



bien vivre

Domaine d'étude de master « Soutenabilité et hospitalité : bien vivre »

Séminaire « (In-)hospitalité des lieux ? »

Mémoires 2019-2020

Quel rôle pédagogique le jardin à l'École peut-il jouer pour concevoir et construire le *Bien Vivre* à venir ?

Mémoires 2019-2020

Séminaire « (In)hospitalité des lieux ? »,
département de master « Soutenabilité et hospitalité : bien vivre »,
École nationale supérieure d'architecture de Marseille,
184, avenue de Luminy, case 924,
FR-13288 Marseille Luminy, CEDEX 9

Équipe encadrante :
Évelyne Bachoc, Arianna Cecconi, Arlette Hérat,
Jean-Marc Huygen et Nadja Monnet.

© textes et photos : auteur-e-s, sauf mentions.
© photo de couverture : d'après Oumeima El Fekih.

Voir les autres travaux du séminaire :

<https://www.marseille.archi.fr/enseignements/productions-pedagogiques-de-lensam/de4/in-hospitalite-des-lieux/>



Simon Marchetti

*À mamé Marguerite,
qui à chaque repas de famille nous contait la fable
Le Laboureur et ses Enfants de Jean de la Fontaine.*

*À France,
qui m'initia au tâtonnement expérimental et aux arts dès mon
plus jeune âge.*

*À Charlotte,
ma chère sœur,
qui enchante au quotidien la vie d'enfants en difficulté.*

PRÉAMBULE / Ce mémoire a été écrit à l'automne 2019 dans le cadre du séminaire « (In-)hospitalité des lieux ? », saison 2, dirigé par Nadja Monnet, en collaboration avec Arianna Cecconi, Arlette Hérat et Jean-Marc Huygen, enseignants au sein du domaine d'étude « Bien Vivre » de l'École Nationale Supérieure d'Architecture de Marseille. Nadja Monnet est anthropologue, chercheuse-membre du Laboratoire Architecture/Anthropologie LAA, UMR 7218 LAVUE - CNRS depuis 2007, maître de conférence en sciences de l'homme et de la société pour l'architecture ainsi que chercheuse associée au laboratoire Project[s] de l'ENSA-M depuis 2018, ses recherches ethnographiques se développent aujourd'hui autour des pratiques urbaines des enfants et adolescents.

SOMMAIRE

Introduction	11
1 Vertus du jardinage selon les pédagogues éclairés praticiens d'un Buen Vivir dès l'école	14
1.1 Découvrir et comprendre les phénomènes élémentaires du monde	
1.2 Prendre soin des êtres vivants	
1.3 Se responsabiliser et s'imputer les conséquences de ses actes	
1.4 Façonner son référentiel sensible	
1.5 Percevoir le temps, la durée et le rythme des phénomènes du vivant	
1.6 Participer au monde et inscrire son histoire dans l'Histoire du jardin planétaire	
1.7 Construire un seuil entre nature et culture	
1.8 Développer un regard et une pensée pluridisciplinaires capables de saisir la complexité du monde	
1.9 Accompagner vers le dehors pour amener à mener sa subjectivation en prêtant attention	
1.10 Expérimenter	
1.11 Nommer et habiter son territoire	
2. Étude de cas du jardin pédagogique de la cité Font Vert	32
2.1 Plan d'action	
2.1.1 Dérive urbaine et rencontre	
2.1.2 Immersion participative et conversations informelles	
2.2 Genèse...	
2.2.1 ...du contexte et du jardin partagé	
2.2.2 ...du jardin pédagogique	
2.3 Principes de fonctionnement du dispositif pédagogique	
2.3.1 Programmation annuelle des séances de jardinage à l'école	
2.3.2 Organisation spatio-temporelle d'une après-midi au jardin	
2.4 Fins et moyens de cette « pédagogie active » en maternelle	
2.4.1 Éveiller les sens du toucher et de l'odorat, enrichir le référentiel sensible de l'élève	
2.4.2 Présenter les aliments bruts produits localement, enrichir et situer le langage	
2.4.3 Vivre le processus de la graine à l'assiette	
Conclusion	46
Remerciements	48
Bibliographie	50

RÉSUMÉ / Le début de cet ouvrage forme un recueil pluridisciplinaire où s'entremêlent, se font écho, ou bien ré(rai)sonnent les voix de nombreux penseurs, de poètes, de philosophes, d'anthropologues, de pédagogues, et de bien d'autres, au sujet des vertus de l'emploi du jardin pédagogique à l'École. La suite, très concrète, est le récit d'une rencontre entre un étudiant en architecture, qui réfléchit sur les évolutions de la forme scolaire à l'horizon d'un *Bien Vivre* à venir, et le jardin pédagogique de l'école élémentaire de la cité Font Vert située dans le 14^e arrondissement de Marseille.

MOTS-CLÉS

Jardin
Pédagogie
Architecture
École
Classe
Bien Vivre
Font Vert
Marseille

« Agis de façon à ce que les effets de ton action soient compatibles avec la permanence d'une vie authentiquement humaine sur Terre. »

Hans Jonas,
Le Principe Responsabilité,
1979.

« L'École peut-elle créer du commun ?

Elle le peut par la manière dont elle transmet des savoirs ; elle le peut en promouvant les activités artistiques et culturelles ; elle le peut en pratiquant une pédagogie coopérative où l'implication de chacune et de chacun permet la réussite de tous. Elle le peut, aussi, en faisant de la dimension écologique des savoirs un élément structurant de la découverte de la solidarité profonde qui nous lie au sein et avec la « Terre Patrie », comme dit Edgar Morin.

Le commun se construit à l'École car, dans notre société républicaine, l'École n'est pas simplement le lieu où chacun apprend, c'est le lieu où l'on apprend ensemble et où, par l'apprentissage, on apprend à faire société.

Mais, si l'éducation est découverte de ce qui unit les humains, elle est aussi, et simultanément, apprentissage de ce qui les libère : ce qui libère de l'égoïsme initial et de l'immédiateté de la pulsion, ce qui libère du fantasme de la toute-puissance et de la soumission aveugle au pouvoir, ce qui libère des préjugés et des stéréotypes, ce qui libère de tous les enfermements et, en particulier, de l'emprise des gourous qui fournissent identité et sécurité au prix, terrible, de l'abdication de toute liberté.

Pour cela, l'École doit s'assumer délibérément comme un espace de décélération. Loin de la prime à la réponse rapide, elle doit promouvoir la réflexivité critique. Elle doit imposer le sursis à la pulsion et à la réponse immédiate pour mettre à profit ce temps afin d'anticiper, d'échanger, de se documenter, de réfléchir... bref, d'apprendre à penser. Nous en sommes loin, nous qui courons toujours dans les couloirs et après les programmes, qui fuyons le silence comme la peste et notons un devoir définitivement sans laisser à l'élève la possibilité de profiter de nos conseils pour l'améliorer.

Face à l'immédiateté du « tout - tout de suite » que la machinerie publicitaire et technologique promeut systématiquement, l'École doit jouer délibérément un rôle thermostatique. Ni rejet brutal de la réaction de l'élève, ni acceptation démagogique de son opinion, mais mise en suspens : Prenons le temps d'y réfléchir... »

Philippe Meirieu,
*Richesses et limites de l'approche par « compétences »
de l'exercice du métier d'enseignant aujourd'hui*,
2016 : 11.

1. Alberto ACOSTA ESPINOZA, 1948-, est un économiste équatorien qui fut président de l'assemblée nationale constituante équatorienne.

2. Jean ORTIZ, 1948-, est un écrivain français, maître de conférence habilité à diriger des recherches à l'Université de Pau, journaliste à L'Humanité, spécialiste de la littérature des Amériques et de la langue espagnole.

3. René DESCARTES, 1596-1650, était un mathématicien et un physicien français. Il fut le philosophe qui fonda la philosophie moderne en écrivant : « Au lieu de cette philosophie spéculative qu'on enseigne dans les écoles, on en peut trouver une pratique, par laquelle, connaissant (connaissant) la force et les actions du feu, de l'eau, de l'air, des astres, des cieux, et de tous les autres corps qui nous environnent, aussi distinctement que nous connoissons (connaissons) les divers métiers de nos artisans, nous les pourrions employer en même façon à tous les usages auxquels ils sont propres, et ainsi nous rendre comme maîtres et possesseurs de la nature » (Descartes, 1637, sixième partie).

Introduction

« Le Buen Vivir, en substance, est le processus de vie né de la matrice communautaire de peuples qui vivent en harmonie avec la Nature. En dépassant le concept traditionnel de développement et ses multiples avatars, le Buen Vivir constitue un pas qualitatif important. » (Acosta Espinoza¹, 2013 : 15)

« Le Buen Vivir implique la reconstitution de l'identité culturelle d'un héritage ancestral séculaire, (...), la récupération du droit de relation avec la Mère Terre et la substitution de l'accumulation illimitée individuelle de capital par la récupération intégrale de l'équilibre et de l'harmonie avec la nature. » (Ortiz², 2013)

La quête du Buen Vivir anime les âmes des « minorités ethniques » d'Amérique latine depuis déjà plusieurs siècles, voire millénaires. Les pensées et praxis de ces « peuples-territoires », comme les communautés afro-colombiennes du Pacifique, par exemple, révèlent une manière d'être au monde radicalement différente de l'ontologie que notre société occidentale européenne moderne a conçu et construit jusqu'à aujourd'hui, la menant et emmenant l'Humanité toute entière avec elle dans son auto-destruction. Cette quête sage et exemplaire du Buen Vivir que proposent depuis toujours ces communalités territoriales doit désormais guider la France dans une transition paradigmatique. Le paradigme moderne Cartésien dans lequel l'Homme se positionne en tant que « maître et possesseur de la nature » (Descartes³, 1637, sixième partie) pour en exploiter les fruits doit disparaître, au profit de celui du Buen Vivir où chaque Homme se positionne, inversement, en élève et serviteur de son milieu vivant. Cela est nécessaire pour mettre fin à la

perte progressive de vitalité des individus, des sociétés et de l'organisme Terre ; pour que le vivant et la connaissance puissent survivre et vivre autrement. En effet, la philosophie moderne, « cette pensée dualiste qui sépare corps et esprit, émotion et raison, sauvage et civilisé, nature et culture, profane et spécialiste, indigène et savant, humain et non-humain en les hiérarchisant, nous empêche de nous concevoir comme faisant partie du monde, nous incitant plutôt à nous vivre dans un rapport d'extériorité instrumentale à ce qui nous entoure » (Escobar⁴, 2014 : 9). Comme nous le suggère Arturo Escobar, les alternatives que ces perspectives « autres » rendent possible, à savoir leur conception éthique de ce qu'est une vie désirable, constituent le socle concret d'un dépassement du « mauvais infini » moderniste, qui met en danger non pas la « nature » mais les conditions même de l'habitabilité du monde et de la reproduction de la vie. Cependant cette quête commune du Buen Vivir, « nouvelle » en Occident, ne peut se traduire concrètement que par une lutte quotidienne de chacun pour la décolonisation de nos esprits et pour la mutation de nos pratiques englués dans la modernité. L'École publique française, qui est le premier budget de l'État et le premier lieu de culture commun à tous, est la première responsable de l'effondrement civilisationnel que nous vivons. Toutefois notre École publique est une institution encore puissante, capable de résilience. Elle a un rôle prépondérant à jouer, un devoir à accomplir pour l'ensemble des Français, dès aujourd'hui. Celui d'évoluer et guider la société de demain toute entière vers la conception et la construction d'une vie désirable et d'un bien vivre ensemble à toutes les échelles. D'un point de vue architectural, ces problématiques questionnent donc la forme scolaire, et plus précisément le lieu pédagogique par excellence qu'est la salle de classe, qui n'a prouvé, depuis 1972 et *The Limits To Growth*, que son incapacité à enfanter des êtres et des sociétés sages aux actions

4. Arturo ESCOBAR, 1951-, est un anthropologue américano-colombien, professeur émérite à l'Université de Chapel Hill en Caroline du Nord aux États-Unis, spécialiste de l'écologie politique, de l'anthropologie du développement et des mouvements anti-mondialisation. Il est le fondateur de la théorie du post-développement.

soutenables. Pour preuve, de plus en plus d'enfants sont scolarisés chaque année dans des écoles privées offrant d'autres pédagogies que celle à l'œuvre à l'École, et ce phénomène est à déplorer car il divise la population et fragilise la valeur d'égalité, prônée par l'État. Le jardin pédagogique scolaire, apparaissant aux dires de la majorité des penseurs pédagogues comme un levier à la fois simple et puissant du Buen Vivir, et faisant un retour inespéré dans l'Éducation Nationale ces dernières années, serait-il un complément indispensable à la salle de classe pour que l'École publique française parvienne à des fins vertueuses plutôt qu'à sa fin ?

1. Vertus du jardinage selon les pédagogues éclairés praticiens d'un Buen Vivir dès l'école

Le thème de l'éducation de l'élève par la culture de la terre apparaît dès l'Antiquité et peut-être considéré comme intemporel, voire atemporel. L'utilisation du potager comme outil pédagogique du développement enfantin dans le cadre scolaire n'a jamais été aussi répandue et recommandée qu'aujourd'hui par les pédagogues praticiens et théoriciens. L'éducation par le jardinage acquiert de nos jours une pertinence nouvelle et décisive car il y a urgence à forger l'individu écocitoyen, sans lequel il n'y aura vraisemblablement pas de futur pour l'humanité. Comme l'explique Philippe Meirieu⁵, la majorité des pédagogues, et particulièrement ceux qui revendiquent une appartenance ou une filiation au courant de l'Éducation Nouvelle fondé en 1889 en Angleterre par Cecil Reddie⁶ avec la première « new school » et avec le « Congrès d'Éducation Nouvelle de Calais » de 1921 (Meirieu, 2014 : 4), voient en l'utilisation du jardin pédagogique en milieu scolaire un moyen éducatif vertueux menant à l'apprentissage de savoirs, savoirs-faire et à la prise de conscience de phénomènes élémentaires indispensables afin d'être en capacité de mener sa vie.

« Nous devons transmettre à nos enfants les principes qui permettent au monde de durer au-delà de notre existence et de la leur, c'est ce que le philosophe Hans Jonas⁷ appelait « le principe de responsabilité ». Nous sommes responsables, chacun de nous-mêmes mais surtout de l'avenir du monde, et c'est à travers l'éducation que cet avenir du monde se construit. »

5. Philippe MEIRIEU, 1949-, est un pédagogue français, professeur émérite en sciences de l'éducation à l'Université Lumière-Lyon 2, qui fut vice-président de la région Rhône-Alpes de 2010 à 2015.

6. Cecil REDDIE, 1858-1932, fut le pédagogue anglais, pasteur, qui fonda l'école d'Abbotsholme et cofonda le courant de l'Éducation Nouvelle.

7. Hans JONAS, 1903-1993, fut le philosophe allemand qui fonda le concept de « responsabilité des générations présentes vis-à-vis des générations futures » à la base des principes du développement soutenable en écrivant *Le Principe Responsabilité* (1979).

8. Joëlle ZASK et une philosophe française, maîtresse de conférences habilitée à diriger des recherches à l'Université Aix-Marseille, spécialiste de la philosophie politique et du pragmatisme. Elle est la traductrice du philosophe et pédagogue américain John DEWEY.

9. Célestin FREINET, 1896-1966, fut le pédagogue français qui fonda la pédagogie Freinet en écrivant, entre autres ouvrages, *Techniques Pédagogiques Freinet de l'École Moderne* (1964).

(Meirieu, 2018 : 2).

« La situation que nous vivons appelle, tout à la fois, un sursaut citoyen et un sursaut éducatif afin de briser le cercle vicieux de l'infantilisation généralisée... Il faut que les éducateurs osent dire « non » à toutes les formes de manipulation sociale et permettent à leurs élèves de vivre des situations où ils soient en mesure de s'instruire et de s'émanciper en même temps. » (Meirieu, 2017, a : 1)

Pourquoi les pédagogues donnent-ils autant d'importance à l'acte de cultiver la terre ?

1.1. Découvrir et comprendre les phénomènes élémentaires du monde

D'après Joëlle Zask⁸, par ce que Célestin Freinet⁹ appelle le « tâtonnement expérimental, l'observation de résultats de manipulations, l'enfant découvre et comprend progressivement les mécanismes du vivant » (Freinet, cité par Zask, 2016 : 58). En observant les résultats de leurs manipulations dans un jardin, les élèves apprennent à établir des corrélations entre le substrat utilisé et la vitesse de pousse des plantes ; ils constatent le rôle de la terre, de l'eau, de l'air et de la lumière ; celui des autres organismes ; la fragilité des plantes et leur complémentarité. Succès et déconvenues alternent en fonction de phénomènes que le jardinier apprend progressivement à identifier et à maîtriser. L'élève apprend au jardin à comprendre le fonctionnement du monde vivant par l'intermédiaire des actions qu'il entreprend pour cultiver des plantes.

1.2. Prendre soin des êtres vivants

Le potager scolaire est le lieu au sein duquel l'enfant peut, guidé par l'attitude et les conseils de ses enseignants, interagir avec le vivant et développer ses facultés, son attitude et sa posture relationnelles. C'est d'abord au creux de l'espace relationnel enseignant-élève que jaillit chez l'enfant une conscience de

l'intérêt à prendre soin de l'autre. Rudolf Steiner écrit que « Le maître d'école est aux jeunes élèves ce que le jardinier est à ses plantes : l'enfant puise dans l'attitude à la fois observatrice et respectueuse du maître à son égard un modèle de comportement vis-à-vis des plantations. » (Steiner¹⁰, cité par Zask, 2016 : 53) L'adulte ne peut prendre soin de l'enfant qu'en observant comment il se conduit et ne peut le cultiver qu'à la lumière de cette observation. C'est en cultivant ses plantes que l'enfant identifie progressivement l'attitude observatrice et cultivante de l'adulte à son égard. Ainsi, le jardinage développe chez l'élève la conscience morale et la capacité à prendre soin du vivant. Jardiner amène progressivement le jeune au respect de l'environnement car cultiver la terre le positionne dans une situation d'épreuve et de recherche d'une solution de continuité et d'équilibre entre un individu et son environnement, sans que le respect de l'environnement ne soit simplement transmis de manière spectatorielle et discursive.

« Les pédagogues agroécologiques mettent unanimement l'accent sur l'intégrateur psychosocial qu'est le jardinage, même si, en première lecture, il s'organise comme un simple échange de bons procédés entre un individu singulier et un mètre carré de terre à cultiver. » (Zask, 2016 : 66)

Par ailleurs, cette vertu pédagogique résonne avec les trois valeurs éthiques de la permaculture¹¹ (concept systémique et global visant à créer des écosystèmes soutenable) définies par Bill Mollison¹² et David Holmgren¹³ dans Permaculture One en 1978 : « 1 – Prendre soin de la nature : les sols, les forêts, l'eau et l'air ; 2 – Prendre soin de l'humain : soi-même, la communauté et les générations futures ; et 3 – Créer l'abondance et redistribuer le surplus ».

1.3. Se responsabiliser et s'imputer les conséquences de ses actes

En interagissant avec son environnement vivant,

10. Rudolf STEINER, 1861-1925, fût le pédagogue suisse, d'origine autrichienne, qui cofonda la Pédagogie Steiner- Waldorf.

11. La permaculture est un concept systémique et global visant à créer des écosystèmes soutenable.

12. Bill MOLLISON, 1928-2016, était un naturaliste australien. Il reçut le prix Nobel alternatif et cofonda la permaculture en co-écrivant Permaculture One.

13. David HOLMGREN, 1955-, australien, fût élève de Bill MOLLISON avec qui il cofonda la permaculture.

14. Charles DARWIN, 1809-1882, fût le naturaliste anglais qui fonda les théories de l'évolution et de la sélection naturelle.

15. Maria MONTESSORI, 1870-1952, fût la pédagogue italienne qui fonda de la pédagogie Montessori en écrivant The Montessori Method : Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in the Children's Houses (1909).

l'enfant le transforme et l'enfant se transforme. Charles Darwin¹⁴ écrit que « le concept d'adaptation possède ce sens précis : les fonctions individuelles évoluent et se fixent par interaction avec l'environnement ; et réciproquement, en utilisant les ressources disponibles, l'individu-organisme transforme son environnement » (Darwin, cité par Zask, 2016 : 54). En jardinant, l'enfant comprend que de tout acte personnel émanent des transformations de son environnement et de soi, soit favorables aux interactions futures, soit, au contraire, destructrices d'opportunités : il apprend à s'imputer les conséquences de ses actes sur autrui et lui-même.

« Grâce au jardinage les élèves se sédentarisent au sens figuré. En se posant sur une terre qui limite et organise en même temps leur agir, ils s'imputent leurs propres actes et donc se responsabilisent. Le jardin forme un cadre structurant où l'enfant prend conscience de son appartenance au milieu et mesure l'impact de ses actions. » (Montessori¹⁵, 1909 ch.10)

Aussi, l'acte de jardinage a la particularité de générer des situations susceptibles de répondre, en grande partie du moins, à la problématique que se pose Maria Montessori à propos de la création de conditions pédagogiques vertueuses pour l'adolescent, problématique rapportée par Philippe Meirieu.

« Comment créer les conditions pour que l'adolescent investisse son énergie pour devenir un véritable explorateur de lui-même et de l'univers, un être passionné par l'intelligence des êtres et des choses, engagé dans la construction du monde plutôt que tenté par la mise en danger systématique de lui-même et des autres ? » (Montessori, citée par Meirieu, 2010 : 7)

Ainsi, le pédagogue au jardin enseigne aux enfants et adolescents, futurs adultes, mais la fleur à l'épée aujourd'hui, ce que Gornemont enseignait déjà à son élève Perceval dans une des scènes du roman homonyme.

« Tu dois tenir ton épée comme tu dois tenir ton âme. Tu dois prendre ton action à pleines mains, te prendre en mains, et devenir ainsi l'auteur de ce que tu fais. »
(De Troyes, cité par Meirieu, 2010 : 11)

1.4. Façonner son référentiel sensible

« Le jardinage est un accélérateur sensoriel qui développe la sensibilité chez l'enfant grâce à l'analyse progressive des appropriations sensorielles qui en résultent. Le jardin est un outil de l'éducation au discernement sensoriel. L'entraînement des sens, l'initiation à la sensation dès la maternelle, est la première étape de la démarche expérimentale. Le jardinage développe le sens de l'expérimentation tout en rendant l'élève esthétiquement sensible à la nature, à ses aspects et à ses rythmes. »

(Montessori, 1909, ch.10)

Sans l'entraînement des sens, l'intelligibilité des phénomènes n'advient pas et l'enfant ne sait ni quoi observer, ni non plus admirer.

« La pédagogie du Black Mountain College¹⁶, dont d'ailleurs les étudiants cultivaient des fruits, des céréales et des légumes, visait le même résultat. Avec Josef Albers¹⁷ qui entraîne les étudiants à percevoir les réactions des matériaux et les liens entre certains gestes et l'engendrement des formes; avec Buckminster Fuller¹⁸ qui entraîne à la perception du lien de chacun avec l'« univers » ou avec John Cage¹⁹ qui entraîne à écouter des sons: le penser par soi-même dépend d'un sentir par soi-même, de la pensée qui s'applique aux sensations puis des perceptions qui en dérivent. »

(Zask, 2016 : 57)

Le jardinage est un entraînement différent de celui qui est majoritairement pratiqué à l'École aujourd'hui car il développe autant la sensibilité que la vigueur physique, préalable à la capacité à sentir puis à penser.

16. Le Black Mountain College fut une Université libre expérimentale, fondée entre autres par John Andrew RICE et Théodore DREIER, influencés par la philosophie et la pédagogie de John DEWEY, en 1933 près d'Asheville en Caroline du Nord aux États-Unis ; plate-forme pour les pratiques artistiques d'avant-garde, elle a considérablement marqué l'histoire de l'art du 20ème siècle mais cessa son activité en 1957.

17. Josef ALBERS, 1888-1976, peintre allemand, initiateur de l'art optique, il fut enseignant pendant quinze ans au Black Mountain College après avoir fui le nazisme.

18. Richard BUCKMINSTER FULLER, 1895-1983, architecte, designer et écrivain américain, fut concepteur du pavillon des États-Unis à l'Exposition Universelle de 1967 à Montréal, un dôme géodésique où siège aujourd'hui le musée Biosphère.

19. John MILTON CAGE Jr., 1912-1992, poète, philosophe, plasticien et compositeur américain, inspirateur du mouvement artistique Fluxus (Yoko ONO), est le premier interprète de la célèbre œuvre 4'33".

20. Johann Wolfgang VON GOETHE, 1749-1832, était un poète allemand.

21. David E.COOPER, 1942-, est un philosophe anglais, professeur émérite de philosophie à l'Université de Durham en Angleterre.

22. François-Marie AROUET, 1694-1778, dit VOLTAIRE.

23. Gilles CLÉMENT, 1943-, est un paysagiste français.

1.5. Percevoir le temps, la durée et le rythme des phénomènes du vivant

« Les enfants qui jardinent s'habituent à anticiper et à envisager le futur en prenant en compte la durée spécifique des phénomènes de la nature et en les respectant. Ils s'initient à la vertu de la patience et de l'attente confiante, ce qui est une forme de foi et de philosophie de la vie. »

(Montessori, 1909, ch.10)

« La compréhension des corrélations entre phénomènes végétaux et saisons par les élèves ancre leurs activités dans le rythme de la nature et organise leur perception du temps. Le jardinier ne peut organiser son activité comme il lui plaît, il lui faut s'ajuster aux rythmes et aux besoins des plantes et être leur serviteur. »

(Zask, 2016 : 59)

Le jardinage, qui peut être regardé comme « un amour de la dépendance volontaire, qui est la meilleure position pour quiconque » (Von Goethe²⁰, cité par E.Cooper²¹, 2006 : 75), permet l'habituation de l'esprit à la durée des phénomènes et, en jardinant, les enfants adaptent progressivement leur rythme à celui de la nature afin d'organiser leur existence.

1.6. Participer au monde et inscrire son histoire dans l'Histoire du jardin planétaire

Le jardinage inscrit le jeune jardinier dans une histoire dont il est partiellement auteur et acteur. En « cultivant son jardin » (Voltaire²², 1759 : 128), en cultivant notre jardin, l'enfant inscrit son existence dans l'histoire de la communauté biotique planétaire, celle du « jardin planétaire ». (Clément²³, questionné par Schaffner, 2019 : 69)

Aussi, l'élève prend conscience au jardin des limites de son action et de l'action humaine.

« Pourquoi Perceval n'en reste-t-il pas à l'expérience

et grandit-il en s'inscrivant dans une histoire ? C'est que sa quête le met au contact d'un monde mystérieux qu'il cherche à déchiffrer. Il se construit ainsi un récit des origines, des perspectives et un avenir. Il ne reste pas dans les limbes du pulsionnel et de la toute-puissance. Il se définit et se projette à travers des configurations humaines pour prendre place en leur sein. C'est pourquoi j'aime bien Maria Montessori quand elle évoque la nécessité anthropologique d'inscrire simultanément l'adolescent dans l'histoire des humains et dans sa propre histoire. Les adolescents font beaucoup d'expériences aujourd'hui, mais ils s'inscrivent rarement dans une histoire individuelle et collective avec des racines, une tradition, des enjeux, et en même temps une quête... Il n'y a plus de Graal. Or je pense que l'adolescent a besoin d'un Graal, même s'il n'ouvre pas la bouche quand le Graal passe ! » (Meirieu, 2010 : 14).

Enfin, le jardinage requiert une participation active de l'élève qui, plus que dans toute autre activité pédagogique, prend une qualité d'auto-éducation.

« Lorsque l'enfant constate que la plante sans arrosage périt, il commence à se sentir investi d'une mission dans sa vie ; celle-ci n'est pas dictée par la voix de ses parents ou de ses instituteurs mais elle est la voix du monde : entre l'enfant et les créatures qu'il cultive se forme une mystérieuse correspondance qui le pousse à accomplir un certain nombre d'actes sans aucune intervention du maître d'école, autrement dit, qui le mène à l'auto-éducation. Le jardinage mobilise la liaison entre "l'âme et le corps" » (Montessori, 1909, ch.10).

La participation, si capitale pour les modes de vie démocratiques, se diffuse dans la pédagogie du jardinage : les enfants cultivent ensemble et, plus précisément, ils participent aux prises de décisions relatives au choix des plantations ou à l'aménagement du potager en groupe : chacun prend part à la définition d'un projet commun à l'échelle de la classe ou de l'école, à

l'organisation des règles et activités communes, à l'établissement d'un calendrier ou bien à la répartition des charges inhérentes à la vie d'un jardin.

1.7. Construire un seuil entre nature et culture

Le jardin est un espace intermédiaire entre le lieu naturel de l'enfant, sa famille, et le groupe social. Il peut être considéré comme un lieu de transition qui dispense d'avoir à arracher l'enfant à sa maisonnée pour le plonger dans le monde de l'école.

« Il est préconisé d'introduire un jardin à l'école et de considérer le jardinage comme l'acte pédagogique par excellence car le jardinage respecte le lien originel entre l'enfant et la nature. Il est un intermédiaire entre la nature et la société. Sa fonction est similaire à celle des Maisons des Enfants qui étaient suffisamment isolées pour être indépendantes mais suffisamment proches pour que les parents puissent entendre leurs enfants les appeler » (Montessori, 1909, ch.10). La célèbre « Maison des Enfants », accompagnée par son jardin, est une intersection entre nature et culture, entre famille et société.

Après avoir étudié assidûment l'histoire de « Victor le sauvage de l'Aveyron » restituée par le médecin Jean-Marc Gaspard Itard²⁴, Maria Montessori conclut qu'il n'y a pas à renoncer à la nature mais à la cultiver.

« Il est nécessaire à la vie spirituelle de l'enfant de mettre son esprit en contact avec la création de sorte qu'il puisse accumuler pour lui-même un trésor à partir des forces directement éducatives de la nature vivante. La méthode pour arriver à ce résultat est de mener l'enfant au travail agricole, de le guider à cultiver des plantes et à prendre soin des animaux et, de là, à la contemplation intelligente de la nature. Jardiner c'est donner à la nature elle-même une large part de travail éducatif et amener vie sociale et vie naturelle à l'unisson. » (Montessori, 1909, ch.10)

Au jardin, l'enfant comprend les mécanismes de

24. Jean-Marc Gaspard ITARD, 1774-1838, médecin et pédagogue français, fût un précurseur de l'éducation spécialisée.

développement du vivant et y décèle ceux de l'être humain : on peut parler ici de nature culturante et vice versa.

1.8. Développer un regard et une pensée pluridisciplinaires capables de saisir la complexité du monde

Jardiner c'est aussi apprendre à abattre les frontières entre les disciplines, ou du moins à tisser des relations transdisciplinaires.

« Cultiver, ne serais-ce qu'une micro-parcelle mobilise la géographie avec l'étude de la nature du sol, les mathématiques et la géométrie avec la division du terrain en parcelles, la chimie avec le compostage, la botanique et la biologie végétale avec la germination, le bouturage et la greffe. Les élèves intègrent des notions techniques relatives aux outils ou aux méthodes de plantation selon qu'il s'agit de graines, de bulbes, de racines, de plantules, de boutures, de greffons, et cetera. Finalement, ils développent leur habileté motrice grâce aux désherbage, plantation, semilles ou repiquage. » (Zask, 2016 : 66).

Le jardinage est une lisière des disciplines, il confronte l'élève à la complexité et le détache d'une sectorisation et d'une simplification de sa pensée, il l'entraîne à approcher des problématiques et développer une pensée complexes.

Le jardin offre à l'élève de nombreuses prises desquelles il peut se saisir pour se cultiver, des points d'accroche potentielle à toutes les disciplines que convoque la culture de la terre. Cette idée renvoie à l'image de l'escalade ainsi qu'à la métaphore de l'ascension.

« Dans une paroi, face à des prises, il n'y a que vous qui pouvez grimper. On peut vous aider à les trouver, et même vous montrer la voie, mais cela ne vous exonère pas de l'effort pour monter vous-même. On peut vous assurer avec une corde, mais on ne monte pas

25. Tim INGOLD, 1948-, est un anthropologue anglais, professeur et chercheur en anthropologie à l'Université de Manchester en Angleterre.

à votre place » (Meirieu, 2010 : 14).

Par conséquent, le jardinage investit l'élève de la fonction de classer et d'organiser lui-même ce qu'il sait et ce qu'il apprend, car au jardin, il n'est que rarement le destinataire de la classification que dicte souvent la tradition simpliste des répertoires disciplinaires en classe.

1.9. Accompagner vers le dehors pour amener à mener sa subjectivation en prêtant attention

Tim Ingold²⁵ s'appuie sur l'analyse étymologique du verbe « éduquer » réalisée par Jan Masschelein²⁶ pour définir son point de vue et développer son propos sur l'éducation. Masschelein propose de distinguer deux sens de l'éducation. Le premier est le sens conventionnel, venu du latin *educare*, signifiant instiller à l'intérieur des jeunes esprits des manières normées de penser, d'agir et de se comporter. Il existe aussi un autre sens dérivé du terme « éducation », formé à partir de *e-ducere* et qui pourrait littéralement être traduit par « conduire au dehors » ou « accompagner vers le dehors ».

« Il s'agit là d'un processus d'ex-position, et non d'installation : non pas mettre du savoir dans un intérieur, mais conduire des novices au dehors, dans le monde. »

(Ingold, questionné par Givors et Rasmi, 2017 : 160) Ingold définit d'abord l'éducation comme une manière de conduire au dehors, processus qui est sans rapport avec les pratiques actuelles des institutions éducationnelles.

Le second élément de définition qu'il exprime dans son propos est la distinction à percevoir entre apprendre à mener sa vie (comme dans *-ducere*) et simplement apprendre à vivre sa vie.

« Mener sa vie consiste à prêter attention aux choses, de telle manière qu'à mesure que nous cheminons dans le monde nous soyons pleinement engagés

26. Jan MASSCHELEIN, 1965-, est un pédagogue belge, professeur et chercheur en sciences de l'éducation à l'Université de Louvain en Belgique.

dans un processus d'attention et d'observation.» (Ingold, questionné par Givors et Rasmi, 2017 : 161) L'anthropologue relie donc ensuite l'éducation à l'accompagnement de l'enfant vers le dehors, à l'exposition de l'enfant, pour l'inciter à mener sa vie en prêtant attention aux choses : à être continuellement dans un processus d'observation et d'attention.

De surcroît, la signification de « prêter attention aux choses » est double pour Tim Ingold. D'une part, ce qu'écrit James Gibson²⁷, c'est que « prêter attention aux choses » peut être approché comme une forme de maîtrise pratique, en ceci qu'il s'agit là d'une pratique consistant à relever les « invites » (ou invitations) présentes des choses : un praticien expérimenté immergé dans un environnement au sein duquel il est habitué à évoluer relève les « invites » qui lui seront nécessaires pour continuer. Ici, l'hypothèse implicite est que les invitations sont déjà présentes dans l'environnement. D'autre part, ce qu'écrit Jan Masschelein, c'est que la posture du « prêter attention aux choses » devrait davantage être approchée comme une forme d'attente, que quelque chose arrive, et que donc, « prêter attention aux choses » n'est en rien une maîtrise mais plutôt une forme de soumission. Pour Masschelein, cela consiste à attendre le monde, à être à la fois attentif aux choses et attentionné envers les personnes, à se soumettre à son environnement. Tim Ingold, lui, synthétise les deux propositions. Il défend pour sa part que ces deux sens du « prêter attention » ne sont pas incompatibles et que chacun d'entre eux représente une étape ou un niveau dans un type d'action.

« Se lancer dans une action commence par une forme de soumission puis évolue ensuite vers une forme de maîtrise. Si quelqu'un prend un violoncelle pour jouer, il place l'archet sur les cordes et ne sait pas ce qui va arriver. Il lui faut se soumettre, sans quoi il ne fera rien. L'audace et le courage sont nécessaires pour faire, s'éduquer. Puis, à mesure que son archet frotte

27. James GIBSON, 1904-1979, était un psychologue américain, professeur et chercheur en psychologie de la perception visuelle à l'Université de Northampton aux États-Unis.

28. Émile-Auguste CHARTIER, 1868-1951, dit ALAIN, était un philosophe français.

29. À l'origine japonais, et présent aujourd'hui sur l'ensemble du globe, le mangaka est parallèlement auteur et dessinateur de « littérature » manga.

les cordes, et que son mouvement hésitant devient de plus en plus assuré, la personne se dit : « Oui, voilà la note ! Mes doigts sont à cette place et mon archet à cette autre. » Et cela devient un mouvement assuré. Le praticien novice enregistre progressivement ses maîtrises, les mouvements qui lui assurent ce qu'il recherche par son action. De la soumission il atteint la maîtrise, et non l'inverse. »

(Ingold, questionné par Givors et Rasmi, 2017 : 161) L'aboutissement de la réflexion d'Ingold est que l'éducation devrait être un processus d'accompagnement de l'enfant au dehors afin de l'entraîner à prêter attention aux choses de son environnement, et afin de l'aider à se faire évoluer sans cesse depuis un état de soumission vers un état de maîtrise de sa pensée et de ses actions.

« On n'apprend pas à dessiner en regardant un professeur qui dessine très bien. On n'apprend pas le piano en écoutant un virtuose. De même, me suis-je dit souvent, on n'apprend pas à écrire et à penser en écoutant un homme qui parle bien et pense bien. Il faut essayer, faire, refaire, jusqu'à ce que le métier entre, comme on dit. »

(Alain²⁸, 1932, ch.37) Ces propos d'Alain et de Tim Ingold entrent en résonance avec celui-ci-après de Philippe Meirieu.

« Tout apprentissage authentique n'est pas une addition, c'est un « métabolisme », un processus par lequel ce qui vient de l'extérieur est intériorisé, transformé et participe de ce que les psychologues nomment le « processus de subjectivation ». »

(Meirieu, 2017, a : 3)

Enfin, nous révèlent aussi bien Meirieu que le mangaka²⁹ Fujita avec son ouvrage *L'amour est compliqué* pour un otaku, le monde réel et concret a aujourd'hui tendance à disparaître du territoire de l'adolescent dit « otaku » : celui, en nombre de plus en plus croissant, « qui ne vit qu'à travers ses avatars dans des mondes virtuels. Car, certains enfants, en effet, vivent ainsi. Ils

consentent, de temps en temps, à venir à la table familiale et à dire « Passes moi le sel. », mais ils n'ont qu'une idée en tête : retourner dans leur monde virtuel pour manipuler leur avatar qui est la véritable personnalité à laquelle ils aspirent. Ils destituent la légitimité du monde réel au profit de l'avatar et du monde virtuel qui est le seul monde, à leurs yeux, qui vaille la peine. » (Meirieu, 2010 : 91)

Au delà de la famille, c'est aussi à l'École, et plus précisément au pédagogue, qu'incombe le rôle de guide qui amène l'élève à goûter et apprécier le dehors ; c'est aussi à lui d'aider l'enfant à s'individuer, se créer une personnalité réelle et concrète, en même temps qu'il doit l'aider à habiter le monde réel et concret.

1.10. Expérimenter

Le jardin pédagogique est un support éducatif, utilisé depuis maintenant plus d'un siècle au sein des écoles qui mettent en œuvre « l'éducation par l'expérience » théorisée et pratiquée au cours du 20^{ème} siècle par Maria Montessori, Alexander-Sutherland Neil³⁰, Adolphe Ferrière³¹, Célestin Freinet, Jane Addams³² ou encore John Dewey³³, tous membres du courant de l'Éducation Nouvelle. Le point commun aux pédagogies développées par ces penseurs est qu'elles occupent une situation intermédiaire entre conformation et laisser-faire.

« Il y avait chez Itard une conviction absolue qu'on doit « agir sur l'autre », alors que Maria Montessori [et par extension, le pédagogue du courant de l'Éducation Nouvelle] pose qu'on doit « agir pour l'autre » en créant les situations qui lui permettent de se développer par lui-même. » (Meirieu, 2010 : 5)

« [Mettre l'élève en situation d'expérience.] recréer les conditions pour que l'adolescent vive l'histoire du monde et des hommes, [de] la construction des connaissances scientifiques et de l'élaboration des

30. Alexander-Sutherland NEIL, 1883-1973, était le pédagogue écossais qui fût fondateur de l'école de Summerhill.

31. Adolphe FERRIÈRE, 1879-1960, était le pédagogue suisse qui cofonda l'école de Glarisegg, il fût un précurseur des pédagogies actives.

32. Jane ADDAMS, 1860-1935, philosophe américaine spécialiste du pragmatisme, fût la première femme prix Nobel de la paix pour sa conception du « travail social ».

33. John DEWEY, 1859-1952, philosophe américain spécialiste du pragmatisme et de l'éducation, fonda la Dewey's School et inspira la création du Black Mountain College.

savoirs fondamentaux de la socialité, sans, pour autant, lui faire parcourir toute l'Histoire, [le faire expérimenter, est] le véritable apport de tout le courant de l'Éducation Nouvelle. L'expérience permet d'écarter, d'un côté la conception « photographique » du savoir (L'élève est impressionné par un discours... Il va travailler chez lui pour développer la photographie et revient le jour du contrôle pour présenter un résultat qui doit être le plus conforme possible au modèle initial.) et, d'un autre côté, l'illusion spontaniste : on met ensemble cinq adolescents avec une vague consigne en imaginant qu'ils vont retrouver en quelques heures la relativité générale d'Einstein !

(...)

La pédagogie, c'est bien la création de situations où l'autre va faire du chemin sans avoir à faire tout le chemin. Notre responsabilité d'éducateur est de créer les conditions pour que chacun « se fasse œuvre de lui-même », selon la belle expression de Pestalozzi³⁴, en profitant néanmoins de notre expérience d'adultes et de tout ce que la société a sédimenté, pour ne pas avoir à refaire tout seul et sans aide la totalité du chemin. » (Meirieu, 2010 : 4).

Comparé à l'instruction, au conditionnement, ou à l'inverse, au non-interventionnisme, une telle « situation éducative » assure les (auto)développements de l'individualité et de la personnalité sur lesquels sont en partie fondées la citoyenneté et les institutions démocratiques.

« L'expérience est la condition même de la croissance du sujet humain. Par « expérience », il faut comprendre la situation par laquelle l'individu relie à quelque chose qui le trouble ou l'affecte un cours d'action bien précis. Ce dernier dépend autant de la nature du trouble qu'il éprouve que des moyens objectifs et concrets qu'il trouve autour de lui. Entre éprouver passivement quelque chose et s'agiter compulsivement réside une région où l'action est organisée en fonction de la réponse de l'individu à ce qu'il

ressent comme une limitation de son pouvoir d'agir. Dans la tradition pragmatique cette tentative s'exprime en termes de « plan d'action », d'idée, de théorie ou d'hypothèse. Toute idée a la fonction d'un schéma d'action élaboré sur la base de l'anticipation de ses conséquences prévisibles. »

(Dewey, cité par Zask, 2016 : 54)

Ainsi, dès lors que la pédagogie au jardin atteint la dimension d'une expérience, elle peut s'apparenter à une véritable pédagogie du projet.

De plus, c'est par l'expérience du jardinage ; si elle est complète, épuise son objet et amène l'élève de la manipulation concrète à la manipulation abstraite ; que peut naître l'individuation, autrement dit le développement de l'individu et de la personnalité.

« La société devient plus capable de se mouvoir avec ensemble en même temps que chacun de ses éléments a plus de mouvements propres. Cette solidarité ressemble à celle que l'on observe chez les animaux « supérieurs ». Chaque organe, en effet, y a sa physiologie spéciale, son autonomie, et pourtant l'unité de l'organisme est d'autant plus grande que cette individuation des parties est marquée. »

(Durkheim³⁵, 1893 : 101)

Donc par analogie, le jardinier, en orchestrant ses démarches expérimentales, ses rapports avec l'altérité vivante duquel il tire des leçons, un savoir et un savoir-faire, renforce l'unité de l'organisme démocratique en s'individuant, en développant ses propres regard, point de vue et ontologie au monde.

1.11. Nommer et habiter son territoire

Jardiner permet à l'élève de comprendre le climat de son territoire, de son milieu, et plus précisément, son caractère : le « genius loci », le génie du lieu dans lequel il interagit (Norberg-Schulz³⁶, 1981). Seule cette compréhension permet d'amener l'enfant vers une maîtrise de l'« art du lieu », de l'art d'interagir au sein

34. Johann Heinrich PESTALOZZI, 1746-1827, était un pédagogue français d'origine suisse, pionnier de la pédagogie moderne.

35. Émile DURKHEIM, 1858-1917, était le sociologue français qui fut fondateur de la sociologie moderne.

36. Christian NORBERG-SCHULTZ, 1926-2000, était un architecte et un écrivain finlandais.

de son territoire (Norberg-Schulz, 1997). Le jardinage est donc un cheminement sur une voie qui mène l'enfant vers la sédentarisation cette fois au sens propre du terme, vers son appropriation du territoire dans lequel il évolue, vers l'acte d'habiter.

De plus, l'apprentissage du langage est préliminaire à ce que l'élève puisse un jour avoir « la jouissance de tenir entre ses doigts ces petits bouts de discours qui constituent le plus fabuleux jeu de construction jamais inventé pour les enfants » (Meirieu, 2007 : 4). Au jardin, l'enfant développe un vocabulaire situé car l'enseignant lui transmet les termes lui permettant de nommer les choses de son territoire : êtres, lieux, outils, gestes, et cetera. Comme « il faut savoir lire pour décrypter le monde et savoir écrire pour transmettre son monde » (Meirieu, 2007 : 4), comme « les contraintes de la langue sont des ressources pour la pensée » (Meirieu, 2007 : 1), la confrontation à un vocabulaire situé lui permettra davantage de disposer des ressources langagières permettant l'émergence d'une pensée en relation avec son territoire, sa terre, son milieu.

Regarder et cultiver le jardin pédagogique sont des actes d'exploration territoriale pour l'élève, nécessaires à sa quête de subjectivation.

« C'est dans l'interaction entre l'explorateur et le territoire que se construisent, en même temps, un nouveau sujet et un nouveau monde. Un nouveau sujet pour le monde. Un nouveau monde pour le sujet. » (Meirieu, 2010 : 13)

Le jardin pédagogique est donc présenté par de nombreuses voix, de poètes, de philosophes, d'anthropologues, de pédagogues, et de bien d'autres, comme un dispositif éducatif complémentaire à celui de la salle de classe conventionnelle, essentiellement car il replace l'élève – enfant, adolescent ou adulte – dans son milieu vivant. L'élève-jardinier guidé par ses enseignants, y découvre la richesse et la complexité

du monde, à partir desquelles il développe une nouvelle forme d'intelligence, qui lui est propre et située. Au delà de la classique leçon disciplinaire, le jardinage offre un champ d'action multiple dont l'organisation dépend des initiatives de l'enseignant et de l'élève, du soin que ce dernier apporte aux observations : de ses plantes, de sa terre, de son altérité, de son climat : de son territoire.

Aussi, le jardinage pédagogique se relie à l'écologie démocratique : par la durée, l'expérience, la continuité, l'individuation, la socialisation, la participation, cette activité permet une compréhension plus facile des interdépendances naturelles dans lesquelles chacun est intégré, plus qu'aucune autre en salle de classe ne le peut. En cela, le jardinage est un auxiliaire de l'action libre et un antidote à la docilité et l'infantilisation.

La « pédagogie active », celle qui cherche à tisser des liens entre tâtonnement expérimental et opération mentale, à faire naître la dernière du premier et vice versa, ou bien qui incite le pédagogue à penser la correspondance entre fins recherchées et moyens employés, a historiquement donné forme à des dispositifs pédagogiques autres à l'École, différents de celui de la salle de classe, qu'il faut prendre le temps de regarder attentivement pour penser l'éducation à venir, celle susceptible d'aider les jeunes générations à concevoir et construire du Buen Vivir.

Ces formes doivent être regardées comme des laboratoires pédagogiques et non comme des prototypes d'écoles alternatives. Un exemple de dispositif à analyser davantage pourrait-être celui de la « Coopérative Intégrale La Ruche », fondée en 1905 par Sébastien Faure³⁷ pour une quarantaine d'enfants des deux sexes et qui a été détruite par la guerre en 1917. La « Coopérative Intégrale » est un domaine accueillant activités scolaire et productives à la fois, cette ferme implique tous les enfants dans l'ensemble de ses activités et, grâce à cela, propose une éducation

37. Sébastien FAURE, 1858-1942, était le pédagogue français qui fonda de l'école La Ruche à Rambouillet dans les Yvelines.

« intégrale », c'est-à-dire physique, manuelle et intellectuelle, libertaire et démocratique, individuelle et sociale.

« On y pratique de nombreux exercices physiques, des travaux manuels, des activités artistiques ; on y fait des sorties et des enquêtes ; on y fabrique en groupes panneaux et maquettes ; on y organise des groupes de discussion... et les enseignements ne peuvent y être proposés que s'ils s'effectuent de manière « positive », « inductive », en tenant compte des choses concrètes, vivantes, vues, en s'appuyant sur l'observation, en faisant appel à l'esprit critique, en s'appuyant sur l'expérimentation, et en intégrant la vérification et le contrôle des résultats par le groupe. » (Meirieu, 2013 : 6)

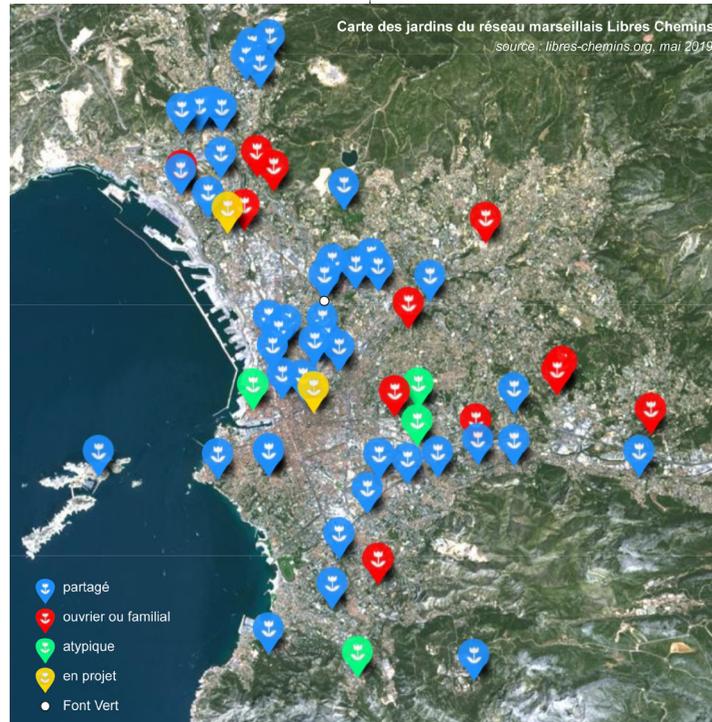
Que l'intention soit claire, elle n'est pas de rechercher une alternative à l'École, mais plutôt de chercher comment faire évoluer les pédagogies « pauvres » qui restent actuellement à l'œuvre en son sein. Cette intention portée par de nombreux pédagogues, celle de faire évoluer leur art au sein de nos Écoles, se concrétise aujourd'hui à Marseille par la création et l'emploi des jardins pédagogiques. La seconde partie de ce mémoire cherche à explorer leur fonctionnement, sonder leur rôle pédagogique, évaluer leurs impacts concrets, par une étude de cas du jardin pédagogique de l'école élémentaire de la cité Font Vert, située dans le 14^{ème} arrondissement de Marseille.

En continuité de ce que prône la majorité des pédagogues, comment les acteurs du jardin pédagogique marseillais de Font Vert définissent et mobilisent le Buen Vivir avec et pour les jeunes générations de cette cité ?

2. Étude de cas du jardin pédagogique de la cité Font Vert

Au hasard d'une dérive urbaine dans le voisinage Sud-Ouest du Centre Urbain du Merlan, il est possible de rencontrer, enceinte entre deux voies ferroviaires et la voie routière « L2 », la cité Font Vert, dans laquelle se situent un jardin partagé d'une trentaine de lopins et un jardin pédagogique scolaire. Le paysage « urbain » de cette cité est particulièrement marquant, aussi bien par le foisonnement de sa riche biodiversité que par l'activité et l'hospitalité de ses habitants. Font Vert est un quartier résidentiel social qui a été édifiée par les maîtres d'œuvre Pierre Averous, Albert Bondon, Charles Lestrade, Félix Madeline et Maurice Scialom à la fin de la décennie 1960 pour un maître d'ouvrage bailleur social qui se nomme aujourd'hui Logirem.

À l'initiative de plusieurs enseignantes de l'école élémentaire souhaitant diversifier et enrichir leurs pratiques éducatives conventionnelles, et dont les pédagogies prennent leur source dans le courant de l'Éducation Nouvelle, un jardin pédagogique a été créé et inauguré en septembre 2018 au sein de cette cité afin que les élèves de maternelle et de primaire du quartier puissent bénéficier de temps d'éducation par le jardinage dans le cadre scolaire. Cette initiative locale à visée globale n'est pas un cas isolé sur le territoire marseillais. En effet, il existe à Marseille, en mai 2019, selon le réseau de jardins Libres Chemins, quarante-cinq jardins partagés, douze jardins ouvriers ou familiaux, quatre jardins recensés comme « atypiques », accueillant pour la majorité d'entre eux des activités pédagogiques, ainsi que deux jardins en



38. La « dérive urbaine » est une démarche d'analyse urbaine définie et pratiquée par le poète situationniste Guy DEBORD : « La dérive est une manière d'errer dans un lieu pour sa découverte, en tant que réseau d'expériences et de vécu. C'est une démarche qui consiste à se déplacer à travers les différentes ambiances d'un espace (une ville, un quartier) en se laissant guider par les impressions, par les effets subjectifs de tels lieux. Une ou plusieurs >

> personnes se livrant à la dérive renoncent, pour une durée plus ou moins longue, aux raisons de se déplacer et d'agir qu'elles se connaissent généralement, aux relations, aux travaux et aux loisirs qui leur sont propres, pour se laisser aller aux sollicitations du terrain et des rencontres qui y correspondent. » (Debord, 1956).

39. Maurice, administrateur des jardins à la Maison des Familles et des Associations, co-fondateur des jardins de Font Vert.

projet, tous regroupés au sein du réseau marseillais (Cf. fig.1 : Carte des jardins du réseau marseillais Libres Chemins).

2.1. Plan d'action

2.1.1. Dérive urbaine et rencontre

La rencontre avec Font Vert et ses habitants a été provoquée grâce à une dérive urbaine³⁸ en compagnie d'une camarade d'études. Curiosité d'une part et hospitalité de l'autre, mais aussi intéressement mutuel furent les ingrédients qui ont transformé cette rencontre en opportunité d'explorer réellement et concrètement ce monde du jardin pédagogique scolaire qui n'était jusqu'alors qu'une abstraction à nos yeux, de pouvoir le vivre enfin...

En effet, la rencontre de Maurice³⁹, à proximité de la Maison des Familles et des Associations des 13^{ème} et 14^{ème} arrondissements de Marseille, a rapidement évolué en visite des jardins partagé et pédagogique de Font Vert à la suite d'une première discussion informelle à propos de l'histoire récente de ce quartier. C'est grâce à ce véritable trésor vivant du quartier que l'étude de cas du jardin pédagogique a pu prendre davantage de profondeur. Maurice a été un intermédiaire de connexion avec l'histoire des lieux puis avec l'ensemble de ses acteurs.

2.1.2. Immersion participative et conversations informelles

Après, afin de comprendre la genèse de ce jardin, son fonctionnement, la pédagogie qui y est pratiquée ainsi que l'impact que le jardinage à l'école génère sur les élèves et leur environnement, un plan d'action simple a été mis en œuvre, en deux temps. Le premier a été un temps d'immersion participative d'une demi-journée de classe au jardin, qui a permis de ressentir ce milieu, d'observer son fonctionnement ainsi que la

pédagogie qui y est pratiquée. Le second a été un temps de conversations informelles avec les principaux acteurs enseignants gravitant autour de ce lieu pour collecter les informations permettant de comprendre la genèse du dispositif, les fins pédagogiques qui lui sont associées ainsi que récolter des témoignages de l'impact que le jardinage a sur les élèves et leur environnement.

2.2. Genèse...

2.2.1. ...du contexte et du jardin partagé

Ce jardin potager scolaire est le fruit d'une collaboration entre l'Éducation Nationale – direction et corps enseignant du groupe scolaire élémentaire de Font Vert, la société Logirem – bailleur social propriétaire de la cité, la Maison des Familles et des Associations (MFA) des 13^{ème} et 14^{ème} arrondissements – centre social associatif délégué de service public, et l'association Femmes Familles Font Vert (FFFV) – association d'habitants pour l'animation culturelle de la cité (Cf. fig.2: Schéma du jeu d'acteurs et des lieux rencontrés). Cependant elle s'inscrit dans un contexte historique particulier. Cette collaboration est en continuité de celle, qui a porté la création du jardin partagé de Font Vert et organise depuis plus de dix ans la culture des terres communes libres de la cité par ses habitants.

En effet, au commencement, le jardin partagé est le fruit d'une coopération entre Logirem, la MFA et les habitants. À l'origine, la MFA et une poignée d'habitants pionniers se sont réunis pour définir le récit du commun qu'ils souhaitaient aménager au cœur de la cité Font Vert, pour lui donner forme et ainsi pouvoir présenter leurs intentions d'aménagement au bailleur. Dans un second temps, l'ensemble des acteurs se sont concertés afin de concevoir le jardin partagé de Font Vert et fixer ses principes de mise en œuvre et

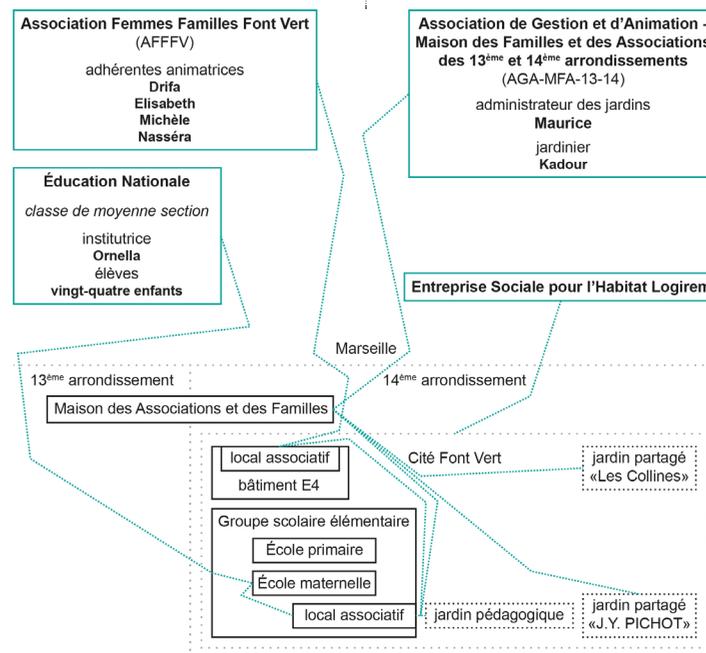


Schéma du jeu d'acteurs et des lieux rencontrés
source : production personnelle, novembre 2019

d'usage, par l'intermédiaire d'une convention établie entre le bailleur et la MFA. Logirem loue gratuitement, par l'intermédiaire d'un bail d'occupation temporaire, une partie du foncier commun de Font Vert à la MFA. D'un côté l'entreprise sociale pour l'habitat finance les travaux initiaux d'aménagement des jardins, de l'autre l'association les réalise et administre le jardin partagé. En adhérant à l'association MFA, un résident de Font Vert peut demander un lopin. Pour ce faire, il s'inscrit sur la liste d'attente du jardin partagé. Lorsqu'un lopin se libère, l'association l'attribue gratuitement à l'habitant dont la demande est la plus ancienne. L'attributaire a le droit d'aménager son lopin, c'est à dire de construire du bâti léger tout en permettant une réversibilité rapide du site, et de le cultiver avec les membres de son foyer ; le tout en respectant le règlement du jardin partagé établi par Logirem et la MFA. Une trentaine de lopins familiaux répartis sur deux parcelles de jardin partagé sont aujourd'hui cultivés par les familles habitant la cité Font Vert.

2.2.2. ...du jardin pédagogique

C'est sur cette première collaboration fructueuse que des enseignantes pionnières ont pu s'appuyer pour développer et concrétiser leur idée de création d'un jardin pédagogique pour leurs élèves, et ainsi, initier une nouvelle coopération au sein de ce territoire. Cette fois, au commencement de celle-ci, trois enseignantes du groupe scolaire se sont réunies pour s'accorder sur les enjeux éducatifs liés au jardinage et établir des intentions d'actions pédagogiques réalisables au jardin. Ces enjeux et intentions ont ensuite été présentés lors d'une réunion avec la direction du groupe scolaire et les parents d'élèves, puis validés par l'ensemble. À la suite de cette présentation, l'équipe pédagogique, la MFA ainsi qu'un nouvel acteur, l'association FFFV, se sont réunies pour affiner la définition du récit de ce nouveau commun qu'ils

souhaitaient aménager, pour lui donner forme et le présenter au bailleur. Suite à l'accord de principe du bailleur, l'ensemble des acteurs ont concerté afin de concevoir le jardin pédagogique de Font Vert et fixer ses principes de mise en œuvre et d'usage, par l'intermédiaire d'une convention établie entre l'Éducation Nationale, Logirem, la MFA et l'association FFFV. À l'instar du fonctionnement de la collaboration mise en place précédemment au jardin partagé, Logirem loue gratuitement, par l'intermédiaire d'un bail d'occupation temporaire, une partie du foncier commun de Font Vert à la MFA. Cette parcelle est située à proximité directe de l'école. L'Éducation Nationale met à disposition permanente du corps enseignant, de la MFA et de l'association FFFV une partie vacante du groupe scolaire comprise dans l'enceinte de l'école et s'implantant sur sa périphérie, composée de plusieurs locaux en relation d'un côté avec l'intérieur de l'école et de l'autre avec la rue. Grâce à ses deux seuils, un premier avec la cour de l'institution, et un autre avec la cité, cet espace forme un entre-deux par l'intermédiaire duquel l'espace commun de la cité et l'espace institutionnel peuvent être reliés. Concernant le financement et la mise en œuvre, d'un côté l'entreprise sociale pour l'habitat et l'institution scolaire financent les travaux initiaux d'aménagement du jardin et des locaux cédés, de l'autre la MFA les réalise et entretient le jardin ainsi que les locaux dont elle dispose. Enfin, les enseignantes, les membres de l'association FFFV ainsi que le jardinier de la MFA co-élaborent et co-animent librement les ateliers pédagogiques destinés aux élèves.

2.3. Principes de fonctionnement du dispositif pédagogique

2.3.1. Programmation annuelle des séances de jardinage à l'école

Depuis sa construction datant de l'été 2018, trois enseignantes et donc trois classes jardinent à l'école dans l'espace commun de la cité Font Vert. En septembre, en début d'année, les enseignantes (dont Ornella), les membres de l'association FFFV (dont Drifa, Élisabeth, Michèle et Nasséra) ainsi que le jardinier de la MFA (Kadour) se réunissent pour définir le contenu ainsi que la fréquence des séances éducatives qu'ils mèneront au sein du jardin et du local associatif au cours de l'année. Cette réunion permet d'abord de fixer les temps d'utilisation du jardin potager pour l'ensemble des classes en fonction du programme pédagogique de chaque enseignant et des disponibilités des animatrices membres de l'association FFFV, puis, ensuite, de définir les trames pédagogiques trimestrielles du projet « De la graine à l'assiette » (détaillé plus loin) ainsi que les moyens matériels qui seront nécessaires pour développer leur projet pédagogique tout au long de l'année scolaire. Pour l'année 2019-2020, l'équipe a programmé quatre demi-journées (après-midi) au jardin par classe toutes les cinq « séquences » annuelles. Ces séquences correspondent aux cinq périodes inter-vacances, durant environ sept semaines chacune. Autrement dit, chaque classe fera école au jardin 20 demi-journées dans l'année scolaire à la fréquence de deux séances par mois, ou encore, chaque élève fera grosso modo école au jardin 6 demi-journées chaque trimestre à la fréquence d'une séance toutes les deux semaines.

2.3.2. Organisation spatio-temporelle d'une après-midi au jardin

Le dispositif pédagogique ne peut accueillir qu'une

seule classe d'environ vingt-quatre élèves à la fois car l'équipe enseignante, composée de cinq personnes (l'institutrice, les quatre animatrices de l'association FFFV et le jardinier de la MFA), préfère de manière univoque enseigner en petits groupes :

«Lorsque je fais un atelier avec un petit groupe d'élèves, je peux facilement et plus longuement observer et conseiller chacun des enfants ; la relation animatrice - élève est différente, elle est plus profonde que celle qui se crée lors d'un atelier en classe entière.»

(Élisabeth⁴⁰, novembre 2019)

Ainsi, en début de chaque séance, la classe est découpée aléatoirement par l'institutrice en quatre groupes de six élèves environ. Au préalable de l'arrivée de la classe, après le déjeuner, les animatrices mettent en place quatre ateliers, généralement deux dans le jardin et deux au sein du local associatif, associé au jardin décrit en amont. Le potager, quant à lui, est situé en dehors de l'enceinte de l'école. Il s'implante dans l'espace commun de la cité Font Vert à proximité directe du groupe scolaire, sur une petite parcelle dont la surface mesure environ cent mètres carrés. À l'arrivée de la classe, les quatre petits groupes sont répartis par l'institutrice sur les quatre ateliers, chacun d'entre eux étant tenu tout au long de la séance par la même animatrice. Le jardinier ainsi que l'institutrice se déplacent constamment d'atelier en atelier pour appuyer leurs collègues de travail. Durant une séance, une après-midi au jardin, chaque enfant rencontre ainsi quatre animatrices et participe à quatre ateliers pédagogiques différents.

40. Conversation informelle, novembre 2019.

2.4. Fins et moyens de cette « pédagogie active » en maternelle

« Les enfants ne connaissent pas le goût d'antan. Nous, quand on croque dans une tomate du jardin ça nous le rappelle, ça nous rappelle notre jeunesse, tous nos étés. Aujourd'hui les enfants n'ont plus ces repères et malheureusement, ces valeurs disparaissent.

(...)

La géographie, les mathématiques, la chimie et la biologie ça s'apprend plus facilement dans un champ.»

(Kadour⁴¹, novembre 2019)

2.4.1. Éveiller les sens du toucher et de l'odorat, enrichir le référentiel sensible de l'élève

Après avoir décelé des carences de sensibilisation aux aliments bruts locaux chez les parents et les jeunes au sein de la cité Font Vert, causés par un manque de relations concrètes entre l'élève et l'aliment brut et par un mode d'alimentation familial basé presque uniquement sur la consommation de produits issus de l'industrie agroalimentaire, les enseignantes et les animatrices de l'association FFFV ont souhaité créer des situations de mise en relation directe des enfants avec la plante, le fruit et le légume local afin qu'ils puissent, guidés, enrichir leur référentiel sensible en développant des appropriations sensorielles. Un premier dispositif pédagogique mis en place vise à stimuler le toucher. D'abord, un petit groupe d'enfants et l'animatrice s'assoient en cercle autour d'une table et l'animatrice explique l'activité qui va être menée. L'animatrice se lève ensuite et, à distance suffisante pour ne pas être vue par les enfants, utilise une poche opaque en tissu dans laquelle elle place un fruit ou un légume. À la suite de ça elle se dirige vers un des élèves et lui demande de plonger sa main et son bras dans la poche puis de nommer, à l'aide de sensations

41. Idem 40.

qu'il ressent en touchant la chose : la forme, la texture et l'aliment brut qui s'y cachent. Après avoir ménagé un temps de silence propice à la réflexion et à la concentration de l'élève, l'animatrice sort le fruit ou le légume caché, le présente à l'ensemble du groupe, décrit sa forme et sa texture aux enfants puis le nomme à son tour. Elle reproduit enfin la situation pour chacun des membres du groupe. Cet atelier donne lieu à de nombreux rires, liés à la découverte de textures surprenantes et à la description qui en est faite par chacun.

Un second dispositif pédagogique mis en place vise à stimuler l'odorat. Son principe de fonctionnement est similaire à celui du précédent. Ce dispositif a été conçu en référence au jeu Loto des Odeurs⁴², qui a marqué les générations précédentes mais qui a tendance à être aujourd'hui délaissé par les jeunes générations, comme l'ensemble des jeux concrets, au profit des jeux à environnements numériques. Ici de même, le groupe d'enfants et l'adulte se disposent concentriquement autour d'une table et l'animatrice démarre par une explication de l'activité qui est proposée. Après, elle se lève et, là aussi à distance du regard des enfants, met dans un saladier une portion d'aliment brut qu'elle recouvre ensuite par un morceau de tissu opaque. À la suite de ça, elle pose l'outil pédagogique devant l'élève, ménage une petite ouverture au sommet du cône de tissu qui recouvre le saladier et demande à l'enfant d'y faire entrer son nez pour décrire l'odeur puis pour deviner par l'odorat ce qui se cache dessous. Un silence... toujours, puis l'enfant donne sa description. Juste après, l'animatrice lève le voile sur la chose mystérieuse et, pour clore ce temps pédagogique, elle s'applique à décrire l'odeur de l'aliment et à le nommer. La situation est reproduite pour chacun des membres du groupe avec un aliment différent. Cet atelier est celui qui donne les résultats les plus surprenants et qui révèle le plus les carences sensibles des élèves concernant l'aliment

42. Le Loto des Odeurs est un jeu qui a été créé par Véronique DEBROISE, parfumeuse de formation, et qui est produit depuis 1989 par la société française Sentosphère.

brut. Par exemple, un des garçons du groupe observé, en sentant un oignon frais coupé en deux, a décrit des odeurs de snack et pris l'oignon pour une pizza. Autre exemple, une des filles du groupe observé, en sentant un brin de menthe frais, a décrit des odeurs de boissons et a pris la menthe pour du thé. Ces exemples ne révèlent pas un déficit de capacité à sentir ou à reconnaître une odeur car la pizza et le thé contiennent respectivement les odeurs de l'oignon et du brin de menthe ; il révèlent cependant la méconnaissance de l'aliment brut au profit de l'aliment transformé : une confusion entre le plat ou la boisson et l'aliment brut qui le compose.

2.4.2. Présenter les aliments bruts produits localement, enrichir et situer le langage

Un troisième dispositif pédagogique doit servir à enrichir et situer le langage des enfants en leur présentant un panel large d'aliments produits localement. Ici aussi l'ensemble des acteurs se place en cercle autour d'une table, cette fois debout, au centre de laquelle sont disposés une quinzaine de fruits et légumes de saison. L'adulte laisse un temps au groupe pour sentir, toucher et observer calmement et attentivement les aliments disposés sur l'égal. Quelques minutes se passent et après, l'animatrice prend chaque aliment brut, le nomme, décrit son odorat, sa forme et sa texture, le découpe, le fait goûter aux enfants qui le désirent et donne un exemple de plat qui est constitué de cet ingrédient. Ce dispositif confronte l'enfant à un vocabulaire souvent incompris car nouveau pour lui. Cependant il rencontre un franc succès de part sa dimension collective et participative, en témoigne l'état final de l'égal : à la fin de la séance, les trois quarts des fruits et légumes proposés ont été engloutis par les élèves.

2.4.3. Vivre le processus de la graine à l'assiette

Le dernier dispositif pédagogique mis en place est le plus ambitieux et le plus complet, c'est aussi celui qui nécessite et justifie pleinement la présence du jardin pédagogique dans cette école. Ce dernier est un projet commun à toute la classe qui s'étend sur un trimestre entier et qui est répété trois fois dans l'année scolaire.

L'idée est de faire concevoir aux élèves le menu d'un repas à base d'aliments bruts de saison qu'ils cuisineront ensuite et qu'ils mangeront à l'occasion d'un repas auquel leurs parents sont conviés. La deuxième étape du projet consiste à les accompagner à la culture des plantes qui donneront les fruits et légumes ingrédients des plats qu'ils souhaitent préparer, et enfin, de les faire cuisiner et les rendre acteurs d'un petit événement gustatif et social dont ils sont les protagonistes principaux.

L'immersion participative ayant eu lieu au milieu du premier trimestre de l'année scolaire, il n'a été possible d'observer qu'une partie de la phase de culture de la terre du processus complet : le temps de la plantation. Ce jour-là, les élèves découvrent les semences de chaque variété qu'ils ont préalablement choisies : ici des fèves, des petits pois, des graines de carottes et de radis. Après avoir préparé la terre à la séance précédente, chaque groupe d'élèves se rue au jardin à tour de rôle pour enfin ensemer la terre. L'animatrice et le jardinier commencent ce temps pédagogique en expliquant, pour chaque variété, la méthode paysanne traditionnelle la plus appropriée de plantation : outils, gestes, espace à ménager entre les plantes, besoins journaliers en eau, etc. Ensuite, ils montrent l'exemple en initiant l'ensemencement de chaque variété puis demandent à chacun à tour de rôle d'ensemencer en laissant une liberté de déambulation aux autres membres du groupe qui attendent leur tour. Ici, les enfants mettent les mains dans la

terre, placent soigneusement la graine (ou le germe) en terre, la recouvrent doucement et terminent leur travail avec l'arrosoir en respectant le travail des camarades de classe.

Un phénomène inattendu mais perçu lors de cette participation à l'atelier jardinage, et peut-être le plus important des phénomènes observés autour du jardin est que, comme par enchantement, lors de l'activation du lieu par l'activité des élèves de l'école, le jardin se transforme en véritable foyer au sein de la cité malgré sa petite taille. Situé au milieu d'une placette de la cité sur laquelle donnent une mosquée, des halls d'immeubles de logement et quelques commerces de proximité, la clôture du potager s'orne soudain d'habitants du quartier ou de simples passants à la fois curieux et fiers de regarder leurs enfants cultiver la terre de la cité. Le jardin est respecté par tous sans exception, il apparaît comme un lieu de paix, un sanctuaire. De plus, chaque enfant-jardinier passant devant la parcelle y jette systématiquement un coup d'œil et le nomme « mon jardin » : les enfants se sont appropriés cette partie de l'espace commun de leur quartier, en ont fait leur territoire commun. Le jardin pédagogique a créé du vivre-ensemble dans un espace initialement délaissé de stationnement et habité par des commerçants de drogue.

Une conversation longue de plusieurs heures avec l'équipe d'animation, en fin de séance, ainsi qu'une correspondance, ont permis d'avoir un récit des phases ultérieures de ce processus « De la graine à l'assiette », un récit de ce que l'équipe a mené au cours de l'année scolaire 2018-2019, le voici.

Plusieurs séances de jardinage suivent la séance focalisée sur l'art d'ensemencer. Durant ces temps de culture de la terre, les enfants constatent la durée de croissance des plantes et la patience nécessaire pour mener à bien une culture. Ils apprennent aussi la frustration, la responsabilité et la déception lorsqu'ils découvrent que certaines plantes sont mortes faute

d'arrosage (ou par manque d'eau dans la citerne de collecte d'eau pluviale pour arroser), ou bien faute d'un manque d'amendement de la terre (avec le compost qu'ils ont produit).

Une fois les cultures à maturité, la dernière séance est dédiée à la cueillette et à la cuisine des aliments produits, puis enfin... au repas collectif en fin de journée avec les parents d'élèves, la concorde. Là, les enfants récoltent les fruits d'un travail qu'ils ont mené pendant environ trois mois, ce qui représente une durée longue pour un jeune enfant, avec la fierté et la joie intense du défi relevé ou de la mission accomplie avec succès. Ils ont peut-être ici leur plus belle histoire à raconter, une histoire collective qui plus est. Ensuite, le reste de l'après-midi est consacré à la cuisine, la transformation des aliments bruts, et à la préparation du buffet dédié aux parents. Chaque enfant rencontre ici de nouveaux outils et apprend des gestes simples, du quotidien, qu'il pourra reproduire chez lui avec ses parents. Ce temps est aussi un faire de l'hospitalité, du rapport bienveillant à l'altérité, de l'altruisme, valeurs clés du Buen Vivir Juntos⁴³. Le menu du premier trimestre 2018-2019 était : en entrée « sculpture de radis en forme de souris accompagnée de beurre et de sel » ou « salade de roquette sauvage », en plat « soupe de potimarron à l'ail » ou « quiche aux poireaux » et en dessert « tarte aux pommes » ou « salade de mandarine, citron, poire et kiwi ». Certains aliments non produits sur place sont amenés le jour même par un agriculteur local en personne, ami d'une des animatrices de l'association Femmes Familles Font Vert.

43. « Buen Vivir Juntos » en espagnol signifie « Bien Vivre Ensemble » en français.

L'étude de cas du jardin pédagogique de Font Vert a révélé la nécessité de la présence d'un jardin pédagogique à l'École, en complément de la salle de classe, pour permettre aux enseignants de développer une pédagogie active et située, capable de faire naître une sensibilité à son écosystème chez l'élève ainsi qu'une ontologie du Buen Vivir Ensemble localement.

Pour moins de 20 000 euros d'investissement lors de sa construction et un coût de fonctionnement nul, grâce au travail des élèves, des associations et surtout, des institutrices instigatrices, l'Éducation Nationale et le bailleur social Logirem ont financé un outil qui mène, comme nous l'avons vu ici, les jeunes générations de cette cité vers la conception et la construction d'un véritable art de bien vivre à Marseille.

Conclusion

Le jardin pédagogique scolaire, apparaissant aux dires de la majorité des penseurs pédagogues comme un levier à la fois simple et puissant du Buen Vivir, et faisant un retour inespéré dans l'Éducation Nationale ces dernières années, serait-il un complément indispensable à la salle de classe pour que l'École publique française parvienne à des fins vertueuses plutôt qu'à sa fin ? Telle était la question que se posait un étudiant en architecture au début de ce travail de recherche en constatant que l'École et sa forme actuelle, réduite à celle de la sinistre salle de classe de Jules Ferry⁴⁴, n'était pas, et ce depuis plus d'un siècle, en capacité de faire naître des êtres et des sociétés sages aux actions soutenables.

À ce propos, Kim Clerc, qui étudiait l'an dernier à l'ENSA•M, a réalisé au sein du séminaire « (In-)hospitalité des lieux saison 1 » un mémoire de master en architecture dans lequel elle explore la salle de classe pour rechercher ses mutations, et surtout celles de sa forme, depuis son instauration (Clerc, 2018).

L'étude du travail réalisé dans l'ombre par les pédagogues de l'Éducation Nouvelle pendant 130 ans, depuis la création de l'école d'Abbotsholme par Cecil Reddie en 1889, l'étude du travail de ceux qui façonnent un art de la pédagogie, profond et noble comparé à l'instruction de masse mise en place dans nos écoles, a révélé la richesse et les vertus du jardinage en tant que pratique pédagogique.

L'étude d'un cas concret de pédagogie au jardin, au sein de l'école élémentaire de Font Vert à Marseille, a permis de confirmer, puisqu'il le fallait au regard de l'immobilisme de l'Éducation Nationale, que le jardin

est l'outil, complémentaire à la salle de classe, indispensable à l'enseignant pédagogue contemporain souhaitant aider ses élèves à développer leur écocitoyenneté, leurs valeurs, savoirs et savoirs-faire, indissociables de l'émergence d'un Buen Vivir.

Souhaitons maintenant que l'ensemble de nos écoles se dotent d'un jardins pédagogiques. Souhaitons que les architectes travaillant sur des projets d'écoles s'entourent de pédagogues affiliés au courant de l'Éducation Nouvelle, d'anthropologues, de paysagistes, pensent la salle de classe différemment et intègrent intelligemment un jardin pédagogique dans chacune de leurs écoles. Voici vos arguments intellectuelles.

Surtout, mettons nous, tous, à cultiver notre Terre et sa biodiversité pour la rendre de plus en plus frugale.

44. Jules FERRY, 1832-1893, homme d'État français, auteur des lois restaurant « l'instruction obligatoire et gratuite » en tant que ministre de l'Instruction Publique et des Beaux-Arts entre 1879 et 1883, fondateur de l'identité républicaine et acteur majeur du colonialisme français en Indochine.

REMERCIEMENTS /

Je tiens à remercier Ornella, enseignante en maternelle à l'école élémentaire de Font Vert, ainsi que tous ses jeunes élèves ; Drifa, Élisabeth, Michèle et Nasséra, animatrices membres de l'association Femmes Familles Font Vert ; Kadour, jardinier de la Maison des Familles et des Associations responsable de l'entretien des jardins partagé et pédagogique de la cité Font Vert ; qui sont tous des acteurs clés de ce territoire et avec lesquels j'ai partagé une séance d'école au jardin mémorable et de riches discussions. Je tenais à remercier, particulièrement, Maurice, administrateur des jardins de Font Vert à la MFA et cofondateur de ces jardins, un trésor vivant qui m'a accueilli avec hospitalité et ouvert les portes dont il avait les clés à Font Vert.

Je tenais à remercier aussi Laura Dumais Rosa, ma camarade de séminaire et de dérive urbaine dans le 14^{ème} arrondissement de Marseille, travaillant elle aussi sur les mutations urbaines actuelles, liées à l'agriculture urbaine, et sans qui ma rencontre avec Font Vert n'aurait peut-être pas eu lieu.

Je dois remercier ensuite mon enseignante Nadja Monnet. D'abord pour sa pédagogie souple et parce qu'elle m'a guidé et fait confiance en me donnant toute la liberté qui m'était nécessaire pour décélérer, métaboliser et réaliser ce mémoire à mon rythme, même si ce dernier était en décalage par rapport au plan d'action qu'elle s'était fixé pour le déroulement de son séminaire durant ce semestre. Ensuite, pour ses apports méthodologiques depuis maintenant plus d'un an, notamment avec l'ouvrage Guide de l'enquête de terrain, écrit par Beaud et Weber (2010),

qu'elle nous a fait découvrir et duquel je me suis sustenté. Et enfin, pour ses apports de ressources en lien avec l'enfance, la pédagogie ou encore la place de l'enfant dans la ville ainsi que pour sa critique et son regard pluridisciplinaires riches de chercheure en anthropologie enseignante en école d'architecture.

Je dois remercier l'ensemble des enseignants du domaine d'étude 2018-2019 «Hospitalité & Soutenabilité» et 2019-2020 «Bien Vivre» de l'École Nationale Supérieure d'Architecture de Marseille, qui ont su guider ma croissance en me transmettant de précieux savoirs, ont su ranimer et fortifier cette flamme en moi qui me pousse à faire de l'architecture pour concevoir et construire le monde des générations présentes et futures.

Je remercie la majorité des auteurs que j'ai pu lire, car ce sont eux qui ont principalement nourri mon imaginaire et mon ontologie relatifs à l'hospitalité, la soutenabilité et au bien vivre.

Pour terminer je tenais à remercier toute ma famille. Merci à vous de votre lecture.

Bibliographie

Note au lecteur :

Cette bibliographie qui prend des libertés par rapport aux codes conventionnels classe les ressources entremêlant les disciplines et par ordre d'apparition des œuvres dans l'Histoire.

1150 - DE TROYES Chrétien, *Perceval*, France.

1637 - DESCARTES René, *Discours de la méthode, pour bien conduire fa (sa) raifon (raison) & chercher la vérité dans les sciences (sciences)*, sixième partie, Imp. Ian Maire, France.

1759 - AROUET François-Marie, dit VOLTAIRE, *Candide – ou l'Optimisme*, Éd. Larousse, Paris.

1809 - VON GOETHE Johann Wolfgang, *Die Wahlverwandschaften*, Allemagne; traduction française 1810, *Les Affinités Électives*, Éd. S.C. L'Huillier, Paris.

1893 - DURKHEIM Émile, *De la division du travail social*, Presses Universitaires de France, Paris.

1909 - MONTESSORI Maria, *The Montessori Method : Scientific Pedagogy as Applied to Child Education in the Children's Houses* (La Méthode Montessori : Pédagogie Scientifique Appliquée à l'Éducation des Enfants dans les Maisons pour Enfants), Éd. Frederick A. Stokes Company, New York. La majorité des citations proviennent du chapitre 10 «Gardening and Horticulture as a Basis of Method for Education of Children» (le Jardinage et l'Horticulture comme Base de la Méthode d'Éducation des Enfants).

1932 - CHARTIER Émile-Auguste, dit ALAIN, *Propos sur l'éducation*, Éd. Presses Universitaires de France, Paris.

1956 - DEBORD Guy, « Théorie de la dérive », *Les Lèvres nues*, n.9, décembre.

1964 - FREINET Célestin, *Techniques Pédagogiques Freinet de l'École Moderne, carnet de pédagogie pratique*, n.326, Éd. Armand Colin, Paris.

1972 - BEHRENS III William, MEADOWS Donella et Dennis, RANDERS Jorgen, *The Limits To Growth. Report to Rome's Club, Massachusetts Institute of Technology*, Ed. Chelsea Green Publishing; traduction française 1972, *Halte à la croissance ? Rapport au Club de Rome*; traduction renommée correctement lors de sa dernière réédition en 2012, *Les Limites de La Croissance. Rapport au Club de Rome*.

1978 - BILL MOLLISON et David HOLMGREN, *Permaculture One : A Perennial Agriculture for Human Settlements*, Éd. Tagari Publications, Sydney; traduction française 1986, *Perma-culture 1 : Une agriculture pérenne pour l'autosuffisance et les exploitations de toutes tailles*, Éd. Vebard, Paris.

1979 - JONAS Hans, *Das Prinzip Verantwortung*, Éd. Suhrkamp Verlag KG, Berlin; traduction française 1991, *Le Principe Responsabilité*, Éd. Flammarion, Paris.

1980 - NORBERG-SCHULTZ Christian, *Genius loci : towards a phenomenology of architecture*, Éd. Rizzoli, New York; traduction française 1981, *Genius loci : paysage, ambiance, architecture*, Éd. Mardaga, Bruxelles.

1997 - NORBERG-SCHULTZ Christian, *L'Art du lieu : architecture et paysage, permanence et mutations*, Le Moniteur, Paris

1999 - MEIRIEU Philippe, *Des enfants et des hommes. Littérature et pédagogie 1 : la promesse de grandir*, Éd. Sociales Françaises, Paris; extrait «Perceval ou la «difficulté de grandir»». meirieu.com/articles/litterature_et_pedagogie_tout.htm

2006 - E.COOPER David, *A Philosophy of Gardens* (Une Philosophie des Jardins), Éd. Oxford University Press, Oxford.

2007 - MEIRIEU Philippe, *Pourquoi est-il (si) difficile d'écrire ?* Éd. Bayard, Paris; extrait «De l'entrée dans l'écrit à la maîtrise de la langue... et vive-versa». meirieu.com/articles/entree_ecrit.pdf

2010 - BEAUD Stéphane et WEBER Florence, *Guide de l'enquête de terrain*, Éd. La Découverte, Paris.

2013 - MEIRIEU Philippe, *Pédagogie : des lieux communs aux concepts clés*, Éd. Sociales Françaises, Paris. meirieu.com/livres/li_lieux_communs.htm

2013 - ACOSTA ESPINOZA Alberto, *El Buen Vivir. Sumak Kawsay, una oportunidad para imaginar otros mundos*, Éd. Icaria, Barcelone, 2013; traduction française 2014, *Le Buen Vivir. Pour imaginer d'autres mondes*, Éd. Utopia, Paris.

2013 - ORTIZ Jean, « Le concept andin de «Buen Vivir» et «l'Écosocialisme» », *Le Grand Soir*, 18 septembre. URL : legrandsoir.info/le-concept-andin-de-buen-vivir-et-l-ecosocialisme.html

2014 - FUJITA, *Wotaku ni koi wa muzukashii*, manga, Éd. Pixiv, Tokyo; adaptation japonaise en dessin animé 2015, Stud. Ishijinsha et A-1 Pictures, Tokyo; traduction française du dessin animé 2018, *L'amour est compliqué pour un otaku*, Éd. Amazon Prime Video, France.

2014 - ESCOBAR Arturo, *Sentirpensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*, Éd. Unaula (Universidad Autónoma Latinoamericana), Medellín, Colombie; traduction française 2018, *L'Atelier La Minga, Sentir-Penser avec la Terre. Une écologie au-delà de l'Occident*, Éd. du Seuil, Paris.

2016 - ZASK Joëlle, *La démocratie aux champs : Du jardin d'Éden aux jardins partagés, comment l'agriculture cultive les valeurs démocratiques*, Éd. La Découverte, Paris.

2017 - INGOLD Tim, «Prêter attention au commun qui vient» (conversation avec Martin GIVORS et Jacopo RASMI), *Multitudes*, n° 68, p. 157-169.

2017 - MEIRIEU Philippe, «a, Qu'est ce qu'un «élève-sujet» et comment l'aider à le devenir ?». URL : <https://www.meirieu.com/ARTICLES/eleve-sujet.pdf>

2017 - MEIRIEU Philippe, «Petit retour sur une vieille polémique : «l'élève au centre» : exigence pédagogique ou cause de «l'effondrement» de l'école ?», (actualisation du texte « Antidote », paru sur le site du *CRAP-Cahiers pédagogiques*). URL : <https://www.meirieu.com/ARTICLES/eleve-au-centre.pdf>

2018 - CLERC Kim, *Évolutions et permanences de la salle de classe*, Éd. numérique de l'École Nationale Supérieure d'Architecture de Marseille, domaine d'étude 2018-2019 «Hospitalité & Soutenabilité», séminaire «(In-)hospitalité des lieux ? saison 1». marseille.archi.fr

2019 - SCHAFFNER Marin, *Un Sol Commun : Lutter, Habiter, Penser*, Éd. Wildproject, Marseille; extrait «Pourquoi suivre le mouvement des plantes», entretien avec Gilles Clément, p.67-73.

Table ronde, conférences, forums

2010 - MEIRIEU Philippe, *L'adolescent explorateur : Réflexions sur la pédagogie des adolescents à la lumière des apports de Maria Montessori*, transcription d'une conférence à la Sorbonne pour l'Association Montessori de France. URL : meirieu.com/articles/conf_ado_explorateur.pdf

2014 - MEIRIEU Philippe, *La pédagogie est-elle condamnée aux lieux communs ?*, transcription d'une table-ronde organisé par l'Association pour l'Enseignement de l'Éducation Physique et Sportive, Paris. URL : aeeps.org/regionales/paris-ile-de-france/paris-ile-de-france-bistrots-pedagogiques/3191-2018-09-07-13-53-52.html

2016 - MEIRIEU Philippe, *Richesses et limites de l'approche par «compétences» de l'exercice du métier d'enseignant aujourd'hui*, transcription d'une conférence pour l'Université de Cuenca en Équateur. URL : meirieu.com/articles/cuenca_competences_meirieu.pdf

2018 - MEIRIEU Philippe, *Quelle éducation pour faire face aux défis d'aujourd'hui ?*, transcription d'une conférence-forum à l'Université de Strasbourg pour l'Institut pour la Promotion du Lien Social. URL : meirieu.com/articles/ipls_conference.pdf

Sitographie

Consultés pendant l'automne 2019

MAISON DES FAMILLES ET DES ASSOCIATIONS, *Blog de la MFA dédié aux jardins de Font Vert*. aga-mfa-font-vert.blogspot.com/p/font-vert_13.html

MEIRIEU Philippe, *Blog de Philippe Meirieu*. meirieu.com

ZASK Joëlle, *Blog de Joëlle Zask*. joelle.zask.over-blog.com

ENSA•MARSEILLE, Site internet de l'École Nationale Supérieure d'Architecture de Marseille, Domaine d'étude «Bien Vivre» <https://www.marseille.archi.fr/enseignements/productions-pedagogiques-de-lensam/de4/>

Iconographie

1591 - ARCIMBOLDO Giuseppe, *Vertumnus*, Milan. [Quatrième de couverture, premier plan].

2018 - ISHIGAMI Junya, *Forest Kindergarten*, exposition Freeing Architecture, Fondation Cartier, Paris. [couverture de la page 3].

2018 - ISHIGAMI Junya, *Couverture du catalogue Freeing Architecture*, exposition Freeing Architecture, Fondation Cartier, Paris. [Quatrième de couverture, arrière plan].

2019 - RÉSEAU LIBRES CHEMINS, *Carte des jardins partagés, ouvriers ou familiaux, atypiques, ou en projet à Marseille*, Marseille, mai 2019. URL : libres-chemins.org

