

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE  
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE  
UNIVERSITE ABDERRAHMANE MIRA DE BEJAÏA  
FACULTE DE TECHNOLOGIE  
DEPARTEMENT D'ARCHITECTURE ET D'URBANISME

## Mémoire de fin de cycle

En vue de l'obtention du diplôme master en architecture et urbanisme

Spécialité : Architecture, ville et territoire

### Thème :

**L'école et la ville : deux espaces à  
confondre**

**Présenté par :**

M. KATTI Lounis

**Sous la direction de :**

M. YAYA Tsoufik

**Composition du jury :**

M. SAKHRAOUI Abdelmoumene, Président du jury.

M. RABHI Kheireddine, Examineur.

**Soutenu le 01 Mars 2017**

# Remerciement

*Je remercie **Dieu** tout puissant de m'avoir donné l'inspiration, le courage ainsi que la force de mener à bien mon travail*

*Mes premiers remerciements vont à mon directeur de mémoire, **M. YAYA Tsoufik**, pour ses conseils et orientations, sa rigueur, tout le long de ce travail.*

*Je remercie l'ensemble du jury, Pour l'honneur qu'ils m'ont fait en acceptant d'examiner mon modeste travail.*

*Je remercie tous les enseignants qui ont fait de leurs mieux pour nous former.*

*Mes remerciements vont également à tous ceux qui m'ont aidé de loin comme de près à l'aboutissement de ce travail, qu'ils trouvent ici, l'expression de mon entière gratitude.*

# *Dédicace*

*A mes chers parents*

*A mes sœurs ; Asma, Dyhia, Sarah*

*A la mémoire de ma grande mère qui m'est chère*

*A mes grands parents*

*A toute ma famille, cousins et oncles*

*A mes amis*

*Lounis*

Tables des matières :

CHAPITRE INTRODUCTIF :

1. Introduction.....	1
2. Problématique.....	1
3. Hypothese .....	3
4. Méthodologie .....	3
5. Objectifs de recherche.....	3
6. structure du mémoire.....	4

CHAPITRE 01 : Evolution de l'ouverture de l'école : lecture historique et analytique

1 L'Ecole Religieuse au Moyen Age.....	6
2 L'Ecole à Classe Unique pendant la Révolution industrielle.....	7
3 La Maison d'Ecole à la Fin du 19e Siècle-Début 20 <sup>e</sup> .....	9
4 L'Ecole Moderne durant l'Entre-deux-guerres.....	13
4.1 L'Ecole en Barre.....	14
4.2 L'Ecole de Plein Air.....	15
4.3 L'Ecole Pavillonnaire.....	16
5 L'Ecole à Aires Ouvertes durant les Trente Glorieuses.....	20
6 L'Ecole d'Aujourd'hui.....	23
7 Synthèse Historique et Conclusion.....	25

CHAPITRE 02 : L'école : vers une « approche urbanistique » !

1 L'enfant : histoire d'une éviction.....	30
2 Volet pédagogique :.....	31
2.1 Education vs Scolarisation :.....	32
2.2 L'instruction formelle ?.....	32
2.3 L'éducation nouvelle :.....	33
2.4 Le jeu : un impératif éducationnel.....	34
3 Volet socioculturel :.....	35
3.1 Que peut-on apprendre des sociétés traditionnelles : exemple village kabyle :.....	35
3.1.1 Organisation sociale de la Kabylie :.....	36
3.1.2 Le patriarcat :.....	36
3.1.3 Le concept de l'œil collectif dans le village kabyle :.....	36
3.2 L'enfant, une invention occidentale ?.....	38

3.3	Des images de l'enfance : contexte allemand et français :.....	39
3.3.1	Différence sensible de l'architecture scolaire :.....	39
3.3.2	Différence sensible des aménagements de jeux :.....	40
3.3.3	Jouer à la française :.....	40
3.3.4	Jouer à l'allemande.....	41
3.3.5	Le facteur risque : un besoin naturel ?.....	42
4	Volet psychologie :.....	42
5	Volet urbain :.....	43
5.1	L'architecte et le Jeu :.....	43
5.2	Le jeu, apprentissage de la vie.....	45
5.3	De l'aire de jeux au terrain d'aventures :.....	45
5.4	Du playground au junkplayground.....	46
5.5	Jardin d'enfants en forêt.....	48
5.6	La France expérimente.....	48
5.7	Playscapes, terrain de jeu au naturel.....	49
5.8	Expérience de la Grande Borne (Grigny) paris :.....	50
6	Volet technologique :.....	51
7	Volet santé :.....	52
7.1	Vers une mutation de l'humanité ?.....	52
7.2	Maladies proprement scolaires :.....	52
8	Synthèse et conclusion :.....	53
9	Conclusion Générale.....	58
10	Bibliographie.....	60
11	Liste des figures.....	63



## **CHAPITRE INTRODUCTIF**

## Introduction

« *La vraie compassion, ce n'est pas jeter une pièce à un mendiant ; c'est comprendre la nécessité de restructurer l'édifice même qui produit des mendiants.* » Martin Luther King.

C'est dans le sillage de cette question lancinante que s'inscrit ce présent travail, partant d'un constat de crise spirituelle qui frappe le monde moderne, et qui est à l'origine de toutes les autres ; climatique, financière ou autre. Traiter la racine et non pas le fruit, ce dernier n'étant que symptôme du vrai problème. Essayer de trouver de réelles solutions et non pas mettre des pansements, c'est dans cette philosophie qu'il puise sa motivation première.

« *Si le monde a marché à la ruine, c'est que l'école a formé, pétri, mêlé des millions d'enfants, (...) Moins de souffrance chez les enfants actuels, moins de souffrance dans l'humanité de demain et d'après-demain... illusion peut-être.* » ce sont bien les propos tenus par le pédagogue suisse Adolphe Ferrière, au lendemain de la première guerre mondiale 1914-1918, meurtri de la guerre et de ses millions de morts et de blessés, il décida alors avec des pédagogues comme Ovide Decroly, en Belgique ; Maria Montessori, en Italie ; Célestin Freinet, en France ; Alexander Neill, en Grande-Bretagne, pour ne citer qu'eux, d'inventer une éducation nouvelle, pour un enfant nouveau, qui ne fera plus jamais la guerre.

C'est à la suite de l'observation de non évolution de l'espace des écoles, en tous cas celles que je connaissais avant ce travail, ajouté à un souci permanent d'apporter ma brique à l'édifice, que j'ai commencé à méditer et à réfléchir sur la question de l'éducation, tout en considérant l'énorme poids accrédité à celle-ci par tout le monde. J'ai passé de longues années à l'école, l'idée de conclure mon cursus en jetant un coup d'œil derrière, n'est pas pour me déplaire.

Ce rapport tente de répondre sur la question du devenir de l'école, et ce en construisant un référentiel caractérisant l'espace de l'école confondu dans l'espace de la ville. Pour se faire il procède en premier lieu à une lecture historique et analytique de l'évolution de l'ouverture de l'école dans le monde, ainsi qu'en Algérie, en deuxième lieu, on s'intéressera à l'école dans une approche urbanistique, où l'on détaillera tous les domaines qui entre en jeu, qui appellent une ouverture de l'école sur la ville. Cette deuxième partie, puise son inspiration au fin fond de la société kabyle traditionnelle comme cas d'étude, pour laquelle elle chérit le mode de vie convivial, et son rapport de symbiose avec la nature, l'entraide et la solidarité des membres du village kabyle. Il ne prétend aucunement plonger dans le futur, il n'a rien d'utopique, il repose simplement sur des données actualisées de la recherche.

## Problématique :

L'école sous sa forme aujourd'hui, exige de longues heures de séjour, autrement dit, elle participe à l'essor de la sédentarité qui est en constante hausse et qui est d'ailleurs considérée comme le 4ème facteur de risque de mortalité dans le monde après l'hypertension, le tabagisme et le diabète. (Wen, C. P. Lancet (2011). Dans ce même

contexte le professeur cardiologue François Carré, alerte « *En 40 ans, les collégiens ont perdu environ 25 % de leur capacité physique. Exemple : en 1971, un enfant courait 800 m en 3 min, en 2013, il lui faut 4 min pour courir cette même distance.* », l'humanité se dirige-t-elle vers connaître une mutation ? en effet c'est la question qui fait trembler aujourd'hui !, car Faute de sortir pour des activités de plein air, les jeunes qui sont de plus en plus confinés dans des boîtes hostiles au monde extérieur, que ce soit à l'école ou à la maison, souffrent de carence en vitamine D, celle-ci étant pour 90% synthétisée par l'action des rayons du soleil sur la peau, cette vitamine est essentielle pour la bonne vue et est aussi crucial pour le système immunitaire et aide à prévenir les cancers. Elle est également indispensable à la mémoire et prévient le dépôt des peptides amyloïdes dans le cerveau, responsable de la maladie d'Alzheimer. (...) L'anormal dans le futur serait-il de pas porter des lunettes ?...

L'émergence des technologies numériques, remet effectivement en cause la définition même d'un lieu et d'un temps pour l'école, si ce n'est l'obligation de la fréquentation de l'école, les élèves continueront à se déranger pour partir à l'école ? D'un autre côté, Les enfants qui passent le plus de temps devant les écrans (télévision, ordinateur, tablettes, ...) qui adoptent cette attitude par manque de confiance dans la vie et dans leurs propres possibilités. Ils y trouvent un refuge facile, pour eux, la télévision ou l'ordinateur ne sont plus le moyen d'obtenir un plaisir, mais de lutter contre un déplaisir. L'espace extérieur n'est-il pas à ce point attractif à leurs yeux ?

comment expliquer le bilan globalement négatif de l'action de l'homme sur la terre, pourtant aujourd'hui, la science confirme les intuitions de Rousseau énoncées depuis des siècles, lorsque qu'il dit que, le mal est extérieur à l'ordre naturel ; A l'université de Yale aux Etats-Unis, tout récemment les deux chercheurs psychologues Karen Wynn et Paul Bloom engagés dans la recherche avec les nourrissons, ont conclu que le problème n'est guère génétique et que l'enfant est bon de naissance, qu'il est doté d'un sens de morale lié à des notions d'équité et de justice, et nous apprennent aussi que s'il arrive à l'enfant de se mal comporter, bien c'est par la faute des adultes et du milieu, n'est-ce pas là une invitation urgente d'investir dans le milieu extérieur ? Le pédagogue Makarenko disait si "l'enfant est malade, soignez le milieu !",

Est-ce un hasard que les pédagogues novateurs, de Fourier (1772-1837) à Montessori (1870-1952), de Fröbel (1782-1852) à Geddes (1854-1932), de Decroly (1871-1932) à Dewey (1859-1952), de Steiner (1861-1925) à Freinet (1896-1966) et tous les anonymes qui depuis très longtemps, dans leur classe contestaient les procédés académiques, adoptés par l'institution scolaire ? Les partisans d'une « pédagogie active » dans la lignée de l'instituteur Célestin Freinet (1896-1966) et le médecin et psychologue belge, Ovide Decroly (1871-1932), n'hésitent pas à sortir, avec leurs classes, explorer le « milieu » auquel ils appartiennent, c'est Decroly qui annonçait : « *Un jour, on enseignera plus au moyen d'un programme uniforme tous les enfants d'un pays, mais dans chaque localité on tirera parti des ressources naturelles et des activités humaines qu'elles déterminent.* » (Paquot T., 2015, p. 12). Faire école à l'école n'est-ce pas suffisant ?



Toutes ces questions et nouvelles données de recherche afférentes au domaine de l'éducation, à savoir ; la pédagogie, la psychologie enfantine, la médecine, la technologie, les changements socioculturels, ... ajoutées aux impératifs nouveaux du développement durable, m'amènent à me poser la problématique suivante :

**« Quel est l'avenir de l'école aujourd'hui ? »**

**Hypothèse :**

1. Approuver que l'espace de l'école et celui de la ville devraient se confondre.

**Méthodologie :**

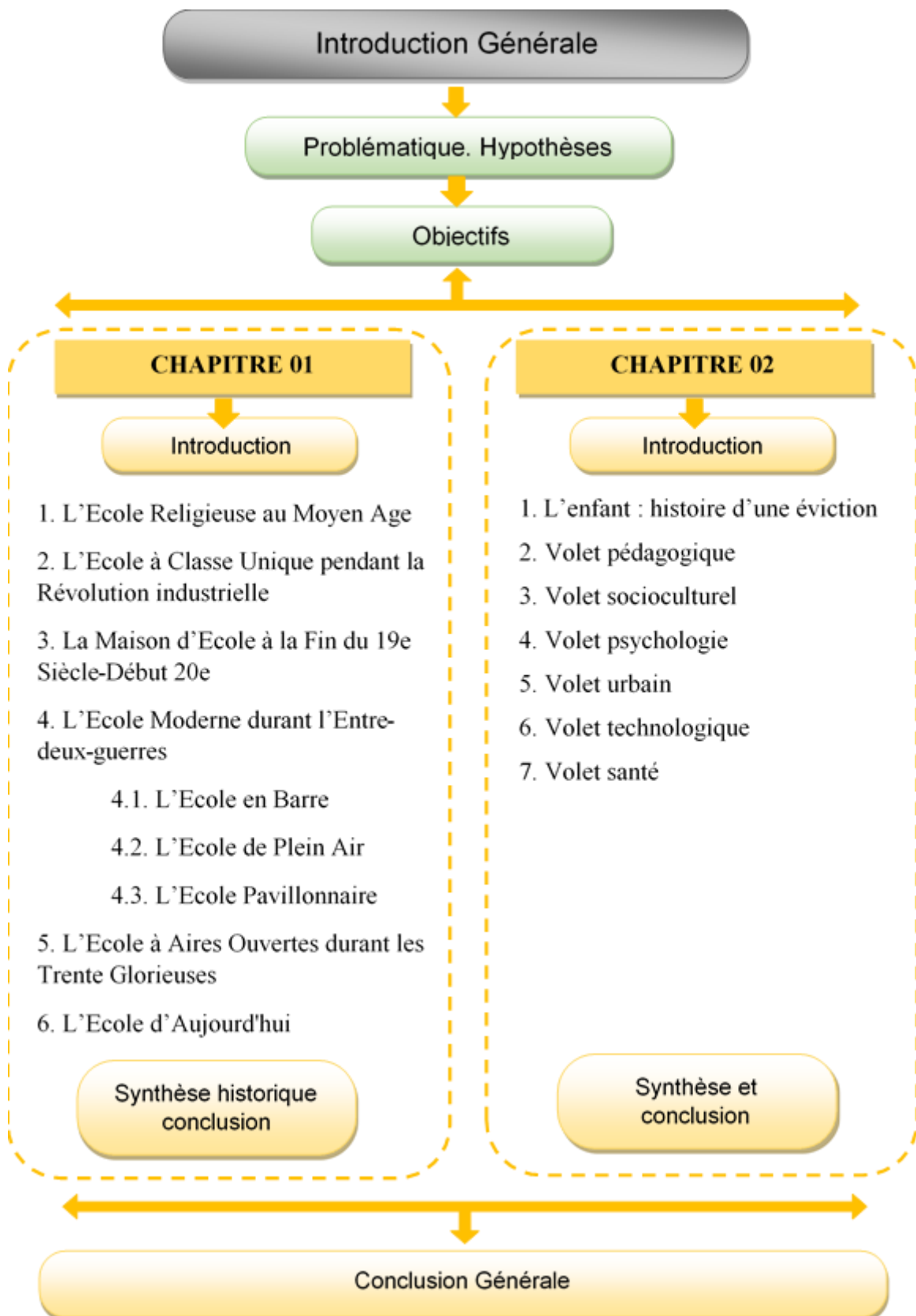
Afin de vérifier l'hypothèse émise plus haut, dans un premier temps, le chapitre premier intitulé « Lecture historique et analytique de l'évolution de l'ouverture de l'école », va suivre l'évolution de l'établissement scolaire dans le temps avec un œil attentif à l'ouverture ou pas de celui-ci, et essaiera de familiariser avec tous les espaces scolaire produit jusqu'à nos jours, comprendre et expliquer l'évolution de ceux-ci, de la classe traditionnelle jusqu'à nos jours, et avec un intérêt porté au contexte algérien, Ce chapitre s'arrêtera sur les grands changements opérés sur l'espace scolaire, et va mettre en relation le statut de l'élève et l'enseignement dispensé à chaque fois, afin de souligner les conditions et les besoins qui motivent les changements et leurs adoptions, sa finalité première est de dégager une conclusion quant à l'ouverture de l'école.

Dans un deuxième temps, sur le chapitre deux, on s'arrêtera d'abord, sur l'histoire du rapport de l'enfant et la ville, puis regarder dans les différents domaines relatifs à la question de l'éducation des enfants, suivant une structure composée d'une série de volets. Dans lesquels seront soulignés les changements et tendances, il reviendra sur l'expérience de la société kabyle traditionnelle, et essaiera d'en tirer des conclusions, et ce se fera au fur et à mesure.

**Objectifs de recherche :**

- 1- Construire un référentiel caractérisant l'espace confondu : l'école et la ville.
- 2- S'imprégner et conjuguer la sagesse de la société kabyle traditionnelle avec des défis contemporains.
- 3- Familiariser le lecteur à l'histoire et l'évolution de l'établissement scolaire particulièrement en Algérie, contexte peu documenté.
- 4- Rapporter des expériences émiettées, et faire connaître les nouvelles tendances de l'éducation dans des territoires d'ailleurs.
- 5- Eveiller l'intérêt et Ouvrir le champ de recherche à l'idée originale, ici développée, tout en abordant des questions qui interpellent.

## Structure du mémoire :



## CHAPITRE 01



## Evolution de l'ouverture de l'école : Lecture historique et analytique

## Introduction :

L'école est l'un des édifices architecturaux le plus présent dans le monde urbain et rural, elle est d'une fréquentation obligatoire, personne ne peut échapper à ses bancs. Cela peut laisser entendre qu'elle constitue notre deuxième expérience architecturale, après la maison, puisqu'on y séjourne pendant de longues heures, généralement en position assise face au tableau à suivre des cours. L'école laisse au fond de chacun d'entre nous, des marques et des traces indélébiles dont on se souviendra le long de notre vie, ce n'est pas surprenant, car nous l'aurons tous contracté depuis le jeune âge.

L'enfance est une période clé dans le développement cérébral, la recherche en neurologie l'a si bien montré, le traitement et le développement social, physique et affectif que l'on réserve aux enfants en bas âge en particulier, a un impact direct sur leur développement et sur l'adulte qu'ils deviendront. Il est donc important de bien comprendre la nécessité d'investir chez les très jeunes afin de maximiser leur bien-être futur.

A côté de la pédagogie pratiquée au sein des lieux scolaires, l'espace physique exerce une influence qui n'est pas de moindre importance, d'où la nécessité de bien penser la conception de ces lieux, de manière à mettre en avant l'épanouissement personnel et la performance scolaire de l'enfant. Une bonne conception serait la tendance à répondre aux nouveaux impératifs du développement durable, car les enfants d'aujourd'hui seront les hommes de demain, d'où l'exigence de bien entourer la question de leur éducation, le philosophe Pierre Rabhi dans son livre « sobriété heureuse » s'interroge déjà et se pose la question « quels enfants allons-nous laisser à notre planète ? », pour lui la question n'est plus « quelle planète allons-nous laisser à nos enfants ? », car l'essentiel est avant tout d'investir dans l'éducation des enfants, les former à ce qu'ils puissent relever les défis de leurs temps, et s'épanouir dans leurs vies.

Ce chapitre a pour but de suivre l'évolution de l'établissement scolaire avec un œil attentif à l'ouverture ou pas de celui-ci. Comprendre et expliquer l'évolution de l'école à travers le temps, de la classe traditionnelle jusqu'à nos jours, et avec un intérêt porté au contexte algérien, Ce chapitre s'arrêtera sur les grands changements opérés sur l'espace scolaire, et vise à retracer la tendance vers l'ouverture et l'évolution de celle-ci, et souligner les conditions et les besoins qui motivent les changements et leurs adoptions, des conditions pouvant être de nature sociale, politique ou économique, en tous cas c'est ce que ce chapitre se propose d'explorer. Le recours aux exemples d'école à l'échelle nationale ou internationale, traduit le souci d'une meilleure comparaison et compréhension des tendances de l'ouverture au sein de l'école, ainsi qu'explicitier l'apport de celle-ci sur le plan pédagogique, fonctionnel, et la mise en avant de l'épanouissement de l'enfant et la favorisation de ses progrès scolaires au détriment des conceptions mythiques d'un enfant-type fréquentant une salle de classe-type, au cadre rigide et rigoureux, et au goût des institutions carcérales disciplinaires.

« *Les écoles sont les symboles des conceptions éducatives de leur temps. La pédagogie se concrétise dans l'espace et dans son aménagement* » (Derouet-Besson, 1998). La lecture historique qui va suivre, va tenter de mettre en relation le statut de l'élève et l'enseignement dispensé afin d'arriver à comprendre et à expliquer l'organisation spatiale et autres paramètres typologiques relatifs à l'espace scolaire en question, support physique de l'opération de transmission du savoir qui s'y déroule, c'est une lecture qui concerne les écoles publiques primaires, le contexte 'Algérie' serait évoqué à chaque occasion, afin de permettre une meilleure combinaison.

## 1 L'École Religieuse au Moyen Age

Au moyen âge, l'école était une affaire de religion, l'enseignement était fréquemment dispensé dans des institutions religieuses ; le monastère pour les chrétiens, la mosquée pour les musulmans, et le midrash pour les juifs, Fig. (1). Cette éducation est majoritairement destinée aux garçons, le maître à la faveur de son savoir, jouissait d'une hiérarchie par rapport à ses élèves, celle-ci est interprétée dans l'espace, le maître était souvent surélevé, les élèves, eux s'asseyaient à même le sol.

**En Algérie :** Les enfants ayant l'âge d'aller à l'école fréquentaient des écoles coraniques, qu'ils désignaient par les noms : Mekteb, Mcid, ou bien Kouttab, ces écoles étaient conduites par des Talebs, ou des Moueddebs, ces derniers avaient comme mission d'apprendre aux enfants à écrire le Coran sur des planchettes en bois, en utilisant une encre aisément nettoyable à l'eau (Guedj, 2003, p.17). Pour plus d'enseignement les enfants devaient rejoindre plus tard des zaouïas (écoles secondaires) et les medersas (écoles supérieures), où ils apprenaient en outre du Coran, la littérature arabe, la grammaire, et le droit musulman. Les juifs d'Algérie allaient vers des Midrashim.

En Europe et en Amérique, à cette période, s'est développée en marge de l'enseignement des monastères, l'instruction à domicile, qui concernait pour l'essentiel les enfants issus de familles aisées, sinon les autres étaient reçus dans de petites salles sises dans des bâtiments publics, ou carrément dans le domicile du maître (Forster, Décembre 2004, p.3), Fig. (2). Au regard des conditions hasardeuses par lesquelles étaient créés ces classes, elles étaient la plupart du temps malsaines, sordides, négligées, étroites et insuffisantes (Blondel, 1911).



Figure 1 : école religieuse au moyen age, (Forster, décembre 200, P.3)



Figure 2 Classe installée dans la maison du maître, (Forster, décembre 200, P.3)

## 2 L'École à Classe Unique pendant la Révolution industrielle

Au cours de la fin du 18<sup>e</sup> siècle, la révolution industrielle arrive et transforme profondément les sociétés sous l'effet des progrès techniques et du développement de l'industrie, le monde assiste dès lors à des phénomènes sans précédents, la population citadine s'est vue croître à cause de l'exode rural, l'éducation en masse se répand et prend de l'ampleur. En Angleterre est parue l'école à classe unique destinée à l'éducation des enfants de la classe ouvrière.

C'est à Joseph Lancaster qu'on doit cette innovation, dite la méthode mutuelle, elle passe pour être plus économique que la méthode simultanée : *«faire plus avec le moins de moyens»* selon H. Carnot, tel pouvait être le slogan du nouveau procédé, Lancaster rejetait le système unilatéral répandu dans les églises d'antan, dans ce nouveau système il propose de responsabiliser les enfants en les désignant comme assistants ; les élèves assidus ayant bien avancé dans leur apprentissage, se chargent de séances d'application et de répétition pour leurs compagnons d'études, organisés en petits groupes, sous la surveillance du maître, (Encyclopédie Britannica, 2009).

Lancaster lui suggère que l'enseignement devrait se dérouler dans un seul grand espace rectangle d'à peu près 20m x 10m, doté d'une vingtaine de rangées de bancs collectifs disposés parallèlement et face au maître, espacés de manière à permettre la libre circulation des élèves-moniteurs. Autour de tout ça, sont réservées de larges allées pour permettre de faire les demi-cercles face aux murs latéraux, où sont accrochés des tableaux, afin d'établir le mécanisme de l'enseignement gradué et mutuel, (Burke & Grosvenor, 2008, p. 34), Fig. (3,4).

Ces écoles étaient souvent construites en brique et comportent peu ou pas du tout d'ornementation (ECCHS, 2009). Ce système permettait la scolarisation d'un grand nombre d'enfants et à moindre coût (320 élèves par classe), et facilitait de la sorte la lutte face aux problèmes économiques et démographiques de l'époque, (Burke & Grosvenor, 2008, pp. 33-34), ces considérations ont permis, dès le début du 19<sup>e</sup> siècle, son exportation dans d'autres pays de l'Europe et des États-Unis. Toutefois, il a été décliné par d'autres car il n'encourageait pas les bons élèves à progresser, (Burke & Grosvenor, 2008, p.35).

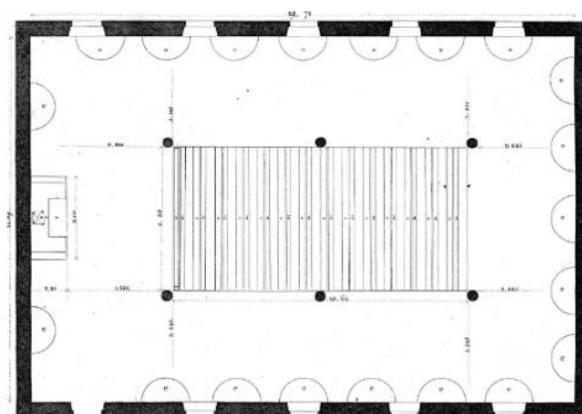


Figure 3 : La classe selon Lancaster en Angleterre, (Burke & Grosvenor, 2008, p.34), (Forster, décembre 2004, p.4)



Figure 4 : Classe d'enseignement lancastérien, (Burke & Grosvenor, 2008, p.34), (Forster, décembre 2004, p.4)

**En Algérie :** cette période coïncidait avec le début de la colonisation française 1830, à ce moment les écoles coraniques et les midrashim pour les juifs continuaient à enseigner de la même façon avec leurs programmes d'origine respectifs, (Guedj, 2003, p.18). En même temps la loi Guizot du 28 juin 1833 est venue organiser l'enseignement mutuel dupliqué à ce qui se faisait en France. Les enfants algériens ont rarement fréquenté l'école mutuelle, mais lorsque ça arrive et qu'un enfant algérien et un autre français partageaient la même classe, c'était là une belle occasion de s'enseigner mutuellement leur langue. La loi Guizot ordonne la construction d'une école primaire publique dans chaque commune, et fournir à chaque instituteur primaire un local aménagé, tant pour lui servir de logement que pour recevoir ses élèves pendant la durée des leçons, (Encarta, 2009).

A ce moment, la priorité était l'acquisition d'un maximum de locaux scolaires, et ce par n'importe quelle manière ; construction, achat, ou même location d'espaces convenables à l'enseignement, d'autres exigences concernant les installations matérielles n'étaient pas encore considérées, (Blondel, 1911). L'année suivant la proclamation de loi Guizot, l'architecte français Auguste Bouillon publie son livre « la construction des maisons d'école primaire en 1834 », cet ouvrage se veut être une base référentielle pour l'évaluation et la critique des bâtiments scolaires français, car il dressait un recueil de modèles types des bâtiments scolaires (Toulier, 1982, p.11). Ceux-ci montrent des classes qui rappellent dans leur organisation le modèle lancastérien, ces classes étaient assemblées avec le logement de l'instituteur sous le même toit, Fig. (5).

Néanmoins, trois ans plus tard un rapport est paru pour manifester un désintéressement par rapport à l'architecture des maisons d'école, à partir de là, les mairies se gardaient à en construire, et optaient plutôt pour des locaux déjà existants (un vieux bâtiment communal, une grange, une cave, etc.), cela engendrait beaucoup d'inconfort et de désagrément : salles insuffisantes, insalubrité, entassement des élèves, etc. (Blondel, 1911).

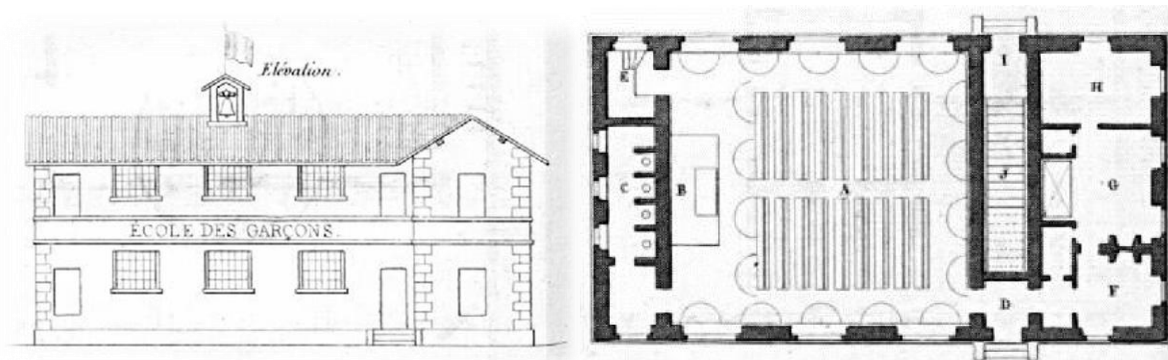


Figure 5 : Modèle-type d'une maison d'école au début du 19e siècle d'après A. Bouillon, (Toulier, 1982, p. 11)

### 3 La Maison d'École à la Fin du 19e Siècle-Début 20e

Vers la fin du 19<sup>e</sup> siècle, avec entre autres la loi Jules Ferry portant sur l'enseignement obligatoire en France, l'école primaire devient d'un accès obligatoire et gratuit en Europe, la méthode d'enseignement mutuelle s'était vite vue remplacer par la méthode simultanée ; chaque instituteur dirige une classe constituée d'un groupe d'enfants de même tranche d'âge, et à qui sera demandé d'accomplir la même chose et en même temps. C'est l'avènement du cours magistral, les enfants sont là, à écouter, mémoriser et obéir leur maître, ce dernier quant à lui passe pour jouer le rôle principal, il contrôle tout, éduque, récompense et punit.

La personnalité de l'élève est abandonnée pour le bonheur de l'image de l'élève-type fréquentant une classe-type (Derouet Besson, 1998, pp. 61, 62), les maisons d'école se sont déployées partout dans les villes et villages, en Angleterre, on assiste à l'apparition du style 'Queen Anne', pensé par l'architecte Edward Robson animé par l'inspiration du modèle intérieur prussien ; salles de classe cellulaires accueillant 40 à 60 élèves, elles sont parfois séparées par un rideau, manière de permettre une flexibilité de l'espace (Dudek, 2000, p. 15), Fig. (6). Ces classes s'organisent autour d'un grand hall multifonctionnel utilisé pour les leçons de musique, et le rassemblement, Fig. (6), (Burke & Grosvenor, 2008, p. 52).

En outre, on retrouve la maison du gardien, une cour extérieure, des latrines. L'espace est pensé de manière à mettre en avant la discipline, faciliter la surveillance (Forster, Décembre 2004, p. 5) : les salles de classe s'ouvrent sur le hall central, par leurs portes et ouvertures partiellement vitrées afin de permettre au directeur de l'école d'inspecter le déroulement des enseignements, la cour extérieure comporte moindrement de décrochements possibles, pour faciliter aux professeurs la surveillance des enfants pendant leur jeu, les garçons sont séparés des filles. A l'intérieur de la classe, des colonnes de pupitres biplaces fixés au sol remplacent les rangées de bancs collectifs, elles sont espacées pour permettre au professeur la libre circulation, ainsi l'inspection du progrès scolaire de chaque enfant, Fig. (7).



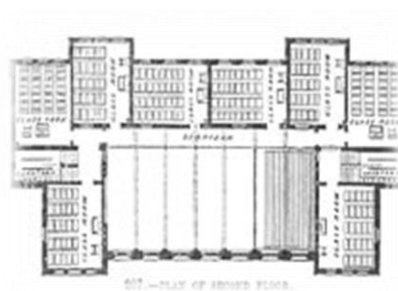
Hall central



Deux classes séparées par un rideau



Salles de classe autour du hall central



**Figure 6 : Modèle Queen Anne créé par E. Robson, (Burke & Grosvenor, 2008, p. 53), (Dudek, 2000, p. 15, 7)**

Un autre type d'architecture émerge durant cette époque, le Heitmatstil ; un modèle helvétique qu'a connu une grande vogue dans toute l'Europe, on le reconnaît à ses toits à forte pente, amples compliqués, à ses cheminées, à ses petites tourelles et ses clochetons, les classes sont agencées le long des corridors et percées de grandes fenêtres (Forster, Décembre 2004, p. 4), Fig. (7). Une importance particulière réservée à l'hygiène (ensoleillement, éclairage, ventilation etc.). Ces bâtiments sont d'un accès aisé, à l'écart de toute nuisance, isolés du monde extérieur par la clôture de la cour. L'école urbaine est monumentale, s'élève sur deux à trois étages, les classes sont d'une hauteur sous plafond importante, disposées linéairement des deux côtés du corridor (RMP, 2009). Par contre un bâtiment plutôt modeste est consacré à l'école rurale, qui souvent comporte deux salles de classe, et se trouve jointe à une mairie, à seule fin économique, Fig. (7), on accède aux espaces à partir de préaux ou de vestibules, (ECCHS, 2009).

Ecole de Neufeld-Strasbourg (milieu urbain)



Ecole-Mairie d'Essertaux- France (milieu rural)



**Figure 7 : Style Helvétique à la fin du 19e siècle, (<http://www.crdp-strasbourg.fr>), (<http://www.histoire-image.org>)**

**En Algérie :** l'école primaire publique gratuite, laïque et obligatoire est déterminée par les lois (1881-82) de Jules Ferry entendues en France et ses colonies. Un effort de construction et d'aménagement vient accompagner ce dispositif réglementaire et législatif. Durant cette période, ont été menées plusieurs enquêtes par rapport aux nécessités en mobilier scolaire et en bâtiments (Blondel, 1911).

La loi du 18 janvier 1887 définit un ensemble d'instructions concernant la construction, le mobilier et le matériel d'enseignement : l'école primaire doit comporter une ou plusieurs salles de classe, un vestibule, un préau couvert d'une surface de 1.25/élève et 4m de hauteur sous plafond, une pièce d'attente pour les parents à proximité de la loge du gardien, des latrines placées dans la cour extérieure, une salle de dessin avec débarras d'une surface de 1,5m<sup>2</sup>/élève (pour les écoles disposant de quatre classes et plus), un gymnase, une salle de couture pour les filles, et un atelier pour le travail manuel dans les écoles de garçons (écoles composée de plus de trois classes), une cour de récréation avec un jardin planté, un cabinet pour les adjoints, un autre pour l'instituteur au RDC à proximité des classes, un logement de concierge au RDC, un logement de 70 à 90m<sup>2</sup> pour l'instituteur, l'ensemble est bordé d'une clôture qui définit l'école. Les filles sont séparées des garçons (Blondel, 1911).

La surface de la cour de récréation n'est jamais bitumée mais sablée, le bitume par contre est utilisé pour les aires de circulation périphériques, un minimum de 200m<sup>2</sup> de surface pour la cour, la règle de calcul est de 5m<sup>2</sup>/élève, pour une école mixte, on sépare les filles des garçons avec une claire-voie. Les classes sont desservies avec des couloirs d'une largeur minimum de 1.5m (Leray, 1904). On calcule la surface des classes à raison de 1.25m<sup>2</sup>/élève, elles sont d'une forme rectangulaire, et d'une hauteur sous plafond minimum de 4m, elles sont percées de grandes fenêtres sur la paroi gauche des élèves, ainsi la lumière éclaire par la gauche les pupitres des élèves, ces derniers sont alors contraints d'écrire de leurs mains droites, des baies d'aération sont prévues sur le mur opposé de l'éclairage (Blondel, 1911).

Le nombre maximum d'élèves par classe était de 50. Au-devant de la classe, est accroché un tableau noir ardoisé, et est posé un bureau sur une estrade pour l'instituteur, la classe était aussi aménagée de colonnes de pupitres biplaces vissées sur le sol, d'une armoire qui sert de bibliothèque, d'un globe terrestre, d'un tableau à système métrique, d'un poêle et d'une carte murale (Leray, 1904) ; ce sont les composants symboliques de la salle de classe coloniale, Fig. (8).

En raison économique les pupitres sont biplaces, leur taille est fonction de celle des enfants, la table et le banc ne font qu'un, ils sont collés ensemble, un emplacement pour l'encrier est prévu à droite de chaque enfant sur la table qui comprend également un casier en dessous, Fig. (8). La situation du terrain d'assiette de l'école doit être centrale, sa superficie est calculée à raison de 10m<sup>2</sup>/élève, et ne doit pas être inférieure à 500m<sup>2</sup> minimum, le terrain doit être facilement et sûrement accessible, et situé à l'écart de tout établissement à nuisance sonore ou malsain, et éloigné d'au moins 100m<sup>2</sup> des cimetières. Les bâtiments de l'école sont disposés en tenant compte des paramètres de l'assiette ; le climat, les conditions d'hygiène, l'ensoleillement et le voisinage (Blondel, 1911).

Intérieur d'une salle de classe au XIXe siècle



Pupitre modèle – Ecole des filles Rue Marey – Belcourt - Alger indigènes



Figure 8 : Salle de classe à la fin du 19e siècle, (Burke & Grosvenor, 2008, p. 11), (Centre des Archives Nationales- IBA/INS 80)

Ces instructions décrivent un ensemble de données relatives au programme, mais ne comportent presque rien comme description de l'architecture elle-même ; du plan des édifices, de leur apparence ou de leur morphologie, (Châtelet, 1999, p. 96), Néanmoins le modèle de la maison d'école Jules Ferry, s'était répandu durant cette époque en Algérie comme en France ; une ou plusieurs salles de classe desservies par un corridor adossé sur la façade de la cour, plus le logement de l'instituteur sous un même toit à deux pans, Fig. (9, 10).

La composition volumétrique est simple ordonnancée, un accent prononcé sur l'écriture du détail des oppositions constructives (soubassement/couronnement, ossature/remplissage) ce qui rend l'édifice très lisible, ce caractère est accentué par les grandes fenêtres qui rythment la façade de l'édifice, Fig. (11). (Legay, 2006). Des bâtiments d'école alignés à la rue, une cour disposée à l'arrière, c'est le code formel qui devient l'emblème des constructions scolaires propre au milieu urbain à cette époque. Dans les zones à faible densité de population, dans les hameaux des colonies de France, un autre modèle s'y était imposé, celui de l'école du hameau, inspiré du modèle de l'école-mairie de France, en règle générale, ce bâtiment comporte au centre deux vestibules d'entrées séparés (filles et garçons), deux logements (instituteur et institutrice), et naturellement deux classes (filles garçons), Fig. (12).

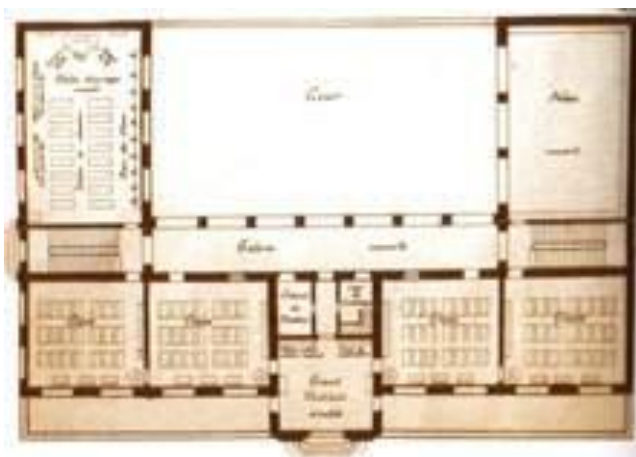


Figure 9 : Ecole de garçons la Major d'Ernest Pauguy à Marseille, 1883, (Mazzella, F., 2006, p. 116)

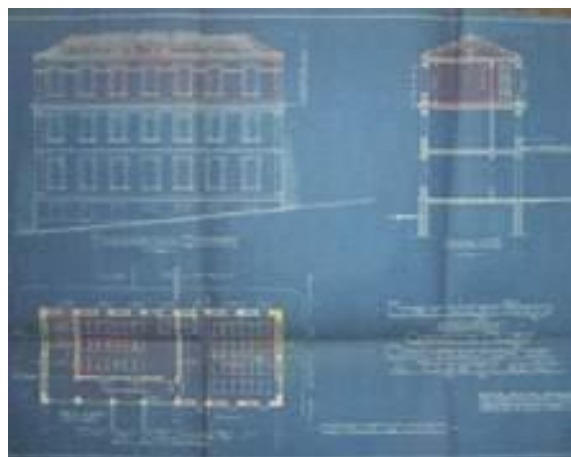


Figure 10 : Ecole Jules Ferry à Oran, 1928, (Archives Nationales- IBA/INS 77)

Ecole indigène de Tigditt à Mostag

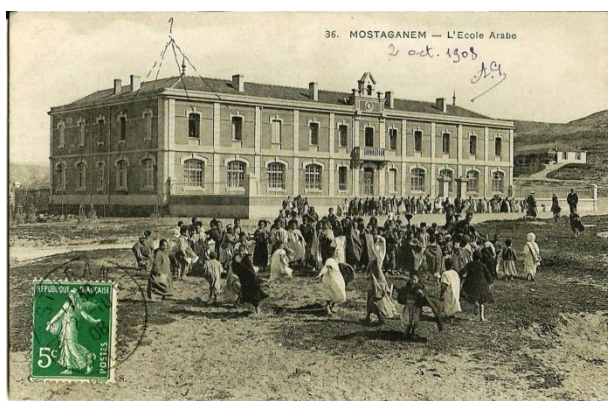


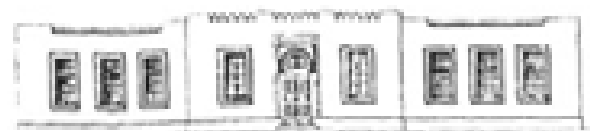
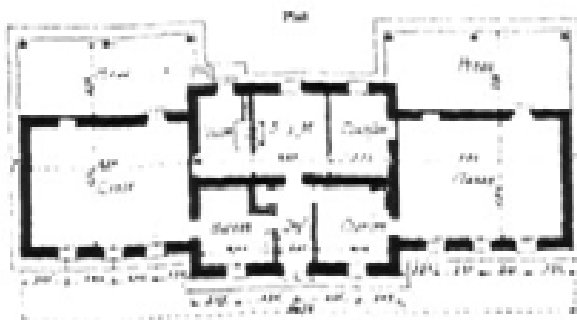
Figure 11 : Ecole urbaine du style Jules Ferry, (<https://www.delcampe.net>), (<http://www.capcanal.com:80>)

Ecole Alix à Lyon, 1883



Groupe Scolaire de Baba Hassan, Alger, début 20<sup>e</sup> siècle


Groupe scolaire du square Flinois, Saïda, 1904


 Plan et façade de l'école du Hameau à Tunis, Début 20<sup>e</sup> siècle

**Figure 12 : Ecole du hameau (APC de Baba Hassen- Archives), (Abadi, L., 2004, p.56), (Leray, F., 1904)**

Malgré la volonté exprimée durant le 19<sup>e</sup> siècle, d'améliorer les conditions de la vie scolaire ; introduction de nouveaux espaces et programmes, meilleures conditions de salubrité (grandes fenêtres, poêle, classe plus spacieuse ...), l'école demeure un établissement à caractère carcéral, reflet de la politique d'éducation autoritaire en place.

#### 4 L'École Moderne durant l'Entre-deux-guerres

Au tournant du XX<sup>e</sup> siècle, des esprits nouveaux œuvrent pour changer l'école, ce mouvement est chapeauté par un groupe de pédagogues de grande renommée comme Maria Montessori, John Dewey, Roger Cousinet, Margaret MacMillan et tant d'autres qui plaident pour une école moderne, à pédagogie active adaptée à la psychologie de l'enfant, et qui refusent les pratiques de l'enseignement classique, basé sur la soumission et le contrôle. Le mouvement de l'école nouvelle reconsidère le statut de l'enfant et le place au centre de ses préoccupations, il soutient la coopération, l'esprit critique et d'exploration chez l'enfant pour un développement global de sa personne, il prône pour la même occasion une éducation pluridisciplinaire, et attache une importance égale aux différents domaines : artistiques, physiques, intellectuels, et également manuels, sociaux.

En parallèle des changements majeurs survenus dans la théorie et la politique d'éducation, et l'intérêt public grandissant par rapport à l'hygiène (politique de prévention contre la tuberculose), mais encore l'influence du mouvement moderne d'architecture, font que les conceptions scolaires traditionnelles soient énergiquement attaquées : mobilier rigide inconfortable, espace clos isolé du monde, et mauvaise ventilation, etc., (Burke & Grosvenor, 2008, p. 69). Pédagogues, architectes et médecins plaident tous pour une meilleure vie scolaire : éclairage naturel, ensoleillement, espaces verts, mobilier fonctionnel et confortable, choix

réfléchi des matériaux et peintures, tout ça donne naissance à de nouvelles architectures pour l'école :

#### 4.1 L'Ecole en Barre

Les écoles en barres implantées au centre des parcelles, sont à l'image des unités d'habitation d'antan, ce type s'était répandu au lendemain du Congrès International de l'Architecture Moderne- CIAM, celui-ci prône la sobriété des constructions, la fonctionnalité, l'introduction des nouvelles techniques de construction et de nouveaux matériaux (l'industrialisation), il rejette catégoriquement l'académisme et les constructions monumentales.

L'école Meerweinstraße à Hambourg est l'œuvre de l'architecte Fritz Schumachersur, construite entre 1927-1930, elle est illustrative de ce modèle, car elle a été conçue selon ses concepts, l'école comporte 36 classes partagées entre filles et garçons et disposées de part et d'autre du couloir central, composante clé du modèle école-barre, Fig. (13). Le groupe scolaire primaire Karl Marx par André Lurçat à Villejuif en France (1932-1933), incarne également les mêmes idées, le bâtiment se présente sous forme d'une longue barre suspendue sur pilotis, au style avant-gardiste ; avec l'aspect du béton, les toits terrasses, les menuiseries métalliques en rouge et les bandes de verre horizontales, Fig. (14).

L'école comprend huit classes de filles et huit autres pour les garçons, quatre classes maternelles, un réfectoire, des ateliers, des jardins d'expérience, un gymnase et un stade accessible au public, et qui par raison fonctionnelle, est raccordé à l'école par un passage souterrain. Les filles et garçons sont séparés tant par leurs entrées que par leurs cours. Les classes sont percées de grandes fenêtres et profitent d'une hauteur sous plafond importante, elles sont disposées de part et d'autre de la 'colonne vertébrale-couloir' parallèle à la rue, le rez-de-chaussée comporte un ensemble de préaux d'une trame régulière de de 8,70 m (Axel, 2007), Fig. (14).

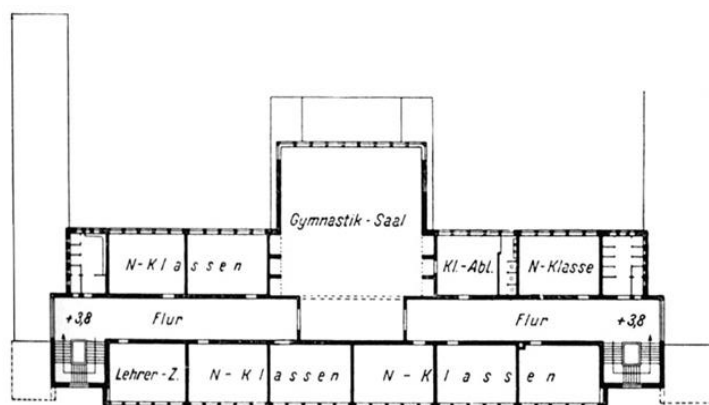


Figure 13 : Ecole Meerweinstraße à Hambourg. 1927-1930, (Schneider, 2004)

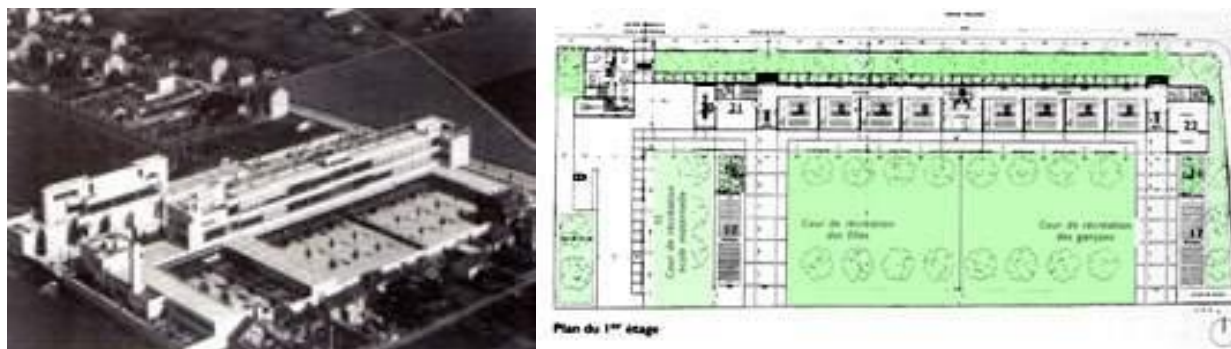


Figure 14 : Ecole en barre Karl Marx à Villejuif, 1933, (Axel, Mai-juin 2007, p. 55)

#### 4.2 L'École de Plein Air

Le second modèle d'école durant l'entre-deux-guerres est l'école plein air, celui-ci est destiné aux enfants mal portants, pré-tuberculeux capables de suivre des études sous l'œil attentif de médecins. Dans ces écoles on applique une pédagogie adoucie (pas d'enseignement formel, pas d'horaires ni de leçons fixes), l'architecture de ces écoles participe à l'acte de guérison ; les bâtiments entretiennent un rapport fort avec l'extérieur, ils sont ouverts de larges baies assurant à la fois l'éclairage, l'ensoleillement et la ventilation naturelle, et permettent à l'espace de s'étendre vers l'extérieur, et ainsi aux enfants de travailler en plein air, ce qui privilégie leur épanouissement mental et physique. Les espaces doivent impérativement comporter un système de chauffage efficace.

Le terrain d'assiette est choisi pour son accessibilité à partir du centre-ville, à l'écart de toute source de pollution, et profitant d'un environnement immédiat sain et d'un air pur. Peu après la première guerre mondiale, ces notions suscitent un engouement grandissant chez les gens, l'école plein air est alors préconisée même pour les enfants normaux, en bonne santé. Dès lors de nouveaux espaces viennent se greffer à l'école : piscine, atelier de jeu équipé, gymnase, studios d'art, atelier de travaux manuels, coin animalier, laboratoire scientifique, classe d'arts ménagers, etc. On assiste également à l'arrivée de l'auditorium et de la bibliothèque à l'école, ces deux arrivants permettent aux enfants de s'ouvrir sur la communauté (ECCHS, 2009). Ce modèle d'école plein air s'étend depuis, dans bon nombre de pays d'Europe et des états unis, (Gutierrez, 2009), et a été l'objet d'une série de congrès internationaux faisant naître plusieurs projets ambitieux, et ce particulièrement au cours des années trente.

L'un des exemples emblématiques de l'école plein air, est l'Openluchtschool à Amsterdam, conçue par Joannes Duiker et Bernard Bijvoet en 1930 dans le style international De Stijl. Elle s'élève sur quatre étages, le volume est un cube dont l'un des angles est libéré (en porte-à-faux) expressément pour dégager une entrée au rez-de-chaussée et permettre l'aménagement d'une classe plein air sur chacun des étages supérieurs, sur ces mêmes étages, on peut également compter à chaque niveau deux autres classes fermées, mais qui peuvent s'ouvrir entièrement si souhaité, et profiter pleinement de la lumière extérieure grâce à de larges baies vitrées, Fig. (15). Cette ouverture totale durant toute l'année scolaire est rendue possible à l'aide d'un système de chauffage bien choisi.

Au centre du cube, sont disposés les vestiaires, toilettes et les escaliers. Le toit terrasse reçoit également nombre d'activités scolaires, cette école anime l'inspiration de beaucoup d'architectes ; Antoine Marchisio conçoit l'école Jardin de Soleil à Rabat construite en 1935, elle est aussi une école de plein air, et est fréquentée par des enfants chétifs âgés entre 4 et 10

ans, l'école leurs procure des conditions qui assurent leur bien-être au quotidien ; des espaces baignés de lumière du jour et un confort maximum. Le bâtiment est biparti : une partie de services (douches, vestiaires, WC, coin préparation, coin repas, bureaux) et une partie de libre circulation et de travail (classes plein air, classes ouvertes, cour, terrasse, réfectoire) orientée plein sud, Fig. (16), ce qui permet au soleil en hiver d'atteindre le fond des salles. Des brise-soleils en verre dépoli sont prévus pour estomper l'ensoleillement en été. Le mobilier est léger, et peut être déplacé par les enfants (Chantiers, Avril 1935, p.313).

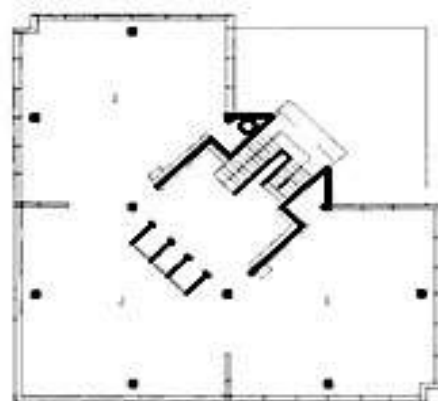


Figure 15: Openluchtschool de Amsterdam, 1930, ([www.bma.amsterdam.nl](http://www.bma.amsterdam.nl)), (Weston, 2004, p. 52)



Figure 16 : Ecole Jardin de Soleil, Rabat, 1935, (Chantiers, 1935, p. 313)

#### 4.3 L'Ecole Pavillonnaire

Les commodités de l'école de plein air, réservées au début exclusivement aux enfants mal portants, s'étaient généralisées aux enfants bien portants. Les bâtiments bas et parsemés du modèle pavillonnaire constituent la nouvelle norme pour l'architecture scolaire de l'époque, (Adam, 2006, p. 64). L'école pavillonnaire se distingue par l'implantation des salles de classe et autres bâtiments d'accompagnement au cœur d'un espace vert.

Les pavillons des classes sont dotés de baies vitrées aux dimensions généreuses, les parois vitrées en question peuvent s'ouvrir sur toute leur longueur sur le jardin où l'apprentissage peut continuer à se tenir par beau temps. Les pièces sont baignées de lumière et profitent d'une large ventilation, elles occupent un plan carré et sont joyeusement spacieuses permettant beaucoup

de liberté d'activités aux enfants et par la même occasion la réception d'un vaste choix de mobilier, (Schneider, 2004). L'école de Suresnes en France par les architectes Eugène Beaudoin et Marcel Lods (1934-1935), illustre bien le modèle pavillonnaire, (Forster, Déc. 2004, p.6).

Le long bâtiment de l'école est implanté au nord pour faire barrière aux vents froids, l'orientation nord correspond à la façade principale de l'école, celle-ci comporte huit classes plantées au cœur d'un grand espace vert et possible d'ouverture entière sur leurs 3 parois, elles sont dotées d'un vitrage en accordéon et peuvent se transformer pratiquement en classes de plein air, Fig. (17). Ces huit pavillons de classe sont interconnectés à l'aide de galeries, leurs toit-terrasses peuvent servir de solarium.

Les enfants jouissent d'une large variété d'espaces qu'ils occupent librement : enseignement en plein air dans le parc comme sur le toit, coins repas très aérés, activités sportives à l'extérieur, grimpe d'arbres et sieste, etc. (site officiel de la ville de Suresnes, 2009). Le mobilier a été spécialement pensé pour les enfants ; le matériau utilisé est l'aluminium parce qu'il est léger ce qui permet aux enfants de tout déplacer à leur guise ainsi parce qu'il est robuste et inoxydable, (Burke & Grosvenor, 2008, p. 80).

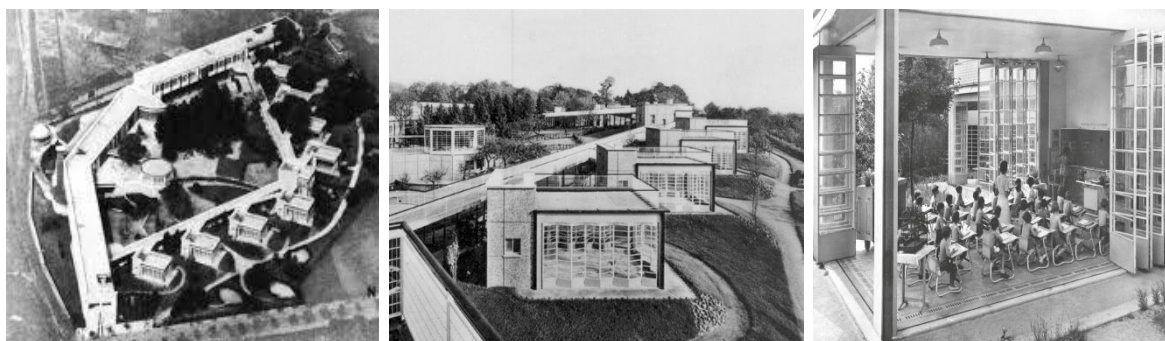


Figure 17 : Ecole pavillonnaire de Suresnes, 1933, (Adam, 2006, p. 64), (Burke & Grosvenor, 2008, p. 81)

**En Algérie :** Depuis le 20<sup>e</sup> siècle, il existait deux types d'enseignement : l'enseignement laïc ouvert à tout le monde, aux enfants de toutes les religions, cependant ce type était majoritairement fréquenté par les français ; et l'enseignement destiné aux indigènes appelé 'enseignement B'. Il est à observer qu'au cours de l'entre-deux-guerres l'intérêt porté à la construction des écoles primaires en Algérie était estompé pour deux raisons principales ; d'abord parce qu'on s'intéressait plus aux écoles supérieures et normales, et puis par rapport à la crise financière économique du moment (Cheffaud, décembre 1947).

Les caractéristiques des bâtiments d'école sont édictées par la loi du 18 janvier 1887 relative à l'enseignement public, le renouveau réside dans la recherche de meilleures conditions de salubrité, et l'introduction des concepts nouveaux du mouvement moderne d'architecture : la toiture plate pour remplacer la toiture inclinée, des impostes pour renforcer la ventilation, des bandes de fenêtres horizontales substituent aux hautes fenêtres avec persiennes, des galeries ouvertes sur la cour au lieu des couloirs centraux, ceci souligne une volonté de décroisement de l'école au profit de considérations hygiéniques et de psychologie. Les privés (vestiaires, toilettes et lavabos) sont placés dans le préau qui sert de lieu de rassemblement et en temps mauvais pour des activités physiques. L'intérieur des salles de classe reste inchangé ; au-devant le même tableau noir ardoisé, l'estrade et le bureau à tiroir, sur la surface les quatre colonnes de pupitres biplaces. Les murs sont peints à mi-hauteur d'une peinture facile à l'entretien.



Ces instructions deviennent le commun des constructions scolaires au moins pendant la période coloniale, d'ailleurs il en demeure quelques établissements encore fonctionnels jusqu'à aujourd'hui, entre autres, l'école de Fort-de-l'Eau œuvre de Guernaoui et Bastelica (1934-1935), Fig. (18), le groupe scolaire de Champs de manœuvre par Léon Claro (1935-1938), Fig. (19), et l'école de Frenda à Tiaret ainsi que l'école Pascale Muselli à Mascara bâties durant les années 30', Fig. (20).

Ces bâtiments d'école s'élèvent sur deux niveaux, au rez-de-chaussée au milieu se trouvent, la loge et le logement du concierge, les deux vestibules distincts filles et garçons, les bureaux administratifs, les préaux et l'escalier qui monte aux deux logements de directeur et de la directrice. De part et d'autre se trouvent séparément les classes des garçons et celles des filles, les galeries de distribution, les deux cours de récréation et les jardins.



Figure 18 : Groupe scolaire de Fort de l'Eau, Alger, 1934- 1937, (Chantiers, Aout 1935, p. 542)



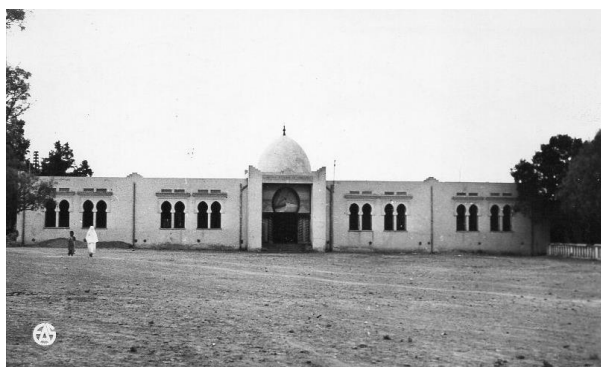
Figure 19 : Groupe scolaire du Champs de Manœuvre, Alger, 1935-1938, Chantiers, Octobre 1938, p. 428-430)



Figure 20 : Ecole de Pascal Muselli à Mascara et l'école de Frenda à Tiaret pendant les années 30', (www.p-rubira.com, www.delcampe.net)

Au niveau des centres urbains indigènes (à forte affluence algérienne), les bâtiments d'école sont construits dans le style néo mauresque, manière d'intégration au contexte culturel local, Fig. (21). Dans le cas de tissus urbains à forte densité, la configuration des bâtiments de l'école suit fondamentalement la forme de la parcelle disponible sans pour autant obéir à une configuration de plan typique, Fig. (22).

Ecole indigène des garçons à Colomb-Béchar



Ecole indigène de Miliana



Figure 21 : Ecoles indigènes au style néo-mauresque, (<http://www.delcampe.net>)

Façade sur Rue Marey



Plan rez-de-chaussée



Figure 22 : Ecole de filles indigènes de Belcourt, Alger, 1921, (Centre des archives Nationales- IBA/INS 80)

## 5 L'École à Aires Ouvertes durant les Trente Glorieuses

Peu après la deuxième guerre mondiale, le phénomène du baby-boom émerge et provoque un déficit important de constructions scolaires, pour répondre à la demande de scolarisation en hausse constante, il fallait désormais construire vite et à moindre prix. À cela s'ajoutent l'évolution des nouvelles techniques de constructions et la dégradation du potentiel de la main d'œuvre, tous ces paramètres ont contribué à l'introduction de la préfabrication et la modularisation dans les constructions scolaires, (Van Bogaert. A. F. 1974, p.139).

Cette évolution accouche de nouveaux modèles de bâtiments d'école. Il est à noter que les deux modèles d'école cités plus haut (l'école pavillonnaire et l'école en barre) ont résisté durant cette période dans quelques pays, Fig. (23). A partir des années 60, le monde assiste à une série de réformes éducatives, et ce notamment dans les pays de l'OCDE (Organisation de Coopération et de Développement Economiques) : pédagogie individualisée centrée sur l'enfant, développement des facultés individuelles, travail en équipe (élèves et enseignants), etc. Au cours des années 60 et 70, les écoles dites à plans variables (à aires ouvertes) font une grande vogue, elles sont ouvertes sur la communauté ce qui permet à chacun de rompre avec son isolement et sont dotées des nouvelles technologies et réservent à l'enfant un environnement stimulant favorisant ainsi son apprentissage, la configuration des espaces est spontanée et facile.

On recommande depuis la suppression des cloisons non porteuses dans les écoles anciennes afin d'optimiser la capacité de leurs espaces de 25 à 30% sans déboursier beaucoup d'argent (Derouet Besson, 1998, p.65). Le concept de continuité visuelle et spatiale entre les salles de classe est pris en charge dans les nouvelles conceptions d'écoles et engendrent d'autres espaces spécialisés (coin pour jeux, art, lecture, mathématiques, sciences, etc.).

Ces nouveaux espaces reçoivent un mobilier léger et sont délimités par des cloisons amovibles ou pliables. La disposition générale de l'école se distingue par la concentration de volumes ; au centre se trouve le pôle de ressources et tout autour des espaces dédiés au travail en équipe ou individuel.

Les pays précurseurs de ce mouvement sont les États-Unis, l'Australie, l'Angleterre, et les pays nordiques d'Europe (Forster, 2004). Sur le livre de Testa Carlo (1975), on peut y trouver un plan théorique remarquable à propos du plan ouvert dans une école. Le plan est constitué de cellules basiques uniformes interconnectées différemment. Chaque cellule comporte quatre *home rooms* semi-ouvertes (qui substituent aux classes closes classiques) agencées autour d'un espace central multifonctionnel.

Les différents espaces sont structurés et séparés partiellement à l'aide de cloisons amovibles et translucides. A l'extérieur sont réservés des espaces ombragés permettant le travail à l'air libre avec un lien étroit avec la nature. Le mobilier utilisé est léger et adaptable, il permet d'occuper librement les espaces et rend facile le travail individuel aussi bien que le travail en groupes de tailles variables, Fig. (24).



Figure 23 : l'école en barre et l'école pavillonnaire (www.tulsehillschool.co.uk);( brurke et Grosvenor, 2008, p.12)

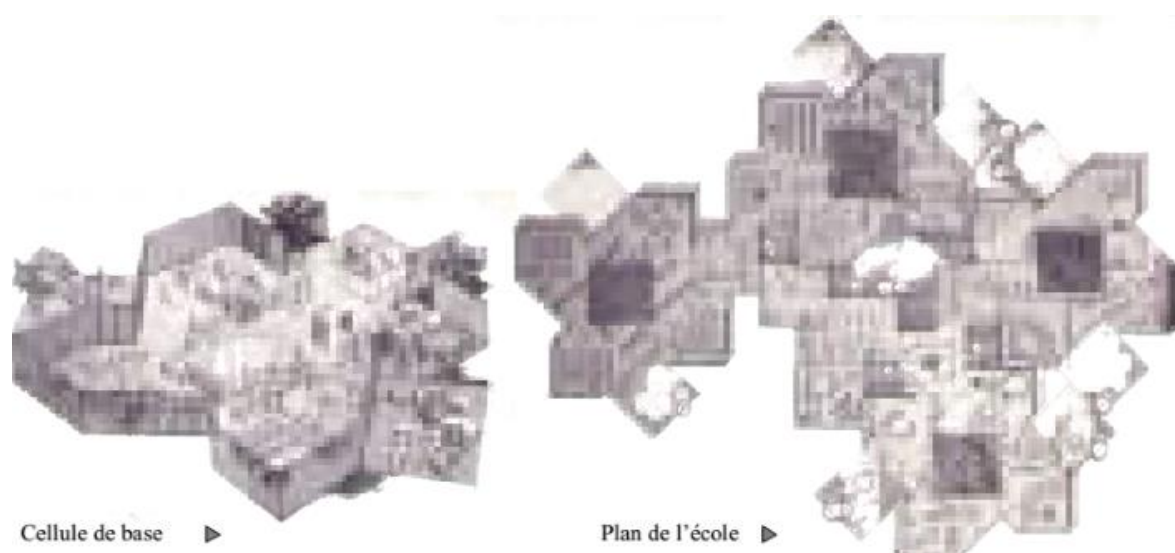


Figure 24 : plan théorique d'une école primaire à plan ouvert, (Testa, 1975, p.143)

L'architecte Maria do Carmo Matos a conçu en 1970 au Portugal un prototype semblable « P3 ». La conception s'organise autour d'un noyau central aux dimensions flexibles, et qui comporte deux à trois classes composées de modules répétitifs homogènes, Fig. (25). Le noyau est spécialement pensé pour permettre l'ajout ou la suppression de modules, il en résulte alors une grande variété de plans et d'espaces, (Martinho et Freire da Saliva, 2008). D'autres architectes ont réfléchi à des plans d'école ouverts davantage (un grand espace pour regrouper l'enseignement de plusieurs classes).

Howard Walker a conçu à cette image en 1971 l'école *Junior School, Brooks Road* à Toronto, Fig. (26). Ce modèle d'école à aires ouvertes a été imposé et encouragé par les autorités politiques dans bon nombre des pays anglo-saxons (les Etats-Unis, l'Angleterre, etc.) durant les deux dernières décennies du vingtième siècle, mais ça n'a pas pour autant réussi et a reçu beaucoup de résistance. Durant les années 70 beaucoup de projets sont tombés à l'eau faute de formation des enseignants qui ignoraient comment pratiquer une pédagogie innovante et faire bon usage de l'espace de l'école trop ouvert à leurs yeux, des voix s'élèvent dès lors pour le retour des cloisons et donc de la classe traditionnelle.

L'architecture scolaire à aires ouvertes n'a pas réussi à imposer aux maîtres de changer leurs anciennes conceptions de l'enseignement (Derouet Besson, 1998, pp.63- 64). L'usage que l'on fait des espaces n'était souvent pas le même imaginé par les architectes (Forster, Décembre 2004, p.8). L'autre explication de cet échec est la négligence des spécificités locales, et la reproduction aveugle de ce type d'école sans concertation avec les parents, les élèves, les enseignants et les administrateurs, (Derouet Besson, 1998, pp.63-64). Les fautes de conceptions donnent une raison de plus aux détracteurs de ce modèle d'école ; mauvaise gestion acoustique, grands espaces mal éclairés, mobilier inadapté et des lieux vagues sans repères où l'on se perd, etc. (Agron, 2004). Des progrès scolaires ont été observés par des études expérimentales pendant la transformation des écoles à aires ouvertes ; il a été conclu que le cloisonnement partiel et la séparation des zones bruyantes des zones calmes favorisaient l'apprentissage de l'enfant, (Derouet-Besson, 1998, p.65). Il est également à noter que les écoles à aires ouvertes lorsqu'elles sont bien conçues réussissent et évoluent mieux dans le temps, et favorisent davantage l'épanouissement personnel des enfants, (Martinho et Freire da Saliva, 2008).

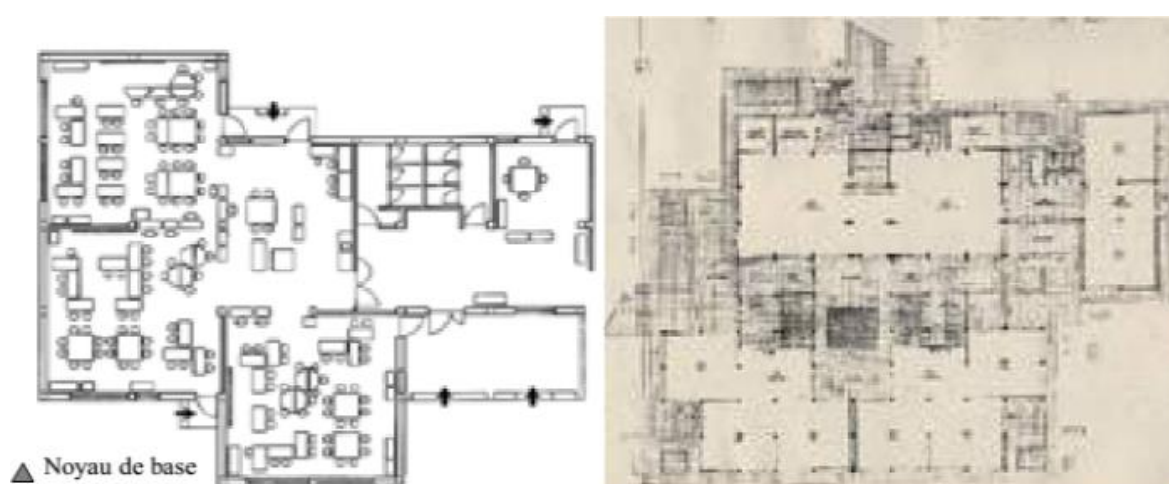


Figure 25 : plan de la première école « P3 » construite à Quarteira en 1974, (Martinho et Freire da Salvia, 2008, p.5)

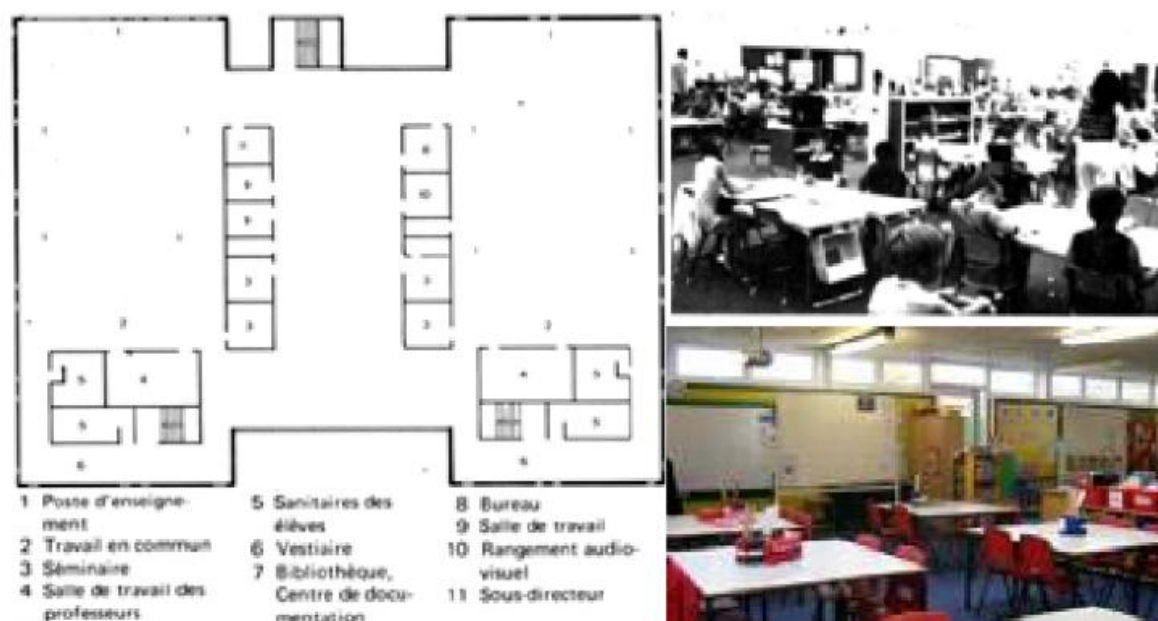


Figure 26 : Junior School Brooks Road, plan de l'étage et vues de la classe photos ancienne et récente, (Testa, 1975, p.52), ([www.brookehillprimary.co.uk](http://www.brookehillprimary.co.uk))

**En Algérie** : le plan décennal de 1954 pour la construction des écoles publiques a pour objectif de contenir le déficit en places pédagogiques existant, la Commission du Plan d'Équipement Scolaire soumet un programme de construction de 7330 logements d'instituteurs et 11000 classes, ce qui assurera la scolarisation d'un million d'enfants au cours de l'année 1963-1964 dans l'enseignement primaire, (Commissariat Général au Plan de Modernisation et d'Équipement, 1955). A partir de l'indépendance, l'Algérie met de grands moyens dans le secteur de l'éducation et réussit à élever sensiblement le taux de scolarisation de 47.2% en 1966 à 83.05% en 1998 (Kateb, 2005).

Néanmoins, l'école demeure un établissement à caractère autoritaire basé sur la discipline et le contrôle aux dépens de l'individualité de l'enfant. Au niveau de l'architecture scolaire, il n'y a pas eu d'évolution, on peut associer ça à la crise économique qui a frappé le pays dans les années 1980, le projet de construction d'une école se réduisait au simple agencement des classes de part et d'autre d'un couloir de distribution central, avec deux escaliers latéraux, (BEREG, 2009), Fig. (27). Les fonctions sont séparées ; un bâtiment est dédié à chacune d'entre elles ; les classes, l'administration et les ateliers. Cet état de crise s'intensifie durant les années 1990 avec les instabilités politiques qu'a connues le pays. Mais il faut dire que même en France durant les années 1963 jusqu'à 1975, on construisait ce genre d'école préfabriquées dites de type « industrialisation » (Mazzella, F., 2006, p. 272).

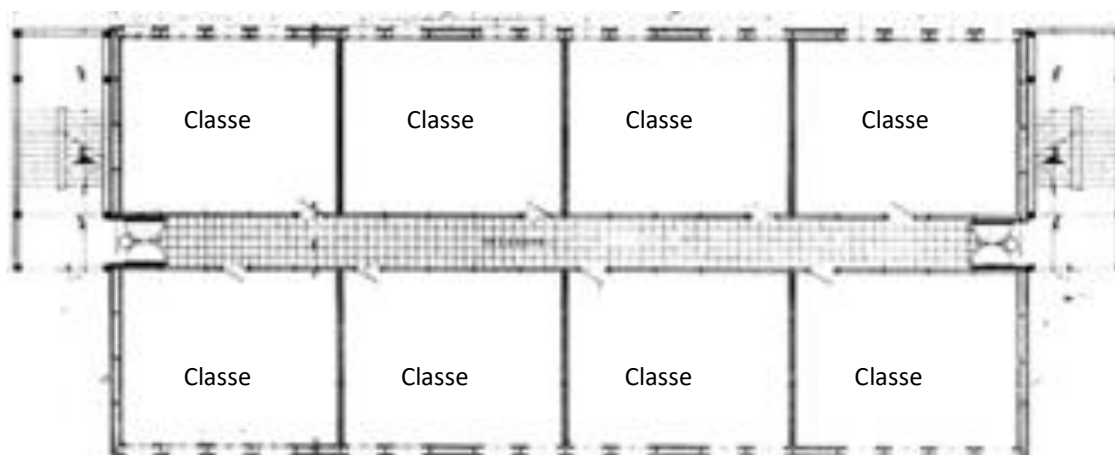


Figure 27 : Ecole fondamentale d'Ain Nadja, 1984, (Document fourni par BEREG).

## 6 L'École d'Aujourd'hui

Aujourd'hui les nouvelles réflexions pédagogiques entraînent de nouvelles perceptions sur le caractère de l'espace scolaire, dans les nouvelles écoles, l'apprentissage par l'expérience devient essentiel, l'épanouissement de l'enfant et son implication sont désirés et encouragés au sein de l'établissement éducatif, celui-ci est fait pour l'enfant et non pour autre considération. Le mythe de l'élève-type et de la classe-type ne sont plus grâce à l'apport des nouvelles théories de l'éducation et les progrès dans les différents domaines ; médecine scolaire, la psychologie enfantine, progrès technologiques, etc. Tout ça entraîne l'architecture à devenir « le 3<sup>ème</sup> professeur », (Musset, M., Mai 2012, p. 5). L'ambiance des espaces est travaillée de manière à ce qu'elle stimule l'intelligence et attire la curiosité de l'enfant, elle présente une richesse et une variété de couleurs, de textures et de matériaux. Par rapport au concept d'ouverture qui nous intéresse particulièrement, l'espace interdit et infranchissable au-devant de l'école est remplacé par un grand espace accueillant qui affiche une bonne entente avec l'extérieur et marque l'ouverture sur le monde, en outre du concept d'ouverture l'architecture de l'école

d'aujourd'hui se veut être plus accessible, lisible et claire, interactive et ludique, respectueuse de la nature et de l'environnement et confortable, Fig. (28).

Ecole élémentaire-IES, Athènes



L'Académie Internationale de Sinarmas, Indonésie



Ecole Primaire « Unity »-Singapour



Figure 28 : Ecoles d'aujourd'hui, (<http://www.oecd.org/dataoecd/38/47/43834191.pdf>)

**En Algérie** : aujourd'hui les écoles publiques ou privées sont encore conçues à l'image des prisons, elles se renferment sur elles-mêmes, leur typologie architecturale est d'un temps révolu ; les espaces sont pensés à leur simple fonction de base ; un agencement de classes le long d'une galerie rectiligne qui donne sur la cour de récréation souvent bétonnée. Les murs de séparation sont trop rigides et imposants excluant toute possibilité de réaménagement, la conception des classes est traditionnelle ; surface rectangle aménagée de 3 ou 4 colonnes de tables doubles face au tableau et l'enseignant, ces classiques ne permettent pas l'application de l'approche par compétences dont se vante le ministère de l'éducation nationale, ce genre de lieu est fait pour écouter, mémoriser et seulement. Les classes communiquent entre elles par le biais du couloir conçu pour la seule fonction de circulation, l'école dans son ensemble revêt un caractère de monotonie extrême, et propose un rapport invariable avec l'extérieur, elle ne se rattache aucunement au contexte culturel local, ce qui est défavorisant pour l'épanouissement des enfants et pour le développement de leurs facultés potentielles. Fig. (29).



Figure 29 : Ecole primaire Chrif Abd El-rahmane aux 450 logements, birkhadem, 2009,(nakib,F)

## 7 Synthèse Historique et Conclusion

Au moyen âge, l'enseignement était l'affaire de la religion et se limitait aux garçons, le rapport de l'élève avec le maître était hiérarchique, ce qui occasionne logiquement l'établissement d'institutions religieuses dédiées spécialement à l'éducation des plus jeunes, pour les musulmans ; le *Mcid*, le *mekteb* et le *Kouttab* ; les chrétiens eux, connaissaient le monastère, pour les juifs c'était le midrash. Par ailleurs en Europe ou en Amérique les enfants allaient dans des classes sises dans des bâtiments publics ou dans la maison de l'instituteur, la qualité de ces enseignements était livrée aux conditions du milieu. Au début du 19<sup>e</sup> siècle l'éducation en masse émerge et prend de l'ampleur, ce qui engendre un système d'enseignement qui prend en charge une grande masse d'élèves (320) dans un même espace avec l'aide des élèves-moniteurs ; c'est le système d'enseignement mutuel gradué, le modèle de classe que ça fait, est communément appelé le modèle de la classe unique ; plan rectangulaire aux dimensions spectaculaires qui abrite un grand nombre d'élèves, des rangées de bancs collectifs sont disposées parallèlement et face au maître, elles sont espacées à mesure de permettre la libre circulation des élèves assistants. Des allées larges sont laissées entre les bancs et chacun des deux murs latéraux auxquels sont accrochés des tableaux afin d'assurer l'enseignement gradué et mutuel.

A cette époque l'Algérie était nouvellement colonisée, l'enseignement continuait à exister sous sa forme traditionnelle c'est-à-dire dans des écoles coraniques pour les musulmans et dans des midrashim pour les juifs, et l'introduction aussi de l'enseignement mutuel comme l'édicte la loi Guizot (1833) qui ordonne la construction d'une école primaire publique dans chaque commune, et fournir à chaque instituteur primaire un local aménagé, tant pour lui servir de logement que pour recevoir ses élèves. Les locaux dédiés à l'enseignement étaient insuffisants et surchargés en nombre ce qui signifie des conditions de scolarisation malcommodes.

A la fin du 19<sup>e</sup> siècle, la scolarisation devient obligatoire et gratuite en Europe. L'enseignement mutuel laisse place à l'enseignement simultané fondé sur la mémorisation, le contrôle, la discipline, la soumission. La personnalité de l'élève est abandonnée pour le bonheur de l'image de l'élève-type fréquentant une classe-type. Deux modèles d'école coexistent en Europe : le Heitmatstil ; un modèle helvétique qu'a connu une grande vogue dans toute l'Europe, qu'on reconnaît grâce à ses toits à forte pente, ses cheminées, ses petites tourelles, et ses classes cellulaires de part et d'autre d'un corridor axial, et le style *Queen Anne* en Angleterre, avec ses salles cellulaires qui s'organisent autour d'un grand hall multifonctionnel et sa façade dépouillée. Il convient de noter durant cette période la réduction du nombre d'élèves par classe et l'enfermement de l'école sur elle-même, la séparation des sexes, l'amélioration des conditions de salubrité, la conceptualisation d'une classe-type (tableau noir ardoisé, estrade, armoire bibliothèque, poêle, 4 colonnes de pupitres biplaces). L'école rurale est différente dans la forme de l'école urbaine, elle se présente comme un bâtiment austère constitué d'une ou deux salles de classe, et souvent associé à une mairie. Le bâtiment de l'école urbaine par contre est monumental et s'élève sur deux à trois étages.

En Algérie, la gratuité, la laïcité et l'obligation de la scolarisation surviennent au même moment qu'en France et ses autres colonies, le bâtiment d'école suit le modèle Jules Ferry, avec ses classes agencées le long d'un couloir adossé au mur de la façade de la cour, celle-ci est rythmée par des fenêtres hautes et régulières, le tout est coiffé d'un toit double pans. L'école du hameau est composée de deux classes accessibles via des vestibules séparés (garçons et filles). Durant la période de l'entre-deux-guerres, naît le mouvement moderne et émergent de nouvelles réflexions pédagogiques qui vont transformer complètement nos perceptions des écoles et de l'espace scolaire, l'architecture est alors désignée comme un 3<sup>ème</sup> professeur après



les enseignants et les parents, elle influence les élèves comme les enseignants, ses effets doivent être pensés en amont afin de favoriser la réussite d'un plus grand nombre d'élèves.

Trois modèles d'écoles s'imposent ; l'école en barre caractérisée par son implantation au centre de la parcelle, et sa composante clé le couloir central le long duquel s'agencent les classes ; l'école de plein air percées de grandes baies vitrées, ses espaces intérieurs sont baignés de lumière naturelle et profitent d'une excellente ventilation, elle offre la possibilité de travailler en plein air ; et enfin l'école pavillonnaire qu'on reconnaît par ses pavillons de classe carrés parsemés au cœur d'un grand espace vert et ouverts généreusement sur l'extérieur où l'enseignement peut se tenir par beau temps, ces salles de classe sont spacieuses et peuvent recevoir un large choix de mobilier. En Algérie, il y avait deux types d'enseignements, l'enseignement laïc fréquenté majoritairement par les petits français, et l'enseignement B destiné à la population indigène. Le renouveau résidait dans la recherche de meilleures conditions de salubrité et l'introduction des concepts du mouvement moderne. Il est également important d'observer l'effort d'intégration au contexte culturel local pour le cas des écoles sises dans des quartiers indigènes et ce par le recours au style néo-mauresque.

L'introduction de l'industrialisation et la modularisation dans le domaine de la construction scolaire était inévitable au lendemain de la deuxième guerre mondiale à cause de l'explosion démographique et afin de répondre vite et bon marché à la demande de scolarisation en hausse constante. L'école en barre et l'école pavillonnaire résistent et survivent à cette vague d'industrialisation de l'établissement éducatif. A partir des années 60', l'apport des nouvelles théories éducatives centrées sur l'enfant et les progrès dans les différents domaines ; psychologie infantile, médecine scolaire et prouesses technologiques, entraînent un nouveau type d'école ; l'école à aires ouvertes caractérisée par beaucoup de flexibilité et une grande liberté de reconfiguration et de transformation, la séparation fictive et légère avec des cloisons amovibles et transparentes, la continuité visuelle et spatiale entre des espaces spécialisés et une ambiance des espaces stimulante.

Toutefois, durant les années 70' ce type d'école a subi un échec à cause de la formation inappropriée des enseignants, et d'un défaut de concertation avec les acteurs, et ainsi des fautes de conception (mauvaise gestion sonore, mobilier inapproprié, manque de repères, éclairage naturel faible), mais il n'empêche que d'autres écoles à aires ouvertes bien conçues ont réussi, pour leur coût économique et leur bonne évolution dans le temps, et parce qu'elles favorisent davantage l'apprentissage et le progrès scolaire de l'élève.

Les conclusions que l'on peut tirer de l'expérience des écoles à aires ouvertes au cours des années 60 et 70, nous apprennent que la pédagogie d'enseignement et l'environnement scolaire doivent être compatibles et doivent évoluer ensemble. La méthode d'enseignement simultanée ou frontale ne peut connaître le succès dans un environnement ouvert et mouvant, au même titre qu'une méthode d'enseignement active échouera dans un espace clos et immobile. Le modèle des salles de classe cellulaires classique prédomine au cours du 20<sup>e</sup> siècle. En Algérie, l'architecture des écoles sombre dans le chaos pour deux causes principales la crise économique des années 80' et les agitations politiques des années 90'.

L'école est l'œuvre soumise aux seules considérations économiques qui l'ont réduite au simple agencement des classes de part et d'autre d'un couloir, les espaces de créativité et de libre activité introduits au cours de la période coloniale sont jetés aux oubliettes (gymnasium, préau et ateliers). Dans les nouvelles écoles d'aujourd'hui, l'apport des nouvelles théories de l'éducation et les progrès dans les différents domaines entraîne l'architecture à devenir le troisième professeur après les parents et les enseignants, l'architecture scolaire d'aujourd'hui

se veut être plus accessible, lisible et claire, interactive et ludique, respectueuse de la nature et de l'environnement et confortable.

L'Algérie en revanche connaît une stagnation d'évolution de l'espace scolaire qui date au moins de la période coloniale, et au sein duquel on change mais timidement les techniques d'enseignement seulement, mais nous savons bien maintenant que ça ne marche pas, nous l'avons conclu plus haut, la pédagogie et l'espace doivent être compatibles et évoluer s'il y a lieu ensemble.

Cette lecture historique nous montre que l'architecture scolaire a connu plusieurs évolutions au fil de l'histoire au gré des changements dans la pédagogie et des progrès dans les différents domaines, psychologie infantine, technologie, santé, etc., qui se traduisent d'ailleurs par une tendance progressive de l'ouverture du bâtiment scolaire, à l'image de l'école à aires ouvertes, cette tendance est exprimée à l'échelle d'architecture, ainsi par, un décloisonnement des espaces, une ouverture totale des parois, lien renforcé avec la nature environnante, etc. il faut noter que cette évolution n'est pas démocratique et ne concerne que quelques établissements isolés dans le monde, le modèle qui prédomine encore aujourd'hui '21<sup>e</sup> siècle', est celui soutenu par les gouvernements, celui des classes cellulaires fermées à la traditionnelle et celui qui ne tient compte aucunement de la révolution technologique, celle-ci a pourtant transformé profondément la société et donc le statut de l'enfant sur toutes les échelles. L'Algérie n'a connu « aucune expérience » d'école différente, on avance ça mais avec réserve, car ne faut-il pas tout un village pour élever un enfant ? Comme disaient jadis nos ancêtres. (...)



Figure 30 : TIZI-OUZOU, un coin du village Kabyle (www.delcamp.net)

## Synthèse Diachronique

Schéma Comparatif de l'Evolution de l'ouverture entre les Ecoles de l'Algérie et d'ailleurs.

	L'Ecole Religieuse au Moyen Age	L'Ecole à Classe Unique pendant la Révolution Industrielle	La Maison d'Ecole à la Fin du 19 <sup>e</sup> Siècle- Début 20 <sup>e</sup>	La Pédagogie Nouvelle et l'Ecole Moderne durant l'Entre-deux guerres	L'Ecole à Aires Ouvertes durant les Trente Glorieuses	L'Ecole d'Aujourd'hui
<b>Plan fonctionnel de l'école</b>	 Une pièce ou un coin dans une pièce	 Ecole lancastérienne	 Ecole du style helvétique Ecole-Mairie Ecole au style Anne Queen	 Ecole en barre Ecole de plein air Ecole de classes cellulaires donnant sur une cour. Introduction d'espaces polyvalents comme le préau et le gymnasium	 Ecole à aires ouvertes	 Ecole flexible
<b>Plan fonctionnel de l'école en Algérie</b>	 Une pièce ou un coin dans une pièce	 Un local dans un bâtiment existant (souvent loué)	 Ecole urbaine : modèle Jules Ferry Ecole -hameau	 Classes cellulaires donnant sur une cour. Introduction d'espaces polyvalents comme le préau et le gymnasium	 Classes cellulaires de part et d'autre d'un couloir central	 Classes cellulaires donnant sur une cour
<b>Aménagement de la classe</b>	 Un espace peu ou non aménagé.	 Bancs collectifs et demi-cercles pour l'enseignement mutuel	 Rangées de pupitres doubles fixes, face au maître	 Classe carrée flexible ouverte sur l'extérieur. Meuble léger et portable	 Classe à plan ouvert facilement aménageable. Problèmes de bruit	 Classe modulaire organisée en zones spécialisées. Cloisons et meuble flexibles. Traitement sonore
<b>Aménagement de la classe en Algérie</b>	 Un espace peu ou non aménagé.	 Pas de configuration spatiale précise.	 Rangées de pupitres doubles fixes, face au maître	 Rangées de pupitres doubles face au maître	 Rangées de pupitres doubles face au maître	 Un aménagement qui ne répond pas aux exigences de la nouvelle réforme pédagogique.

----- Evolution de l'ouverture en fonction des exigences pédagogiques (L.KATTI)

## CHAPITRE II



**L'école : vers une « approche urbanistique » !**

## Introduction

Le médecin et psychologue belge, Ovide Decroly (1871-1932), affirme que le milieu naturel et la santé physique conditionnent l'évolution intellectuelle ; l'enseignement se fonde sur les besoins naturels de l'enfant, c'est lui qui annonçait : « *Un jour, on enseignera plus au moyen d'un programme uniforme tous les enfants d'un pays, mais dans chaque localité on tirera parti des ressources naturelles et des activités humaines qu'elles déterminent.* » (Paquot T., 2015, p. 12).

Les désirs des hommes, et ceux des enfants sont irréductibles à une norme ou à un programme cadré par l'idée que les architectes se font du bonheur des hommes, c'est la leçon que nous apprend Ivan Illich, dans son livre « une société sans école ». Lorsque le désirable devient prévisible grâce à la formidable machine industrielle, la ville moderne devient un puzzle de quatre pièces organisées autour de quatre fonctions : habiter/travailler/se récréer/circuler. Par conséquent les enfants se retrouvent de plus en plus confinés chez eux ou à l'école, écartés du monde extérieur.

« *Dans les villes à l'heure actuelle, les expériences sont presque toujours réduites à voir et entendre (...) Pas besoin d'avoir des mains, étant donné la vie que nous menons dans les villes ! N'oublions pas que ce qui fait l'intelligence de l'homme, c'est pour beaucoup celle de ses mains. Il faut donc donner à tout enfant la possibilité de tout manipuler et de verbaliser ses actes.* » (Dolto F., 1987, p. 21), en effet, depuis la disparition des artisans et des agriculteurs, seuls deux métiers savent encore vivre du toucher, de l'art des mains, et celui des pieds. Ce n'est d'ailleurs pas le fait du hasard si leur art est celui du jeu ; les musiciens et les sportifs, « je joue du violon, je suis un joueur de football », annoncent ces éternels joueurs. Le toucher fait l'intelligence des sociétés, qu'en est-il aujourd'hui dans nos villes ? « *L'enfant dont la personnalité est en pleine formation est, en ville, sévèrement coupé du milieu naturel. La ville, pour tout ce qu'elle offre d'inaccessible à l'enfant provoque chez lui bien des frustrations qui se traduisent par de l'agressivité, de la révolte, du dégoût ou par la recherche de moyens détournés ou illégaux pour satisfaire ses désirs.* » Écrit Marie-José Chombart de Lauwe en 1965.

Ce deuxième chapitre se veut d'être un prolongement de la tendance d'ouverture à « l'échelle du bâtiment » qui est avérée et conclue à la fin du premier chapitre, il s'inscrit dans une vision prospective et poussée du destin de l'établissement scolaire comme bâtiment fermé et hostile à la vie extérieure, il se propose de visiter une autre forme d'école totalement ouverte sur la communauté.

Animé du refus d'admettre que l'expérience de l'Algérie en matière d'éducation est réduite au néant, comme cela était conclu au chapitre premier. Pour se faire, il puise son inspiration au fin fond de la société kabyle traditionnelle, pour laquelle il hérite le mode de vie convivial, et son rapport de symbiose avec la nature, l'entraide et la solidarité des membres du village kabyle, la conception collective de l'éducation des jeunes, en effet les enfants kabyles, jadis évoluaient sous l'attention bienveillante de l'ensemble des membres du village, et avaient une grande liberté de mouvement contrairement au constat de l'essor de la sédentarité aujourd'hui.

Ce chapitre s'arrêtera d'abord, sur l'histoire du rapport de l'enfant et la ville, puis il tentera de voir comment conjuguer la sagesse de la société traditionnelle kabyle et les progrès dans les différents domaines afférents à l'éducation des enfants, d'en tenir compte afin de conceptualiser une alternative de l'école sous sa forme aujourd'hui. Il ne prétend aucunement plonger dans le futur, il n'a rien d'utopique, il repose sur des données actualisées de la recherche, qui permettent d'ailleurs une meilleure compréhension de l'homme et de l'enfant spécialement, grâce entre autres à l'essor de l'imagerie du cerveau, et à un retour d'expériences enrichissant en la matière. Ces nouvelles données ajoutées aux impératifs nouveaux du développement durable occasionnent nécessairement une nouvelle conception de l'éducation.

## 1 L'enfant : histoire d'une éviction

La ville et l'enfant ? Cette interrogation a traversé l'histoire et reste encore d'actualité, même si la place de ce personnage a évolué au fil des années. Déjà au cours du 18<sup>e</sup> siècle la ville était considérée comme étant dangereuse, et on recommandait alors d'en écarter les enfants et les mettre à la campagne. « *L'air y est infecté, malsain à tout le monde et plus particulièrement à l'enfance* » (Ballexserd J, 1762). Durant le 18<sup>e</sup> siècle, les enfants avaient encore leur place à la ville, ils appartenaient à l'espace urbain et s'y intégraient tout naturellement, non ce n'est pas parce que les maisons étaient trop petites et ne permettaient pas de longs séjours, mais parce que les enfants avaient un rôle à assurer dehors « *un rôle rituel à jouer dans la cité et les adultes comptent sur eux pour qu'ils l'assument* » (Ariès Ph., 1979). Ils pratiquaient divers métiers et participaient à des cérémonies et manifestations publiques se déroulant sur les places ou dans la rue.



Figure 31 : l'espace urbain approprié par les enfants durant le 18<sup>e</sup> siècle, ([www.voiriepour tous.developpement-durable.gouv.fr](http://www.voiriepour tous.developpement-durable.gouv.fr))

Au tournant du 19<sup>e</sup> siècle, l'enfant se voit progressivement confiné, sa liberté celle accordée par les adultes tend à se restreindre ; La bourgeoisie retire les enfants de l'espace urbain, ce choix est motivé par l'émergence des considérations hygiénistes et morales. Ce retrait graduel des enfants de la rue s'accompagne d'ailleurs « *d'une prolifération cancéreuse de l'espace privé* » pour reprendre l'expression d'Ariès (Ariès Ph., 1979). La rue n'appartient plus aux enfants bourgeois, cependant, elle persiste à être l'espace approprié des enfants d'ouvriers et les plus pauvres, elle est l'un de leurs lieux de vie préféré, (Etude Bipe Conseil sur les métropoles européennes, 1991).

Au milieu du 20<sup>e</sup> siècle, l'enfant bourgeois n'est plus seul à être confiné à la maison, à l'école, le retrait des enfants de la rue s'accroît et se généralise pour atteindre toutes les catégories sociales. Des villes émergent avec leurs immeubles et pavillons, les films de Jacques Tati comme « Mon Oncle, 1958 », ou « Playtime, 1967 » décrivent le nouveau rapport de l'enfant aux nouveaux mondes urbains ; il lui a été interdit de jouer dans les terrains vagues et les places de marché, ce genre de lieu était mal vu par les familles bourgeoises, (Legué P., 2015, p.47). Dans le même contexte, Marie-José Chombart de Lauwe écrit en 1965 « *l'enfant est devenu un personnage important ; il est le héros de films, de romans, il sert de motif à la propagande commerciale ... Mais, paradoxalement la place où il peut jouer heureux et en sécurité n'est guère prévue en dehors de la maison.* » plus loin, elle constate : « *l'enfant dont la personnalité est en pleine formation est, en ville, sévèrement coupé du milieu naturel. La ville, pour tout ce qu'elle offre d'inaccessible à l'enfant provoque chez lui bien des frustrations qui se traduisent par de l'agressivité, de la révolte, du dégoût ou par la recherche de moyens détournés ou illégaux pour satisfaire ses désirs.* » Avec son équipe du Groupe d'ethnologie sociale, la sociologue française fait état de travaux sur les loisirs de l'enfant, et conclut par s'inquiéter du « *malajustement entre les enfants et la ville dû à une planification urbaine où la place de l'enfant n'est pas prévue* » (Chombart de Lauwe M.J., 1997).

Aujourd'hui, l'enfant jouant dans les rues est toujours absent de nos images de ville. Il est devenu un enfant des parcs, des cœurs de résidences ou de lotissements. L'univers urbain est conçu pour l'adulte motorisé. La voiture a modifié le rapport de l'enfant-piéton à la rue, (Legué P., 2015, p.48).

« Pour mener à bien ce travail de recherche, j'ai choisi de regarder dans les différents domaines afférents à la question de l'éducation des enfants, suivant une structure composée d'une série de volets ».

## 2 Volet pédagogique :

La pédagogie d'après le dictionnaire Larousse est « L'ensemble des méthodes utilisées pour éduquer les enfants et les adolescents. ». Avant d'entamer ce vaste champ qu'est la pédagogie, il serait judicieux de s'arrêter sur un certain nombre d'aspects de base relatifs à l'origine, l'essence et le pourquoi de l'école ? Ce sont des questions fondamentales pour ainsi dire.

## 2.1 Education vs Scolarisation :

Il serait erroné de confondre « scolarisation » avec « éducation », à vrai dire l'humanité s'était longtemps passée de l'institution scolaire, à la préhistoire, l'éducation des plus jeunes se passait dans le cadre de la vie quotidienne par mimétisme. A l'Antiquité Platon et ses élèves n'avaient besoin que d'un jardin. Au Moyen Âge, l'enseignement était religieux et limité aux garçons ; les musulmans fréquentaient des Kouttabs ; les chrétiens, des monastères ; quant aux juifs, des midrashim. A l'heure des sociétés industrielles, l'émergence de la « forme scolaire » et l'enseignement de masse, absorberont progressivement tous les autres modes d'apprentissage. En effet, jusqu'à lors l'apprentissage se faisait dans un rapport entre une personne et une autre, et s'appuyait essentiellement sur les traditions et le savoir qui se transmettaient de manière orale avec une certaine familiarité. Désormais, on n'obéit plus à une personne, mais à « des règles auxquelles sont assujettis tant les élèves que les maitres. », (Guy V., 1980, p.54).

## 2.2 L'instruction formelle ?

Fondamentalement, tout le monde est de fait un « autodidacte ». Si tout le monde est constamment en processus d'apprentissage, et si la vie de chaque enfant fait partie de son éducation, pourquoi avons-nous besoin d'une éducation formelle ? (ROTHBARD M., 1999, p. 11).

La nécessité d'une instruction formelle et due au fait que les facultés de l'enfant sont sous-développées et seulement potentielles : elles ont besoin d'expérience afin de se développer. Pour que cet exercice soit possible, l'enfant a besoin de matériaux environnementaux sur lesquels il puisse opérer et avec lesquels il puisse travailler. Cependant, il est clair que pour une grande partie de son enseignement général, il n'a pas besoin d'instruction systématique ou formelle. Mais il est un domaine de l'éducation où la spontanéité directe, jointe à quelques préceptes, ne peut pas suffire : c'est le domaine des études formelles, et en particulier le domaine de la connaissance intellectuelle.

Cette connaissance, qui réside au-delà du périmètre de sa vie quotidienne, implique un exercice supérieur des capacités de raisonnement. Elle doit être conférée par l'utilisation de l'observation et le raisonnement déductif, et maîtriser un tel appareil de réflexion prend beaucoup de temps. En outre, cela doit être enseigné méthodiquement, parce qu'un raisonnement se construit par étapes logiquement ordonnées, qui transforment l'observation en un ensemble cohérent de connaissances. L'instruction formelle traite donc de l'ensemble des connaissances sur certains sujets précis. Ces sujets sont les suivants :

Tout d'abord, **la lecture**, de sorte que l'enfant dispose d'un remarquable outil pour l'acquisition prochaine de connaissances, et avec pour corollaire les différents « arts du langage », tels que l'orthographe et la grammaire. **L'écriture** est une autre puissante clé dans le développement mental de l'enfant. Un troisième outil élémentaire doté d'une grande puissance est l'**arithmétique**, qui commence par de simples chiffres et qui mène aux branches les plus développées des mathématiques.



Ces « **trois R** »<sup>1</sup> sont les clés qui permettent d'ouvrir les portes de la connaissance humaine, ainsi que les portes de l'épanouissement et du développement des facultés mentales de l'enfant. Il est également clair que ce n'est que dans les sujets techniques que l'enseignement formel peut être d'une quelconque nécessité ou utilité, puisque ce genre de connaissance doit être présenté méthodiquement. Il est évident que nous n'avons pas besoin d'enseignement formel pour « savoir comment jouer », pour « appartenir à un groupe », pour « sélectionner un dentiste », et pour une multitude de « cours » similaires fournis dans « l'éducation moderne ». Et puisqu'il n'y a pas besoin d'enseignement formel pour l'effort corporel ou la spontanéité, il n'y a pas besoin d'apprentissage pour « l'éducation physique » ou pour peindre avec ses doigts, (Idem, pp. 11-14).

### 2.3 L'éducation nouvelle :

Au lendemain de la première guerre mondiale 1914-1918, des pédagogues comme Ovide Decroly, en Belgique ; Maria Montessori, en Italie ; Célestin Freinet, en France ; Alexander Neill, en Grande-Bretagne sont sortis profondément meurtris de la guerre et de ses millions de morts et de blessés, ils s'étaient décidés d'inventer une éducation nouvelle, pour un enfant nouveau, qui ne fera plus jamais la guerre, le pédagogue suisse Adolphe Ferrière écrit pour la même occasion : « *Si le monde a marché à la ruine, c'est que l'école a formé, pétri, mâté des millions d'enfants.* », plus loin il poursuit : « *moins de souffrance chez les enfants actuels, moins de souffrance dans l'humanité de demain et d'après-demain... illusion peut-être.* »

Auparavant, l'attention portée au fonctionnement et à l'apprentissage se résumait aux seules questions d'hygiène et de discipline. L'apparition de ces pédagogies nouvelles, plus adaptées à la psychologie enfantine, va mettre l'accent sur « *la liberté plutôt que sur la contrainte.* », (Forster S., 2004, p.5).

Ces nouvelles aspirations prennent racine dans l'ouvrage humaniste de Jean Jacques Rousseau, *De l'éducation* écrit en 1762. En effet pour le philosophe français, « *l'enfant n'est pas un vase que l'on remplit, mais un feu que l'on allume.* ». Il considère que l'enfant en construction doit se positionner au centre du processus éducatif.

Avec l'évolution des sciences et l'émergence de la psychologie, de nombreux médecins, enseignants et philosophes vont étudier les mécanismes d'apprentissage chez l'enfant, et proposer de nouvelles approches éducatives. En 1894, le philosophe John Dewey (1859-1952) crée une « école laboratoire » à l'université de Chicago où il développe sa théorie du « Learning by Doing », « apprendre en faisant ». Il considère que l'action pédagogique se doit d'être une réponse au questionnement de l'enfant. Celui-ci construit son savoir dans un processus dynamique et individuel fondé sur la pratique et la construction de sa propre expérience. Dans la même logique, Célestin Freinet (1896-1966), instituteur français, blessé lors de la Première Guerre mondiale, considère que l'enfant animé d'un dynamisme naturel qu'il ne faut pas contrarier, doit expérimenter le savoir qu'on lui transmet. Pour Freinet l'erreur est un moyen d'accès à la connaissance. En Belgique, Ovide Decroly (1871-1932), neurologue de formation, pense que le milieu naturel et la santé physique conditionnent l'évolution intellectuelle ; l'enseignement se fonde sur les besoins naturels de l'enfant. C'est lui qui annonçait : « *un jour, on enseignera plus au moyen d'un programme uniforme tous les enfants d'un pays, mais dans chaque localité on tirera parti des ressources naturelles et des activités humaines qu'elles déterminent.* » (Paquot T., 2015, p. 12).

<sup>1</sup> dans l'éducation des pays anglo-saxons, ils désignent les notions fondamentales que sont la lecture, l'écriture et l'arithmétique (reading, writing and arithmetic) que doivent acquérir les jeunes enfants.

Le médecin italien Maria Montessori (1870-1952), qui crée la *casa dei bambini* à Rome en 1907, elle offre à ces enfants défavorisés, le jeu comme modalité d'apprentissage, de la lecture, du calcul et même de la vie sociale dès la maternelle et va également jusqu'à inventer tout un matériel pratique qui peut être utilisé librement, Fig. (32). Elle croit en l'importance du milieu dans lequel les enfants évoluent, et le considère comme un élément primordial dans leur développement intellectuel, (Fournier M., 2000, pp. 75-79).



Figure 32 : école la *casa dei bambini* à Rome 1907, ([bambolediavole.wordpress.com](http://bambolediavole.wordpress.com)), (<http://wikimapia.org>)

Malgré des points de vue parfois divergents, les différentes sensibilités constituant cette « éducation nouvelle » vont s'accorder à remettre en question le système éducatif traditionnel : « *L'enfant aime la nature : on le parqua dans des salles closes. L'enfant aime bouger : on l'obligea à se tenir immobile. Il aime manier des objets : on le mit en contact avec des idées Il voudrait raisonner : on le fit mémoriser. Il voudrait s'enthousiasmer : on inventa les punitions.* », (Ferrière A., 1921).

## 2.4 Le jeu : un impératif éducationnel

Le linguiste Émile Benveniste propose la définition suivante du jeu : « (...) toute activité réglée qui a sa fin en elle-même et ne vise pas à une modification utile du réel. » Pour lui le jeu est d'abord une forme qui détermine les joueurs », ceux-ci sont en quelque sorte joués par les règles du jeu qu'ils pratiquent et échappent ainsi à la réalité, du moins à une action volontaire sur celle-ci.

Par ailleurs, l'auteur hollandais Johan Huizinga (1872-1945) dans son livre *Homo Ludens*, essai sur la fonction sociale du jeu (Seresia C., 1951) démontre que le jeu est à l'origine de toutes les œuvres humaines, il le définit comme suit : « (...) le jeu est une action ou une activité volontaire, accomplie dans certaines règles fixées de temps et de lieu, suivant une règle librement consentie mais complètement impérieuse pourvue d'une fin en soi, accompagnée d'un sentiment de tension et de joie, et d'une conscience d' « être autrement » que la « vie courante. » il s'attarde sur le sens du mot « jeu » dans les différentes langues puis il s'interroge de la place du jeu dans la sagesse, la poésie, la philosophie, la vie quotidienne des population et même la guerre.

Il a conclu que la révolution industrielle **désapprouve** le jeu, il écrit : « *le travail et la production deviennent un idéal, bientôt une idole. (...) Sens social, aspirations pédagogiques et critère scientifique dominant l'évolution de la culture.* »

La gratuité du jeu, son inutilité apparente, la diversité des résultats qu'il génère, souvent inattendus, les complicités qu'il provoque, les stimulations tant physiques qu'intellectuelles, sensorielles que mécaniques qu'il entraîne, font de lui la clé de toute pédagogie active et réactive. Aussi, ce n'est pas par hasard que les pédagogues novateurs, de Fourier (1772-1837) à Montessori (1870-1952), de Fröbel (1782-1852) à Geddes (1854-1932), de Decroly (1871-1932) à Dewey (1859-1952), de Steiner (1861-1925) à Freinet (1896-1966) et tous les anonymes qui depuis très longtemps, dans leur classe contester les procédés académiques, adoptés par l'institution scolaire. Le pédiatre et psychiatre anglais, Donald Winnicott (1896-1971) invitait les parents, dans ses conversations radiophoniques (sur la BBC), à privilégier le jeu, à ne pas en faire une récompense, un temps à part, mais l'activité principale, essentielle, existentielle de toute « éducation », mot à utiliser avec précaution, tant il renferme de certitudes parentales sur ce qui serait « bien » pour les enfants.

Dans le livre *jeu et réalité*. L'espace potentiel (Gallimard, 1975), il explique comment par le jeu, le tout petit enfant se dote d'un « espace potentiel » entre lui et sa mère (son environnement), qui représente une sorte d'« aire de jeu » libre et accessible, permanente et ouverte, dans laquelle il expérimente, imite assimile, teste, apprend, s'énerve, pleure, rit, etc. Un enfant privé de jeu recherchera toute sa vie cet « espace potentiel » qui lui a tant manqué, Par contre, un enfant en accord avec lui-même, entretiendra avec son « espace potentiel » un lien indestructible, (Paquot T., 2015, p.124).

Si pour le restant du travail, on s'intéresse particulièrement au jeu et les terrains de jeux, c'est parce qu'il a été défini comme étant le meilleur moyen d'apprentissage pour les enfants.

### 3 Volet socioculturel :

#### 3.1 Que peut-on apprendre des sociétés traditionnelles : exemple village kabyle :

L'enfant du village kabyle évoluait sous l'attention bienveillante des membres du village, le sentiment d'appartenance est fort, il n'est pas surprenant d'observer que le nom d'un membre est toujours associé à celui de son village natal, c'est une manière d'identification lorsque celui-ci passe à l'extérieur du village, un enfant du village kabyle atteignant l'âge de 5 ou au plus 6 ans n'est plus considéré comme tel, à partir de cet âge on le responsabilise, la question du genre est primordiale, les jeux d'abord puis les tâches de l'enfant en dépendent beaucoup et ce depuis la naissance ; l'arrivée d'une fille est marquée par un silence, elle n'est pas fêtée comme c'était le cas à la naissance d'un garçon, reçu par les you-yous de la sage-femme (El Qabla), on peut associer cette ségrégation au fait que celui-ci assure la pérennité du lignage, il représente une force de travail et un renforcement du clan en cas de litige ou de différent avec d'autres groupes, en revanche la fille est perçue comme un fardeau et une bouche de plus à nourrir, elle constitue le vase fragile qui risque à tout instant de se briser (*R. Basagana, A. Sayad, 1974, p. 72*), et de souiller ainsi l'honneur et la réputation des siens.

### 3.1.1 Organisation sociale de la Kabylie :

L'unité sociale de base de cette société est la famille élargie l' « Axxam ». La « Txarubt » (faction), est l'extension de la famille élargie, chaque composante de la faction se réfère à l'héritage symbolique d'un ancêtre de lignée paternelle. La txarubt assure l'intégrité de chaque individu et la défense de l'honneur du nom en commun, avant l'introduction du nom patronymique par l'administration coloniale, c'était le moyen d'identification le plus utilisé. Dans certains villages importants (tuddar) il y a une structuration par quartier qui regroupe différentes factions « tixarubin », c'est l'« adrum ». C'est l'ensemble de ces quartiers qui forment le village. Plusieurs villages peuvent s'unir et forment « laarch » (la tribu), un ensemble de tribus donne la « taqbilt » (une confédération), qui donnera son nom aux habitants de la région appelés kabyles, (Hannoteau A., Letourneux A., 2003, p. 161).

### 3.1.2 Le patriarcat :

La famille élargie ou étendue comme nous l'avons déjà cité est la cellule de base de la société kabyle traditionnelle, elle ne se réduit pas aux époux et à leur descendance mais elle rassemble tous les agnats, sous un seul chef. Elle comprend le père, la mère, les fils leurs femmes, leurs enfants, leurs petits-enfants, les oncles les tantes, (Bourdieu P., 1970, p. 12), les neveux et les cousins. Le chef de famille est le grand père s'il est encore vigoureux ou son fils aîné s'il a disparu, celui-ci donne à chaque ménage et à chaque célibataire sa place précise au sein de la communauté (ibid., p. 14), par la répartition des travaux (Addi H., 1999, p. 40) entre les différentes cellules du groupe domestique qui représente une unité de production, de consommation et de résidence. Son rôle principal est de maintenir la cohésion de son groupe familial. « La solidarité interfamiliale repose sur l'exploitation commune du patrimoine, elle est renforcée par la propriété indivise que le père a hérité de ses descendants et qu'il transmettra dans l'indivision à ses descendants mâles », (ibid., p. 42).

### 3.1.3 Le concept de l'œil collectif dans le village kabyle :

Dans la société traditionnelle kabyle, les enfants jouissaient d'une grande liberté de mouvement, ils pouvaient sillonner toute leur région sans aucune restriction, ils craignaient peut-être de croiser le méchant personnage traditionnel des contes le loup « Ucen », en effet, les contes et les récits d'aventure, occupaient une place importante dans le processus d'éducation des enfants ; à chaque soir les enfants se rassemblaient autour d'un feu « kanoun » à l'intérieur d'une maisonnette kabyle bâtie en pierre et couverte d'un toit double pans en tuile cuite.



Figure 33 : Les belles veillées autour du kanoun, (<http://www.jjel-echo.com>)

Et écoutaient avec beaucoup d'attention les contes « Timouchouha » de « Tamgharth » une vieille femme qui emmagasine d'innombrables histoires et légende kabyles, c'était là un moyen de distraction « sérieux », sérieux parce que de la sorte « Tamgharth » stimulait l'imaginaire des enfants, elle éveillait en eux l'intelligence et la curiosité, et nourrissait leurs esprits.

Retour au quotidien, le loup était donc une menace plus, « psychique que concrète », le village s'assurait ainsi de la sécurité de ses jeunes membres, pour pas qu'ils s'éloignent trop dans les bois, le loup ou autres animaux sauvages se nichait dans la forêt dense qui est non foulée par les hommes, car autrement elle ne serait pas dense, cela est dû au fait du recours au bois pour le chauffage et la cuisine, chaque jour pratiquement les enfants allaient ramasser du bois, ils avaient une fine connaissance de leur territoire dont ils connaissaient tous les recoins, les herbes et insectes par leurs noms, ils avaient pour ainsi dire leurs propres activités : être berger après l'école et profiter d'un tas de jeux de société hérités des adultes, car effectivement le jeu dans la société traditionnelle kabyle était une culture, il n'y a qu'à constater la saisonnalité des jeux, ainsi par exemple les billes apparaissent en hiver, les osselets sont une activité de février et de mars, la ronde est printanière, etc., Fig. (34). La djemaa était réservée aux adultes même si les enfants encore très jeunes s'y rendaient, ils devaient se comporter comme des adultes, même s'ils ne faisaient qu'écouter les conversations sans avoir le droit d'intervenir, l'enfant était sous la responsabilité de tous les adultes sans exception, il est rappelé à l'ordre par le premier adulte présent, les parents cautionnent ce mode d'éducation adopté par tout le village et par ricochet par toute la société kabyle.



Figure 34 : Quelques jeux en Kabylie, (Ottavi D., pp. 2-3-5-8)

En conclusion, il est à retenir de la société traditionnelle kabyle, la grande liberté de mouvement dont jouissaient les enfants, cela est dû principalement, au concept de « l'œil collectif » et la forme de propriété foncière, celle-ci joue un rôle important dans cette liberté, avant le colonialisme, c'était la propriété tribale qui induisait une grande liberté d'accès. A l'arrivée du colonialisme et l'émergence de la propriété privée, certes ça a mis fin à l'organisation tribale mais la famille élargie persiste avec son chef qui s'assurait de l'indivision de la propriété, ce passage engendre évidemment moins de liberté, mais considéré à l'échelle d'un membre, c'était largement suffisant.

Le défaut ou en tous cas, le peu de références bibliographiques, pour ce récit est dû au fait qu'il soit le produit d'un mode d'apprentissage, qui se faisait dans un rapport entre une personne et une autre, et qui s'appuyait essentiellement sur les traditions et la connaissance qui se transmettaient de manière orale avec une certaine familiarité, c'est donc le fruit de longues discussions avec des témoins qui ont tous une chose en commun ; ils ont tous été des enfants au sein d'un village kabyle, entre autres ; mes parents, oncles et tantes, et bien d'autres personnes encore plus âgés dont mon grand-père et ses cousins qui appartiennent encore au monde des vivants.

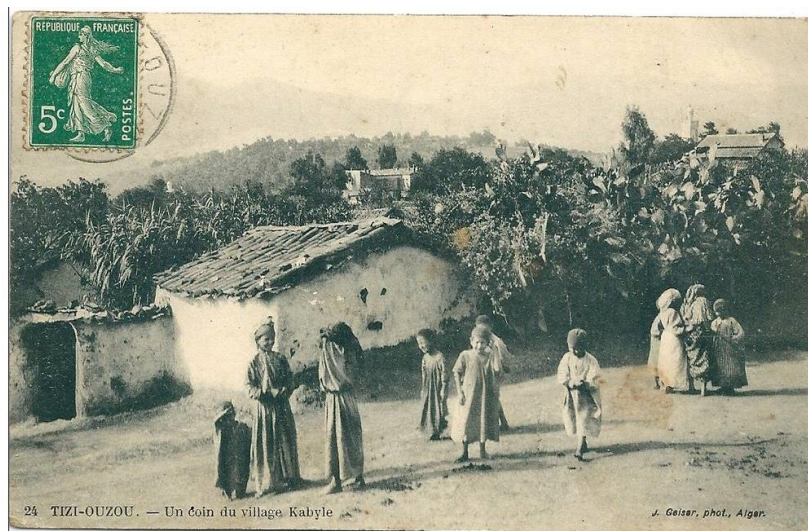


Figure 35 : Ancienne photo d'enfants kabyles, ([www.delcampe.fr](http://www.delcampe.fr))

### 3.2 L'enfant, une invention occidentale ?

Avant d'entamer cette question il convient de mentionner brièvement, la définition étymologique du mot 'enfant', il vient du latin, *infans*, et désigne celle ou celui « qui ne parle pas ».

L'historien Philippe Ariès (1914-1984), dans son célèbre livre « l'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime », soutient l'idée que « le sentiment de l'enfance », et non pas l'affection, émerge en Occident au tournant des 17<sup>e</sup> et 18<sup>e</sup> siècles. Il accuse le contrôle des naissances, la baisse de la fécondité et surtout de la mortalité infantile pour favoriser ce sentiment de « particularité » de l'enfance. Auparavant, comme on a pu le constater au sein de la société kabyle, les enfants trouvaient une place mêlée au monde des adultes au point d'en faire partie intégrante, ils quittent très tôt l'âge de l'enfance, à 5 ou 6 ans, et rejoignent leurs parents dans les tâches agricoles ou ménagères.

Philippe Ariès observe que l'exportation de ce sentiment d'enfance d'origine occidentale, s'est faite à travers, entre autres, le vêtement destiné à l'enfant, les jouets, le mobilier, la vaisselle à leur taille, etc. et atteint ainsi toutes les sociétés du monde.

Cette conception de Philippe Ariès, a été énergiquement attaquée, par les historiens médiévistes, au point de la déclarer comme étant fausse. En considérant l'écart gigantesque entre la définition de l'enfant kabyle d'antan et de celui d'aujourd'hui, on peut facilement deviner de quel côté se rangera la majorité de la population kabyle.

### 3.3 Des images de l'enfance : contexte allemand et français :

En effet, l'image accordée à l'enfant d'une société à une autre n'est pas même, ce qui engendre des différences palpables et qui souvent se traduit par des conceptions contrastantes de l'espace physique, qu'on dédie aux enfants, (écoles, terrains de jeux). Cet aspect est parfaitement illustré par, les deux géants de l'Europe, France et Allemagne, qu'on développera ici.

#### 3.3.1 Différence sensible de l'architecture scolaire :

La visite d'un équipement scolaire germanique par des architectes français suscite toujours des exclamations : « pas de dispositif anti-pince-doigt ? » « Des marches dans les classes ? » « Des écorces sous les agrès ? » Autre source de stupéfaction : les cours sont des espaces publics ouverts à tous, même pendant les heures de classe et les récréations. Quant aux jardins des écoles maternelles, les seuls à être clôturés, ils ont non seulement du sable et de l'eau (souvent sous forme d'une pompe hydraulique à main), mais aussi des arbres fruitiers, un jardin potager, une mare biotope ... autant de « dangers » potentiels qui feraient frémir tout chef d'établissement en France.

Qu'est-ce que cela nous dit sur la société allemande ? Sans doute qu'elle est moins sécuritaire que la société Française, et qu'elle s'appuie sur la confiance dans la communauté qui « surveille » et agit en cas de besoin. Un autre rapport à l'enfance, une autre vision de l'esprit civique... Mais toute médaille a son revers ! Les mères étant incitées (voire obligées par manque d'alternative) à rester à la maison pour s'occuper de leur progéniture, de plus en plus de jeunes femmes préfèrent renoncer à la maternité qu'à leur carrière.

Selon un article paru sur lemonde.fr, le porte-parole du gouvernement Allemand Steffen Seibert, a indiqué l'adoption d'un texte, mardi 6 juin 2012 en conseil des ministres, celui-ci offre aux parents allemands qui gardent leurs enfants de moins de 3 ans à domicile, une prime !, en effet, ils recevront une allocation mensuelle de 100 euros à partir du 1er janvier 2013. La même source publie le 17 décembre de la même année, un autre article intitulé « En Allemagne, la mauvaise image des mères au travail pèse sur la natalité » qui évoque des difficultés culturelles pour conjuguer maternité et travail, pour les femmes allemandes.

Ce problème de taux de natalité très bas, oblige d'ailleurs l'Etat et les collectivités à combler le déficit en crèches, jardins d'enfants et cantines. Mais cette pénurie a favorisé l'instauration de réseaux de solidarité : les nombreux groupes de rencontres ou de gymnastique pour mère et enfant créent des liens. Quand on connaît les gamins de son village ou de son quartier, une part de la sécurité est assurée par le regard bienveillant des adultes sur les enfants des autres.

### 3.3.2 Différence sensible des aménagements de jeux :

Si l'histoire et les objectifs des *playgrounds* anglo-saxons et des *Kinderspielplätze* allemands sont bien documentés, les informations sur leurs homologues français sont inexistantes. Le résultat d'une recherche sur internet se résume à des catalogues de fabricants d'équipements, des informations gouvernementales sur la sécurité et un rappel de la réglementation. La différence fondamentale dans le dessin des espaces verts du jardin à la française aux parcs à l'anglaise est reproduite assez logiquement dans l'aménagement des terrains de jeux, Fig. (36). Au Nord de France, ils ont une vision beaucoup plus « naturelle » des loisirs de plein air des enfants. Espace récréatif d'une maternelle, petite aire d'un lotissement ou équipement d'envergure intégré à un grand parc public, tous déclinent les mêmes ingrédients de base : bois, rochers, sable, eau et végétation assez « sauvage ».

Parterres de l'Orangerie du château de Versailles.



Parc de Stourhead, dans le Wiltshire, en Angleterre.



Figure 36 : Différence entre jardin à la française et un parc à l'anglaise, (<https://fr.wikipedia.org>)

### 3.3.3 Jouer à la française :

Dans les villes françaises, toboggans, balançoires et jeux à ressort attendent généralement les enfants au sein des parcs jardins publics. A moins qu'ils ne préfèrent les traditionnels squares, protégés de la rue par le typique grillage vert bouteille. A l'entrée, une affiche détaille le règlement et les horaires. Le portillon poussé, le sempiternel panneau nous met en garde : « pelouse interdite ». Le bac à sable et les bancs sont entourés de haies de buis ou de troènes taillés, à l'ombre d'un alignement de tilleuls, platanes ou marronniers.



Cette ambiance feutrée répond à la paranoïa sécuritaire dont souffrent de plus en plus de parents : exagération du danger, culture de contrôle du risque et manque de confiance dans les capacités de l'enfant. « Ne patauge pas dans la boue, tu vas te salir ! » « Ne t'approche pas du ruisseau, tu vas te noyer ! » « Ne grimpe pas aux arbres, tu vas tomber ! » Que d'interdits... le jeu ne peut pourtant pas être limité à des espaces aménagés à cet effet, surtout s'ils sont aussi stériles que ceux qui sont généralement proposés en France.

En France, une réglementation complexe et draconienne, mais surtout la peur de poursuites judiciaires en cas d'accident, a conduit à la surprotection des aires de jeux. Ces mesures exagérées évitent peut-être le tribunal aux responsables de ces équipements publics, mais elles sont nuisibles de plusieurs manières à l'épanouissement des enfants. S'ils ne sont jamais confrontés à des risques (mesurés). Les plus jeunes et les plus timorés n'ont pas l'occasion d'apprendre à anticiper puis à maîtriser le danger. Ils ne peuvent pas non plus ressentir le bonheur d'avoir réussi avec succès une épreuve à leur échelle, comme la glissade sur le grand toboggan. Quant aux aventureux les équipements ennuyeux les poussent à un détournement de l'emploi prévu, qui augmente les périls.

Abandonnons donc les espaces policés et leurs agrès en plastique standardisés aux angles arrondis, posés sur un tapis de mousse synthétique ! Laissons les enfants jouer dans un environnement plus naturel, afin de favoriser leur appréhension de la complexité des écosystèmes. C'est dans cet esprit que la sculptrice Claude Lalanne avait réalisé en 1986 dans le jardin des Halles, au centre de Paris, un lieu de récréation réservé aux enfants de 7 à 11 ans. Cette « jungle » de bambous et autres végétaux luxuriants, qui abritait « volcan », ruines antiques, moulin, cascades grottes, pont de liane et autres surprises, était plébiscitée par les gamins et les riverains. Pourtant, les attractions ont été peu à peu fermées « pour raison de sécurité, avant la destruction de l'ensemble en 2011, dans le cadre des travaux de rénovation des Halles.

### 3.3.4 Jouer à l'allemande

Les quartiers résidentiels allemands sont parsemés de petits aménagements équipés de quelques agrès destinés à différents âges. Souvent implantés le long de cheminements pour piétons et cyclistes, ils sont largement ouverts sur l'espace public et accessible à tous à toute heure. Même quand ils sont entourés de haies, aucun portillon ne ferme l'entrée. Marcher, voire courir, sur les pelouses est autorisé, c'est même souhaité. La multiplication de ces petits espaces familiers permet aux parents de laisser les enfants jouer au pied de leur immeuble. Le passage fréquent d'adultes sur le chemin est une manière d'assurer collectivement une certaine surveillance. Les enfants peuvent escalader, se salir tomber, s'égratigner, etc.



Figure 37 :jardins au pied de leur immeuble, Tübingen en Allemagne, (<http://ecoquartier.midiblogs.com>)

Les terrains de jeu des célèbres éco-quartiers de Fribourg et Tübingen sont représentatifs de cette volonté d'offrir aux enfants des lieux d'essence rustique, même en milieu urbain. Le « ruisseau-biotope » qui traverse le Mühlenviertel invite ainsi les gamins à patauger librement sous la surveillance « indirecte » des habitants, qui prennent le soleil ou le frais, sur la place minérale adjacente. Outre ces espaces de voisinage pour le quotidien, les parcs à l'échelle de la ville offrent de vastes terrains de jeux aux équipements plus exceptionnels. Grands toboggans, filets à grimper, barres et suspension, poutres et cordes d'équilibre, tourniquets, pyramides de cordages tridimensionnelles, tyroliennes et autres trampolines sont souvent intégrés dans une structure multifonctionnelle, qui prend parfois la forme d'un bateau, d'un train, d'un château ou d'un dragon.

### 3.3.5 Le facteur risque : un besoin naturel ?

*No risk, no fun !* Ces environnements qui n'offrent aucun challenge n'ont aucune chance de concurrencer les jeux vidéo virtuels, bien plus captivants. Les aménagements devraient au contraire favoriser une approche ludique, libre et spontanée, assez excitante pour attirer les enfants hors les murs. Car qui dit terrain de jeu, dit aussi activité physique en plein air. Et ceux qui jouent dehors souffrent rarement de surpoids et d'obésité, fléaux qui touchent environ 18% des jeunes français de 3 à 17ans, ([www.inpes.sante.fr/30000/actus2012/008-obesite-infantile.asp](http://www.inpes.sante.fr/30000/actus2012/008-obesite-infantile.asp)). Dans un article intitulé *The overprotected kid* (l'enfant surprotégé), ([www.theatlantic.com/magazine/archive/2014/04/hey-parents-leave-those-kidsalone/358631](http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2014/04/hey-parents-leave-those-kidsalone/358631)), Hanna Rosin raconte sa visite avec Gideon, son fils de 5ans, dans un terrain d'aventure situé au nord du Pays de Galles appelé *The Land*. Sa conclusion sent le vécu : « *le changement culturel doit venir des parents. Il y a une grande différence entre éviter les principaux risques et prendre chaque décision dans le but d'optimiser la sécurité de l'enfant (ou son enrichissement, ou son bonheur). Nous ne pouvons pas plus créer pour nos enfants l'environnement parfait que nous ne pouvons créer des enfants parfaits, Croire le contraire est une illusion, et des plus nuisibles. Pensez-y chaque fois que la panique grandit.* »

## 4 Volet psychologie :

Jean-Jacques Rousseau considère que **Le mal est extérieur à l'ordre naturel**. La méchanceté n'est pas intérieure à l'homme, elle lui est « périphérique » selon la judicieuse formule de Jean Starobinski. « *Le mal se produit par l'histoire et la société, sans altérer l'essence de l'individu. La faute de la société n'est pas la faute de l'homme essentiel mais celle de l'homme en relation* », (Starobinski J., 1971, p.33). En effet la science confirme les intuitions de Rousseau ; A l'université de Yale aux Etats-Unis, les deux chercheurs psychologues Karen Wynn et Paul Bloom s'engagent dans la recherche avec les nourrissons, ils ont essayé de savoir si le bébé est altruiste ou pas, ce qui impliquait d'abord de répondre à une question fondamentale ; un bébé fait-il la distinction entre le bien et le mal ? La difficulté un peu avec leurs sujets d'étude est que ces derniers ne parlent pas, comment donc faire pour leurs soutirer des réponses à des questions très complexes ? C'était le premier problème posé, Karen Wynn trouve la solution ; un spectacle de marionnettes Fig. (38) ; un chien blanc essaie d'ouvrir une boîte empli de jouets, Ethan six mois est captivé ! Le chien bleu apporte son aide, c'est le bon garçon ! En revanche le chien jaune ne se comporte pas très bien, c'est le mauvais garçon ! Une étudiante du laboratoire qui ne sait pas lequel des deux chiens en

peluche s'est bien ou mal comporté, demande à Ethan de faire un choix ; « *les résultats sont impressionnants la grande majorité des bébés 4/5 choisissent le bon garçon plutôt que le mauvais garçon, quelles que soient les circonstances et on a testé des centaines de bébés* » conclut Paul Bloom. Karen Wynnajoute : « *Nous avons même montré ce spectacle à des enfants de trois mois, et observé qu'ils s'orientent visuellement vers le bon garçon et se détournent du mauvais* ».

Leurs recherches montrent même que c'est une préférence morale plus que sociale. « Si je vois une personne mal se comporter je ne veux pas seulement l'éviter, je pense également qu'il devrait être puni » explique Paul Bloom, en montrant que la compréhension morale des bébés serait liée à des notions d'équité et de justice. Les bébés ont une compréhension morale rudimentaire : « *nous naissons tous avec une capacité à distinguer le bien du mal* ».



**Figure 38 : Spectacle de marionnettes**  
(Arte France, 2015)

Ces expériences nous apprennent que s'il arrive à l'enfant de se mal comporter, bien c'est par la faute des adultes et du milieu, ce n'est ni inné ni génétiquement déterminé, d'où la nécessité d'investir le milieu de l'enfant. Il convient de mettre l'accent sur cette nécessité d'agir sur le milieu, et non sur l'enfant comme le faisait les anciennes pratiques du système traditionnel de l'enseignement, le pédagogue Makarenko disait si "l'enfant est malade, soignez le milieu".

## **5 Volet urbain :**

### **5.1 L'architecte et le Jeu :**

Depuis la disparition des artisans et des agriculteurs, seuls deux métiers savent encore vivre du toucher, de l'art des mains, et celui des pieds. Ce n'est d'ailleurs pas le fait du hasard si leur art est celui du jeu ; les musiciens et les sportifs, « je joue du violon, je suis un joueur de football », annoncent ces éternels joueurs. Les architectes dont beaucoup ont renoncé au dessin pour la souris informatique, ont quant à eux capitulé, aveuglés par l'héritage reçu d'une ville produite en série. Pourtant ce renoncement n'est pas vieux : les architectes modernes qui ont signé en 1933 la charte d'Athènes avaient cette intelligence du monde qui appartient aux artisans.

Le Corbusier, au début de sa carrière travaillait chez un ébéniste de la Chaux-de-Fonds, en Suisse. Ses premières maisons sont de remarquables chalets suisses au travail de charpente et d'ébénisterie fabuleux. Il n'a pas voulu éloigner les enfants de cette réalité donnée à toucher qui fait l'intelligence des sociétés. Avec les meilleures intentions du monde il a rêvé des quartiers d'habitation aérés, ensoleillés et lumineux, des villes en hauteur qui laisseraient la nature au sol, comme



territoire d'expérience et de jeu. En voulant partager les conditions de son bonheur passé dans la nature de Roquebrune Cap Martin, il a retravaillé les dimensions du cabanon, Fig. (39), qu'il s'y était construit pour concevoir la cellule de la cité radieuse reproduite en milliers d'exemplaires.

**Figure 39 : Le Cabanon Roquebrune-Cap-Martin, France, 1951, (arquiscopio.com).**

Hélas, l'architecte le plus clairvoyant, le plus généreux ne peut construire à leur place, le bonheur des hommes, affirme Ivan Illich, dans son livre « société sans école ». Les désirs des hommes et ceux des enfants sont irréductibles à une norme ou à un programme cadré par l'idée que les architectes se font du bonheur des hommes, Lorsque le désirable devient prévisible grâce à la formidable machine industrielle, la ville moderne devient un puzzle de quatre pièces organisées autour de quatre fonctions : habiter, travailler, se récréer, circuler.

La fabrique d'une ville par zonage que reflètent encore trop les Plans Locaux d'Urbanisme était née. Ivan Illich décrit brillamment comment les enfants vivent ce bouleversement, dans son fameux livre en 1971, il écrit : « *Vivre à New-York suppose l'apparition d'une conception particulière de la nature et de ses possibilités. Sans cette vision, la vie à New-York devient impossible. Un enfant des rues n'y touche jamais rien qui n'ait été scientifiquement conçu, réalisé et vendu à quelqu'un ; les arbres qui existent encore sont ceux que le service des jardins publics a décidé de planter. (...) L'enfant de la ville n'a rien à attendre, rien à espérer, sinon ce que lui promet le développement possible des méthodes de fabrication. Pour satisfaire son imagination, on lui fournit au besoin quelque récit d' « anticipation » ! Et que connaît-il, d'ailleurs, de la poésie de l'imprévu ? Son expérience en ce domaine se limite à quelque découverte dans le caniveau : une pelure d'orange qui flotte sur une flaque. Il en vient à attendre l'instant où l'ordre implacable s'interrompra : une panne d'électricité, une échauffourée dans la rue. Souvent il s'abandonne, il se laisse aller à musarder, à faire le sot et c'est la seule expérience poétique dont il dispose encore ! Et puisqu'il n'y a rien de désirable qui n'ait été prévu, l'enfant de la ville tire bientôt la conclusion que nous serons toujours capables de concevoir une institution pour satisfaire chacun de nos besoins. Pour lui il va de soi que les méthodes de production ont le pouvoir de créer de la valeur » (Illich I., 1971, p. 176)*

Les enfants quittent alors peu à peu le vieux monde pour entrer dans une machine nettoyée de tous ses dangers et embuches, à l'écart de la ville, dans un univers enfantin de récréation planifié en équipements scolaires, sportifs et de loisirs implantés à proximité des habitations.

On leur apprend alors cette distinction d'espace et de temps qui oppose le travail au jeu, le second étant récompense du premier.

## 5.2 Le jeu, apprentissage de la vie

Selon le psychologue suisse Jean Piaget, c'est en agissant sur son environnement que l'enfant construit ses premiers raisonnements, chaque progrès menant au stade suivant. Son développement cognitif et psychomoteur se fonde sur l'imitation et la manipulation des objets qu'il rencontre. Une activité physique stimulante accroît l'estime de soi : se balancer, sauter, se suspendre ... autant de défis à relever avec, à la clé, la fierté d'avoir vaincu sa peur. Les terrains de jeux sont aussi l'occasion de côtoyer d'autres gamins du même âge, plus jeunes et plus âgés, de se confronter à eux et de tester communication et coopération.

L'heure du square est souvent un moment « pour soi », qui permet à l'enfant de s'échapper du cadre rigide de l'école. En grim pant librement dans les arbres, en crapahutant, en patouillant dans la boue, il développe motricité, sens de l'équilibre et confiance en lui. Cette prise de risque mesurée et progressive entraîne sa capacité à trouver les bonnes décisions et à s'auto-discipliner. Selon le chirurgien-pédiatre Olivier Reinberg : « *la place de jeux doit être non seulement un espace ludique, mais aussi un lieu d'apprentissage des performances psychomotrices de l'enfant : tous les engins qui lui sont proposés doivent être conçus pour un droit à l'erreur et à la maladresse, La chute doit être admise comme un processus obligatoire de ce droit à l'erreur, dont on va tenter de minimiser les effets.* », (Reinberg O.).

## 5.3 De l'aire de jeux au terrain d'aventures :

Pendant des siècles, la plupart des enfants, quand ils n'étaient pas obligés de participer aux tâches agricoles ou ménagères, avaient à leur disposition pour s'ébattre le vaste terrain de jeux offert par la nature environnante, Fig. (40) : forêts, prairies fleuries et berges d'une rivière pour les gamins de la campagne. Le jeu, activité physique qui entraîne autant l'esprit que le corps, est aussi vieux que l'espèce humaine, mais les espaces qui lui sont dédiés sont une invention de la modernité, Leur histoire reflète celle de l'industrialisation, de la rapide urbanisation ... et parfois le désir de contrôler les ébats des jeunes pour mieux maîtriser les futurs actes des adultes.

Groupe d'enfants Biskris



Chevrier Kabyle



Figure 40 : Enfants jouant dans la nature environnante, ([www.delcampe.fr](http://www.delcampe.fr))

Le passage au terrain d'aventures se présente avant tout, comme une solution d'intégration sociale pour les paysans devenus ouvriers, venus s'installer dans les villes par l'effet de l'industrialisation. Comme conséquence indirecte de cet exode qui a transfiguré la structure de la société, les premiers *Play grounds* (aires de jeux) sont apparus en Angleterre et aux Etats-Unis dans la deuxième moitié du 19<sup>e</sup> siècle. Mais le médecin allemand Bernhard Christoph Faust, soucieux d'améliorer les conditions de vie de ses congénères, avait déjà inventé quelques décennies plus tôt le *kinderspielplatz* (place de jeux pour enfants), tout en soulignant les liens entre santé et qualité de l'habitat. Les objectifs des premiers terrains de jeux, souvent réservés aux élèves des écoles dans la journée mais ouverts au public le reste du temps, étaient multiples, Lieux idéaux pour enseigner le *fairplay* et les bonnes manières pour certains, ils permettaient pour d'autres de canaliser l'énergie des enfants des classes ouvrières, qui traînaient dans les rues de villes de plus en plus densément peuplées.

L'enjeu était politique, comme il ressort d'un texte du président américain Théodore Roosevelt, daté de 1907 : « *le jeu étant un besoin fondamental, des playgrounds devraient être disponibles pour les enfants de la même manière que les écoles. Cela veut dire qu'ils doivent être répartis dans les villes pour que chaque garçon et chaque fille puissent s'y rendre à pied.* », (Rudolph H., 1907).

En 1920, environ 700 terrains de jeux aménagés (Butler A.), participaient au rêve américain d'intégration des immigrants, et à la complète assimilation des futurs adultes. Œuvre philanthropique ou outil de contrôle ? Le mouvement, qui se prévaut d'altruisme, obtient un important soutien du public. Mais peu à peu, des réformateurs décident qu'il est nécessaire d'enseigner aux enfants « comment ils doivent jouer ». La séparation devient alors de plus en plus claire entre les activités des rues, désorganisées et sans règles, et celles des *playgrounds* surveillés, parfois considérées comme un antidote à la délinquance juvénile.

#### 5.4 Du playground au junkplayground

Ayant remarqué que les enfants préféraient jouer n'importe où sauf dans les jardins qu'il avait dessinés pour eux, le paysagiste danois Carl Theodor Sorensen a imaginé dès 1931 un espace dans lequel les gamins pouvaient à leur gré créer, rêver et laisser libre cours à leur fantaisie. Impressionnée par sa visite du premier de ces *junkplayground*, réalisé en 1943 à Emdrup, au Danemark, Fig. (41), la paysagiste anglaise Lady Allen of Hutwood a popularisé le concept dans Londres d'après-guerre, avec des aménagements construits à partir de déchets recyclés et de décombres laissés par le Blitz, (KozlovskyR., 2006, p. 2), Ses livres sur le sujet ont participé à la propagation de ces aires de jeu à l'atmosphère « libre et tolérante », qui laissent plus de place à la spontanéité. En une phrase elle touche le nerf du sujet : « Très simplement, le *adventureplayground* essaie de répondre à une question : Quels étaient nos jeux préférés quand nous étions enfants, et comment assurer au mieux ces opportunités dans des cités densément peuplées ? », (Allen L., 1961).



Figure 41 : *Junk Playground* à Emdrup, Copenhague, 1943,  
(<http://threatnyouth.pbworks.com/f/Junk%20Playgrounds-Roy%20Kozlovsky.pdf>)

Les terrains d'aventure urbains (*adventureplayground*) initiés dans les années 1940 satisfont la curiosité naturelle des enfants et participent à la construction de leur compréhension du monde qui les entoure, s'ils sont très populaires parmi les jeunes de 6 à 14 ans auxquels ils sont destinés, c'est qu'ils répondent à leurs besoins et à leurs envies plutôt qu'à ceux de leurs parents. Dans certains pays ils sont souvent associés à des fermes d'animation éducatives, donc à la présence d'animaux, ainsi qu'à des activités manuelles : sculpture sur bois, tressage de paniers, modelage en argile ... leurs est évalué à un millier en Europe ([www.adventureplaygrounds.hampshire.edu/history.html](http://www.adventureplaygrounds.hampshire.edu/history.html)), dont environ 400 en Allemagne. Berlin a d'ailleurs accueilli en 1999 une conférence internationale sur le sujet, intitulée « Anima21 : AdventurePlaygrounds and City Farms for the 21st century », ([www.envirdoc.org/media/media\\_display.php?&media\\_id=5716](http://www.envirdoc.org/media/media_display.php?&media_id=5716)).

L'inclusion d'enfants avec des handicaps physiques ou mentaux au sein d'espaces de plein air aux équipements riches en excitations sensorielles favorise leur développement psychomoteur et leur intégration sociale. En créant The HandicappedAdventurePlayground Association, Lady Allen of Hurtwood avait anticipé de plusieurs décennies les projets prônant l'accessibilité universelle des terrains de jeu, comme le Shane's Inspiration, ([www.shanesinspiration.org](http://www.shanesinspiration.org)), crée en 1998 dans le Griffith Park à Los Angeles et suivi d'une cinquantaine d'autres, aux USA et ailleurs.



Figure 42 : le *Shane's Inspiration*, Griffith Park à Los Angeles, 1998,  
([www.shanesinspiration.org](http://www.shanesinspiration.org))

### 5.5 Jardin d'enfants en forêt

Les *Waldkindergarten* (jardin d'enfants en forêt) sont le prolongement logique des terrains d'aventure pour les enfants de 3 à 6 ans non scolarisés, Fig. (43). Initiés au Danemark dans les années 1950, ces écoles maternelles privées se sont répandues en Scandinavie, en Suisse et surtout en Allemagne, qui en compte environ 700 aujourd'hui, (Kane A., Kane J.). Les petits généralement en groupes de 10 à 15, passent leurs journées au milieu des bois, en toutes saisons et par tous les temps. Une cabane ou une roulotte tient souvent lieu de local de rangement et de refuge en cas de grosse intempérie. Les interventions des adultes encadrants sont minimales. Le matériel pédagogique est essentiellement issu de la forêt. L'accent est mis sur le jeu, l'exploration et la découverte personnelle. Le matin, les enfants choisissent et organisent ensemble leurs activités avant de les mettre en pratique à leur rythme, et chacun se voit attribuer une responsabilité pour la journée. Les parents choisissent pour leurs enfants ces jardins, afin d'encourager le goût de la découverte, l'ingéniosité et l'esprit d'initiative mais aussi favoriser le respect de la nature et l'intégration sociale tout en augmentant l'autonomie. Cette immersion prolongée dans un écosystème complexe développerait l'empathie et stimulerait l'intellect, la vie en plein air par tous les temps, qui augmente l'endurance renforcerait aussi les défenses immunitaires.



Figure 43: les jardins d'enfants non scolarisés en forêt 'Waldkindergarten', ([waldkindergarten-sha.de](http://waldkindergarten-sha.de)), ([51996181.de.strato-hosting.eu](http://51996181.de.strato-hosting.eu))

### 5.6 La France expérimente

En 2008, un autre terrain d'aventure à la française a pris la forme d'un bateau échoué dans le 20<sup>e</sup> arrondissement à Paris, sur une très forte pente de 30%, Fig. (44). La conclusion de la concertation lancée par la Mairie de Paris était inattendue : enfants et parents souhaitent encourager la prise de risque pour favoriser l'appréhension progressive des dangers. Les paysagistes de l'agence Base (<http://www.baseland.fr/fr/sports-jeux/paris-aire-de-jeux>) se sont approprié cette dynamique. Sur la star du Parc de Belleville, surplombs, mâts, cahutes, cordages, filets et poutrelles invitent les marins d'eau douce à toutes sortes d'acrobaties. Si ce projet construit en chêne non traité semble s'affranchir de la réglementation, c'est que les concepteurs ont joué sur ses ambiguïtés : « *Nous avons imbriqué plusieurs éléments dans un espace très particulier alors que la norme vaut pour des jeux séparés, sur un terrain standard* ».



Distance de sécurité, hauteur de chute, tout est conforme, confirment les paysagistes : « *le risque est clairement identifiable, les enfants le voient et adaptent leur mouvement, une plateforme de posture qui apprend à maîtriser son corps. La plupart des petits y jouent à quatre pattes et ne tombent jamais plus haut que leur propre hauteur* », (Fauve C.). Aucun accident n'a été déploré malgré une fréquentation record.



Figure 44 : terrain d'aventure, 20<sup>e</sup> à Paris, 2008, ([www.baseland.fr/fr/sports-jeux/paris-aire-de-jeux](http://www.baseland.fr/fr/sports-jeux/paris-aire-de-jeux))

A Marseille, c'est plutôt dans un *junkplayground* que les enfants peuvent tester leurs limites avec l'aménagement réalisé sur la friche Belle de mai, Fig. (45). En s'appuyant sur l'histoire du lieu, le collectif Heureux ([www.encoreheureux.org/projet-s/wagon-jeux](http://www.encoreheureux.org/projet-s/wagon-jeux)) a imaginé « un vrai-faux train stationné sur une des trois voies encore présentes sur le site... pour rêver à des voyages immobiles ». Plusieurs équipements sont accrochés à un wagon-plateau désaffecté :



Figure 45 : Aire de jeux à La Friche Belle, Marseille, 2013, ([www.encoreheureux.org/projets/wagon-jeux](http://www.encoreheureux.org/projets/wagon-jeux))

une superstructure avec filet, trois toboggans de différentes hauteurs et longueurs, des rampes d'escalade. Un sol en caoutchouc amortit les chutes des audacieux et des maladroits.

## 5.7 Playscapes, terrain de jeu au naturel

Héritiers des *adventureplaygrounds*, les *playscapes* sont des aires de jeux intégrées à des aménagements paysagers : buttes de terre supportant des toboggans, troncs d'arbres et rochers en guise de banc, écorces de bois pour amortir les chutes, et cordes pour se suspendre. Ils reproduisent ainsi un milieu « presque sauvage » tout en assurant aux parents plus de sécurité que dans la « vraie nature ». La végétation est souvent endémique, donc robuste : arbres, arbustes, herbes, fleurs, lichens, mousses. Les cheminements sont fréquemment en terre battue. Les clôtures font la part belle aux matériaux éco-locaux : murets en pierre, palissades en bois, haies en branches tissées... Du saule tressé permet parfois de créer à moindre frais des cabanes renouvelables : nids, tunnels ou tipis. Sable et eau ne sauraient manquer pour creuser, tracer des canaux, édifier des châteaux. Explorer les éléments de la nature avec une grande liberté contribue à l'épanouissement d'êtres humains créatifs.



Figure 46 : La Playscape 'Battery Park' à Trondheim en Norvège, 2013, (<http://www.play-scapes.com>)

### 5.8 Expérience de la Grande Borne (Grigny) paris :

L'architecte Émile Aillaud (1902-1988), part d'une bonne intention d'édifier une ville centrée sur les enfants Fig. (47), avec un tracé original, des aires de jeux, de la couleur « l'enfant qui y est né a découvert la couleur avant les mots », dit-il, des fresque murales, des arbres... « Ce que je voudrais donner aux enfants – car sans doute pour les adultes c'est trop tard – c'est la possibilité d'accéder à l'individualité en goûtant la solitude... et d'avoir vécu là, de devenir peut-être des adultes différents. » (Paquot T., 2015, p.14).

Après l'inauguration de ce projet, Marie-José Chombart de Lauwe dans le cadre de ses études sur « les loisirs de l'enfant » y enquête et dresse un rapport, elle écrit en 1971 : « L'espace de la ville et celui des enfants devraient se confondre, mais cet espace figé n'est pas susceptible d'aménagement : l'enfance a été pensée mythiquement, ségréguée par rapport aux adultes, et les institutions qui lui sont spécifiques (école et centres de loisirs) restent antagonistes et isolées dans l'espace général. »



Figure 47 : Le projet de la Grande Borne à Grigny, paris, (1967-1971), ([www.officeparisiendarchitecture.com](http://www.officeparisiendarchitecture.com)), ([www.liberation.fr](http://www.liberation.fr))

Sur une petite recherche sur internet, on s'étonne sur le grand nombre de publications notamment les articles de presse, dans ce genre ; lemonde.fr « A la Grande Borne, les gouvernements ont créé un ghetto ! », lefigaro.fr « Viry-Châtillon : la peur et l'omerta règnent à la Grande Borne », letemps.ch « La Grande Borne, carrefour maudit » Fig. (48). Dans son rapport, Marie-José Chombart de Lauwe en 1971 déjà, il faut l'admettre, elle ne s'est guère trompée.



Figure 48 : La Grande Borne, un ghetto et un foyer d'émeutes, (<http://www.leparisien.fr/>)

## 6 Volet technologique :

Les nouvelles technologies numériques sont une arme à double tranchant, de par leur nature ubiquitaire, qui a éclaté la dimension spatio-temporelle, en effet car elles remettent en question la définition même d'un lieu et d'un temps précis pour l'école (apprendre), ce qui émancipe les élèves par rapport à la présence. Elles répondent à la question qui traverse un jour ou l'autre tout élève : pourquoi se déranger pour partir à l'école ? L'obligation scolaire ainsi que le face-à-face avec le professeur et trente élèves, restent évidemment de bonnes raisons d'aller à l'école. Mais paradoxalement chaque élève sait qu'il peut apprendre désormais depuis d'autres endroits que la classe, son lit, son canapé, celui de ses amis, un café, un banc dans la rue, un bus.

D'autre part, elles risquent de devenir un refuge et être utilisées pour fuir la vie concrète quotidienne, par ailleurs elles sont la principale raison de l'essor de la sédentarité aujourd'hui chez les jeunes, liée à l'usage abusif des écrans qui envahissent leur vie. La fuite dans l'imaginaire face à une réalité jugée impossible à affronter a toujours existée, avec les écrans ce désir est devenu facilité et plus tentant. Les enfants qui passent le plus de temps devant les écrans (télévision, ordinateur, tablettes, ...) peuvent adopter cette attitude parce qu'ils manquent de confiance dans la vie et dans leurs propres possibilités. Ils y trouvent un refuge facile, pour eux, la télévision ou l'ordinateur ne sont plus le moyen d'obtenir un plaisir, mais de lutter contre un déplaisir. L'utilisateur s'absorbe dans son écran pour éviter de penser à ce qui l'angoisse. La pratique des écrans risque alors d'alimenter l'illusion d'une « seconde vie » tenue à l'écart des aléas de la « vraie ». Le problème est que cette seconde vie risque constamment d'isoler plus encore, dans un cercle vicieux sans fin, jusqu'à faire apparaître la première comme sans saveur, voire dangereuse. C'est pourquoi les alertes sur les effets négatifs de la surconsommation d'écrans sont le plus souvent sans effet, (Bach J-F., Houdé O., Léna P., Tisseron S., 2013, p. 68).

## 7 Volet santé :

La sédentarité est classée 4ème facteur de risque de mortalité dans le monde après l'hypertension, le tabagisme et le diabète. (Wen, C. P. Lancet (2011)).

### 7.1 Vers une mutation de l'humanité ?

En effet, les enfants ont perdu près de 25% de leur capacité cardio-vasculaire « *En 40 ans, les collégiens ont perdu environ 25 % de leur capacité physique. Exemple : en 1971, un enfant courait 800 m en 3 min, en 2013, il lui faut 4 min pour courir cette même distance.* » Alerte le professeur cardiologue François Carré, ceci engendre surpoids, obésité et moins de capacités respiratoires.

Faute de sortir pour des activités de plein air, les jeunes sont carencés en vitamine D, celle-ci étant pour 90% synthétisée par l'action des rayons du soleil sur la peau, cette vitamine est essentielle pour la bonne vue et est aussi crucial pour le système immunitaire et aide à prévenir les cancers. Elle est également indispensable à la mémoire et prévient le dépôt des peptides amyloïdes dans le cerveau, responsable de la maladie d'Alzheimer, (Presles P., 2014).

### 7.2 Maladies proprement scolaires :

**Myopie :** On a longuement discuté pour savoir si le séjour à l'école était la cause efficiente de la myopie. Il n'y a qu'à consulter les statistiques des ophtalmologistes de tous les pays pour voir que la myopie augmente avec l'âge des écoliers et avec la durée de leur séjour à l'école, Fig. (2-1). Despagnet, au collège Rollin, à Paris, note 10 % dans les classes inférieures ; la proportion s'élève progressivement dans les classes supérieures, pour atteindre 72 % chez les élèves qui préparent les écoles du gouvernement. La table mal appropriée à la taille et forçant l'écolier à se rapprocher et à accommoder son œil à la lecture de près, le mauvais éclairage des classes, les caractères trop fins et imprimés sur du papier de qualité inférieure, enfin la sédentarité et l'excès de travail, sont les causes habituelles de cette affection, (dictionnaire Ferdinand Buisson).

**Scoliose :** On peut dire que la scoliose, si elle n'est pas toujours d'origine scolaire, est fortement aggravée par le séjour à l'école. La longueur des heures de travail, et aussi la table défectueuse, forcent l'enfant à prendre une attitude vicieuse. La déviation de la colonne vertébrale, d'abord accidentelle, devient bientôt permanente, Fig. (49).

La scoliose et la myopie ont beaucoup de causes communes. Pour éviter ou tout au moins pour diminuer le nombre de ces affections, il faut donner à l'écolier une table appropriée à sa taille, et varier souvent les attitudes en n'obligeant pas l'enfant pendant un temps trop long à un travail qui exige la même position, (dictionnaire Ferdinand Buisson).



Figure 49: Ecolier myope, Scoliotique.  
<http://www.inrp.fr>

## 8 Synthèse et conclusion :

L'humanité s'était longtemps passée de l'institution scolaire, l'éducation existait depuis la nuit des temps, qu'il est absurde de limiter le terme "éducation" à la scolarisation formelle d'un individu, une personne apprend tout le temps, " tout le monde est fondamentalement « autodidacte », la forme scolaire émerge à l'heure des sociétés industrielles, et remplace peu à peu tous les autres modes d'enseignement ancestraux, basés sur la transmission orale et la culture savante. Les facultés de l'enfant sont sous-développées et seulement potentielles : leur développement exige des matériaux environnementaux variés, il y a un lien direct entre expérience/apprentissage, plus on offre d'expérience à l'enfant, plus il apprend. Les trois clés qui ouvrent les portes du savoir, sont la lecture, l'écriture et l'arithmétique, leur acquisition exige une instruction formelle, c'est le pourquoi même de l'école. Ceci dit que pour la grande partie de l'enseignement de l'enfant, il n'a pas besoin d'instruction formelle. L'éducation nouvelle chapeauté par de nombreux pédagogues, architectes, et médecins dans le monde, reconsidère la place de l'enfant et rompt avec les pratiques d'enseignement traditionnel, on peut l'assimiler à une renaissance éducative, elle prône le jeu comme meilleur moyen d'apprentissage. Celui-ci est défini comme étant le métier et le travail de l'enfant.

Au sein de la société traditionnelle kabyle, les enfants jouissaient d'une grande liberté de mouvement due principalement, au concept de « l'œil collectif » et la forme de propriété foncière, celle-ci joue un rôle important dans cette liberté, avant le colonialisme, c'était la propriété tribale qui induisait une grande liberté d'accès. A l'arrivée du colonialisme et l'émergence de la propriété privée, mettra fin à l'organisation tribale, mais la famille élargie persiste avec son chef qui s'assurait de l'indivision de la propriété, ce passage engendre évidemment moins de liberté, mais considéré à l'échelle d'un membre, c'était largement suffisant.

Le regard porté à l'enfant varie d'une société à une autre, la question de l'enfant comme étant une fabrication occidentale s'avère être intéressante, l'enfance en Kabylie d'antan, était une période brève, l'enfant rejoint aussitôt le monde des adultes. Les deux géants de l'Europe, l'Allemagne et la France, illustre parfaitement ce regard différent à l'enfant associé à des cultures et contextes différents, ceux-ci souvent se reflètent différemment dans la conception

des espaces physiques dédiés à cette jeune tranche, tant dans l'architecture scolaire que dans les aménagements des terrains de jeux. En explorant les espaces juvéniles consacrés par l'Allemagne, on apprend que la culture germanique s'appuie sur la confiance dans la communauté qui « surveille » et agit en cas de besoin. Ce qui permet une liberté de mouvement pour les enfants, et de bonnes relations de voisinage assez solides. Le prix de cette liberté est payé par les mères, elles sont obligées de renoncer à leurs carrières, afin de s'occuper de leurs enfants, ceci engendre une baisse de natalité, due au fait que de plus en plus de femmes choisissent une carrière professionnelle, l'obligation de choisir entre les deux est associée au mauvais regard porté par la société allemande aux mamans au travail. L'Etat allemand encourage les femmes à choisir le foyer familial, notamment par le biais de prime d'argent mensuelle.

La différence culturelle franco-allemande est à l'image des jardins à la française d'un tracé régulier, et les parcs à l'italienne plus organiques et naturels, ceci en dit long sur la culture de paranoïa française, à l'esprit sécuritaire et de contrôle, qui écarte tout facteur de risque. La recherche sur internet sur les terrains de jeux en France aboutit à des catalogues de fabricants d'équipements, des informations gouvernementales sur la sécurité. Conséquence logique de cette paranoïa, se traduit par des terrains de jeux trop artificiel, toboggans, balançoires et jeux à ressort, etc., ce sont des réponses adaptées à la paranoïa sécuritaire ancrée dans la culture française, il existe une réglementation draconienne en France ce qui conduit à la surprotection des aires de jeux. Cette ambiance affecte négativement l'épanouissement des enfants, et nuit à leur bien-être.

Du côté allemand la culture du jeu est plus développée, elle est prévue d'emblée dans les quartiers résidentiels, qui sont pour cet effet parsemés de petits aménagements équipés de quelques agrès destinés à différents âges. L'espace public et accessible à tous à toute heure. La multiplication de ces petits espaces familiers permet aux parents de laisser les enfants jouer au pied de leur immeuble sous l'attention de la communauté. No risk, no fun ! en effet le facteur risque s'avère être un besoin naturel, nécessaire pour le jeu des enfants.

La science confirme les intuitions de Rousseau lorsque qu'il dit que Le mal est extérieur à l'ordre naturel ; A l'université de Yale aux Etats-Unis, les deux chercheurs psychologues Karen Wynn et Paul Bloom s'engagent dans la recherche avec les nourrissons, ils ont conclu que l'enfant est bon de naissance, qu'il est doté d'un sens de morale lié à des notions d'équité et de justice. Ces expériences nous apprennent que s'il arrive à l'enfant de se mal comporter, bien c'est par la faute des adultes et du milieu, ce n'est ni inné ni génétiquement déterminé, d'où la nécessité d'investir le milieu de l'enfant.

Les architectes en renonçant au dessin pour la souris informatique, accepte l'idée reçue d'une ville produite en série. Le Corbusier avait cette intelligence du monde qui appartient aux artisans. Ses premières maisons sont de remarquables chalets suisses au travail de charpente et d'ébénisterie fabuleux. Il n'a pas voulu éloigner les enfants de cette réalité donnée à toucher qui fait l'intelligence des sociétés. A vrai dire il avait toujours à l'esprit le confort des enfants.

La ville moderne devient un puzzle de quatre pièces organisées autour de quatre fonctions : habiter, travailler, se récréer, circuler. Les enfants quittent alors peu à peu le vieux monde pour entrer dans une machine nettoyée de tous ses dangers et embuches, à l'écart de la ville, dans un univers enfantin de récréation planifié en équipements scolaires.

Dans le passé, les enfants quand ils n'étaient pas obligés de participer aux tâches agricoles ou ménagères, avaient à leur disposition pour s'ébattre le vaste terrain de jeux offert par la nature environnante. Le jeu, activité physique qui entraîne autant l'esprit que le corps, est aussi vieux que l'espèce humaine, mais les espaces qui lui sont dédiés aujourd'hui sont une invention de la modernité. Le passage au terrain d'aventures se présente avant tout, comme une solution d'intégration sociale pour les paysans devenus ouvriers, venus s'installer dans les villes par l'effet de l'industrialisation. Les premiers playgrounds (aires de jeux) sont apparus en Angleterre et aux États-Unis dans la deuxième moitié du 19<sup>e</sup> siècle. Ils permettaient d'enseigner le fair play, les bonnes manières, et de canaliser l'énergie des enfants des classes ouvrières. Ayant remarqué que les enfants préféraient jouer n'importe où sauf dans les jardins qu'il avait dessinés pour eux, le paysagiste danois Carl Theodor Sorensen a imaginé dès 1931 ce qu'il appelle junk playground, un espace dans lequel les gamins pouvaient à leur gré créer, rêver et laisser libre cours à leur fantaisie. Ce modèle amène la création des terrains d'aventure urbains (adventure playground) initiés dans les années 1940 satisfont la curiosité naturelle des enfants et participent à la construction de leur compréhension du monde qui les entoure, The Handicapped Adventure Playground Association, Lady Allen of Hurtwood avait pour but, l'inclusion d'enfants avec des handicaps physiques ou mentaux au sein d'espaces de plein air aux équipements riches en excitations sensorielles pour favoriser leur développement psychomoteur et leur intégration sociale. Les Waldkindergarten (jardin d'enfants en forêt) sont le prolongement logique des terrains d'aventure pour les enfants de 3 à 6 ans non scolarisés, Les petits généralement en groupes de 10 à 15, passent leurs journées au milieu des bois, en toutes saisons et par tous les temps. Une cabane ou une roulotte tient souvent lieu de local de rangement et de refuge en cas de grosse intempérie. Les interventions des adultes encadrants sont minimales. Le matériel pédagogique est essentiellement issu de la forêt. L'accent est mis sur le jeu, l'exploration et la découverte personnelle. Ce type d'école, encourager le goût de la découverte, l'ingéniosité et l'esprit d'initiative mais aussi favorise le respect de la nature et l'intégration sociale. Les playscapes Héritiers des adventure playgrounds sont des aires de jeux intégrées à des aménagements paysagers, ils reproduisent ainsi un milieu « presque sauvage » tout en assurant aux parents plus de sécurité que dans la « vraie nature ». L'expérience de la Grande Borne à Paris, nous apprend que l'espace de la ville et celui des enfants devraient se confondre, faut pas penser l'un séparément de l'autre. Tout récemment en France, on assiste à une prise de conscience de l'inadéquation de leur conception des aires de jeux, des expériences isolées intégrant un certain facteur risque émergent.

Les nouvelles technologies telles que utilisées aujourd'hui par les enfants, contribuent à l'essor de la sédentarité 4<sup>ème</sup> facteur de mortalité au monde, cependant le bon usage de ces technologies serait la tendance à créer du lien social, et d'accompagner une ouverture de l'école sur l'urbain. Les médecins alertent aujourd'hui sur le danger capital, d'un caractère sédentaire, qui engendre des mutations humaines.

Tableau synoptique du chapitre II reprenant la même structure

	Constats	Nouvelles données	Conclusions
Rapport ville/enfant	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enfant est absent de nos images de ville</li> <li>- La prolifération cancéreuse de l'espace privé impliquée dans l'éviction de l'enfant.</li> <li>- La ruée vers l'individualisme et la logique du toujours plus.</li> <li>- Considérations hygiéniques et société bourgeoise pour soustraire l'enfant de l'urbain.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Élus et collectivités locales de plus en plus conscients de la question des enfants dans la ville</li> <li>- La crise climatique impose un regard vers le passé, synonyme peut être de regain de la place des enfants</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Rôle rituel des enfants dans la ville</li> </ul>
Volet pédagogique	<ul style="list-style-type: none"> <li>- On ne peut pas ramener les anciennes pratiques de l'enseignement traditionnel à la nature humaine</li> <li>- recherche et théories abondantes dans le domaine</li> <li>- La question des trois R, écriture, lecture, arithmétique .</li> <li>- L'école classique serait contre-nature humaine</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Public de plus en plus conscient de la question d'éducation,</li> <li>- Un monde connecté grâce à internet augure un avenir promoteur pour la question éducative</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le jeu un impératif éducationnel</li> <li>- L'exploration du milieu de vie est plus qu'un besoin, améliore l'intégration sociale et lutte contre l'exclusion</li> </ul>
Volet socioculturel	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'enfant du village traditionnel kabyle avait une grande liberté de mouvement.</li> <li>- Le regard porté à l'enfant varie d'une société à une autre.</li> <li>- Le jeu une culture ancestrale, et saisonnalité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Crise climatique impose un regard vers le passé, et ravive les bonnes pratiques traditionnelles</li> <li>- Démarche allemande, qui décourage de parquer les enfants dans des crèches</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- L'esprit communautaire nécessaire à l'épanouissement des enfants.</li> <li>- Forme de propriété foncière, impacte la vie des enfants, vers plus d'espace public</li> <li>- Concept de l'oeil collectif</li> </ul>
Volet psychologique	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Bilan globalement négatif de l'action de l'homme (guerres, printemps arabes, et autres saloperies ..)</li> <li>- Crise spirituelle, société moderne à cours de sens d'existence</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Prouesse technologique et particulièrement l'essor des techniques de l'imagerie cérébrale</li> <li>- Un retour d'expérience enrichissant</li> <li>- Les révélations sur les animaux</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le problème n'est pas génétique</li> <li>- L'enfant est bon de nature</li> <li>- Nécessité d'agir et d'investir le milieu de l'enfant, pour promouvoir son épanouissement</li> </ul>
Volet urbain	<ul style="list-style-type: none"> <li>- La ville produite en série accable les enfants</li> <li>- Aire de jeux trop artificielles</li> <li>- Notion de programme remise en cause</li> <li>- Ville construite pour l'adulte motorisé</li> <li>- on peut qu'entendre et voir dans les villes actuelles, le toucher privatisé</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Les terrains de jeux virent au naturel</li> <li>- Constat d'échec de la ville puzzle</li> <li>- Vers la fin du rêve américain</li> <li>- Les expériences allemandes, l'essor grandissant des éco quartier</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Le toucher fait l'intelligence des sociétés</li> <li>- Confondre l'espace de l'école et celui de la ville.</li> <li>- Promouvoir le lien social</li> <li>- Penser la ville sans ségrégation d'âge, une ville éducative et ludique pour tous.</li> <li>- Le facteur risque: besoin crucial</li> </ul>
Volet technologique	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Remise en cause de la définition même d'un temps et d'un lieu pour l'école (apprendre),</li> <li>- Impliqué dans l'essor de la sédentarité</li> <li>- fuite de la vie concrète quotidienne</li> </ul>	<p>Leur émergence même</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ne pas les considérer comme refuge, usage modéré et raisonné</li> <li>- Outil potentiel pour contrecarrer la ruée vers l'individualisme</li> </ul>
Volet Santé	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Essor de la sédentarité dans le monde et particulièrement chez les enfants</li> <li>- Danger de mutation humaine.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Carence en vitamine D, faute d'activités plein air, recul de la capacité cardio vasculaire</li> <li>- Le séjour à l'école provoque Myopie et aggrave la scoliose</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Révision des temps et rythmes scolaires</li> <li>- Privilégier une vie active</li> <li>- renouer contact avec le monde extérieur: une priorité</li> </ul>

(L.KATTI)





## CONCLUSION GENERALE

### Conclusion générale :

Le travail ici présenté consiste à traiter la question du devenir de l'école, qui s'impose comme une question d'une importance capitale, étudier l'école n'est jamais simplifié par la complexité, et l'interférence de plusieurs domaines, tenter de les mettre en relation d'harmonie, est un peu comme une aventure dangereuse, mais amusante, et séduisante, il serait difficile effectivement mais pas si l'en prend du plaisir à le faire, on peut pas défendre le jeu, sans présenter soi-même ce caractère d'amusement, on peut par l'esprit joueur accomplir des choses d'apparence impossible. (Comme ici gagner un peu plus en écrit ...)

Il est question ici d'affronter l'école aux nouvelles avancées de la recherche dans les différents domaines y afférents, notamment la santé, le socioculturel, etc., et de répondre à notre question problématique qui s'interroge de l'avenir de l'école aujourd'hui, l'hypothèse richement documentée qu'est de défendre que l'espace de l'école et celui de la ville devraient se confondre. Les objectifs fixés au début du travail à savoir ;

La construction d'un référentiel caractérisant l'espace confondu de l'école et de la ville :

Rôle rituel des enfants dans la ville, et l'intégration de l'enfant dans les opérations de planification urbaine, qui devrait se faire sans ségrégation entre les tranches d'âge, il faut que tout le monde trouve son compte à la ville.

Admettre que le jeu est un impératif éducationnel, l'exploration du milieu de vie est plus qu'un besoin, améliore l'intégration sociale et lutte contre l'exclusion sociale ;

L'esprit communautaire est nécessaire à l'épanouissement des enfants toute ruée vers l'individualisme défavorise leur développement naturel, la forme de propriété foncière, impacte la vie des enfants, il faut aller vers plus d'espace public, il faut également pouvoir faire confiance à la communauté à la même image de la culture allemande ou kabyle.

Le problème n'est pas génétique, l'enfant est bon de nature, ceci dit qu'il faut investir davantage le milieu urbain, l'instruction formelle devra se contenter de doter les enfants des trois R, clés du savoir et la connaissance humaine.

Le toucher fait l'intelligence des sociétés, la tendance serait l'effacement des interdits, rendre la ville accessible, offrant beaucoup d'opportunité du toucher, ceci dit confondre l'espace de l'école et celui de la ville, on apprend partout et tout le temps, intégrer le facteur risque dans les aménagements de terrains de jeux d'enfants, c'est un besoin naturel

Les technologies numériques comme outil potentiel pour contrecarrer la ruée vers l'individualisme et enfin la révision des temps et rythmes scolaires afin de renouer contact avec le monde extérieur s'inscrit dans la volonté de privilégier une vie active.

Les autres objectifs dressés, comme éveiller l'intérêt autour de cette question vont sans dire.

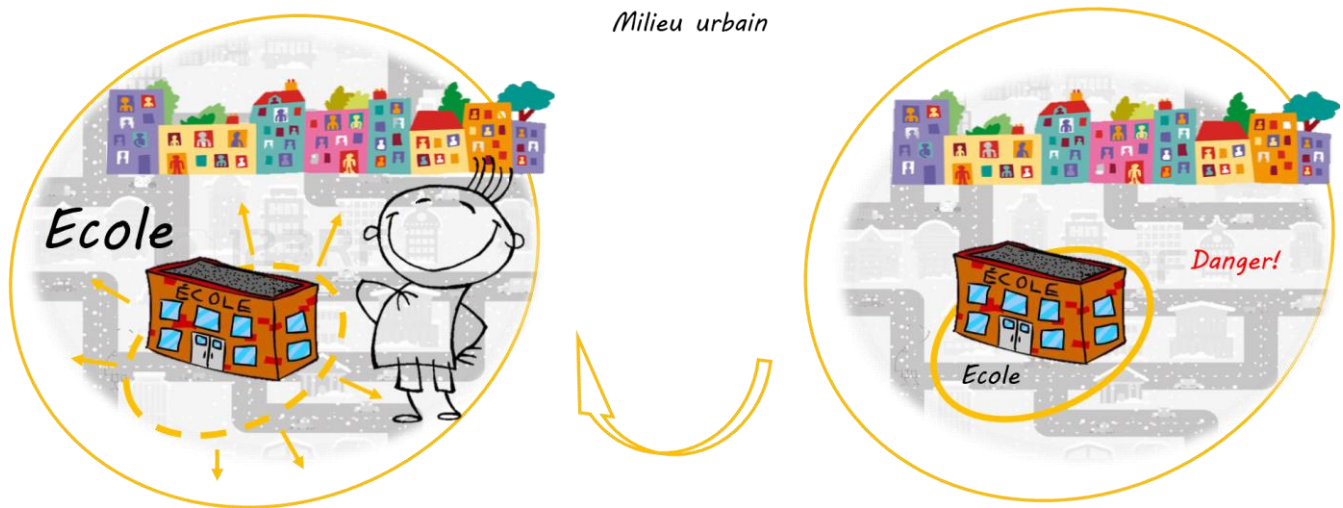


Illustration synthétique du passage du premier chapitre au deuxième, de l'échelle d'architecture à l'échelle urbaine.

S'imprégner de la société traditionnelle de laquelle on retient finalement, la grande liberté de mouvement dont jouissaient les enfants, dû principalement, au concept de « l'œil collectif » et la forme de propriété foncière, celle-ci joue un rôle important dans cette liberté, avant le colonialisme, c'était la propriété tribale qui induisait une grande liberté d'accès. A l'arrivée du colonialisme et l'émergence de la propriété privée, certes ça a mis fin à l'organisation tribale mais la famille élargie persiste avec son chef qui s'assurait de l'indivision de la propriété, ce passage engendre évidemment moins de liberté, mais considéré à l'échelle d'un membre, c'était largement suffisant.

Compte tenu des traits dégagés, j'approuve mon hypothèse, pour dire que l'espace de l'école et celui de la ville devraient se confondre, la conduite de ce travail, n'est pas facilité, notamment par rapport à l'originalité de l'idée, et donc le peu de documentations la traitant, quand bien même de trouver une documentation, celle-ci n'est qu'à ses débuts, les écrits du philosophe de l'urbain Thierry Paquot, m'ont beaucoup aidé. C'est un sujet qui fait ses premiers pas dans la communauté scientifique, sinon, je suis globalement satisfait de mon instinct qui m'aura orienté et permis de faire ce petit bout de chemin passionnant plein de découvertes, et qui questionne tout, cependant j'aurais aimé qu'on m'accorde plus de temps, pour affiner davantage mes conclusions et les présenter d'une manière plus subtile. Rien de cela n'aura été possible sans la patience, la confiance et la grande liberté de réflexion accordées par mon directeur de mémoire M. YAYA, que je remercie infiniment.

## Livres

- Abadi, L. (2004), *Saida de ma Jeunesse*, Editions Jaques Gandini, Nice
- Almi, S. (2002), *Urbanisme et Colonisation : Présence Française en Algérie*, Pierre Mardaga
- Burke, C. & Grosvenor, I. (2008), *School*, Reaktion Books Ltd, London
- Châtelet, A.M. (1999), *La Naissance de l'Architecture Scolaire, les Ecoles Élémentaires Parisiennes de 1870-1914*, Champion, Paris
- Derouet-Besson, M.C. (1998), *les Murs de l'Ecole, Eléments de Réflexion sur l'Espace Scolaire*, éditions Maitaillé, Paris.
- Dudek, M., (2000), *Architecture of Schools, the New Learning Environment*, Oxford
- Dudek, M., 2008, *Schools and Kindergatens, A Design Manual*, Birkhäuser, Basel, Boston, Berlin
- Leray, F. (1904), *Guide Pratique de la Construction des Ecoles*, Librairie de la Construction Moderne
- Neufert, E. (1996), *Les Eléments des Projets de Construction*, 10e édition, Dunod, Paris.
- OCDE, (2000), *Architecture et Apprentissage, 55 Etablissements d'enseignement Exemplaires, Enseignement et compétences*, Edition de l'OCDE, Paris.
- Testa, C. (1975), *New Educational Facilities, Nouveaux Equipements Pédagogiques, Neue Erziehungsräume*, Verlag für Architektur Artemis Zürich und München, Switzerland
- Von Bogaert, A. F. (1974), *Prospective dans la Construction Scolaire*, Vander, Louvain
- Jean Starobinski. Jean-Jacques Rousseau, l'obstacle et la transparence, Tel/Gallimard, p. 33
- Basagana Ramon et Sayad Ali, *Habitat traditionnel et structures familiales en*
- VINCENT Guy (dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*, Presses Universitaires de Lyon, Lyon, 1980, 325p.
- 84 FORSTER Simone, *Architecture scolaire : regard historique tourné vers l'avenir*, bulletin CIPR n015, décembre 2004, p5.
- FOURNIER Martine, *Un siècle d'éducation nouvelle*, in Science Humaines, n0105, Mai 2000, pp75-79.
- FERRIERE Adolphe, *Déclaration de la Ligue internationale de l'éducation nouvelle*, 6 Août 1921.
- Hannoteau A, Letourneux A, *La Kabylie et les coutumes kabyles*, Bouchene, Paris, 2003 tome 3.
- Bourdieu Pierre, *Sociologie de l'Algérie*, PUF, Paris, 1970.
- Addi El Houari, « Les Mutations de la société algérienne, famille et lien social dans L'Algérie contemporaine, la Découverte, Paris, 1999.
- *Kabylie, Mémoires du CRAPE*, Alger 1974.
- *La vie sociale des enfants, essai de sociologie infantine*, par Roger Cousinet, édition du Scarabée, 1950
- *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*, par Philippe Ariès, Paris, Plon, 1960.

- « Les loisirs de l'enfant dans la cité », Informations Sociales, n°4, avril 1965, (avec des contributions de Marie-José Chombart de Lauwe, Lucien Bonnet, Pierre de Rosa, Roger Rocher, André Danancher, Pierre François et Robert Brichet).
- La psychologie de l'enfant par Jean Piaget et Bärbel Inhelder, « que sais-je ? », PUF, 1966.
- Aldo van Eyck, *The Playgrounds and the City*, sous la direction de Liane Lefaiivre et Ingebord de Roode, Amsterdam, NAI Publishers, 2002.
- *Children's spaces*, par Dudek Mark, Amsterdam, Elsevier, 2005.
- *L'Enfant dans la ville*, par Arlette Farge, Paris, Bayard, 2005.
- *Une société sans école*, par Ivan Illich, 1971, Paris Seuil.
- *L'enfant et la ville*, Dolto Françoise, 1987, Paris Mercure de France.
- *Adventure Playgrounds*, Lady Allen of Hutwood, 1961.
- *The culture of play : in search of utopia through the American Playground*, Anamesa, par Allison Butler

#### ENCYCLOPEDIES :

- Encyclopédie Encarta CD, (2008).
- Encyclopedia Britannica, (2009)
- Encyclopedia of Children and Childhood in History and Society (ECCHS), 2009

#### RAPPORTS DE CONFERENCES ET DE CONGRES :

- Adam, H. (2006), « Enseigner, Vivre, Apprendre, où le Bâtiment Scolaire : un Défit Architectonique », *Les Enveloppes Architecturales des Lieux d'Apprentissage de Demain*, Conférence Suisse des Directeurs Cantonaux de l'Instruction Publique (CIDP), Berne.
- Bernard, Ph. (2002), « *Utopie et Innovation* », séminaire : Utopies.
- Labreche, S. et Mazouz, S. (2014), "L'Impact de la Forme des Salles de Classe sur le Confort Thermique sous un Climat Chaud et Sec". 1er Colloque International CBE 2014.

#### REVUES ET MAGAZINES PUBLIES :

- Axel, S. (2007), « *Groupe Scolaire, Villejuif, André Lurçat architecte* », *Architecture d'Aujourd'hui*, N°370, pp.54-59
- Burke, C. (2007). « *Inspiring Spaces: Creating Creative Classrooms* », *Curriculum Briefing*, Vol.5, no.2, pp. 35-39.
- Chantiers, *Revue Illustrée de la Construction en Afrique du Nord*, (Octobre 1938), « *Groupe Scolaire à Alger, Champs de Manœuvre* », N°10.
- Chantiers, *Revue Illustrée de la Construction en Afrique du Nord*, (Avril 1935), « *l'Ecole de Plein Air : le Jardin de Soleil, Rabat* », N°4
- Chantiers, *Revue Illustrée de la Construction en Afrique du Nord*, (Aout 1935), « *Groupe Scolaire de Fort de l'Eau* », N°8.
- Châtelet, A.M. et al. (2003), « *L'Ecole en Plein Air : une Expérience Pédagogique et Architecturale dans l'Europe Du XXe Siècle* », *Histoire de l'éducation*, N°105, Recherches, Paris
- Cheffaud, M. (Décembre 1947), « *L'Enseignement Primaire des Musulmans d'Algérie de 1830 à 1946, III. De 1908 à nos Jours* », Documents algériens du service d'information du cabinet du gouverneur général de l'Algérie, série politique no 13.

- Forster, S. (Décembre 2004), « *Architecture Scolaire : Regard Historique Tourné vers l'Avenir* », l'Architecture Scolaire, Bulletin CIIP, no 15.
- Musset, M. (Mai 2012), « De l'architecture scolaire aux espaces d'apprentissage : au bonheur d'apprendre ? », Dossier d'Actualité Veilles et Analyses, n° 75  
[ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/75-mai-2012.pdf](http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/75-mai-2012.pdf)
- OECD, (Octobre 2005), PEB Echanges, La Revue du Programme de L'OCDE pour la Construction et l'Equipement de l'Education, n° 56, volume 3, Paris
- Schneider, R. (2004), « *Tendances de l'Architecture Scolaire en Allemagne au XXe siècle* », Histoire de l'Education, N°102, Recherches, Paris
- OECD, (Octobre 2005), PEB Echanges, La Revue du Programme de L'OCDE pour la Construction et l'Equipement de l'Education, n° 56, volume 3, Paris
- Toulhier, B. (Décembre 1982), « *L'Architecture Scolaire au XIXe Siècle, de l'Usage des Modèles pour l'Edification des Ecoles Primaires* », Histoire de l'Education, N°17, Recherches, Paris
- Chombart de Lauwe (M.J.), (1981), « Enfants de l'image : enfants personnages des médias, enfants réels », Revue française de pédagogie, Volume 54, n° 1, Paris
- « Villes éducatrices », dossier de la revue Urbanisme, n°349, juillet/août, 2006.
- « À l'école de la ville », dossier de la revue Urbanisme, sous la direction de Thierry Paquot, n°327, novembre/ décembre 2002.

#### SITES D'INTERNET :

- Blondel, C. (1911), « *Maison d'Ecole* », paru dans le Nouveau Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire, publié sous la direction de Ferdinand Buisson, <http://www.inrp.fr/edition-electronique/lodel/dictionnaire-ferdinand-buisson/document.php?id=3100&format=print>
- Legay, Y. (2006), « *Une Approche Historique de la Construction Scolaire en France depuis le 19e Siècle* », CDDP 20 ans, [crdp.ac-bordeaux.fr/cddp33/animation/20e\\_anniversaire/Architecture%20scolaire.pdf](http://crdp.ac-bordeaux.fr/cddp33/animation/20e_anniversaire/Architecture%20scolaire.pdf)
- [www.inpes.sante.fr/30000/actus2012/008-obesite-infantile.asp](http://www.inpes.sante.fr/30000/actus2012/008-obesite-infantile.asp)
- [www.theatlantic.com/magazine/archive/2014/04/hey-parents-leave-those-kidsalone/358631](http://www.theatlantic.com/magazine/archive/2014/04/hey-parents-leave-those-kidsalone/358631)
- [www.adventureplaygrounds.hampshire.edu/history.html](http://www.adventureplaygrounds.hampshire.edu/history.html)
- [www.envirdoc.org/media/media\\_display.php?&media\\_id=5716](http://www.envirdoc.org/media/media_display.php?&media_id=5716)
- [www.shanesinspiration.org](http://www.shanesinspiration.org)
- <http://www.baseland.fr/fr/sports-jeux/paris-aire-de-jeux>
- [www.encoreheureux.org/projets/wagon-jeux](http://www.encoreheureux.org/projets/wagon-jeux)

## Liste des figures :

<b>Figure 1</b> : école religieuse au moyen age.....	05
<b>Figure 2</b> : Classe installée dans la maison du maître .....	05
<b>Figure 3</b> : La classe selon Lancaster en Angleterre.....	06
<b>Figure 4</b> : Classe d'enseignement lancastérien.....	07
<b>Figure 5</b> : Modèle-type d'une maison d'école au début du 19e siècle d'après A. Bouillon.....	08
<b>Figure 6</b> : Modèle Queen Anne créé par E. Robson.....	09
<b>Figure 7</b> : Style Helvétique à la fin du 19e siècle .....	09
<b>Figure 8</b> : Salle de classe à la fin du 19e siècle.....	10
<b>Figure 9</b> : Ecole de garçons la Major d'Ernest Paugoy à Marseille, 1883.....	11
<b>Figure 10</b> : Ecole Jules Ferry à Oran, 1928.....	11
<b>Figure 11</b> : Ecole urbaine du style Jules Ferry.....	11
<b>Figure 12</b> : Ecole du hameau.....	12
<b>Figure 13</b> : Ecole Meerweinstraße à Hambourg, 1927-1930.....	13
<b>Figure 14</b> : Ecole en barre Karl Marx à Villejuif, 1933.....	14
<b>Figure 15</b> : Openluchtschool de Amsterdam, 1930.....	15
<b>Figure 16</b> : Ecole Jardin de Soleil, Rabat, 1935.....	15
<b>Figure 17</b> : Ecole pavillonnaire de Suresnes, 1933.....	16
<b>Figure 18</b> : Groupe scolaire de Fort de l'Eau, Alger, 1934- 1937 <b>Figure 19</b> : Groupe scolaire du Champs de Manœuvre, Alger, 1935-1938.....	17
<b>Figure 20</b> : Ecole de Pascal Muselli à Mascara et l'école de Frenda à Tiaret pendant les années 30'.....	18
<b>Figure 21</b> : Ecoles indigènes au style néo-mauresque.....	18
<b>Figure 22</b> : Ecole de filles indigènes de Belcourt, Alger, 1921.....	18
<b>Figure 23</b> : l'école en barre et l'école pavillonnaire .....	20
<b>Figure 24</b> : plan théorique d'une école primaire à plan ouvert.....	20
<b>Figure 25</b> : plan de la première école « P3 » construite à Quarteira en 1974.....	21
<b>Figure 26</b> : Junior School Brooks Road, plan de l'étage et vues de la classe photos ancienne et récente.....	21
<b>Figure 27</b> : Ecole fondamentale d'Ain Nadja.....	22
<b>Figure 28</b> : Ecoles d'aujourd'hui.....	23

<b>Figure 29 :</b> Ecole primaire Chrif Abd El-rahmane aux 450 logements, birkhadem, 2009.....	23
<b>Figure 30 :</b> TIZI-OUZOU, un coin du village Kabyle .....	26
<b>Figure 31 :</b> l'espace urbain approprié par les enfants durant le 18e siècle.....	28
<b>Figure 32 :</b> école la casa dei bambini à Rome 1907.....	32
<b>Figure 33 :</b> Les belles veillées autour du kanoun.....	34
<b>Figure 34 :</b> Quelques jeux en Kabylie.....	35
<b>Figure 35 :</b> Ancienne photo d'enfants kabyles.....	36
<b>Figure 36 :</b> Différence entre jardin à la française et un parc à l'anglaise.....	38
<b>Figure 37 :</b> jardins au pied de leur immeuble, Tübingen en Allemagne.....	39
<b>Figure 38 :</b> Spectacle de marionnettes.....	41
<b>Figure 39 :</b> Le Cabanon Roquebrune-Cap-Martin, France, 1951.....	42
<b>Figure 40 :</b> Enfants jouant dans la nature environnante.....	43
<b>Figure 41:</b> Junk Playgroundà Emdrup, Copenhague, 1943.....	45
<b>Figure 42 :</b> le Shane's Inspiration, Griffith Park à los Angeles, 1998.....	45
<b>Figure 43 :</b> les jardins d'enfants non scolarisés en forêt 'Waldkindergarten' .....	46
<b>Figure 44 :</b> terrain d'aventure, 20e à Paris, 2008.....	47
<b>Figure 46 :</b> La Playscape 'Battery Park' à Trondheim en Norvège, 2013.....	48
<b>Figure 48 :</b> La Grande Borne, un ghetto et un foyer d'émeutes.....	49
<b>Figure 49 :</b> Ecolier myope, Scoliotique.....	51