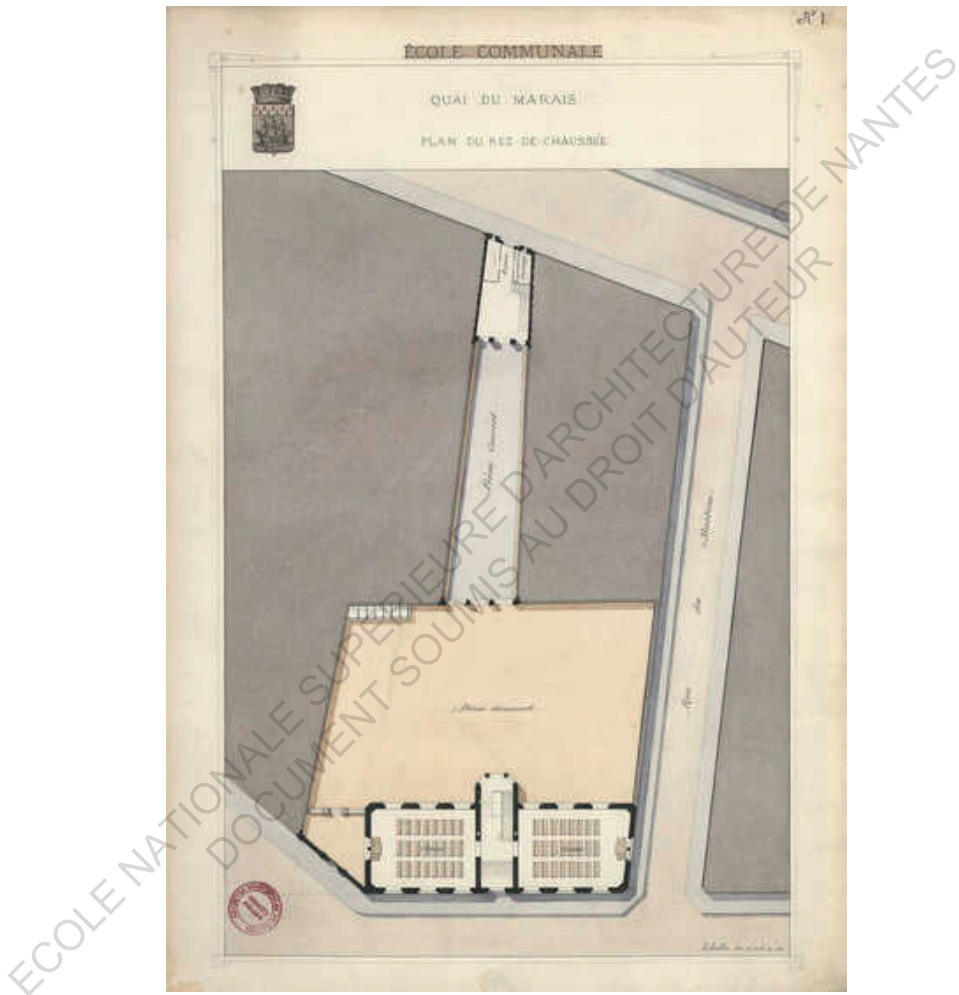


Fig 16 -

Plan masse de l'école du Marais extrait de l'atlas de l'Exposition universelle de Paris, 1878

L'école Léon Blum vit le jour durant cette période transitoire, entre la loi Guizot et la loi Ferry. Conçue en 1870 et construite en 1877, elle est le fruit de la réhabilitation du muséum en école selon les codes établis par la loi Guizot. En conséquence de quoi, l'école s'adapte à l'existant. La cour devient le négatif du bâti et les salles de classes (au nombre de 4 dans les années 1870) prennent place au sein des anciennes salles d'exposition du musée.

Si les salles de classes sont spacieuses et abondamment éclairées par la lumière naturelle du fait de leur précédant usage. La cour quant à elle, subit le volume important de l'ancien muséum et se voit contrainte également par les masses bâtis alentours. D'une surface totale d'environ 600 m², la cour présente encore aujourd'hui des difficultés à trouver de nouveaux espaces. Cette dynamique de congestion se ressent également dans les classes. Au nombre de 4 en 1877, on en dénombre onze dans les années 1920. Si aujourd'hui l'école compte moins de classes en son sein, elle ne peut toutefois pas échapper à ce manque de place au sein de l'espace de récréation. Bien que dans la loi de Ferry, la surface était de 5m² par enfant minimum au sein de la cour, l'école Léon Blum ne dispose quant à elle que 3.5m² par élève.

Cette congestion de l'espace scolaire passé et présente inscrit l'école Léon Blum aux antipodes de l'école dite de plein air. Sa cour a été bitumée, des arbres ont été plantés, elle a intégré et réagi à cet hygiénisme voulu pour l'école. Seulement, sa surface et sa typologie présentent encore aujourd'hui des limites pour développer l'espace de récréation.

ECOLE NATIONALE SUPERIEURE D'ARCHITECTURE DE NANTES
DOCUMENT SOUMIS AU DROIT D'AUTEUR

HYGIÉNISME ET ESPACES PUBLICS

vers une propreté normative

Si en effet, l'école est aujourd'hui "vue et pensée comme un espace fermé et clos pour protéger les enfants" (entretien avec Natasha Nuyens) il est et demeure un espace public aux yeux de la loi. Dans cette vision hygiéniste du monde, l'humain, au fil du temps et de l'évolution des mœurs, a peu à peu mis à distance cet environnement vivant dont –il fait partie. Cette dynamique influe sur le développement et la création des écoles, mais influe aussi et surtout sur l'enfant dans son développement. Il est donc important de reconsidérer cette vision hygiéniste du monde et de réinterroger ce dualisme du propre et du sale, qui occupe aujourd'hui, la majeure partie des réflexions concernant les espaces publics. Comme le dit Michel Kokoreff :

“ On est loin des stratégies urbaines du siècle dernier [19ème] visant à éviter la stagnation (des ordures, des flux d'eau ou d'air, des prostituées...) pour faire de la circulation un enjeu salubre face à ce qui est sale donc dangereux et vicieux. [...] Il s'agit d'effacer les traces de pollutions, de contaminations, de désordre qui gênent, dégoûtent et inquiètent les publics.” (1991, p.93)

Si le propre répond à la norme admise et est toléré par la société, le sale quant à lui en est le négatif. Le sale devient alors ce que Mary Douglas qualifie comme “une offense à l'ordre”. Dans une société où le vivant est de moins en moins compris et toléré car souvent considéré comme envahissant, dangereux ou porteur de maladie, il est important de comprendre et de potentiellement déconstruire cette vision hygiéniste du monde qui conduit à une aseptisation de nos sociétés et donc de nos cours d'écoles.



Fig 17 -

Balayeur, par Eugène Atget, 1898-1900

I- Fondement de l'hygiénisme

Pour s'intéresser au rôle de l'hygiénisme dans nos sociétés, il est important de saisir la place que la propreté occupe au sein des débats mais également au sein de la pensée commune. Elle n'est pas cantonnée uniquement à l'école. Elle est au cœur de la gestion de tout type de service ou de lieu public sur notre territoire national. Cette notion de propreté devient en quelque sorte la garantie d'une gestion efficace et fiable. Elle contribue, comme le dit Michel Kokoreff, à lutter "contre le sentiment de malpropreté qui fait lui-même écho au sentiment d'insécurité" (p.93). Une sécurité absolue censée mettre à distance tous types de risques ou d'accidents éventuels. L'aspect sécuritaire de l'hygiénisme (donc de la propreté) est également au cœur de l'entretien avec Natasha Nuyens :

"C'est l'obligation à laquelle sont soumis les enseignants. C'est ce que l'on attend de nous quand les enfants passent le portail de l'école"

Cette politisation du propre en partie tirée du 19^e siècle, où l'hygiène devient partie prenante des mœurs et des attentes sociétales, s'intègre pleinement dans la pensée commune dans les années 1950. Être propre devient alors une question de savoir vivre et de bienséance. Si la question d'être propre remonte bien avant le 19^{ème}, c'est durant ce siècle que la question dépasse le cadre du corps pour se diffuser dans l'espace public. La propreté devient alors une vitrine montrant un idéal de société. Un idéal que la bourgeoisie impose "par une institutionnalisation pédagogique de la propreté". Là où l'héritage de l'hygiénisme tiré du Moyen-Age consiste essentiellement à évacuer les déchets et les déjections. L'hygiénisme bourgeois du XIX^e, quant à lui, lègue une vigilance et une non-tolérance de toute



Fig 18 -

Station de métro Pasteur à Paris

forme de salissure potentielle. Ces salissures sont multiples et diverses, elles peuvent aller d'une catégorie de personne (prostituées ou clochards), aux animaux (sources de déjections fécales ou porteurs de maladies) ou bien encore à la poussière qui constitue à cette époque, un véhicule microbien majeur dans l'imaginaire collectif.

“La propreté s'inscrit alors dans une gestion des apparences au sein des espaces publics et ce à partir des théories de l'information et de la communication.”

(Michel Kokoreff, 1991, p.94)

À l'école, les terrains de terre battue laissent place à des sols bitumés, la végétation est tolérée mais la pleine terre devient source d'inquiétude car sale et source de maladie dans la pensée commune.

Le métropolitain parisien en est l'exemple parfait. Au XIXe siècle, ce que Michel Kokoreff nomme “le siècle des ingénieurs” (1991, p.95), la ville de Paris voulut développer un projet de métro aérien et souterrain, se heurtant ainsi, à une crainte générale de la population. Ce projet fit face à de nombreuses contestations. La population, sous l'impulsion des ingénieurs et des concepteurs du projet, renomma le projet “Nécropolitain” en brandissant la menace de la tuberculose et du choléra et en accentuant le caractère pestilentiel et infect du sol parisien. Pour répondre à cette inquiétude croissante chez la population, la mise en place d'un carrelage blanc fut adoptée pour montrer la blancheur et donc la propreté irréfutable du métro parisien.



Fig 19 -

Rue à Nantes durant la grève des éboueurs en 2023

II- La Propreté, nouvelle frontière Sociale

Cette aversion pour le sale n'en est que plus renforcée aujourd'hui. La crise sociale actuelle remet cette question au centre des débats. Cette volonté de cacher le sale, et cet abaissement des seuils de tolérance, ont déconnecté peu à peu l'urbain de sa consommation et donc de ses propres déjections. La grève des éboueurs de 2023 vient nous mettre face à ce dilemme de la saleté et nous met face à la dimension sociale que celle-ci suscite. Si en effet la salissure indispose, elle est tout de même partie intégrante de notre monde. La volonté bourgeoise du XIXe d'éloigner la saleté du centre-ville a peu à peu gentrifiée celle-ci, au point de devenir aujourd'hui le quotidien des plus précaires. Un quotidien aujourd'hui partagé par nombre de français. Ce marqueur social qu'était devenue la saleté, apparaît aujourd'hui bien plus comme un liant entre les différentes strates de notre société. Elle permet de confronter le corps de chacun à ce qui est réellement sale ou non.

Dans l'article de Hélène Marche *La saleté corporelle et l'amour propre ; mémoire social et figure de l'intime* (2003) l'auteur met en évidence la contradiction des discours vis-à-vis de la saleté et de sa gentrification. Elle l'écrit en ces termes :

« Dans la sphère publique, les situations de « débordement des odeurs individuelles » vont amener des sentiments de déplaisir. Il y a un interdit social de signifier à l'inconnu la gêne qu'il provoque, que ce soit par rapport à des odeurs ou par rapport à une saleté plus visuelle. La plupart des personnes vont parler de leurs proches comme étant des personnes étant « propres » et affirmer ou suggérer que le cas inverse les aurait fait réagir, que ce soit en se mettant à distance vis à vis de ces personnes ou, en dernier recours,

en leur faisant une remarque pour qu'ils changent leurs habitudes ”

(2003, Hélène Marche, p.5)

Les propos de Madame Marche entre en résonance avec l'entretien de Natasha Nuyens :

“ Si un enfant arrive avec un pantalon taché ou troué à l'école il sera potentiellement moqué”

Dans les deux cas, on note que la saleté aboutit à une mise à distance de l'individu dit sale par différents médiums. Si le comportement des adultes se caractérise la plupart du temps par une mise à distance quelque peu silencieuse, on remarque chez les enfants une dimension plus franche de ce sentiment de dégoût par la moquerie. L'enjeu est donc majeur. Quand on sait que les villes cherchent à renaturer les cours d'école pour lutter contre la crise climatique, l'apparition d'espaces plantés dans la cour ou la création de rivière comme dans l'école maternelle Emeriau à Paris, peuvent entraîner des taches ou des traces de “saleté” sur les enfants. La saleté et sa dimension sociale sont alors au cœur de la conception de ces nouveaux espaces.

“Les enfants rentrent peut-être un peu plus sale mais plus apaisés et contents de leur journée”

(Mme Béatrice Madignier, enseignante à l'école Emeriau, Paris, 2022)

La question réside alors dans la définition de ce qui est sale. Dans un souci de revalorisation du vivant, il est vital d'augmenter nos seuils de tolérance pour distinguer clairement si le fait d'être propre tient plus d'une vision anthropocentrée du monde que d'une question de savoir vivre. Il faut restaurer une forme de modération dans notre jugement de ce qui est sale pour retrouver, comme le dit Frederic Plénard dans son film, “Le Grand Secret du Lien” (2020).



Fig 20 -

Enfants jouant au bord de la rivière de la cours, école maternelle Emeriau Paris

III- Bienséance ou vision anthropocentrée

Dans la mesure où l'hygiénisme d'aujourd'hui tient plus de l'échelle microbienne que de la présence de déjection, il est aisé de voir le déplacement des seuils de tolérance. La crise du covid 19 et la suspicion de son origine animale n'ont fait que renforcer l'aversion de l'homme face au vivant. Au travers de cette pandémie mondiale, nous avons pu réinterroger les conséquences de nos pratiques sur les animaux. Seulement, nous avons accentué cette appréhension du microbe entraînant ainsi des abattages de masses (ex : abatage des élevages de canards dans le sud-Ouest sur suspicion de grippe aviaire). Cette ambivalence entre prise de conscience et mise en application, nous montre une fois encore l'anthropocentrisme dont nous faisons preuve. Au lieu de réinterroger une pratique de l'élevage répondant à une consommation exacerbée, nous répondons à la menace par une solution technique hautement létale. De plus, la terre et l'eau auparavant considérées comme des éléments source de vie, sont plus associées aujourd'hui au risque de propagation de maladies car caractérisées de sales.

Cette dérive de l'hygiénisme s'appliquant à toutes formes de vies non-humaines, se confronte aujourd'hui à une nécessité de renaturer la ville face aux enjeux de la crise climatique et environnementale. Elle entraîne également chez la plupart d'entre nous, une volonté du tout contrôle, qui met à distance fatalement l'image de l'humain en tant qu'animal. Un animal soumis à des injonctions naturelles ne dépendant pas de son propre chef. La culture naturaliste occidentale a cherché, de la Grèce Antique à nos jours, à s'éloigner de son animalité ou de sa bestialité (comme il est stipulé dans la plupart des textes religieux) pour établir un rapport de force entre l'humain et le reste du monde.

Comme le dit Pierre-Olivier Dittmar dans son article *Le Propre de la bête et Le sale de l'Homme* (2009) :

“ L'homme est défini comme un animal X, où X représente une caractéristique dont le monde animal est dépourvu (comme la raison, le rire ou la politique) ; dans cette tradition, la partie X est globalement ramenée à la culture et la partie animal à la nature.”

Si l'on suit ce raisonnement, l'humain échappe par conséquent à sa condition de simple animal pour s'élever vers quelque chose de plus complexe. C'est dans la formulation de Descartes que la distinction humain/animal trouve son origine dite scientifique. Dans la lettre qu'il adressa au marquis de Newcastle, on peut lire la chose suivante :

“ Pour ce qui est de l'entendement ou de la pensée que Montaigne et quelques autres attribuent aux bêtes, je ne puis être de leur avis. Ce n'est pas que je m'arrête à ce qu'on dit, que les hommes ont un empire absolu sur tous les autres animaux ; car j'avoue qu'il y en a de plus forts que nous, et crois qu'il y en peut aussi avoir qui aient des ruses naturelles, capables de tromper les hommes les plus fins. Mais je considère qu'ils ne nous imitent ou surpassent, qu'en celles de nos actions qui ne sont point conduites par notre pensée; car il arrive souvent que nous marchons et que nous mangeons, sans penser en aucune façon à ce que nous faisons, et c'est tellement sans user de notre raison que nous repoussons les choses qui nous nuisent, et parons les coups que l'on nous porte, qu'encore que nous voulussions expressément ne point mettre nos mains devant notre tête, lorsqu'il arrive que nous tombons, nous ne pourrions-nous en empêcher.”

En somme, bien qu'il reconnaisse une forme de pensée à

l'animal, Descartes ne la voit pas comme l'égal de la pensée humaine. La pensée animale est une histoire de passion, ou dit plus simplement, une somme de comportements instinctifs où la raison n'entre pas en jeu. Si la raison est l'action du corps par l'âme traduisant ainsi une notion de conscience, La passion, quant à elle, en est l'opposé. Elle est l'action de l'esprit par le corps, relevant ainsi du domaine de l'inconscient. La passion est l'instinct. Or l'instinct par Descartes est très similaire à la bestialité de l'humain que l'Eglise développe dans ses textes. Cette facette animale qu'il ne cesse de fuir ou de refouler car elle rabaisse celui-ci à une simple condition d'être vivant quelconque, à une condition de simple automate dénué d'âme, un animal machine.

“je pense donc je suis”

Cette citation m'interroge. Si en effet elle intervient dans un questionnement introspectif de son existence sans une forme de comparaison à l'autre, elle place tout de même l'humain en tant que seule espèce animale réellement vivante car soi-disant pleinement consciente d'elle-même et de sa propre existence. Elle relègue ainsi le reste du vivant à une condition de simple objet ou de décor ne pouvant égaler l'intérêt que suscite la condition humaine occidentale. Cette manière de pensée quelque peu anthropocentrée et mégalomaniacque est la source d'une multitude d'incompréhensions et de lieux commun vis-à-vis de la crise actuelle. Pour rejoindre le propos de Aurélien Barreau face au MEDEF en septembre 2022, l'heure n'est pas à l'affirmation mais à l'introspection quand il s'agit de penser notre rapport au monde et donc au vivant.

“ Nous ne sommes pas la solution, nous sommes le problème. Ce sont nos valeurs et nos manières d'être qui mènent à ce que l'ONU nomme je cite : “Une situation de menace existentielle directe”. Et nous en sommes encore à pérorer sur notre exemplarité, quelle suffisance.”

-

“Le véritable problème c'est qu'aujourd'hui notre rapport au monde, notre rapport à l'espace, fait de l'éradication systématique du vivant une finalité.”

ECOLE NATIONALE SUPERIEURE D'ARCHITECTURE DE NANTES
DOCUMENT SOUMIS AU DROIT D'AUTEUR

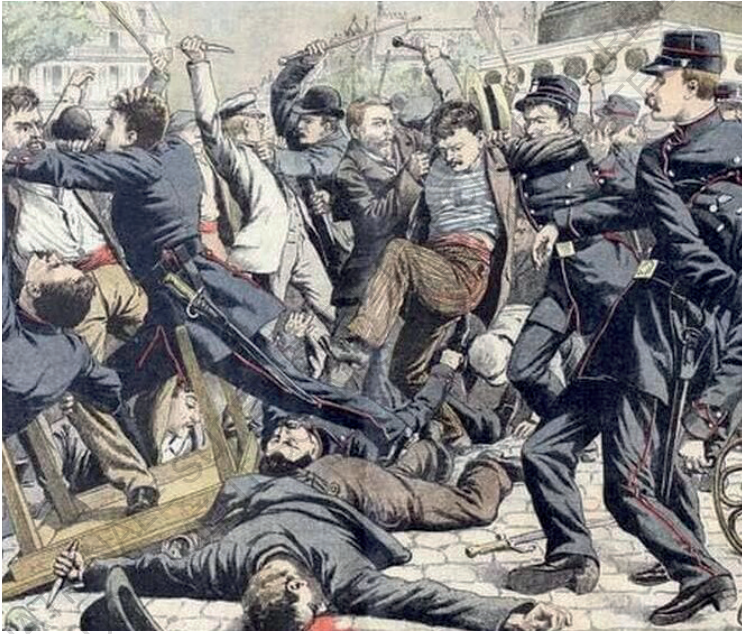


Fig 21-Rixe entre Apaches et policiers place de la Bastille, extrait du supplément illustré du Petit Journal de l'époque © AFP - BnF

SAUVAGE / ENSAUVAGEMENT QUELLE FRONTIÈRE ?

Jeux dangereux et lien à la nature

Cette introspection nécessaire à toute nouvelle conception et perception du vivant est un exercice souvent difficile. Elle s'attaque à de nombreux lieux communs fondés sur des vérités dites générales, qui tiennent souvent plus d'un martelage excessif sur du long terme que d'une profonde réflexion scientifique. La tâche est alors ardue. L'une de ses notions les plus difficiles à déconstruire est sans aucun doute celle du sauvage. L'idée n'est pas ici de dire qu'une nature sauvage n'existe pas, c'est de mettre en exergue la perception générale que nous avons de ce mot et à quoi il nous renvoie. Quand le thème principal de ce mémoire est l'ensauvagement des cours de récréation, il m'apparaît essentiel de déconstruire cette notion qui est plus souvent associée pour décrire une multitude de comportements répréhensibles que pour parler d'un état de nature spécifique.

ECOLE NATIONALE SUPERIEURE D'ARCHITECTURE DE NANTES
DOCUMENT SOUMIS AU DROIT D'AUTEUR

I - Sauvage/ Ensauvagement quelle réalité dans l'imaginaire collectif ?

Souvent source d'écueil, le dualisme sauvage/ ensauvagement est souvent mal compris car catégorisé. Pourtant, il est bien l'illustration aujourd'hui d'une pensée catégorique du couple Humain/Animal qui sert bien souvent à prouver, de manière plus ou moins hasardeuse disons-le, les nombreuses différences qui nous séparent d'autres individus ou d'autres espèces. Cette opinion tranchée découle d'une pensée religieuse issue du passé foncièrement chrétien de notre territoire. Par le biais des textes religieux, L'Eglise établit qu'il existerait deux catégories de pensées au sein de l'humain: les pensées pures associées à la raison et les pensées dites impures ou encore animales qui renverraient l'humain à l'état de bêtes. La bestialité de l'humain est alors au centre de la conception de ce qui est bien ou mal et pousse celui-ci à fuir son côté animal car primitif et mauvais. Cette distinction va encore plus loin et rejoint le propos selon lequel l'humain serait un "animal X". En effet dans le Christianisme, il existe également deux types d'individus :

“ les hommes spirituels (homo spiritualis) qui ont reconnu le Christ et les hommes animaux ou charnels (homo animalis) qui n'ont pas reconnu le Christ” (Pierre-Olivier Dittmar, 2009, p.6)

Tout être vivant qui n'aurait pas reconnu le Christ est alors un simple animal dépourvu d'une certaine vertu ou d'un certain sens moral. L'humain chrétien s'inscrit alors en tant que dominant et impose au reste du vivant sont implacable "autorité vertueuse". A noter qu'ici le terme "vivant" désigne toute chose n'ayant pas reconnu le christ :

“ Dieu les bénit en leur disant : “Croyez et multipliez ! Remplissez la terre et soumettez-la ! Commandez aux poissons de la mer, aux oiseaux du ciel, et à tous les animaux qui se meuvent sur terre”

Comme le résume Pierre-Olivier Dittmar, “ L’homme doit commander aux bêtes, à toutes les bêtes.” (2009, p.9)

Ce passé religieux nous influence encore aujourd’hui. De nos jours, tous comportement violent est dit “sauvage”, car ne répondant pas aux normes établies par la société et la loi. De la pratique du skate, en passant par le tag ou bien encore en faisant référence à la crise actuelle avec les manifestations spontanées et les accès de violences qu’elles peuvent générer, toutes ces pratiques sont dites “sauvages”.

Exemple :

Tarbes : «Nous sommes pollués par les incivilités», Cyrille Marqué, 3 novembre 2022

-

Une nouvelle manifestation «sauvage» contre la réforme des retraites ce soir à Lyon, Hadrien Jame, 17 mars 2023

-

Il est intéressant de voir que l’apparition récurrente de ces pratiques dans l’actualité se couple aujourd’hui avec un désir profond de nature au sein des villes. En fuyant ce côté animal de l’humain dans le sens où celui-ci comme tout être vivant est profondément lié à son environnement, nous avons conduit les villes à s’anthropocentrer et à se couper de toute forme de sollicitations non contrôlées.

“Le génie urbain “désaisonne” la ville ; il la “désanimalise”

aussi, les deux choses vont de pair.”

[...]

“ Le primat du végétal montre que la ville est vue comme un décor et non comme un univers de relations. L'aménagement urbain définit des espaces indépendamment des liens qui s'y nouent.”

(Nathalie Blanc, p.171-172)

La question réside alors dans l'absence de lien que l'humain expérimente aujourd'hui en milieu urbain. Une absence qui se ressent également dans l'espace scolaire et dans la cour de récréation. En tant qu'espace public, celle-ci n'échappe pas aux dynamiques visibles dans le reste de la ville. Si dans la sphère médiatique, on se plaît à décrire un soi-disant “ensauvagement de l'enfance”, cette formulation, répondant aux codes de la communication actuelle visant à faire vendre et créer de l'audience, occulte un débat bien plus complexe qu'une simple augmentation de la violence chez les plus jeunes. A noter ici, que le sauvage est encore une fois présenté comme une offense à l'ordre. Si l'apparition de ces jeux est de plus en plus récurrente, il est intéressant de se demander s'ils ne sont pas liés au phénomène d'aseptisation des cours scolaires que nous avons évoqué et développé plus tôt.



Fig 10 -

Cour de récréation de l'école Leon BLUM

II- Entre apparition récurrente de la violence et manque de nature

“ La cour de récréation des établissements scolaires est aujourd’hui l’objet d’une crise de confiance. Celle-ci tient au dévoilement de jeux apparemment redoutables, ces “ Nouveaux jeux dangereux et violent ” qui, affirme-t-on, “ envahissent nos cours de récréation ” ”

(2016, Yan Bour, p. 119)

“Aujourd’hui pensée comme un lieu pour que les enfants puissent se récréer entre deux moments de classe, la cour n’est sous les feux des projecteurs que lorsque des actes de violences s’y déroulent. Mais la vie quotidienne des enfants et des adolescents dans leur cour d’école reste finalement mal connue.”

(2016, Julie Delalande, p113)

La surmédiation existant au sein de notre société accentue le caractère anxiogène que peuvent générer ce type de pratiques au sein des établissements scolaires. Seulement, au lieu de profiter à une potentielle réflexion sur le sujet, elle biaise le débat et accentue cette notion du tout contrôle que nous affectionnons particulièrement. Certaines formes de jeux sont donc catégorisées et perçues comme dangereuses et non récréatives par les adultes. Pourtant, ces bagarres et cette expérimentation du corps de l’autre d’un point de vue physique ne sont pas une nouveauté. Le Livre La guerre des Boutons (1912) et son adaptation au cinéma nous montre que “ ces formes ludiques radicales ” ont toujours existé. L’idée n’est pas ici de faire un éloge de la violence mais de comprendre pourquoi celle-ci s’exprime au sein des cours de récréation. Yan Bour l’explique en ces termes :

“ Il n'empêche que les formes ludiques radicales semblent pour partie provoquées et entretenues par différentes pressions, sollicitations, interactions, interdictions, frustrations modalités de gestion de la cour de récréation, que l'on peut penser comme un espace-temps transitionnel.

Car la cour s'apparente désormais moins à un terrain de jeu en effervescence qu'à un désert où règne un vide ludique : les jeux institués et les objets ludiques en sont absents, prohibés pour les uns, confisqués pour les autres.”

(2016, Yan Bour, p. 119)

Dans un espace privé de toute forme de sollicitations, le corps de son camarade apparaît alors comme le seul terrain de jeu. Notre hygiénisme exacerbé couplé à notre aversion de toute forme de risque nous ont conduit à la situation actuelle. Une situation où le sentiment d'insécurité trouve réponse dans un abaissement des seuils de tolérance, entraînant alors, une aseptisation encore plus grande des espaces dans un souci de prévention. L'école Léon Blum n'échappe pas à cette dynamique. Par exemple, Le panier de basket présent dans la cour, est interdit car à 3m d'une fenêtre et donc potentiellement dangereux en cas d'accident. En somme, L'école est et fut pensée comme un espace où l'enfant ne peut échapper à la surveillance de l'adulte. Toute situation de conflit, de friction ou dangereuse est donc gérée et ou anticipée par l'adulte. La question est alors complexe. Dans une dynamique poussant à l'aseptisation des cours d'école, comment permettre à l'enfant d'établir un lien au vivant au travers de la cour de récréation quand l'adulte doit lui-même travailler à la reconstruction de ce lien ? La réponse réside sûrement dans une pratique du jeu plus libre comportant l'acceptation d'une tolérance au risque. Car au-delà de confronter l'enfant au risque, il s'agit ici de le responsabiliser dans ses choix, sortir d'une conception

centrée sur les adultes, pour comprendre réellement les attentes et les envies des enfants au sein de ces espaces récréatifs.

Des attentes qui viennent dénoncer une absence de considération de l'ensemble des élèves. Les terrains de foot ou de basket occupent la majorité de ces espaces bien que souvent peu utilisés car appropriés par une partie des élèves. Au-delà de l'artificialisation que cause ce type d'infrastructures, elles sont là majoritairement utilisées par une partie essentiellement masculine. Posant ainsi, la question de l'état asexué des cours, ce que dénonce Moïna Fauchier-Delavigne dans sa conférence pour le CAUE de Paris :

“Les cours d'écoles sont un lieu où 15 garçons jouent au foot, tandis que les autres se cachent”

Cette dimension sexualisée de la cour est également visible dans l'école Léon Blum. Le Conseil d'enfants du 31 Mars 2023 nous livre des témoignages sur la question de territoire qui règne au sein de ces espaces :

“Un endroit calme avec des coussins”

-

“Un terrain pour le foot et pour ceux qui ne veulent pas jouer”

-

“Roulement entre le volley et le foot”

(Conseil d'enfants, 31 mars 2023)

Autant de souhaits exprimés par les élèves de l'école Léon Blum qui nous alertent sur le caractère non asexué de la cour.

ECOLE NATIONALE SUPERIEURE D'ARCHITECTURE DE NANTES
DOCUMENT SOUMIS AU DROIT D'AUTEUR

III- La place de l'adulte dans la création d'un lien au vivant

Si la question de l'omniprésence des adultes est aussi importante, c'est que la place de ceux-ci dans la construction d'un enfant est essentielle. Seulement, bien que l'adulte soit une figure formatrice pour l'enfant, il en va de même pour son entourage générationnel. L'interactions des enfants entre eux constitue ce que Julie Delande nomme la "sociabilisation entre pairs" (p 114). Cette sociabilisation est essentielle, elle permet aux enfants de se développer via le jeu. Dans ses multiples formes, il devient alors le moteur de l'apprentissage et permet à l'enfant d'aborder plusieurs volets importants de son éducation. Il lui permet également de se confronter aux situations de conflit, d'apprendre par lui-même. Le cadre établit par l'adulte, quant à lui, lui permet de comprendre les limites de sa liberté personnelle. Cette éducation entre pairs constitue une partie de la culture enfantine. Comme le dit Julie Delande :

"Mettre en place un jeu, décider des règles, des participants, le faire durer et le rendre intéressant nécessite des compétences techniques mais aussi sociales. Or quand les enfants se socialisent entre pairs, ils le font dans une égalité de statut social et non dans une relation éducative comme dans les situations partagées avec les adultes. "

(Julie Delande, 2016, p. 115)

Seulement, l'apprentissage de la vie ne se limite pas aux interactions humaines. Et c'est sûrement là où se situe la plus grande marche de progression dans la considération de la culture enfantine. Comme le dit Frederic Plénard dans son livre *L'enfant et la Nature*, et si le lien à la nature était le secret d'une éducation au bonheur ? :

“ Mais soyons réaliste, la transition écologique ne fera pas naître un nouveau modèle de société sans que l'on ait convaincu les enfants des nouvelles générations de le mettre en place. Ce sont eux les nouveaux citoyens qu'il est urgent de sensibiliser à l'importance de maintenir la qualité de leur lieu de vie. A ce titre, la participation des parents, des enseignants, des éducateurs et des animateurs, de tous les adultes assumant la responsabilité d'enfants, est primordiale pour activer un processus éducatif en cohérence avec la transition écologique”

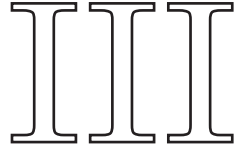
(Frédéric Plénard, 2020, p.11)

Si l'adulte a déjà du mal à considérer qu'un temps entre enfants est nécessaire dans sa construction en tant qu'individu, ce sentiment est décuplé quand il s'agit de laisser l'enfant se connecter à son environnement. Cette incompréhension renforcée par la déconnexion croissante de notre mode de vie vis-à-vis du vivant, induit chez l'adulte nombre d'inquiétudes. Inquiétudes qui se répercutent sur l'enfant sous la forme d'interdictions, de remarques, ou de vérité, assénées et justifiées, pour la plupart, par une peur et une méconnaissance croissante de l'humain vis-à-vis de son environnement. Si Julie Delande et Yann Bour insistent sur la sociabilisation entre pairs et une réduction de la présence des adultes au sein des interactions dans l'espace scolaire, la construction d'une sociabilisation aux vivants en est, quant à elle, quasiment absente pour ne pas dire nulle. Seulement, une acceptation du risque et un relâchement du tout contrôle est également nécessaire pour la création de ce lien, mettant en lumière les nouvelles formes de l'école favorisant la rencontre entre les enfants et le vivant. Ces nouvelles pratiques mettent à l'épreuve nombre de prémisses que nous pensions détenir sur ces espaces, à l'image des écoles de “plein air” du 19ème.

Que ce soit l'école buissonnière, L'école dehors ou bien encore les projets Oasis, toutes ces nouvelles dynamiques viennent réinterroger ces espaces si "quotidiens et banals qu'on oublie qu'ils ont été imaginés, pensés, structurés et qu'ils ont, eux aussi, une histoire".

ECOLE NATIONALE SUPERIEURE D'ARCHITECTURE DE NANTES
DOCUMENT SOUMIS AU DROIT D'AUTEUR

ECOLE NATIONALE SUPERIEURE D'ARCHITECTURE DE NANTES
DOCUMENT SOUMIS AU DROIT D'AUTEUR



NOUVELLES CONCEPTIONS
de l'éducation et mutations de
l'école

ECOLE NATIONALE SUPERIEURE D'ARCHITECTURE DE NANTES
DOCUMENT SOUMIS AU DROIT D'AUTEUR



Fig 22 -

Zone de classe en forêt

ÉCOLE BUISSONNIÈRE

ou jeu libre ?

I- **La nature, un monde de sollicitation au service du jeu libre**

L'éducation par le vivant n'a rien de neuf et nourrit déjà depuis plusieurs siècles des réflexions autour de nos modes de pensées et leurs conséquences. Rousseau, Molière ou encore Diderot l'ont théorisée avec la figure du "bon sauvage". Les classes de plein air du 19ème sont également le fruit de cette réflexion. Si cette notion de classe en pleine nature n'est pas nouvelle, elle semble avoir trouvé un énième souffle suite à la crise du Covid 19. Cette déconnexion subite et non voulue a déclenché chez les professionnels de l'enfance et dans le milieu associatif une volonté de retour à des formes plus vertueuses d'éducation. L'école buissonnière s'inscrit alors en figure de proue de cette nouvelle conception des espaces scolaires. Ce retour au plein air, est également soutenu par la résurgence d'écoles vertes partout au travers de l'Europe. Comme le dit Julien Vitores :



Fig 23 -

Atelier de construction de cabane

“ Ce sont désormais les Skovbørnehaver danoises, les Forest School anglaises ou encore les Waltkindergarten allemands qui sont érigées en modèles d’une éducation basée sur des expériences immersives dans la nature dès la petite enfance (Roy, 2021).”

(Julien Vitores, 2022, p. 43)

Si l’école buissonnière suscite énormément d’intérêts aujourd’hui c’est parce qu’elle entre en totale opposition avec l’école telle que nous la connaissons. Là où l’école traditionnelle incarne aujourd’hui un espace quasiment stérile en termes de sollicitations et de variations, l’école buissonnières quant à elle tire sa principale défense dans la pluralité des formes, des textures, des odeurs et de la biodiversité présentes naturellement et gratuitement en son sein. Faire classe au sein d’un espace naturel apparaît alors comme une source infinie de possibilités quand on la couple avec la pratique du jeu libre.

ECOLE NATIONALE SUPERIEURE D'EDUCATION ET DE FORMATION DES ENFANTS
DOCUMENT SOUMIS AU DROIT DE LA LIBERTE D'ACCES A L'INFORMATION



Fig 24 -

Enfant pratiquant le SitSpot

II- Vers une approche ludique et libérée du vivant.

“Cette valorisation du jeu libre est présentée comme la pierre de touche de la pédagogie par la nature, qui s’inscrit ainsi dans « l’esprit d’une pédagogie reposant sur l’offre de multiples activités, “ateliers” toujours ouverts où l’on peut peindre, écrire, ou jouer, sur la présentation d’objets pédagogiques librement mis à disposition d’une pédagogie qui s’exprime dans les conseils du laisser manipuler, laisser essayer, etc. » (Chamboredon & Prévot, 1973, p. 33) ”

(Julien Vitores, 2022, p.47)

C’est dans la manière dont il reconsidère et valorise la culture enfantine que le jeu libre s’inscrit en principale singularité et apprentissage de l’école buissonnière. L’éducation ne se fait pas par le biais d’une surveillance permanente, mais par l’instauration progressive d’une prise de responsabilité qui s’accompagne d’un cadre défini. Comme le disent Julien Vitores et Frédéric Plénard, il ne s’agit pas de laisser l’enfant au sein d’un espace de nature et le laisser livrer à lui-même. Le jeu libre ne réside pas dans une confrontation choc entre l’enfant et le vivant, ou dans l’apprentissage de vérités sur le monde à partir de sa seule expérience personnelle. Il réside dans une pédagogie dîte de conseil, où l’adulte définit un cadre dans lequel il accompagne l’enfant et réagit à ces questionnements basés sur sa propre observation du milieu naturel. L’enjeu pour l’adulte est alors de choisir un coin de nature ne présentant pas de danger majeur, de délimiter un périmètre, et de définir les règles d’usage. Ces règles qui ont pour but d’engager la responsabilité propre de l’enfant, se déclinent sous la forme de permis ou de charte. Ils et Elles font l’objet d’un accompagnement de l’enfant dans l’utilisation d’outils ou d’espaces, et permettent à l’enfant de comprendre et d’assimiler les risques auxquels il est exposé lui et ses camarades.

Cette responsabilisation lui permet de se développer dans une liberté non totale mais cadrée, lui permettant une plus grande marge d'expérimentations et de création.

“ La pédagogie par la nature se présente en effet comme la construction cultivée d'une vision de l'enfance et de ses besoins (besoin de jouer librement et besoin de nature), qui suppose une qualification culturelle particulière permettant de pédagogiser (et, pourrait-on dire, de dé-trivialiser) les jeux enfantins. Des activités telles que grimper dans un arbre (motricité globale), dessiner sur le sol avec un bâton (motricité fine), sauter dans une flaque (confiance en soi), observer des petites bêtes (curiosité), ou encore manipuler de la boue (éveil des sens et de l'imaginaire) sont analysées par les pédagogues comme des activités cruciales pour le développement de l'enfant “

(Julien Vitores, 2022, p.48)

Le jeu libre donne le temps à l'enfant d'observer, d'écouter et de se questionner sur ce qui l'entoure au travers d'activités mettant le corps au centre de la compréhension du monde. Que ce soit au travers :

- des SitSpot : Pratique consistant à laisser l'enfant choisir un endroit qu'il affectionne pour écouter, pendant un temps donné (une demi heure à une heure), les sons du milieu naturel dans lequel il évolue.

- le parcours à l'aveugle : pratique consistant à bander les yeux d'un de ses camarades étant pieds nus et de le guider par le bras, dans le but de se focaliser sur l'hétérogénéité du sol. Le touché devient le médium principal entre l'humain et le monde et permet de saisir toute la diversité de celui-ci.

Toutes ces activités mettant la perception sensorielle au centre de la création d'un lien ont pour but de développer

une curiosité naturelle chez l'enfant, une forme de bienveillance et de respect implicite vis-à-vis de son environnement. Elles permettent à l'enfant d'être à l'affût du monde qui l'entoure.

“Il s'agit en effet de cultiver des formes de curiosité « gratuites » et « sans finalité déterminée », qui s'apparentent à ce que Chamboredon et Prévot désignaient comme un « désintéressement intéressé » (Chamboredon & Prévot, 1973, p. 334).”

(Julien Vitores, 2022, p.48)



Fig 25 -

Bain de forêt, photo de Pierre HECKLER



Fig 26-

Sylvain TESSON pratiquant l'affut

III- Jeu libre, une opposition de rythme

La liberté d'action et l'invitation à la pause entrent en contradiction avec le rythme scolaire imposé aujourd'hui aux enfants. La course à l'excellence, ainsi que les programmes de plus en plus chargés ne laissent plus la place à la contemplation ou à l'observation qui nécessite souvent un temps long pour être pleinement bénéfique. Le film *la Panthère des Neige* de Sylvain Tesson ou bien encore *la quête du loup polaire* dans les terres arctiques de Vincent Meunier, nous montrent que pour percevoir la richesse et la diversité du vivant, il faut accepter de prendre le temps de s'effacer au monde pour pouvoir pleinement le regarder, l'admirer. En somme être à l'affût du monde.

“Attendre était une prière. Quelque chose venait. Et si rien ne venait, c'était que nous n'avions pas su regarder.”

“ Je me jurais, une fois rentré en France, de continuer à pratiquer l'affût. Nul besoin de se trouver à 5000 mètres dans l'Himalaya. La grandeur de cet exercice partout praticable était de toujours procurer ce qu'on exigeait de lui. À la fenêtre de sa chambre, sur la terrasse d'un restaurant, dans une forêt ou sur le bord de l'eau, en société ou seul sur un banc, il suffisait d'écarquiller les yeux et d'attendre que quelque chose surgisse. On ne l'aurait jamais noté si l'on ne s'était pas maintenu aux aguets. Et si rien n'arrivait, la qualité du temps passé s'était trouvée accrue par l'attention portée. L'affût était un mode opératoire. Il fallait en faire un style de vie.”

(Sylvain Tesson, *La panthère des Neige*, 2019)

Frederic Plénard en tant qu'ancien professeur des sciences de la vie et de la terre, nous témoigne de cette contrainte

temporelle qui se doit être rentable :

“Ayant été enseignant moi-même, j’ai pu constater qu’il existe une réelle différence entre le contenu des textes et ce qui est peut-être réellement mis en place avec les enfants. De nombreux obstacles existent : le manque de moyens financiers, les contraintes imposées par l’administration, notamment des réunions, des systèmes d’évaluations chronophages, des programmes qui ne laissent que peu de temps, si ce n’est en dehors des heures de cours, à la mise en place de projet de sensibilisation à la transition écologique.”

“Dans tous les établissements où je suis passé, j’ai mis en place de nombreux projets avec mes élèves : nettoyage d’une falaise, exploration d’un gisement de fossiles, [...], etc. Mais tout cela prenait un temps important dans un programme officiel que je ne finissais jamais, ce qui m’a valu à quelque reprises des brimades de la part de mes inspecteurs”

(Frederic Plénard, 2020, p. 10)

Le manque de temps et la surcharge des programmes est un sentiment partagé par nombre d’enseignants que je pus rencontrer au fil de ce mémoire, un sentiment qui est également partagé par les parents d’élèves. Ce consensus montre que les termes extra-scolaire et périscolaire désignent, au final, des activités empiétant sur la sphère privée, et le temps libre de l’enfant car ne pouvant avoir lieu dans l’espace scolaire. Cette vision est donc pensée sous le prisme de la rentabilité.

ECOLE NATIONALE SUPERIEURE D'ARCHITECTURE DE NANTES
DOCUMENT SOUMIS AU DROIT D'AUTEUR

LIMITES, RÉALITÉ, APPLICATION

Comment concrétiser la création d'un lien au vivant dans les cours d'école ?

La création d'infrastructures à l'image de l'école buissonnière telles que nous l'entendons aujourd'hui serait complexe pour ne pas dire impossible. Bien que source d'imaginaire, elle se confronte à la réalité du monde tel que nous le connaissons aujourd'hui. Peu de gens sont à côté d'espaces de nature comme des forêts, l'océan ou encore la montagne permettant une expérience dite "extraordinaire" dans un monde de plus en plus anthropisé. De plus, la coupure de la ville au vivant se couple à un étalement urbain important et en forte progression depuis les dernières décennies.

“En France, entre 20 000 et 30 000 hectares sont artificialisés chaque année. Cette artificialisation augmente presque 4 fois plus vite que la population, et a des répercussions directes sur la qualité de vie des citoyens mais aussi sur l'environnement.”

(Ministère de la transition écologie
et de cohérence des territoires, 2023)

La ville s'éloigne inexorablement du vivant aussi bien mentalement que géographiquement. Ce qui pose des questions sur la soi-disant gratuité de cette nature, elle deviendrait alors, le privilège de certains, contraignant ainsi les personnes les moins aisées à demeurer au sein d'espaces

hautement artificialisés comme le milieu urbain. L'incapacité de se déplacer dans ces écoles en pleine nature serait alors due à des contraintes géographiques qui entrainerait par la même occasion des contraintes économiques, renforçant ainsi le côté inégalitaire de l'accès au vivant. On pourrait répondre à cela que la nature existe déjà en ville et qu'il faudrait demeurer à l'affût de la vie qui peuple celle-ci. Seulement, il serait à mon sens terriblement réducteur de se contenter de cette vie urbaine quand on sait que le milieu urbain a des conséquences drastiques sur la chute de la biodiversité. Si l'écroulement de la diversité de la vie sur terre a lieu, c'est principalement parce qu'elle ne trouve plus de place à son développement.

“On souligne une biodiversité importante sur l'ensemble du territoire de Nantes Métropole, excepté au centre de l'agglomération très urbanisée.”

(Nantes Métropoles, 2014, p.102)

L'école Léon Blum s'inscrit parfaitement dans cette projection. Située en centre-ville, elle doit composer avec les contraintes de celui-ci pour développer une éducation par le vivant. Si la tâche paraît ardue, il existe aujourd'hui des programmes et des dynamiques mettant à l'épreuve les écoles de centre-ville dans la création d'un lien au vivant chez l'enfant. Car si le vivant en ville a fortement été impacté par le développement humain, il demeure et perdure, et se présente aujourd'hui comme un premier pas vers une reconsidération majeure et globale de notre lien à celui-ci.



Fig 27 -

Dans la cour de l'école maternelle Jean-Dolent, dans le 14^e arrondissement de Paris, en juillet 2021

I- **Projet Oasis, Lutte climatique et premier pas vers la vie**

Restaurer le lien au vivant et souvent perçu comme un problème uniquement climatique, en faisant un problème technique, qui ne nécessiterait pas un approfondissement réel de la question. Bien que les pistes de résolution soient essentiellement techniques, elles instaurent malgré elles des réponses esthétiques. La renaturation des cours d'écoles n'échappe à cette dynamique. Le projet OASIS porté par la métropole de Paris en est l'illustration parfaite. Il suffit de se pencher sur la définition d'une oasis pour comprendre les lignes directrices majeures du programme :

1. Îlot de terrain, apte à la végétation et à l'habitation humaine, perdu au milieu d'espaces désertiques et dont l'existence est généralement liée à la présence de l'eau amenée par conduites (à partir de secteurs plus humides) ou par puits (nappe souterraine).

2. Zone fertile dans une étendue de terrains arides.

3. Tout lieu, toute situation qui offre une détente, un repos, qui se présente comme une exception au milieu de ce qui est désordre, trouble, etc. : Une oasis de fraîcheur dans une ville surchauffée.

(Dictionnaire Larousse, 2023)

Dans un premier temps pensé comme un projet climatique, le projet Oasis apparaît aujourd'hui comme une réponse bien plus sensible qu'une simple "oasis de fraîcheur dans une ville surchauffée", qui était alors sa fonction première. Il se présente comme un espace permettant de lutter contre les phénomènes de surchauffe que nous connais-

sons aujourd'hui dans le centre villes. En effet, l'augmentation de la chaleur ambiante est due à une forte artificialisation des centre urbains et une absence trop récurrente de vie. Cette minéralité causa des brulures chez certains de nos compagnons à quatre pattes, rendant ainsi, une simple balade en leur compagnie difficile.

“D’ici la fin du siècle, Météo France projette une augmentation de la température moyenne annuelle de 1°C à 4°C pour une valeur de référence de 12,4°C aujourd’hui, et 10 à 25 jours de canicule. Pour faire face à ce risque, les cours des écoles et des collèges ont été identifiées comme des leviers importants : elles représentent plus de 70 hectares de surface et sont réparties de manière homogène sur le territoire. Encore principalement asphaltés et imperméables aujourd’hui, ces espaces participent massivement à l’effet d’îlot de chaleur urbaine. De plus, ils sont fermés au public le week-end, alors même que Paris manque d’espaces de convivialité, rafraîchis et accessibles à tous.”⁽³³⁾

Seulement, ce serait mentir que de limiter l'ambition et surtout l'impact de ce programme à un simple espace de fraîcheur se voulant perméable et végétalisé. Il remet aussi le caractère ludique de la cour au centre des débats et s'intéresse à la place du Jeu Libre dans ces espaces. En abordant le sol comme un espace ludique et en remettant en question la conception du mobilier de la cour, le projet OASIS s'inspire de la vision buissonnière de l'école. Il réintègre l'idée que celle-ci doit être à l'image de la forêt dans l'école buissonnière, une source de sollicitations sensorielles majeures pour tous et toutes.

> Végétaliser la cour, avec des plantes accessibles aux enfants pour rafraîchir et explorer

33- Les cours Oasis—Ville de Paris. (s. d.). Consulté 22 mai 2023, à l'adresse <https://www.paris.fr/pages/les-cours-oasis-7389>

> proposer des espaces de jardinage, créer une atmosphère végétale apaisante, offrir des espaces de découverte d'espèces végétales

> Proposer une offre ludique plus variée et moins centrée sur une structure de jeux unique :
permettre la manipulation des matériaux (copeaux, sable, gravillons, jeux d'eau), accroître l'offre de support au développement de la motricité et l'agilité (escalade, rondins, barres de galipette), offrir des supports à l'imaginaire (tableau, miroir, cabane)

> Installer des espaces calmes et pédagogiques :
zone de classe en extérieur, coin bibliothèque, amphithéâtre, gradin, plateforme en bois, tables

(Site web du CAUE de Pairs, les Cours OASIS, 2023)



Fig 28 -

La cours Oasis de l'école maternelle Emeriau à Paris



Fig 29 -

Vue de la cours de l'école Leon BLUM vers les espaces plantés

II- Léon Blume, une Oasis trop dense ?

Le projet Oasis est aussi en action dans la métropole Nantaise. Si l'on parle ici de Cours Réinventées, l'objectif et les grandes lignes directrices sont identiques. Si le programme est enthousiasmant, il semble essentiel de le recontextualiser au sein de la métropole. Le nombre important d'écoles (au nombre de 115 sur la métropole Nantaise) complique une intervention massive sur l'ensemble de ses espaces.

“Au total, 29 des 115 écoles nantaises vont être concernées par les travaux, ce qui représente 51 cours sur les 157 existantes.”

(Nantes Métropole, Les cours réinventées, 2023)

Si l'intervention ne peut être générale due à des contraintes budgétaires et temporelles, car devant se réaliser sur un mandat. Il faut aussi noter que chaque école ne présente pas les mêmes spécificités, et affiche des contraintes notables en particulier quand elles ont été construites sous la directive des lois Guizot. Quand 1/4 des écoles bénéficient d'une cour réinventée, il est intéressant de se demander si certaines d'entre elles ne présentent pas des limites quant à la viabilité de ce programme.

L'école Léon Blum affiche une densité peu remarquable sur la ville de Nantes. Sa forte concentration d'élève par rapport à son espace de récréation ne laisse pas énormément de place à une potentielle renaturation des sols ou un débâtissage. De plus, les espaces plantés sont peu nombreux et assez réduits se limitant à quelques zones bien délimitées et aujourd'hui privées d'accès. Force est de reconnaître que pour garder un minima de végétation dans la cour, ces zones sont trop petites pour pouvoir accueillir

des pratiques comme la cueillette. Des pratiques qui entraîneraient la mort de ses espaces de plaines terres car ne pouvant pas amortir l'impact de ces activités même si elles sont voulues et désirées par les enfants.

“Un mini potager et un petit jardin”

“Enlever le bitume et mettre de l'herbe”

Si la question du sol à Léon Blum semble être une source de contraintes majeures, il semblerait que l'intelligence collective enfantine ait trouvée une piste de développement dans la verticalité. Les grands escaliers présents dans la cour font l'objet d'une attention toute particulière de la part des élèves. S'ils sont aujourd'hui non accessibles à partir de la “Troisième marche”, ils sont une possibilité exprimée par le comportement des enfants, d'étendre cet espace de récréation qui est aujourd'hui “trop petit”. Malgré des possibilités d'extension, l'école doit aussi faire face à la copropriété. Située dans un îlot urbain dense, elle doit savoir jongler entre les attentes de ses élèves, des acteurs de la ville, mais aussi et surtout le voisinage qui pose aujourd'hui quelques freins pour la réalisation de projets tels que des fresques.

“Vous voyez c'est très compliqué. On avait un projet de fresque sur le mur que vous avait dû voir en bas dans la cour. Mais il a été refusé car la copropriété à refuser”

(Entretien Natasha Nuyens, 2023)

La question est alors complexe. Si l'école se trouve dans l'incapacité de s'étendre que ce soit par la valorisation de ses murs où la réhabilitation de ses escaliers pour le développement d'une quelconque forme de biodiversité.

Comment permettre la création de projets portant sur la construction d'un lien au vivant chez l'enfant ?



Fig 30 -

Espace de pleine terre dans la cours de l'école BLUM

III- L'école dehors, une école sans frontière

“Dehors”

-

Si en effet, les projets Oasis ou le principe de l'école de plein air du 19ème ont tous prôné la question d'une pédagogie par la “nature”, Ils n'ont jamais remis foncièrement en question cette idée de frontière avec le dehors que Meirieu appelle de ses vœux. Seulement, il serait peut-être temps de considérer qu'au lieu d'étouffer au sein d'espaces confinés sous dimensionnés nous devrions faire ce que tout autre animal, végétal ou tout simplement vivant aurait fait : Sortir.

En somme, Sortir Dehors.

Seulement, cette pratique de l'école est aujourd'hui peu répandue car nécessitant énormément d'effort personnel et de travail supplémentaire pour tout enseignant portant ce projet pédagogique :

- Un temps de formations et d'informations individuelles
- Un travail de repérage visant à trouver un lieu adapté à la classe dehors comme un parc.
- La gestion des vêtements qui nécessite des habits adaptés pour chaque élève comme des bottes ou vêtements chauds y compris pour les élèves issus de milieux défavorisés.
- La gestion des PAI (“concerne les enfants et adolescents atteints de troubles de la santé évoluant sur une longue période sans reconnaissance du handicap : pathologies chroniques (exemples : asthme, allergies, intolérance alimentaire...)”)⁽³⁵⁾

35- PAI. (s. d.). Mon Parcours Handicap. Consulté 22 mai 2023, à l'adresse <https://www.monparcourshandicap.gouv.fr/glossaire/pai>

- La gestion du transport jusqu'au lieu de classe qui nécessite souvent dans les grandes villes la prise des transports en commun à l'image de la classe d'Alexandre Ribeaud.
- Trouver des encadrants disponibles et enthousiastes à l'idée de faire classe en extérieur.
- Et pour finir convaincre l'inspection académique et les parents d'élèves.

Cette addition de travail supplémentaire se couple d'une société de l'hyper sécurité qui ne peut tolérer la moindre prise de risque. Si cette prise de risque était déjà compliquée elle n'a fait que se durcir au fil des années. De Vigipirate, à la crise du covid en passant par la mort tragique de Samuel Paty, l'extérieur de l'école apparaît aujourd'hui comme un lieu anxiogène ou encore insécure. Une réalité majoritairement fictive et fantasmée qui nous a conduit à penser qu'un enfant ne pouvait simplement plus aller jouer dehors.



Fig 31 -

Square de L'amiral Halgand à 300 mètres de l'école Leon BLUM

ECOLE NATIONALE SUPERIEURE D'ARCHITECTURE DE NANTES
DOCUMENT SOUMIS AU DROIT D'AUTEUR

IV

CONCLUSION

ECOLE NATIONALE SUPERIEURE D'ARCHITECTURE DE NANTES
DOCUMENT SOUMIS AU DROIT D'AUTEUR

S'il apparaît qu'une déconnection au vivant s'est opérée et s'opère toujours chez les enfants, l'école est aujourd'hui un théâtre des possibles quant à la reconstruction de ce lien. Elle fut et est toujours pensée comme un environnement intellectuellement rentable, ayant pour objectif l'éducation du plus grand nombre selon des contraintes budgétaires et sociétales. Néanmoins, elle tend aujourd'hui à reconsidérer son mode de fonctionnement pour établir une nouvelle manière de faire classe. Seulement, dans cette optique d'une pédagogie nouvelle par le vivant, la cour de récréation se heurte à des normes sociales, règlementées ou tacites, qui découlent d'un dualisme Humain / Vivant régissant aujourd'hui nombre de comportements et d'aprioris sur la perception du non-humain. Cette somme d'incompréhensions se sont, pour la plupart, caractérisées en un mouvement que nous avons appelé l'hygiénisme.

Il apparaît complexe de trouver aujourd'hui une forme de modération ou de justesse dans notre perception du non-humain. Sale, nuisible, envahissant ou encore parasite, les adjectifs sont nombreux pour caractériser des formes de vie "trop sauvages" que nous ne tolérons plus aujourd'hui. Un mythe de la société lisse et propre qui par ses excès, tend à uniformiser une réalité bien rugueuse, conduisant ainsi, à un abaissement de nos seuils de tolérance vis-à-vis de nos propres semblables et des autres formes de vie. C'est une question sociale intrinsèquement liée à la question de l'ensauvagement qui chamboule les fondements même de nos sociétés occidentales. Il apparaît aujourd'hui nécessaire de clarifier les termes. Quand nous parlons d'anthropocène, nous désignons l'ère de l'humain, pourtant, cette formulation occulte une part de responsabilité non négligeable de nos modes de pensée et de nos valeurs dans le bilan que nous dressons aujourd'hui.

Dans cette introspection, la cour de récréation permet, par la sensibilisation et la formation des plus jeunes, de retrouver une forme d'humilité vis-à-vis du vivant. Si les nouveaux programmes comme les cours OASIS font état de progrès déjà notables sur la compréhension de celui-ci (ex : le cycle de l'eau et le cycle de vie), on ne peut nier que leur genèse ne réinterroge pas nos postures vis-à-vis du non humain. Ils sont encore une fois, une réflexion autour de l'aspect technique du vivant et des solutions immédiates qu'ils apportent dans la lutte pour le climat. Elle ne questionne pas non plus la notion de frontière au sein des écoles, car si le programme OASIS (ou Cour réinventée pour la ville de Nantes) est enthousiasmant, il ne s'applique pas à toutes les écoles françaises et présente des limites quant à la réponse qu'il peut apporter.

Le cas de Leon Blum nous questionne sur la place de l'école dans l'aménagement urbain. Si l'école ne peut trouver de solutions au sein de son espace de récréation pour des raisons de densité, elle doit peut-être chercher de l'espace disponible et vertueux à l'extérieur de ses murs. Cette question réinterroge la place des bâtiments scolaires au sein des grands projets d'aménagement portés sur le vivant comme la trame verte et la trame brune.

“La Trame verte et bleue est un réseau formé de continuités écologiques terrestres et aquatiques identifiées par les schémas régionaux de cohérence écologique ainsi que par les documents de planification de l'Etat, des collectivités territoriales et de leurs groupements.

La Trame verte et bleue contribue à l'amélioration de l'état de conservation des habitats naturels et des espèces et au bon état écologique des masses d'eau. Elle s'applique à l'ensemble du territoire national à l'exception du milieu marin.”⁽²⁹⁾

-

“La trame brune est une expression forgée sur le modèle de la trame verte et bleue qui désigne les pratiques d’urbanisme visant le maintien ou le rétablissement de la continuité écologique des sols.”⁽³⁸⁾

-

Une vision décentralisée de l’école inspirée des classes vertes et du faire classe dehors qui aujourd’hui doit se confronter à une société ultra sécuritaire. Ces nouvelles pratiques viennent réouvrir les débats sur les modalités du plan Vigipirate qui apparaissent comme le principal frein à leur développement. Seulement dans la quête d’un dualisme vertueux Enfant / Vivant qui conduirait à un changement notable d’idéal de vie, ne serait –il pas temps d’arrêter de les pensé faibles et inconscient mais de croire à leur créativité collective pour développer un futur que nous avons-nous même, en tant qu’adulte, du mal à concevoir ?

29- Définitions de la Trame verte et bleue | Trame verte et bleue. (s. d.). Consulté 22 mai 2023, à l’adresse <https://www.trameverteetbleue.fr/presentation-tvb/qu-est-ce-que-trame-verte-bleue/definitions-trame-verte-bleue>
Définitions de la Trame verte et bleue | Trame verte et bleue. (s. d.). Consulté 22 mai 2023, à l’adresse <https://www.trameverteetbleue.fr/presentation-tvb/qu-est-ce-que-trame-verte-bleue/definitions-trame-verte-bleue>

38- Trame brune (ISSN : 2492-7775). (2022, octobre). [Terme]. Géoconfluences; École normale supérieure de Lyon. <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/trame-brune>

ECOLE NATIONALE SUPERIEURE D'ARCHITECTURE DE NANTES
DOCUMENT SOUMIS AU DROIT D'AUTEUR

Merci pour l'attention que vous avez porté à mon travail.

Hugo CARROS

ECOLE NATIONALE SUPERIEURE D'ARCHITECTURE DE NANTES
DOCUMENT SOUMIS AU DROIT D'AUTEUR



BIBLIOGRAPHIE

ECOLE NATIONALE SUPERIEURE D'ARCHITECTURE DE NANTES
DOCUMENT SOUMIS AU DROIT D'AUTEUR

LIVRES :

1- Barrau, A. (2020). *Le plus grand défi de l'histoire de l'humanité : Face à la catastrophe écologique et sociale* (Nouvelle édition augmentée). Michel Lafon.

2- Cochet, G., & Durand, S. (2018). *Ré-ensauvageons la France : Plaidoyer pour une nature sauvage et libre*. Actes sud.

3- *La cour de récréation : Actes du colloque abbaye-école de Sorèze* : [4-5 octobre 2013]. (2016). Université Toulouse Jean Jaurès ; Syndicat mixte Abbaye école de Sorèze ; Éd. midi-pyrénéennes.

4- Morizot, B., & Despret, V. (2021). *Sur la piste animale*. Actes sud.

5- Plénard, F. (2020). *L'enfant et la nature : L'éveil au lien*. Editions du Rocher.

6- Tesson, S. (2022). *La panthère des neiges*. Gallimard.

VIDÉOS :

7- A. Barrau au Medef, partie 1. (2022, septembre 13). <https://www.youtube.com/watch?v=Q3eQ5slixaQ>

8- A. Barrau au Medef, partie 2. (2022, septembre 13). <https://www.youtube.com/watch?v=nwBigagupTg>

9- Conférence OASIS - Le besoin de nature chez l'enfant—Moïna Fauchier-Delavigne. (2019, décembre 12). <https://www.youtube.com/watch?v=pE8XWJEXBhA>

10- Conférence OASIS - Faire classe en extérieur—Alexandre Ribeaud. (2019, décembre 12). <https://www.youtube.com/watch?v=rFudfSdHXDE>

11- LE GOÛT DU RISQUE // Les cours oasis—Paroles d'experts. (2022, octobre 27). <https://www.youtube.com/watch?v=8PdR5y-mSrI>

12- Retour d'expérience cour Oasis—École maternelle Emeriau. (2021, juin 14). <https://www.youtube.com/watch?v=1ZrXhmDpBn4>

13- Retour d'expérience : Les services gestionnaires d'une cour Oasis. (2022, avril 26). <https://www.youtube.com/watch?v=x9Icq1QSQvY>

ARTICLES EN LIGNE :

14- Barthelemy, S., & Jeannin, L. (2019). Histoire et courants architecturaux du bâtiment scolaire, une nouvelle ère à venir ? *Tréma*, 52, Article 52. <https://doi.org/10.4000/trema.5416>

15- Blanc, N. (2021). Impossible sauvage urbain. Textes et contextes, 16-2, Article 16-2. <http://preo.u-bourgogne.fr/textesetcontextes/index.php?id=3240>

16- Chassagne, S. (2001). CHATELET (Anne-Marie) – La naissance de l'architecture scolaire. Les écoles élémentaires parisiennes de 1870 à 1914. *Histoire de l'éducation*, 89, Article 89. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.868>

17- Delaunay, F., Ramos, A., Lagurgue, X., Blanc, S., Machon, N., & Akiki, É. (2022). La renaturation des sols des écoles parisiennes au prisme des services écosystémiques : Élaboration d'un outil d'aide à la décision dans le cadre du programme cours Oasis de la ville de Paris. *Projets de paysage. Revue scientifique sur la conception et l'aménagement de l'espace*, 27, Article 27. <https://doi.org/10.4000/paysage.31301>

18- Descola, P. (2004). Le sauvage et le domestique. *Communications*, 76(1), 17-39. <https://doi.org/10.3406/comm.2004.2157>

19- Dittmar, P.-O. (2013). Le propre de la bête et le sale de l'homme. In G. Barthelemy, T. Golsenne, M. Har-Peled, & V. Jolivet (Éds.), *Adam et l'Astragale : Essais d'anthropologie et d'histoire sur les limites de l'humain* (p. 153-172). Éditions de la Maison des sciences de l'homme. <https://doi.org/10.4000/books.editionsmsmh.1732>

20- Gros, G. (2010). Philippe Ariès : Naissance et postérité d'un modèle interprétatif de l'enfance. *Histoire de l'éducation*, 125, Article 125. <https://doi.org/10.4000/histoire-education.2109>

21- Kokoreff, M. (1991). La propreté du métropolitain : Vers un ordre post-hygiéniste ? *Les Annales de la Recherche Urbaine*, 53(1), 93-102. <https://doi.org/10.3406/aru.1991.1642>

22- Leblanc, N. (2003). La place de l'animal dans les politiques urbaines. *Communications*, 74(1), 159-175. <https://doi.org/10.3406/comm.2003.2134>

23- Louis, J. (2021). L'école primaire pour tous ? La loi Guizot du 28 juin 1833. In C. Demeulenaere-Douyère & A. Le Goff (Éds.), *Enseignants et enseignements au cœur de la transmission des savoirs. Éditions du Comité des travaux historiques et scientifiques*. <https://doi.org/10.4000/books.cths.14522>

24- Marche, H. (2003). La saleté corporelle et l'« amour propre » : Mémoire sociale et figures de l'intime. *Face à face. Regards sur la santé*, 5, Article 5. <https://journals.openedition.org/faceface/420?lang=en>

25- Peker, J. (2021). Être propre, avoir un espace propre. In L. Bony, C. Lévy-Vroelant,

& M. Tsanga Tabi (Éds.), *Précarités en eau : Un état des lieux en Europe* (p. 149-158). Ined Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.ined.16215>

26- Ripa, Y. (1986). Georges Vigarello, *Le Propre et le sale : L'hygiène du corps depuis le Moyen Âge*, Paris, Seuil, 1985, (*L'Univers historique* ; 42). *Histoire de l'éducation*, 29(1), 119-120.

27- Vitores, J. (2022). À l'école buissonnière : L'éducation « par la nature » et ses implicites. *Revue française de pédagogie*, 217(4), 43-54. <https://doi.org/10.4000/rfp.12334>

SITES WEB :

28- Artificialisation des sols. (s. d.). Ministère Écologie Énergie Territoires. Consulté 22 mai 2023, à l'adresse <https://www.ecologie.gouv.fr/artificialisation-des-sols>

29- Définitions de la Trame verte et bleue | Trame verte et bleue. (s. d.). Consulté 22 mai 2023, à l'adresse <https://www.trameverteetbleue.fr/presentation-tvb/qu-est-ce-que-trame-verte-bleue/definitions-trame-verte-bleue>

30- Il n'y a pas une cour Oasis, mais bien des cours Oasis, car c'est avant tout une question de contexte ! Si les « ingrédients » sont les mêmes, chaque école, chaque cour, chaque équipe donne lieu à un projet spécifique. (s. d.). Consulté 22 mai 2023, à l'adresse <https://www.caue75.fr/content/qu-est-ce-que-une-cour-oasis>

31- Jame, H. (2023, mars 17). Une nouvelle manifestation « sauvage » contre la réforme des retraites ce soir à Lyon. *Lyon Capitale*. <https://www.lyoncapitale.fr/actualite/une-nouvelle-manifestation-sauvage-contre-la-reforme-des-retraites-ce-soir-a-lyon>

32- Larousse, É. (s. d.). Définitions : Oasis - Dictionnaire de français Larousse. Consulté 22 mai 2023, à l'adresse <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/oasis/55333>

33- Les cours Oasis—Ville de Paris. (s. d.). Consulté 22 mai 2023, à l'adresse <https://www.paris.fr/pages/les-cours-oasis-7389>

34- Nantes, N. M. | V. de. (s. d.). Tout comprendre sur les cours d'écoles réinventées. Consulté 22 mai 2023, à l'adresse <https://metropole.nantes.fr/nouvelles-cours-ecoles>

35- PAI. (s. d.). Mon Parcours Handicap. Consulté 22 mai 2023, à l'adresse <https://www.monparcourshandicap.gouv.fr/glossaire/pai>

36- Patrimonia, S. N. (s. d.). École Léon Blum. Consulté 22 mai 2023, à l'adresse <https://patrimonia.nantes.fr/home/decouvrir/themes-et-quartiers/ecole-leon-blum.html>

37- Tarbes : « Nous sommes pollués par les incivilités ». (s. d.). nrpyrenees.fr. Consulté 22 mai 2023, à l'adresse <https://www.nrpyrenees.fr/2022/11/03/tarbes-nous-sommes-pollues-par-les-incivilites-10779477.php>

38- Trame brune (ISSN : 2492-7775). (2022, octobre). [Terme]. Géoconfluences; École normale supérieure de Lyon. <https://geoconfluences.ens-lyon.fr/glossaire/trame-brune>

ICONOGRAPHIE :

fig 1- Photo personnelle de l'école d'orleix

fig 2- <https://www.cambourakis.com/tout/jeunesse/le-repare/>

fig 3- Photo personnelle de l'école d'orleix

fig 4- <https://www.roubaixxl.fr/avec-son-nouveau-portail-lecole>

fig 5- <https://patrimonia.nantes.fr/home/decouvrir/themes-et-quartiers/ecole-leon-blum.html>

fig 6- Scan de dessin d'enfant issue des ateliers à l'école d'Orleix

fig 7- Scan de dessin d'enfant issue des ateliers à l'école d'Orleix

fig 8- Scan de dessin d'enfant issue des ateliers à l'école d'Orleix

fig 9- Scan de dessin d'enfant issue des ateliers à l'école d'Orleix

fig 10- Photo personnelle de l'école Léon Blum

fig 11- <https://books.openedition.org/cths/14522>

fig 12- <http://ecolepouilly.free.fr/execole.htm>

fig 13- <https://www.citedelarchitecture.fr/fr/evenement/lecole-de-plein-air-de-suresnes-usage-et-sauvegarde-dun-batiment-davant-garde>

fig 14- <https://mus.suresnes.fr/app/uploads/2022/03/Livret-Ecole-de-plein-air.pdf>

fig 15- https://www.pavillon-arsenal.com/fr/et-demain/11653-as-light-as-possible-*.html

fig 16- <https://patrimonia.nantes.fr/home/decouvrir/themes-et-quartiers/ecole-leon-blum.html>

fig 17- <https://gallica.bnf.fr/blog/25012014/cest-du-propre-la-salubrite-publique-paris-au-xixe-siecle?mode=desktop>

fig 18- https://fr.m.wikipedia.org/wiki/Fichier:Metro_Paris_-_Ligne_12_-_Station_Pasteur_-_Faience.jpg

fig 19- Photo personnelle de la grève des éboueurs à Nantes

fig 20- <https://twitter.com/CAUEdeParis/status/1305421126034763776>

fig 21- <https://france3-regions.francetvinfo.fr/grand-est/marne/epernay/entretien-alte-rhis-raconte-l-histoire-sur-youtube-en-la-modifiant-bienvenue-en-uchronie-2568304.html>

fig 22- <https://cursus.edu/fr/13269/lecole-en-foret-ou-leducation-par-la-nature>

fig 23- <https://www.lespep29.org/et-si-on-faisait-lecole-buissonniere/>

fig 24- <https://www.natureconnect.ca/blog/nature-explorers-quiet-spots>

fig 25- <https://www.republicain-lorrain.fr/societe/2021/08/17/illange-le-bain-de-foret-vous-connaissez>

fig 26- <https://www.pointculture.be/magazine/articles/focus/panthere-des-neiges-rencontres-aux-sommets-avec-un-fantome/>

fig 27- https://www.lemonde.fr/planete/article/2022/06/17/des-villes-veulent-transformer-leurs-cours-d-ecole-en-oasis_6130753_3244.html

fig 28- <https://www.paris.fr/pages/les-cours-oasis-7389>

fig 29- Photo personnelle de l'école Léon Blum

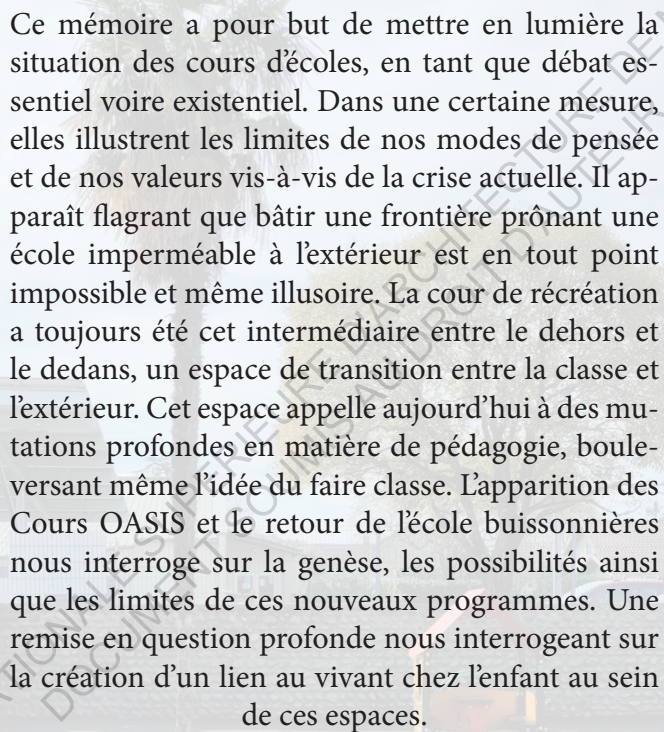
fig 30- Photo personnelle de l'école Léon Blum

fig 31- Photo personnelle du Square de L'amiral Halgand

ECOLE NATIONALE SUPERIEURE D'ARCHITECTURE DE NANTES
DOCUMENT SOUMIS AU DROIT D'AUTEUR

ECOLE NATIONALE SUPERIEURE D'ARCHITECTURE DE NANTES
DOCUMENT SOUMIS AU DROIT D'AUTEUR

ECOLE NATIONALE SUPERIEURE D'ARCHITECTURE DE NANTES
DOCUMENT SOUMIS AU DROIT D'AUTEUR



Ce mémoire a pour but de mettre en lumière la situation des cours d'écoles, en tant que débat essentiel voire existentiel. Dans une certaine mesure, elles illustrent les limites de nos modes de pensée et de nos valeurs vis-à-vis de la crise actuelle. Il apparaît flagrant que bâtir une frontière prônant une école imperméable à l'extérieur est en tout point impossible et même illusoire. La cour de récréation a toujours été cet intermédiaire entre le dehors et le dedans, un espace de transition entre la classe et l'extérieur. Cet espace appelle aujourd'hui à des mutations profondes en matière de pédagogie, bouleversant même l'idée du faire classe. L'apparition des Cours OASIS et le retour de l'école buissonnières nous interroge sur la genèse, les possibilités ainsi que les limites de ces nouveaux programmes. Une remise en question profonde nous interrogeant sur la création d'un lien au vivant chez l'enfant au sein de ces espaces.