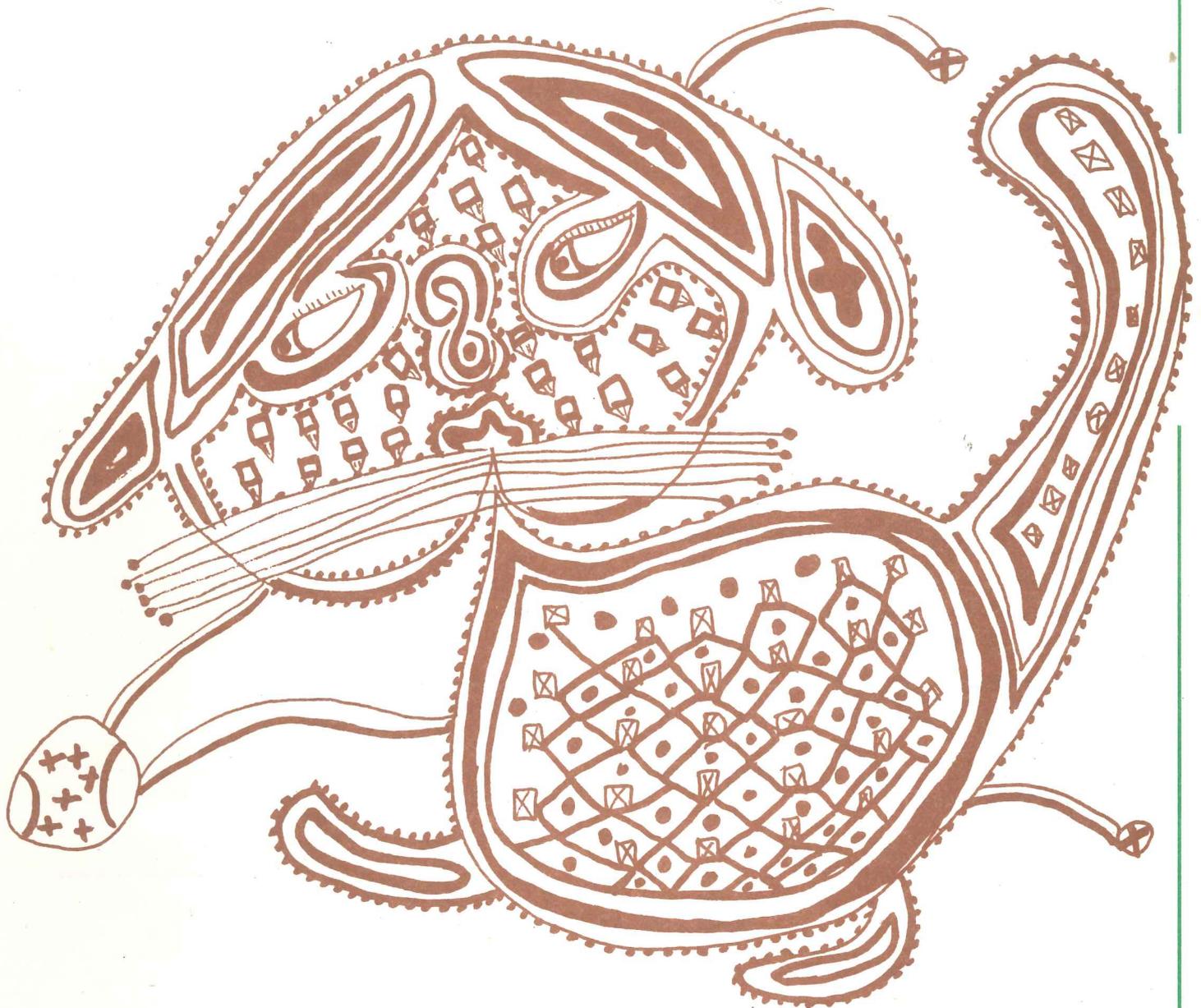


# LE JEU ET L'ARCHITECTURE SCOLAIRE

N°s 11 et 12  
JUIN-JUILLET 1977

2<sup>me</sup> Année  
PRIX : 8 F



*Élisabeth - SES - BÉZIERS*

## CHANTIERS

DANS  
L'ENSEIGNEMENT  
SPÉCIAL

**MENSUEL  
D'ANIMATION  
PÉDAGOGIQUE**

ASSOCIATION ÉCOLE MODERNE  
**PÉDAGOGIE FREINET**  
des travailleurs de l'enseignement spécial

L'Association regroupe les enseignants et éducateurs (instituteurs spécialisés, rééducateurs, psychologues...) travaillant dans les diverses structures de l'Enseignement Spécial (classes de

perfectionnement, G.A.P.P., E.M.P., ou I.M.P., S.E.S., E.N.P., etc...) dans la ligne tracée par C. Freinet et l'Institut Coopératif de l'Ecole Moderne (I.C.E.M.).

### SA RAISON D'ÊTRE :

C'est l'existence même de l'Enseignement Spécial et de ses problèmes particuliers. Mais les militants de l'ICEM qui l'animent luttent contre toutes les formes de ségrégation scolaire. Ils estiment d'ailleurs qu'il n'existe pas de pédagogie spéciale. C'est pourquoi ils encouragent et entendent participer à toutes les tentatives faites dans ce domaine par leurs camarades de l'enseignement dit "normal". En effet, l'expérience

prouve qu'il y a dans les individus des ressources indéfinies qu'ils peuvent manifester lorsqu'ils sont parvenus à se dégager des handicaps scolaires, et qu'ils réussiraient dans bien des cas si les éducateurs les y aidaient par une reconsidération totale et profonde de l'éducation dans le cadre de conditions normales d'enseignement : 15 élèves par éducateur notamment.

### SES OUTILS :

Les échanges pédagogiques, qui se font dans les "Chantiers de Travail" axés sur divers thèmes - et ouverts à tous -... les cahiers de roulement, les rencontres (notamment au cours du Congrès annuel de l'ICEM, à Pâques, pendant les vacances d'été, à Toussaint).

La revue "CHANTIERS dans l'Enseignement Spécial" (600 pages par an), qui publie chaque mois des Actualités, la vie des "Chantiers" en cours, une rubrique "Entr'Aide Pratique", et, éventuellement, des Dossiers (documents, synthèses de cahiers ou d'échanges, recherches...).

### L'INSTITUT COOPÉRATIF DE L'ECOLE MODERNE (I.C.E.M.) :

*"L'I.C.E.M. est une grande fraternité dans le travail constructif au service du peuple."*

*"Fait unique en France, si ce n'est dans le monde, des milliers d'éducateurs de toutes tendances et de toutes conditions participent depuis 25 ans à une des plus grandes entreprises coopératives de notre histoire pédagogique. Leur unité n'est point faite de silence ou d'abandon, mais de dynamisme et de loyauté au service d'une grande cause : la lutte sur tous les terrains pour que s'améliorent et s'humanisent les conditions de travail et de vie de nos enfants, l'action hardie pour que les forces de réaction ne sabotent pas davantage, ne pervertissent ou ne détruisent les fleurs que nous tachons de laisser éclore et s'épanouir, parce qu'elles portent la graine de notre bien le plus précieux : l'enfant."*

C. Freinet, Nancy 1950

L'éducation est épanouissement et élévation et non accumulation de connaissances, dressage ou mise en condition.

Dans cet état d'esprit l'ICEM recherche les techniques de travail et les outils, les modes d'organisation et de vie, dans le cadre scolaire et social, qui permettront au maximum cet épanouissement et cette élévation.

Aussi, encourageons-nous les adhérents de l'A.E.M.T.E.S. à participer au travail des Groupes Départementaux de l'Ecole Moderne et des diverses Commissions de l'I.C.E.M.

L'I.C.E.M. BP 251 - 06406 CANNES CEDEX -  
publie une revue pédagogique (15 N°/an)

L'ÉDUCATEUR

LA COOPÉRATIVE DE L'ENSEIGNEMENT LAIC, la C.E.L. vend le matériel nécessaire à la pratique de la pédagogie Freinet.

C.E.L. : BP 282 - 06403 CANNES CEDEX

Présidence de l'Association,

Coordination des travaux des divers "Chantiers" :

Denis RIGAUD, Ecole Gambetta, 18, rue Mermoz 95390 SAINT PRIX

"Chantiers de travail" en activité :

Participez  
au  
travail  
n'hésitez  
pas  
à  
entrer  
en  
contact  
avec  
les  
responsables  
des  
"Chantiers"  
qui  
vous  
intéressent

. ACTIVITES CREATRICES MANUELLES :

Daniel VILLEBASSE, Ecole de P., 35, rue Neuve 59200 TOURCOING

. ADAPTATION : Denis RIGAUD (adresse ci-dessus) et  
Marie-Christine PELLE, 51, Bd Clémenceau 29219 LE RELECQ -

KERHUON

. ADOLESCENTS, S.E.S. :

Alain CAPOROSI, CES Diderot, Av. Ile de France 25000 BESANCON

. FORMATION PROFESSIONNELLE,

. COMMUNAUTES EDUCATIVES :

Pierre YVIN, E.N.P., Avenue du Haut Sancé 35100 RENNES

. FICHER DE VIE SOCIALE,

. RECHERCHES SUR LA STRUCTURATION DU LANGAGE :

Christian LERAY, "Le Bois des Ourmes", 16, Allée du Danemark  
35100 RENNES

. ECONOMIE A L'ECOLE :

Lucien BUESSLER, 14, rue Jean Flory 68800 THANN

. TECHNIQUES D'IMPRESSON ET D'ARTS GRAPHIQUES : Lucien BUESSLER et

Bernard MISLIN, 14, rue du Rhin 68490 OTTMARSHEIM

. RECHERCHES SUR L'ORTHOGRAPHE,

. REMISE EN CAUSE DE L'ENSEIGNEMENT SPECIAL :

Jean LE GAL, 15, Avenue Fabre d'Eglantine 44300 NANTES

. ENTR'AIDE PRATIQUE :

Marie-Rose MICHAUX, 1, rue de Bretagne 93000 BOBIGNY

## "CHANTIERS DANS L'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL"

Elle sera ce que nous la ferons, ensemble.

NOTRE  
REVUE MENSUELLE  
D'ANIMATION PEDAGOGIQUE

Direction de la publication, tirages offset : Daniel VILLEBASSE

Comité de rédaction : Secrétaire : Marie-Rose MICHAUX

membres : Denis RIGAUD, Christian LERAY, Jean-Claude SAPORITO,  
Bernard MISLIN, Daniel VILLEBASSE

Duplication, routage, diffusion de Dossiers :

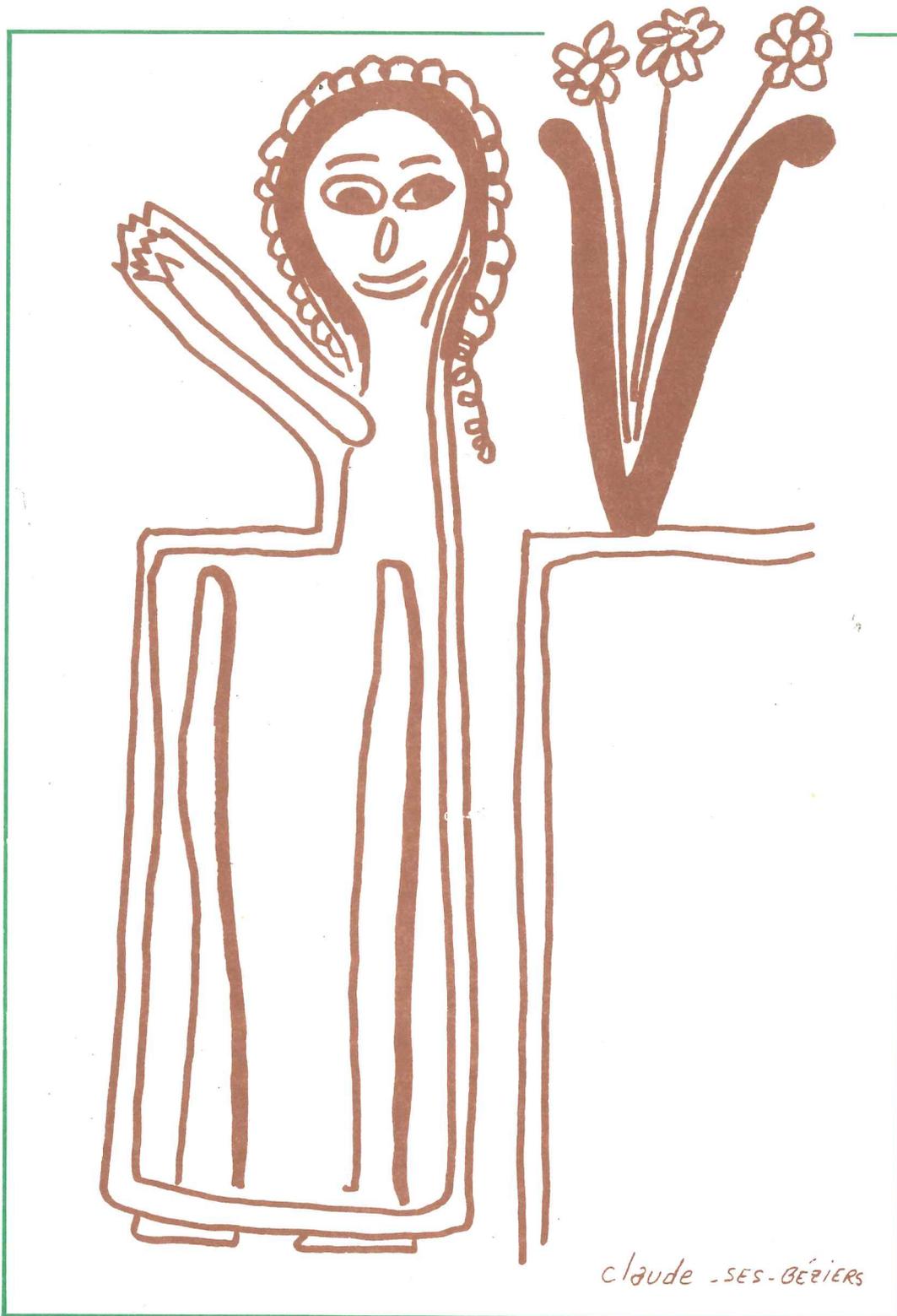
Pierre VERNET, 22, rue Miramont, 12300 DECAZEVILLE

Gestion financière : Bernard MISLIN, 14, rue du Rhin 68490 OTTMARSHEIM

Participez à  
sa VIE  
par l'envoi  
à la rédaction

. d'articles, de dessins personnels ou de votre classe, de poèmes,  
. d'échos des travaux ou recherches que vous avez entrepris,  
. de questions ou réponses pour la rubrique "Entr'Aide Pratique"  
. de vos impressions, critiques de ce qui est paru et de vos souhaits

Service Correspondance interscolaire : Geneviève TARDIVAT, 7, les Soulières, Prémilhat  
(toutes classes spéciales France et Belgique) Cidex 2041 - 03410 DOMERAT



Directeur de la publication : D. VILBASSE - 35, rue Neuve - 59200 TOURCOING  
Commission Paritaire des Papiers et Agences de Presse N° 58060  
Imprimerie spéciale - A.E.M.T.E.S. : 22, rue Miramont - 12300 DECAZEVILLE

# CHANTIERS

DANS L'ENSEIGNEMENT SPÉCIAL

*Au sommet de la cage aux écureuils,  
on peut toucher les branches de l'arbre...  
on n'est plus très loin du ciel et du soleil.*

---

11 - 12

JUIN

JUILLET

1977

---

L  
E  
J  
E  
U  
&



# L'ARCHITECTURE SCOLAIRE

---

Dossier présenté par  
MARYSE RODRIGUEZ.

---

Premier plan : la balançoire au sol.

Plus loin : une barque. En route pour l'aventure !



*"Emportez-moi dans une caravelle,  
Dans une vieille et douce caravelle,  
Dans l'étrave, ou si l'on veut, dans l'épave  
Et perdez-moi, au loin, au loin."*

*Henri Michaux*

# Le jeu et l'architecture scolaire

Dossier présenté par  
MARYSE RODRIGUEZ

N° 11-12

JUIN-JUILLET 77

ETUDE DE QUELQUES DISPOSITIFS ARCHITECTURAUX  
DE NATURE A FAVORISER LE JEU DE L'ENFANT

## SOMMAIRE

I - <u>INTRODUCTION</u> .....	5 - 6
II - <u>L'ENFANT DANS LA VILLE</u> .....	7 à 14
III - <u>LES BESOINS</u> .....	15 à 30
A/ <u>Pourquoi l'enfant joue-t-il ?</u> .....	16
1/ jouer pour comprendre .....	16
2/ jouer pour communiquer .....	19
3/ jouer pour vivre .....	20
4/ jouer pour rêver .....	22
B/ <u>Les enfants nous répondent.</u> .....	23
IV - <u>LES REALISATIONS</u> .....	31 à 52
A/ <u>L'école maternelle aujourd'hui et demain.</u> 31	
1/ une cour pour jouer, aujourd'hui .....	32
2/ une cour pour jouer, demain .....	32
B/ <u>Les réalisations pour enfants handicapés.</u> 38	
1/ L'aire de jeux du Centre médical de New-York .....	39
2/ L'école maternelle de l'hôpital de Garches .....	49
3/ La ludothèque de Nottingham .....	50
V - <u>LE POINT DE VUE DES ARCHITECTES</u> .....	53 à 60
VI - <u>CONCLUSION: quelques éléments pour un pacte</u> .....	61 à 65





# I Introduction

*"Donnez-nous, donnez-nous des jardins,*

*"Des jardins, des jardins pour y faire des bêtises,*

*"Nous on vient, des p'tites fleurs à la main*

*"Quand on a déchiré sa chemise....."*

*Pierre Perret*

## JOUER...

Rarement un terme échappe autant à une définition. Lié à la vie, il participe à sa dynamique, à ses ambiguïtés, à ses manifestations, aussi diverses soient-elles. Suivant le plan où l'on se place, les moindres actions ou pensées d'un individu peuvent être considérées comme un jeu.

L'existence de la fonction ludique et ses modalités d'expression sont des facteurs déterminants de l'évolution de l'enfant. Cette conviction est si profonde que nous la trouvons élevée au rang de principe dans la DÉCLARATION DES DROITS DE L'ENFANT, de l'O.N.U. (20.XI.59):

*PRINCIPE 7. "L'enfant doit avoir toute possibilité de se livrer à des jeux et à des activités récréatives, qui doivent être orientés vers les fins visées par l'éducation; la société et les pouvoirs publics doivent s'efforcer de favoriser la jouissance de ce droit."*

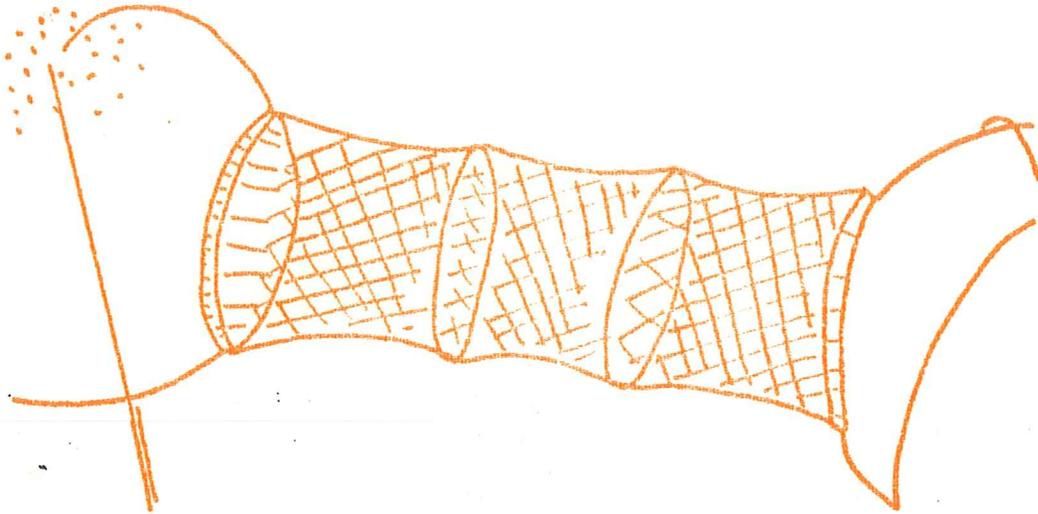
De nombreux sites ont été aménagés à cet effet:

- les jardins publics des villes anciennes, ouverts à tous, parfois surveillés et clos;
- les aires de jeux des grands ensembles, fréquentées essentiellement par les riverains, bien que non surveillées et non closes;
- les aires de jeux scolaires, surveillées et closes, réservées aux enfants inscrits, répartis par classes d'âges et soumis à un rythme horaire précis;
- les équipements pour les particuliers, qui limitent la fréquentation et font des jeux une propriété individuelle;
- les lieux de loisirs de vacances, dont l'accès est très large, souvent animés par des adultes;
- les "Lunapark" et autres "Rivoli", dont l'accès est payant, et qui dans un monde exubérant et fabuleux suscitent un conditionnement aux loisirs.

Les lieux de circulation, rues, places, centres commerciaux, servent aussi d'aires de loisirs improvisés et mettent l'enfant en contact avec les différents aspects de la société: techniques, esthétiques, acoustiques, de vie sociale et de moeurs.

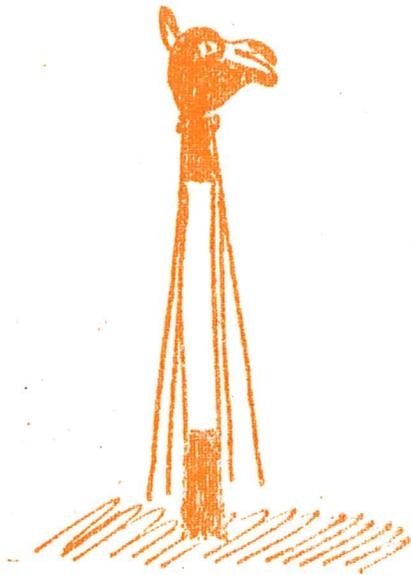
D'autres lieux abritent les jeux sportifs aux règles bien définies, les jeux d'expression corporelle et de mime (danse et théâtre), les jeux de hasard et de société...

Nous nous proposons de limiter notre étude à l'aire de jeux scolaire intégrée dans cet ensemble de cadres de loisir, et plus précisément d'apprécier l'environnement architectural susceptible de satisfaire aux exigences de la fonction ludique.



Pont aérien. Création du Groupe Ludic (Simon Koszel, David Roditi, Xavier de la Salle).

On peut voir ce pont au Motel de Biarritz ou dans le terrain de jeux d'un ensemble de H.L.M. de Hérouville-Saint-Clair.



Le Girafogire

Création Jacques Carelman  
(Groupe Artur)

## II l'enfant

### dans la ville

Douze millions d'enfants vivront dans les villes en 1985. Cela fait beaucoup d'enfants, cela fait bien des villes: villes anciennes entourées de banlieues fertiles en grands ensembles, villes neuves qui se cherchent une âme à venir parce qu'elles n'ont pas de mémoire à fleurir.

"Encasernement et inhumanité caractérisent nos médiocres boîtes à loyer, mal insonorisées; la rue à leur pied, son chahut et sa terreur mécanique, mortelle ennemie des enfants." LE CORBUSIER.

Nous pourrions nous demander ce que signifie ce mot "ville", ce que recouvre ce terme, dans sa réalité vécue par un enfant:

*"Y a des maisons;*

*Y a des rues;*

*Des fois on fait du patin à roulettes sur le trottoir;*

*Y a plein de voitures et des grands magasins avec beaucoup de monde;*

*A Noël, c'est plein de jouets et y a des Père Noël..."*

La ville... un ensemble de rues, de maisons, de monuments, de places.... Villes différentes selon qu'on s'adresse à un urbaniste ou à un poète:

*"A Paris, il n'y a pas de maisons." (G. BACHELARD)*

à celui qui y travaille et la fuit le soir, ou bien à un touriste... Villes qui changent selon les régions et les moments de l'année...

RUES + MAISONS + MAGASINS + VOITURES + MONUMENTS + PLACES = VILLES.

Et dans cette équation à la mesure des adultes, quelle place avons-nous laissée aux enfants?

De plus en plus isolées du centre des villes et regroupées en grands ensembles à la périphérie, les maisons offrent des conditions de confort et d'hygiène, sans doute, mais bien peu d'espace pour l'enfant qui, ne trouvant pas de "coin" à lui, se réfugie dans les caves (où se constituent les bandes) et se hasarde parfois à "habiter la rue".

Là, il trouve les voitures qui l'empêchent de mener à bien son jeu de marelle ou de ballon. Les espaces verts qui entourent les blocs de maisons sont aussi peu prévus pour ses jeux que pour ses rêves. Doux euphémisme que ces "espaces verts" qui s'ornent de pancartes où l'on peut lire: "Interdit de marcher sur les pelouses et de jouer au ballon."

Nous assistons souvent à la transformation des "mètres carrés sociaux" prévus à l'origine comme espaces libres, en aires de stationnement pour voitures.

Les villes nouvelles sont aussi pour les architectes un merveilleux prétexte à créations futuristes. Alors surgissent de terre des tours ensoleillées, des aires de jeux où tout est prévu, peut-être trop prévu pour les enfants qui s'y ennulent parfois.

*"On ne trouve pas de traces d'enfants dans les villages que l'on met à jour: les villages ne sont pas faits pour les enfants." TOSQUELLES.*

En fait, l'adulte n'a pas le même espace que l'enfant... Et c'est l'adulte qui bâtit les villes.

MAIS QUEL EST L'ESPACE DE L'ENFANT? QUE VOIT-IL DE LA VILLE?

Quand il a 3 ans, ses yeux se promènent à 88 cm du sol, et à 110 cm quand il en a 6. Et quelle image la rue lui offre-t-elle?

Il connaît bien le trottoir, s'il n'y a pas trop de monde. Pour peu qu'il y ait foule, son horizon est limité au contact des vêtements des grandes personnes qui l'entourent.

D'un côté du trottoir, il y a les magasins... et leurs vitrines, pas toujours accessibles aux regards des petits; de l'autre, les voitures rangées tout le long de la chaussée offrent un échantillonnage coloré de carrosseries (l'enfant apprend très vite à en distinguer les diverses marques et à en remarquer les différences).

Nous voici au bout de la rue:

Carrefour... Signaux lumineux... Passages pour piétons...  
L'autobus s'arrête devant les feux tricolores. "Piétons, passez!"  
L'enfant voit les roues, perçoit la masse du véhicule,  
traverse au milieu des piétons, étranger au rituel de la rue.

Il reprend son chemin au milieu des passants. Il arrive qu'il rencontre un autre "étranger de la rue" comme lui, un autre enfant, ou un chien, ou un bébé dans sa poussette.

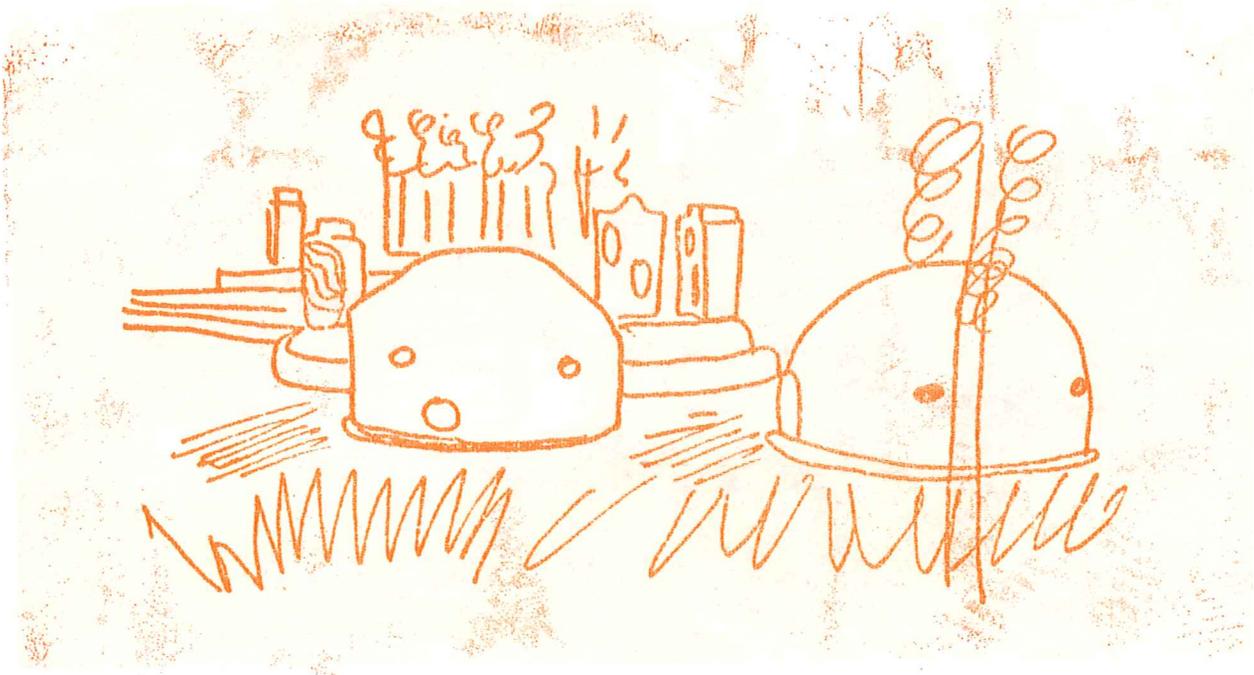
Ce trajet dans la ville est celui d'un ENFANT NORMAL qui apprend NORMALEMENT à utiliser la ville, à connaître ses habitudes, sa vie à fleur de sol.

Mais bien plus complexe est la ville pour un enfant handicapé moteur (surtout des membres inférieurs), qui doit s'astreindre à multiplier ses efforts pour conquérir marches, escaliers, distances, dans le temps impérativement limité par la signalisation lumineuse du code de la rue.

De la même façon nous pourrions imaginer la complexité que représentent ces mêmes signaux pour un enfant déficient visuel ou pour un déficient mental incapable d'accéder à la compréhension de ces symboles. Il est évident que ces enfants-là devront être guidés par les adultes, car les rues de la ville ne sont pas faites pour eux. Elles ne sont pas davantage faites pour les personnes âgées ou les infirmes adultes. On peut le déplorer et souhaiter la multiplication des rues piétonnières, pour que tous, enfants et adultes, trouvent du plaisir à vivre en ville.

La ville offre à la foule des gens pressés ses rues qui s'avèrent généralement infernales pour l'enfant. On nous dira sans doute qu'elle a des SQUARES, DES PARCS, DES JARDINS, où l'enfant trouve l'espace, la nature, la possibilité de jouer.

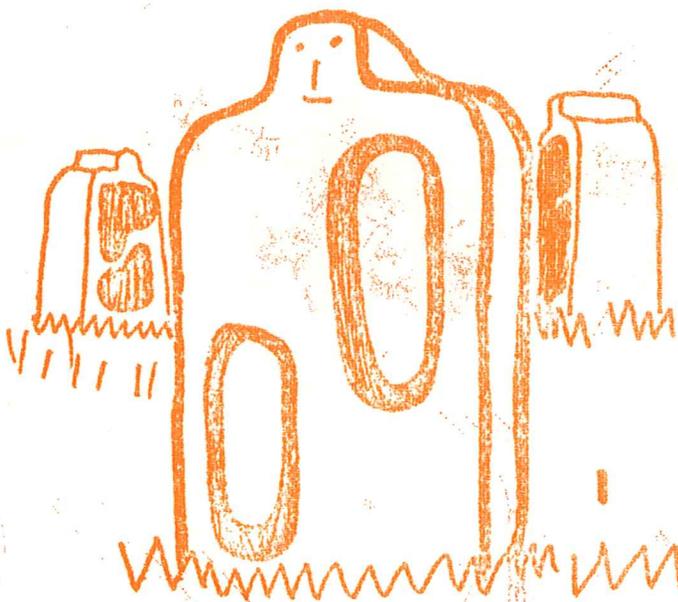




Les "tortinelles", cousines des coccinelles, appelées aussi "domoblies".

Création Robert Malaval, pour le Groupe Artur (art urbain)

Ici, à Villeurbanne, associées aux Folonums de J.M. Folon.



Folonums.

créés par  
Jean-Michel Folon.  
(Groupe Artur)

C'est un fait: l'enfant trouve au jardin public l'herbe et les fleurs, fleurs en massifs ou en parterres soigneusement ordonnancés et sérieusement surveillés par le gardien ou la chaisière. Parfois un plan d'eau, élément naturel rêvé pour lui, mais qui suscite l'inquiétude des mamans: "Ne te penche pas... Ne te mouille pas!... Ne t'approche pas du cygne, il te donnera des coups de bec!..."

Pour échapper à toutes ces recommandations, il lui reste le bac à sable ou les allées recouvertes de bitume ou de gravillons.

Dans ces jardins trop bien pensés pour la promenade des adultes, l'enfant voit se réduire ses espoirs de jouer au ballon ou de dessiner sa marelle.

On y trouve parfois un coin "réservé" aux jeux d'enfants, avec balançoires, toboggans, manèges... L'enfant est pensé "à part". Il participe à la vie de la cité "à côté" des grandes personnes, rarement avec elles. Et dans cet îlot pour jouer, il a les jeux que ces grandes personnes ont organisés pour lui.

Nous ignorons les motifs qui président à leur installation, mais l'argument de la sécurité ne peut prévaloir pour tous. En effet, même si les médecins, aux "Entretiens de Bichat" (1974) ont dénoncé vivement la présence des toboggans, cause de nombreux traumatismes crâniens et de fractures diverses, ceux-ci manquent rarement dans l'équipement des jardins d'enfants.

#### AU JARDIN PUBLIC, L'ENFANT CONSOMME, ACTEUR-RECEPTEUR, LES JEUX IMPOSÉS.

Pensez-vous qu'il s'agit là de vieux jardins publics? Voyons alors ce que nous offrons à nos enfants dans les AIRES DE JEUX RECENTMENT CRÉÉES.

Implantées dans les cités nouvelles, dans les villages de vacances, près des magasins à grande surface, dans les Z.U.P. (Zones d'Urbanisation Prioritaire), où la végétation n'a pas encore eu le temps de pousser, plusieurs centaines d'aires de jeux ont fait leur apparition en France.

Le TOBOGGAN y a sa place, sous la forme d'une cocotte en papier à Reims, d'un éléphant à Gif sur Yvette. Il adopte une technique très originale sous le nom de Rologan (les Hauts de Marcouville-Pontoise).

La BALANÇOIRE aussi est présente, même si elle cherche à se donner un air nouveau en se fixant aux oreilles d'un totem, comme au VVF de la Grande Motte (Hérault).

La tradition s'arrête à quelques exemples, car les aires de jeux modernes accueillent très volontiers des sculptures-jeux, des oeuvres d'artistes (le "Folium" d'Antony reproduit l'image de l'homme créé par FOLON), ou de groupes d'artistes, parmi lesquels:

- le Groupe LUDIC: Simon KOSZEL, David RODITI, Xavier de la SALLE;
- le Groupe ART-UR (Art Urbain): Svein MORTENSEN, Jean DUDON, Robert MALAVAL, Jacques CARELMAN;
- le Groupe GRANIT: Etienne DELESSERT, Pierre JAQUIER, PONCET de la GRAVE, Pierre KUENZI.

Les besoins réels de l'enfant, les éléments indispensables à son expression ludique sont-ils prioritaires dans la création de ces jeux?

Ces équipements présentent des dangers au niveau de la sécurité même des petits:

"Qui n'a remarqué les taches de sang qui constellent quotidiennement les buttes en pavé de la Grande Borne? Qui ne s'inquièterait en découvrant les arêtes vives des jeux en aluminium de Granit?" (Architecture d'aujourd'hui, Informations n° 166, mars-avril 1973).

Il serait impensable que nous songions à reprocher aux aires de jeux leur existence, mais nous continuerons à nous interroger à leur propos, en écoutant J.F. GRUNFELD, directeur du Groupe Art-Ur, déclarer:

"IL FAUT QUE LES JEUX D'ENFANTS AIENT UNE VALEUR INTRINSÈQUE, C'EST-À-DIRE QU'ÉVENTUELLEMENT ILS PUISSENT SE PASSER D'ENFANTS. DANS UN ESPACE COMME LA CITÉ, ILS DOIVENT AVOIR UNE CERTAINE PRÉSENCE, UNE CERTAINE FANTAISIE URBAINE."

Tous les promoteurs d'aires de jeux approuveraient-ils une telle déclaration? Nous nous permettons d'en douter, dans la mesure où il nous semble que, "dans un espace comme la cité", les enfants doivent avoir une présence certaine et trouver un équilibre entre l'espace construit et l'espace naturel.

Cet ESPACE NATUREL, de plus en plus rare au milieu des espaces construits, est à la base des revendications de ceux qui souhaiteraient voir se développer en France les "terrains Robinson" ou "terrains pour l'aventure", qui proposent aux enfants des espaces herbeux et du matériel pour construire aux-mêmes leurs cabanes pour jouer, des foyers où l'on peut faire du feu et cuire quelques aliments qu'on partagera...

Il n'est pas prévu dans les "terrains d'aventure" de sculptures-jeux ou de rutilants jouets de plastique, mais des jouets simples avec lesquels on a l'habitude de jouer, et des matériaux permettant de réaliser tout ce que les facultés de création et d'Imagination de l'enfant sont susceptibles d'inventer.

Le taux de réussite des "terrains d'aventure" s'avère variable, compte tenu de nombreux paramètres; les terrains destinés aux jeux ne sont pas utilisés comme tels par les promoteurs; certains parents n'hésitent pas à affirmer: "Les enfants, ça joue n'importe où, même dans les caves..." - ce qui est à la fois vrai et regrettable; l'importance du jeu dans la structuration de la personnalité n'est pas une donnée reconnue comme primordiale par la collectivité.

Nous souhaiterons que le CODEJ (Comité pour le Développement des Espaces de Jeux) soit à même de sensibiliser les personnes qu'il doit solliciter pour s'implanter, aux besoins fondamentaux de l'enfant:

BESOINS... d'air	d'eau	de soleil
	de calme	d'activité
de poésie	de socialisation	de mystère
de fiction	de réel	d'autonomie
d'attrait du danger	d'imitation	de sécurité
		de création.

En attendant que se développent dans la conscience collective et dans les faits ces lieux propices à l'expression ludique, où l'enfant joue-t-il? La ville lui offre d'autres lieux de vie: LES ÉCOLES.

Avec un petit enfant de 3 ans, rendons-nous à l'école maternelle. L'accueil des enfants se fait à l'intérieur des bâtiments scolaires. L'enfant traverse la cour vide. La perception de cette étendue par un petit qui interroge le monde d'une hauteur de 80 à 90 cm est peu sécurisante.

La maîtresse est là, disponible un bref instant, le temps d'une caresse. Son temps est limité, à cause du grand nombre d'enfants qui se pressent autour

Ici, V.V.F.  
à la Grande Motte

Le Totem ... balançoire



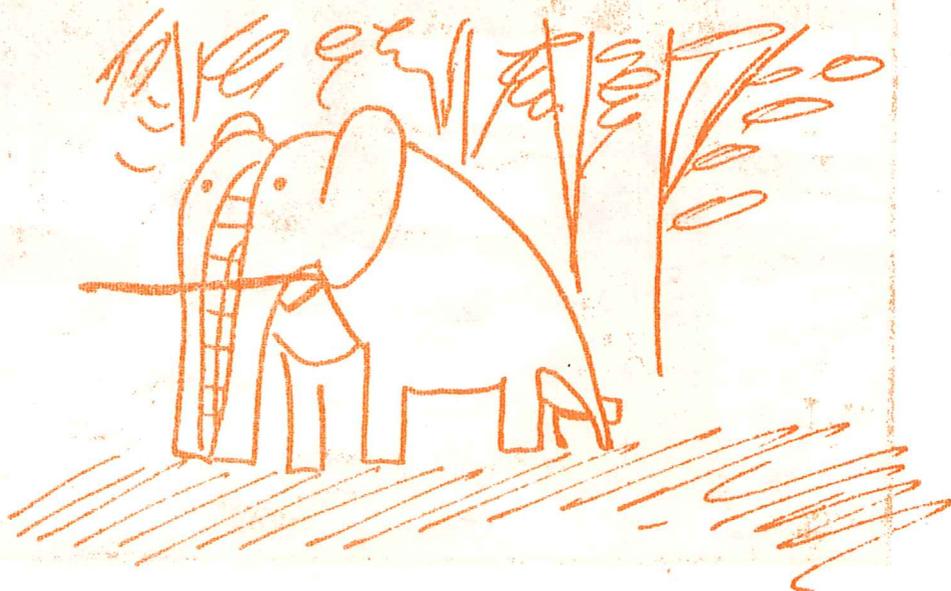
Dans le sol de brique ondulée, serpente une rivière...  
Les enfants se balancent sous les bras du totem.

Création Goalard et Marchais.

Ici, à Gif / Yvette,

le "Téléphan".

Création Artur.



d'elle. Cette maîtresse, il la voit comme il voit son père et sa mère: de longues jambes, et au-dessus une tête, bonhomme têtard à peine amélioré qui ne prendra d'autres dimensions que lorsque l'enfant aura lui-même grandi dans l'espace sensible et dans la maturation psychologique.

Il arrive que l'accueil se fasse dans la classe, où l'enfant dispose de coins de jeux bien rangés, chaque série (poupées, dinettes, camions...) dans un environnement déterminé. Parfois, c'est la salle de jeux qui réunit tout l'effectif de l'école.

Notre propos n'est pas d'étudier les modalités du jeu dans les locaux mêmes. Nous restons persuadés qu'une étude intéressante pourrait être envisagée à propos de ces jeux d'intérieur. C'est AU MOMENT DE LA RÉCRÉATION que nous avons retrouvé l'enfant, dans la cour.

*"La récréation, si elle est vraiment libre, est le seul moment où l'enfant se montre TEL QU'IL EST."* (Pauline KERGOMARD)

JOUER POUR ETRE, JOUER POUR VIVRE... Essayons de définir les termes du jeu, les appels qu'il suscite et l'environnement qui y répond.



## JEUX À LA MATERNELLE

La maman :

- Qu'est-ce que tu as fait à l'école aujourd'hui ?

L'enfant :

- J'ai joué.

Photo :

Maryse Rodriguez

### III les besoins

A - pourquoi l'enfant joue-t-il ?

B - les enfants nous répondent

Toute l'activité de la journée de l'enfant tient dans la magie de ces mots: "J'ai joué", prononcés avec autant de sérieux que l'adulte qui déclare: "J'ai travaillé."

"J'ai joué": ces mots évoquent pour lui un TEMPS LIBRE, temps de bonheur à sa mesure, temps possédé et utilisé selon les propres lois du joueur, car le jeu n'existe que là où les joueurs ont envie de jouer et jouent... jusqu'au moment où le plaisir n'y est plus. "Pouce!" Mais le plaisir revient...

*"Est jeu tout jeu quand la partie recommence à zéro" (Roger CAILLOIS).*

Alors la partie recommence: le manège emporte les enfants dans un voluptueux vertige, et revenus sur terre, les voici transformés en locomotives, ou soudain très sérieusement appliqués à respecter une règle du jeu de billes.

Le temps du jeu est un temps FANTASQUE. Sa durée, liée au PLAISIR qu'il procure, est rarement prévisible, et il n'est pas impossible qu'au beau milieu d'un jeu calme un enfant bondisse en criant: "Tu es mort!".

L'enfant est mousquetaire ou cow-boy. Son bras est armé, il est l'arme même. Il y a un fué... qui se relève. On peut recommencer à jouer, à jouer aux grandes personnes qui menacent, qui tuent, qui portent la mort.

Face au monde des adultes, l'enfant RECRÉE UN MONDE A LUI, avec intervention du "FAIRE SEMBLANT", car *"le jeu signifie être en sachant qu'on n'est pas"* (René DIATKINE).

Bien sûr, il y a les JEUX PRÉFÉRÉS, ceux qu'on recommence plus volontiers et que l'on retrouve toujours présents sous leur forme originelle ou déguisée, ce qui tend à confirmer que *"le jeu est une manifestation de la personnalité. Il est essentiel que l'enfant éprouve du plaisir en jouant"* (R. CAILLOIS).

Nous retrouvons là ce que Jean CHATEAU énonce dans une brève mais percutante formule: *"Jouer, c'est jouir"*, écho de la phrase de FREUD: *"Le jeu ignore le principe de réalité, il ne connaît que le principe de plaisir."*

Cette définition du jeu comme recherche du plaisir n'a pas été évidente pour les auteurs qui, depuis Rousseau, se sont penchés sur cette question.

## A - POURQUOI L'ENFANT JOUE-T-IL ?

- 1/ jouer pour comprendre
- 2/ jouer pour communiquer
- 3/ jouer pour vivre
- 4/ jouer pour rêver

### 1. JOUER POUR COMPRENDRE

Dans sa thèse publiée dès 1896, Karl GROOS voit dans le jeu un "PRÉ-EXERCICE", un phénomène de croissance qui permettrait à l'enfant d'acquérir une certaine maturation de ses fonctions biologiques.

Le petit d'homme, même lorsqu'il est né à terme, est un prématuré. Il lui faudra atteindre l'âge de 11 ans environ pour être "terminé", en particulier sur le plan nerveux; selon HEUYER, l'enfant acquiert la complète coordination de ses mouvements vers 12/13 ans. L'enfant posséderait à l'état instinctif son programme biologique définitif, et le jeu lui permettrait de manifester ces instincts, de les entraîner en vue d'une utilisation future.

Mais pour que le jeu puisse s'exercer, il lui faut un environnement favorable, à la fois détendu et propice à l'EXERCICE DE LA CURIOSITÉ. Curieux du monde qui l'entoure, il fera ainsi connaissance avec les objets qui le composent, avec son propre corps d'abord, puis avec les jouets que l'on dépose dans son berceau, avec ceux qui se trouvent dans son champ visuel, avant qu'il n'aille lui-même à leur rencontre en marchant et en jouant.

L'enfant apprend le monde d'une façon parfaitement indépendante. Cela suppose un climat permissif et un milieu riche qui aiguisse sa curiosité.

"C'est par l'apprentissage issu de la curiosité que des objets naissent dans le monde environnant de l'animal aussi bien que dans celui de l'homme. En ce sens, GEHLEN a tout à fait raison de dire que l'homme édifie lui-même le monde qui l'environne, car ce monde est un monde d'objets!

Une deuxième qualité constitutive du comportement de curiosité consiste en ceci: l'être vivant fait quelque chose pour apprendre quelque chose. En effet, il n'y a rien de plus et rien de moins dans ce comportement que le principe de l'interrogation. L'organisme qui, par son comportement de curiosité et par son activité propre "construit des objets" en découvrant les qualités réunies dans une même chose, se trouve, dans une certaine mesure, dans un rapport de dialogue avec la réalité, extérieure à sa subjectivité.

La "choséité", la relation à l'objet qui caractérise le comportement de curiosité, mène à l'élaboration active d'un environnement propre constitué d'objets. Ses rapports avec le jeu et la recherche pratiquée par l'homme font apparaître le comportement curieux comme le point de départ de toutes les confrontations procédant du "dialogue" avec le milieu, et par là, comme une condition du langage." (Konrad LORENZ).

Avide de connaître le monde, l'enfant va vers les objets de ce monde: le monde des objets, la perception de l'espace où vivent les objets.

#### - Le monde des objets

Les jouets participent à la découverte, et le jeu exploratoire agrandit son champ d'investigation, car l'enfant "n'est pas perdu au milieu des choses, il n'en a en réalité jamais été séparé... Le jeune être ne se trouve pas engagé tout

entier dans le monde qui l'entoure, c'est ce monde lui-même qui ne fait littéralement qu'un avec lui; c'est dire la force et le poids des rapports qui le lient à son environnement." (J. VUILLET: La notion de milieu en pédagogie).

L'enfant ne s'arrête pas d'ailleurs à la seule exploration des objets. "Il imprime sa marque sur les objets, il les découvre et s'affirme en agissant sur eux. C'est le moi de l'enfant qui annexe une partie du monde, y marque son signe et, comme son nom, y plante pour ainsi dire son emblème, l'ordre, pour en prendre possession. C'est domination sur les choses, c'est commandement... Mettre de l'ordre, c'est donner des ordres aux choses, c'est s'étendre, c'est se grandir." (J. CHATEAU: Le Jeu de l'enfant).

Ce dialogue avec le monde, établi à partir des objets, pose à la fois le problème des jouets proposés à l'enfant dès le berceau et celui de la perception de l'espace où se meuvent les objets.

Parce que le jouet est l'intermédiaire entre l'enfant et le monde sensible immédiat (nous exceptons les jeux avec le corps), nous nous devons de signaler l'importance que revêt le choix des jouets:

"Devant cet univers d'objets fidèles et compliqués, l'enfant ne peut se constituer qu'en propriétaire, en usager, jamais en créateur; il n'invente pas le monde, il l'utilise; on lui prépare des gestes sans aventure, sans étonnement et sans joie." (Roland BARTHES).

Sous le couvert d'une simple constatation, c'est là un véritable avertissement qui est lancé aux adultes: ils pourraient menacer, par les jouets qu'ils offrent aux enfants, le pouvoir d'imaginer sans réserve. Bien différente est la démarche de Jeanne BANDET, qui note, dans l'avant-propos de son livre: "JOUER POUR COMPRENDRE":

"Notre civilisation technicienne nous force à voir avec des yeux neufs la nature, les êtres vivants, les activités humaines. Les enfants n'en ont pas connu d'autres, et leur manière de vivre les a insérés dans des milieux qui étaient naguère hors de leur portée. Ils ont droit à ne pas s'y sentir étrangers maintenant."

Le jeu serait donc non seulement une préparation à la vie de l'homme adulte, mais de l'adulte vivant dans un monde très précis, celui du développement économique, de la "civilisation technicienne".

L'enfant est pris entre ses besoins de Robinson et une société où

"... la diversité, se conjuguant à l'éphémère et à la nouveauté, précipite les hommes dans une crise historique d'adaptation, dans un environnement précaire, assez étrange et assez complexe pour menacer des millions d'hommes de la même crise d'adaptation: le choc du futur." (Alain TOFFLER: Le Choc du Futur).

Les jouets de nos enfants s'identifient au monde actuel. A côté des panoplies de cosmonautes, les jouets scientifiques, les éléments électroniques, les jouets à transistors, ont pris une place importante sur les rayons des marchands de jeux.

Jouer avec ces merveilles de la technique, est-ce vraiment tuer l'imagination? L'enfant n'éprouve-t-il pas le plaisir magique d'animer un objet? N'est-il pas fier de posséder en réduction les objets des grands? Bien plus, en utilisant les jouets nés des progrès de la technique, il apprend à mieux connaître les hommes et les choses de notre temps. L'enfant entre ainsi en communication avec le monde des adultes.

Présenter le jouet moderne avec les aspects positifs qu'il peut revêtir, ce n'est pas pour autant nier la valeur des jouets traditionnels qui ont toujours leur place dans le monde des enfants.

### - La perception de l'espace où vivent les objets

Pour atteindre un objet, pour le connaître ou seulement pour le voir, l'enfant doit disposer d'un minimum de champ exploratoire et de possibilités motrices. Nous savons l'importance de la motricité dans le développement de la personnalité. Cet enfant qui se crée petit à petit fait, grâce à elle et à la richesse de son environnement, sa propre conquête.

Comment se pose-t-il dans l'espace qui l'entoure? Comment perçoit-il les éléments qui composent cet espace?

Dans son berceau, le nourrisson a une notion horizontale de l'espace: le plafond. Vers 6 mois, il commence à s'asseoir et découvre l'espace vertical. Puis, du fait qu'il s'assoit et se couche à son gré, il crée, par son mouvement, le sens de la troisième dimension.

Cette découverte du champ de l'espace, acquise dès l'âge de 6 mois par l'enfant normalement constitué, ne l'est pas pour celui qui est né avec des troubles pathologiques sérieux, des déprivations sensorielles, des atteintes musculaires ou nerveuses graves.

De la même façon, l'enfant normal fait, vers 8/9 mois, une découverte d'une importance exceptionnelle: il peut prendre ou lâcher à volonté un objet, et ainsi établir une distinction entre l'objet et lui-même. Il prend conscience qu'il est DIFFÉRENT DU MONDE QUI L'ENTOURE.

Cette révélation est à la base de sa relation au monde. Toutes les questions qu'il se posera, sa vie durant, sur l'origine et l'histoire du monde, sur la conquête de l'espace infini et l'infiniment petit, le pourquoi de son existence, viennent de naître. Mais cette prise de conscience de son autonomie, de son pouvoir, de sa volonté, comment le petit IMC, qui ne peut commander à ses muscles crispés, pourra-t-il la réaliser?

Vers 1 an, l'enfant normal commence, avec son corps, à investir son environnement immédiat. Il se situe, par le mouvement, dans le temps et dans l'espace, par rapport aux objets et aux personnes. IL CONSTITUE LE VÉCU DE SON CORPS. Mais comment vit-il son corps, l'enfant handicapé?

Les médecins appellent "poids de l'équipement moteur et neurologique" la force, l'action exercées par les maladies de la motricité dans la genèse de la personnalité. C'est pour remédier à cette lésion, souvent plus grave que le déficit physique lui-même, que les rééducateurs en psycho-motricité essaient de rendre à l'enfant, à travers le mouvement encore possible,

"... une DIMENSION CORPORELLE restituée dans l'espace et re-harmonisée dans le temps, ENGAGÉE AVEC LE MONDE EXTÉRIEUR, dans une relation plus ou moins difficile." (Dr J. BERGÈS, Chef du service de neuro-psychologie du Développement de l'Enfant, Hôpital Henri-Rousselle, Paris).

Plus que pour l'enfant normal, le jeu va s'avérer indispensable pour l'enfant blessé. Il doit pouvoir réaliser les expériences exploratrices et les activités d'apprentissage de son âge. C'est dire si son environnement devra être attentif et riche en stimulations diverses et permanentes.

Dans un autre chapitre, nous relaterons des réalisations qui nous ont

semblé répondre avantageusement aux besoins de ces petits. Ici, nous n'insisterons jamais assez sur cette constatation: les enfants handicapés ont besoin, pour leur développement, des mêmes jeux que les enfants normaux, mais ils ont besoin de jouer davantage.

Pour certains d'entre eux, le fait de ne pouvoir se déplacer pour prendre un jouet, voir ce qui se passe au dehors, parler avec quelqu'un occupé ailleurs, et que l'on ne peut rejoindre... engendre peu à peu une solitude si profonde, qu'ils se détachent de la réalité, se réfugient dans un état morbide de prostration et présentent alors des régressions graves.

C'est dire combien est VITALE pour un petit enfant l'action de jouer. Dans son jeu, il se livre tout entier, tel qu'il est avec sa personnalité, ses capacités motrices, ses rêves. Avant le langage, le jeu est LANGAGE.

## 2. JOUER POUR COMMUNIQUER

Dans la diversité des objets qui l'entourent, l'enfant fait souvent des choix privilégiés: l'ours ou un autre animal en peluche, la poupée... qui quittent le rang des jouets ordinaires pour devenir LE compagnon. Ce jouet, choisi pour un motif affectif plus que pour sa valeur esthétique, qu'apporte-t-il à l'enfant?

### - La connaissance de soi

En habillant, en lavant, en coiffant sa poupée, l'enfant découvre son propre corps: il apprend sa réalité physique dans le modèle réduit de lui-même qui est l'objet de tous ses soins.

### - Le dialogue

Les longs monologues qui accompagnent bien souvent les jeux avec l'ours ou la poupée sont ressentis par l'enfant comme un début de dialogue, et il ne serait pas surpris d'obtenir une réponse.

Parler à un autre que soi, c'est déjà un progrès vers la socialisation. Cette rencontre symbolique de l'autre prépare l'enfant au jeu collectif. Quand plusieurs enfants seront réunis autour des mêmes jouets (ils jouent souvent au "papa et à la maman" ou au "mariage des poupées"), naîtra le jeu collectif.

Cette communication première, il faut lui donner les moyens d'exister et de se diversifier. Il faut la privilégier chez l'enfant handicapé aussi bien que chez l'enfant normal, afin que cette relation heureuse entre la vie intérieure et le monde extérieur (monde des objets et des personnes) lui donne le sentiment de bien-être essentiel à son équilibre et à son harmonie.

La rencontre de l'autre par le jouet et le jeu est une forme de langage qui demande à être privilégiée dès qu'elle se manifeste. Nous avons vu à Garches une petite Malika arrivant d'Algérie, toute recroquevillée et pleurant sans arrêt. Philippe arrive, lui tend son camion. La petite cesse de pleurer et vient jouer avec les autres enfants. Ce langage du geste et du jeu est le langage universel des enfants; c'est pourquoi nous lui accordons une telle importance.

Le jeu n'est pas indispensable pour créer la communication. Dans sa vitalité tonique, il est lui-même communication; il est communication, parce qu'il est expression de vie.

### 3. JOUER POUR VIVRE: ACTION ET LIBÉRATION

*"Dans la cour de récréation, le jeu est lié au mouvement et au bruit freinés dans la classe... L'enfant se dépense pour le plaisir. AGIR EST TONIQUE ET PROCURE UNE GRANDE JOIE." (Mme TOUR-TET: "Jouer pour rêver").*

Observons un enfant au cours d'une promenade à la campagne: il grimpe aux arbres, essaie d'attraper une grenouille, lance une pierre aux oiseaux... Dans la cour de récréation, ou laissé en liberté dans la nature, il manifeste sa vie par toutes les potentialités de son corps.

Notre moralité d'adulte souffre parfois de la cruauté de ses jeux où, précisément, Stanley HALL voit la manifestation d'une grande loi générale, "la loi biogénétique fondamentale, selon laquelle le développement individuel reproduit le développement de l'espèce. Rapporté au plan socio-culturel, Stanley HALL analyse la variation des jeux pendant l'enfance comme une réplique des activités ancestrales au cours de l'histoire humaine. Pour vivre, l'homme devait chasser, pêcher, se cacher; pour vivre, l'enfant doit jouer. Et il joue à poursuivre ses camarades, à se cacher, à faire semblant de tuer, à grimper aux arbres pour fuir un lion imaginaire, dénicher des oiseaux...

Si la vie et l'action se confondent, c'est que cette action amène l'enfant non seulement à poser son corps dans l'espace, mais à explorer cet espace, - ce que nous avons dit plus haut -, et également à le faire se dépasser lui-même. Ces tendances héréditaires nuisibles sont essentiellement l'agressivité et l'instinct combatif."

Ce besoin, évident pour tous les enfants qui s'agitent et manifestent sans cesse leur dynamisme, fait l'objet, à l'hôpital de Garches, de séances de jeux particulièrement significatives. Persuadé de l'importance de cette libération de l'enfant par les cris, le professeur d'éducation physique organise des moments de jeux de simulation de bruits, de sons divers. Les enfants essaient d'imiter des cris d'animaux, des bruits de voitures, et cela dans un brouhaha joyeux, dans une réelle explosion de joie. Cette séance hebdomadaire est un exutoire indispensable dans ce cadre rigide où le silence est de rigueur.

L'enfant a besoin de CRIER SA VIE. Ses cris, ainsi que l'expression motrice qui les accompagne, ont besoin d'espace pour se produire. C'est à cette conclusion qu'aboutit le Dr Sylvia BAYR KLIMPFINGER (Congrès de l'International Playgrounds Association) dans son "Etude sur l'espace vital de nos enfants dans notre civilisation industrielle":

*"Il est clair que donner à l'enfant des possibilités accrues de mouvement, c'est en même temps lui permettre d'extérioriser son agressivité de façon bénéfique."*

Outre cet espace que nous pouvons donner à l'enfant, il en existe un autre qui échappe à toute géométrie sensible, que chacun possède, et que l'enfant s'approprie en abondance dans le jeu: L'ESPACE DE L'IMAGINAIRE.

Il y a, dans la conquête de soi, dans la difficulté surmontée, dans le but atteint et déjà reculé, la jouissance du vainqueur, l'accession à un statut différent, la revanche sur les situations d'infériorité. Le jeu est l'instrument de cette autonomie lentement conquise, car "il peut appartenir au jeu d'exiger et de libérer des quantités beaucoup plus considérables d'énergie que ne pourrait le faire une tâche obligatoire." (WALLON).

Nous rejoignons également la pensée de Jean CHATEAU, qui décrit le DÉSIR DE SE MONTRER GRAND comme obéissant à l'"appel de l'aîné", désir doublé du plaisir HÉDONISTE de nouveauté, de curiosité, de découverte.



Image de la vie enfantine : cette petite fille dessine à la craie, par terre, un jeu de marelle; elle trace dans les cases les figures symboliques des "lieux" (ciel, enfer...) et a ajouté le portrait de la joueuse.

L'expression artistique dans l'activité ludique aide l'enfant à intégrer dans un modèle cohérent les expressions fragmentaires de la vie quotidienne.

Les théories psychanalytiques, et en particulier celles d'A. ADLER, dont le principe fondamental de la vie psychique est la "volonté de puissance", conçoivent également le dépassement de l'enfant dans le jeu comme une RÉACTION DE COMPENSATION AUX INFÉRIORITÉS ORGANIQUES et aux brimades de la vie sociale. Mais ces cris, ces mouvements, cette agitation ne seraient-ils pas aussi l'expression de tensions refoulées?

Dès 1902, CARR faisait apparaître cette fonction du jeu (appelée "catharsis" dans le vocabulaire freudien) et demandait que l'on ne freine pas cette activité désordonnée, mais salutaire pour l'équilibre nerveux de l'enfant:

*"Le jeu est un stimulant de croissance qui fournit au système nerveux et à l'organisme tout entier les excitations nécessaires, et également un moyen pour l'enfant de permettre à ses tendances héréditaires devenues nocives dans la vie sociale, de s'exprimer."*

#### 4. JOUER POUR REVER

Nous avons présenté le jeu comme un dialogue avec la réalité immédiate des objets et des personnes. Ce n'est pas la seule référence de l'enfant. Au delà d'elle-même, le don d'enfance a le pouvoir de magnifier, de transfigurer, d'idéaliser le quotidien le plus ordinaire.

Réel et irréel confondus à sa convenance, l'enfant est le maître de son jeu imaginaire, qui échappe aux adultes. Metteur en scène et comédien de son propre drame, "il se donne tel qu'il est et tel qu'il voudrait être" (DELACROIX).

L'enfant qui imite, qui joue un rôle, fait semblant... sait bien qu'il joue. Il obéit aux règles de son jeu en toute liberté, et ces règles se créent au fur et à mesure qu'il se déroule. Il s'arrête de jouer quand il prend conscience qu'il ne fait plus semblant.

Cette fonction symbolique liée à l'imagination lui permet de jouer la réalité dans une tonalité qui lui est personnelle: il assimile la réalité selon ses possibilités.

La fusion du symbolisme et du jeu réclame un milieu qui influe généreusement sur la richesse du jeu, la liberté et le plaisir de jouer. Cette opération est mal réalisable dans des établissements où la prise en charge constante de l'enfant laisse à ce dernier de faibles marges d'expression. Astreint à des horaires, à des soins divers, l'enfant soigné est appelé à adopter un comportement, une attitude qui réponde aux normes de l'établissement et laisse s'étioler la part de lui-même qui pourrait seule lui permettre de supporter les servitudes de l'hospitalisation.

Espace sans frontières, espace du rêve, du conte, des réalités déguisées, des "moulins à vent" des enfants chevaliers, des "Dame Tartine" et des Zorros Invincibles, l'espace libre de l'imagination, toujours recréé, a besoin de la liberté de l'enfant pour exister. Il lui faut le calme, le mystère, la solitude accueillante. Nous comprenons alors combien il est difficile, pour les enfants qui n'ont pas la possibilité de vivre ces moments de rêverie, ces temps en "roue libre" dans la quotidienneté de la vie, d'accéder à la richesse de l'imaginaire.

Nous penserons à ces aspects du jeu (et à tous ceux à peine évoqués ici, qui se manifestent plus tard : jeux de société, de hasard ou de règles, de compétition, de badinage), lorsque nous serons amenés à répondre par des réalisations concrètes, aux besoins ludiques des enfants.

Dès à présent nous avons interrogé des enfants sur leurs rêves ludiques. Nous vous invitons à pénétrer dans le MONDE DES ENFANTS.

## B - LES ENFANTS NOUS RÉPONDENT :

### A QUOI REVENT LES ENFANTS?

Transcription d'une bande magnétique enregistrée à l'école de garçons Joliot-Curie d'ALNOYE-AYMERIES (Nord):

Les élèves du cours élémentaire vont vous parler d'un terrain de jeux imaginaire.

Je vais vous parler des arbres pour grimper et pour jouer à cache-cache.

Je voudrais qu'il y ait un toboggan pour se glisser dessus et des anneaux pour s'accrocher;

une piscine avec un plongeur et une baleine dessus, qui servirait de restaurant;

un saut en hauteur pour s'amuser, pour sauter, et pour m'amuser avec des copains.

Je voudrais un arc et une cible pour lancer des flèches dedans.

Je voudrais un baby-foot pour jouer.

Je voudrais qu'il y ait du grillage et des échelles pour grimper.

Je voudrais qu'il y ait une montagne et qu'on y fasse du ski.

- *Et s'il n'y a pas de neige?*

On pourrait mettre des voitures pour jouer, escalader, monter.

Je voudrais qu'il y ait des piquets pour grimper. Des piquets en fer.

Je voudrais qu'il y ait des sapins pour jouer à cache-cache.

Je voudrais un ballon pour jouer au foot.

Je voudrais qu'il y ait une cabane.

- *Est-ce que tu voudrais qu'elle soit construite?*

Je voudrais la construire.

- *Peux-tu me dire comment elle sera?*

Je la ferai en bois avec un petit peu de paille si j'en trouvais, et puis la paille c'est pour faire le toit.

- *A quoi servira la cabane?*

A mettre des affaires dedans et les enfants iraient dedans et s'amuseraient à faire des jeux.

Je voudrais qu'il y ait un bac à sable pour y faire des châteaux et pour m'amuser.

Je voudrais un jeu pour qu'on se pend, qu'on se glisse.

Je voudrais qu'il y ait un talus pour faire du moto-cross.

Je voudrais grimper à l'arbre et voir tout ce qu'il y a sur l'arbre.

Je voudrais un jeu de boules pour m'amuser.

Je voudrais des éléphants pour construire la cabane.

- *Des éléphants?*

Oui, pour nous aider.

- *Des vivants?*

Oui, des vivants pour prendre le bois.

- *Il faudra leur donner aussi à manger, à ces pauvres bêtes!*

Oui.

- *Tu pourras?*

Je m'en occuperai.

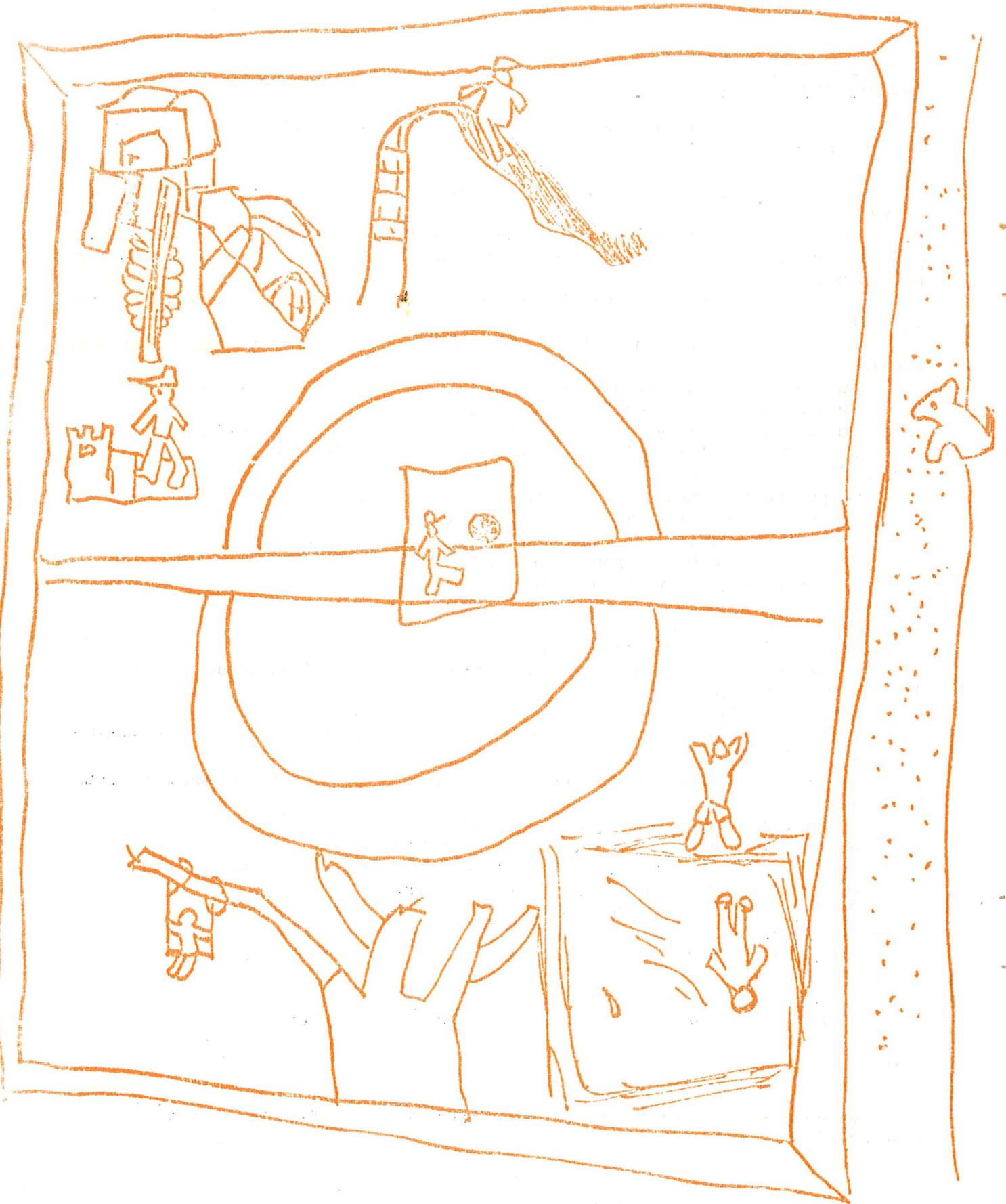
Je voudrais un soleil faux pour grimper et pour faire des courses.

- *Un soleil?*

Oui.

- *Tu veux grimper au soleil?*

Oui, mais avec une échelle.



- Une échelle qui irait jusqu'au soleil?

Mais un faux non plus.

- Un faux soleil... pourquoi un faux?

Parce qu'un vrai, je serais mort. Il serait en fer.

- Un soleil en fer? Il aurait des rayons?

Oui.

- Ils seraient brillants?

Non, parce que si y a du soleil, on serait ébloui.

Sur les rayons, va y avoir des échelles comme ça.

Je voudrais monter à un marronnier pour cueillir des marrons, et je pourrais voir le monde d'en haut, je verrais tout ce qui se passe; c'est bien!

Je voudrais voir des oiseaux, pour les nourrir, et des nids pour pondre des oeufs.

- Comment ça, pondre les oeufs? Si tu détruis les oeufs, tu n'aurais plus d'oiseaux, je te le dis!

Non, puisque je les donnerais à d'autres oiseaux s'ils sont blessés.

Je voudrais avoir un mur et y monter dessus.

Je voudrais qu'il y a un château pour qu'on le visite.

Je voudrais un tas de sable pour m'amuser avec mes copains.

Moi, je voudrais un terrain pour faire de la course.

Je voudrais qu'il y ait des flaques pour m'amuser à l'eau.

Je voudrais être le roi et avoir un château.

Je voudrais un terrain pour avoir tout plein de jeux dessus.

Je voudrais sur mon terrain un ballon pour m'amuser; un cheval qui n'est pas vrai, mécanique, que je vais construire, et un éléphant mécanique.

Je voudrais qu'il y ait une salle de jeux pour qu'on joue à n'importe quel jeu.

Je voudrais qu'il y ait une rivière pour attraper des poissons.

- Et s'il n'y a pas de poissons?

J'attraperai des grenouilles.

- Et s'il n'y a pas de grenouilles?

Je nagerai.

Je voudrais un grand, grand, grand ruisseau pour m'amuser avec les feuilles et en même temps m'amuser avec mes copains dans le ruisseau.

Je voudrais qu'il y ait un conducteur pour nous apprendre à conduire des voitures.

Une piscine pour nager.

*(Durée de l'enregistrement: 40 minutes. Les interventions du maître sont en italique).*

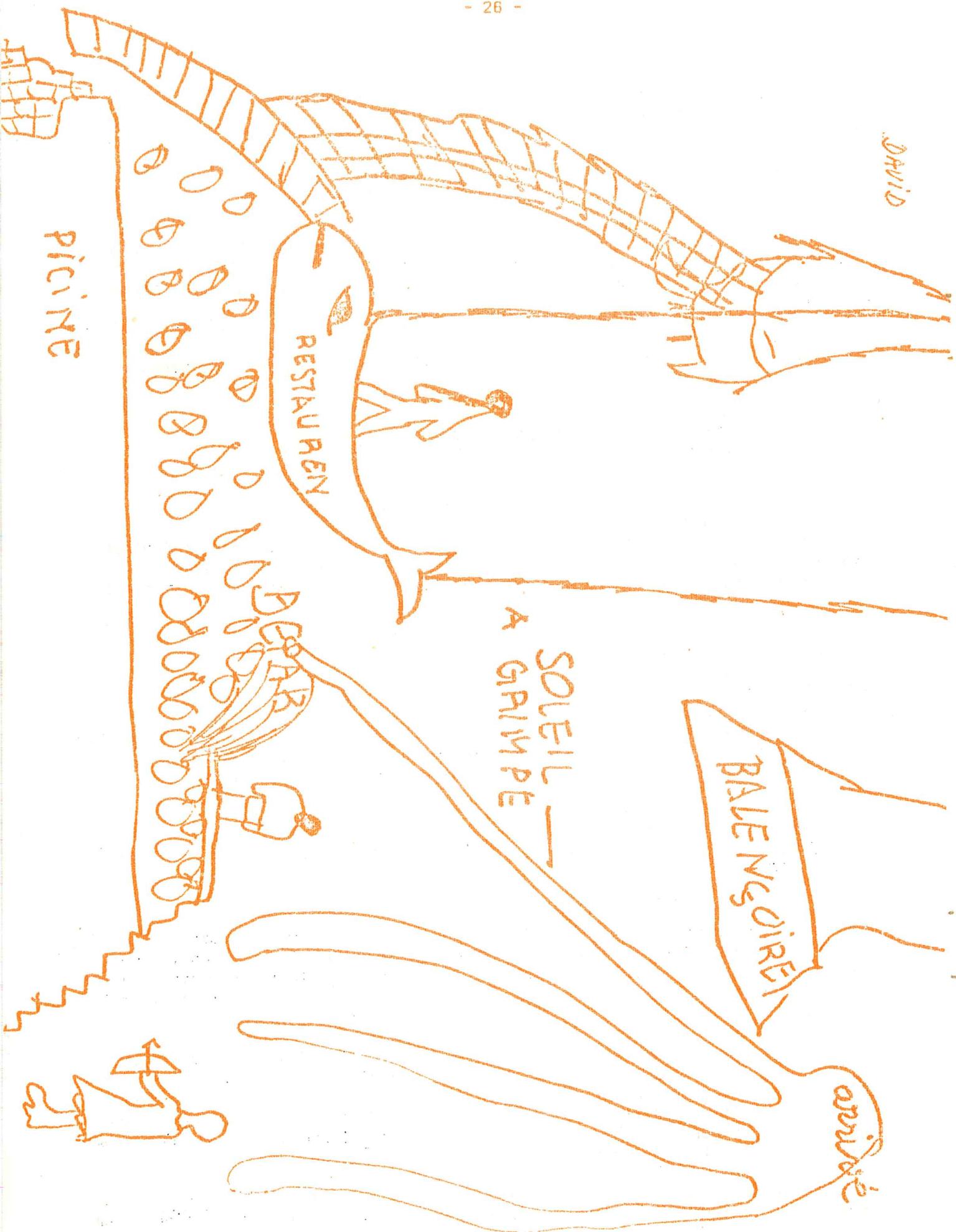
oOo

Demander à des enfants ce qu'ils souhaitent avoir comme jeux sur un terrain, n'est-ce pas trop présumer de leurs possibilités d'imagination ou bien laisser la porte ouverte à des demandes irréalisables? Nous avons tenté l'expérience qu'on vient de lire. Avant l'enregistrement, les enfants avaient dessiné leur terrain de jeux imaginaire. Que nous révèle cet enregistrement?

C'est une explosion de joie qui accueille cette initiative, tant il est vrai que jeu et vie sont intimement liés dans l'esprit de l'enfant. Nous découvrirons que certains désirs se rejoignent, même si la forme diffère: par exemple le désir de grimper: "Je voudrais qu'il y ait du grillage et des échelles pour grimper... Je voudrais qu'il y ait des piquets pour grimper... Je voudrais un soleil faux pour grimper et pour faire des courses."

La montagne aussi servirait à grimper, plus précisément à escalader. Les arbres sont considérés comme utiles pour grimper, mais ici le jeu s'affine, car

DAVID



PISCINE

RESTAURANT

BAR

SOLEIL  
A GRIMPE

BALENCIAGA

arrivé



Symbolisme, poésie, action, Interférence des milieux de vie? L'enfant ne connaît pas nos frontières. La voie de la création sans préjugés est encore libre... Il a 7 ans.

Et que dire du CHATEAU que certains imaginent sur leur terrain de jeux? "Je voudrais qu'il y a un château pour qu'on le visite... Je voudrais être le roi et avoir un château." Domaine du jeu et domaine du rêve confondus, le château qu'on visite, avec ses couloirs, ses escaliers profonds, ses tours, ses oubliettes, tous les décors des contes de fées, tous les mystères aussi y sont rassemblés.

*"Qui n'a pas au fond de son coeur  
Un sombre château d'Elseneur? (V. MONTERO, Vers sur verre).*

Car ce château est un château-fort, et pas du tout un château de la Renaissance, et nous comprenons bien que les hautes murailles crénelées répondent mieux aux batailles épiques que ces beaux châteaux qui ne se montrent que de très loin derrière les grilles ouvragées, les jardins géométriques et les fontaines. Nous retrouvons aussi, avec le château-fort, un espace concentrique, limité et rassurant.

A Longueil-Annel, TOSQUELLES nous faisait remarquer combien les Français avaient une conception "centriste" de l'espace (cf. le château-fort), à l'inverse des Américains, pour qui l'espace est infini (cf. l'épopée du Far-West: l'espace, c'est là où je suis, dans mon pays et dans le monde).

Pour un autre enfant, ce château n'est pas livré à la seule quête de l'aventure et du mystère: Il est habité, et il en est le roi. Le château se prête au jeu de fiction, combinaison symbolique, bien ordonnée, qui permet à l'imagination de distribuer les rôles: tournoi de chevaliers, troubadours.... "Messieurs, le Roi!"

Cet enfant-roi savoure ses "heures de palais", tandis que dans le même temps un autre vit ses "heures de chaumière": "Je voudrais qu'il y ait une cabane... Je voudrais la construire. Je la ferais en bois, avec un p'tit peu de paille si s'en trouvais, et puis la paille c'est pour le toit." Elle servirait "à mettre des affaires dedans et les enfants iraient dedans et s'amuseraient à faire des jeux..."

La CABANE! De toutes les maisons la plus humble, la plus simple, le refuge où l'on peut se blottir, où le corps touche les limites de l'espace et retrouve le berceau et sa sécurité immédiate.

*"Fermez l'espace! Fermez la poche du kangourou!  
Il y fait chaud." (M. BLANCHARD, Le temps de la  
poésie).*

Après l'exemple du château, celui de la cabane: deux espaces complètement différents; l'un qui s'extériorise, tandis que l'autre se recroqueville et abrite l'enfant plus qu'il ne lui permet d'agir.

Deux enfants ont mentionné ces "espaces à habiter", très différents du terrain de jeux; mais nous pensons qu'un même enfant peut ressentir à certains moments le besoin de l'espace qui appelle à l'action, et à d'autres le besoin d'un espace propice à la solitude:

*"Heureux l'enfant qui a possédé, vraiment possédé, ses solitudes!  
Il est bon, il est sain qu'un enfant ait ses heures d'ennui, qu'il connaisse la dialectique du jeu exagéré et des ennuis sans cause, de l'ennui pur."  
(G. BACHELARD)*

Cette cabane, au-delà de sa signification psychologique, n'est pas quelconque. Elle est en bois; son toit est en paille. Ce n'est pas une tente d'Indiens ou la maison en plastique moulé du catalogue de jouets; c'est un assemblage d'éléments naturels vivants. Ce toit de paille nous fait penser aux chaumières de Van Gogh, aux toits lourdement chargés d'une paille tissée bas au-dessus des murs, comme un nid qui coifferait la maison, et nous évoquons, à propos de cette cabane, ce passage d'une lettre de Van Gogh à son frère Théo, où il lui demande "de conserver quelque chose du caractère original d'un Robinson Crusoë."

Les enfants d'Aulnoye ont apporté une autre aventure sur le terrain de jeux: celle de jeux nouveaux, tels le tir à l'arc, l'escalade, le moto-cross, la conduite d'automobiles, les jeux de boules. Ce sont des jeux d'aujourd'hui pour des enfants d'aujourd'hui. Que demanderont les enfants de demain?

Mais dans cette infinie variété de jeux, de règles, de jeux symboliques, de jeux de fiction ou d'exercice, nous retrouvons l'évocation constante d'éléments naturels indispensables à la vie. Leur environnement n'est pas fait que d'échelles ou de grillages. Les enfants font appel aux arbres, avec des destinations différentes de celles qui leur sont traditionnellement réservées: "des arbres pour grimper... je voudrais un marronnier pour y monter et cueillir des marrons, et je pourrais voir le monde d'en haut... et je verrais tout ce qui se passe, ça serait bien..."

L'arbre est un élément du jeu, il participe au jeu: "je voudrais des sapins pour jouer à cache-cache." Il donne même ses feuilles pour jouer.

Les enfants font également appel à LA NEIGE et à L'EAU: "je voudrais qu'il y ait une montagne et qu'on y fasse du ski... une piscine avec un plongeur... Moi, je voudrais qu'il y ait des flaques pour m'amuser à l'eau... je voudrais qu'il y ait une rivière pour attraper des poissons... je voudrais un grand, grand, grand ruisseau..."

Ils n'oublient pas LA TERRE (montagne, talus) et font allusion au sable. Et en plus, de surprenants éléphants vivants, des poissons, des grenouilles, des oiseaux...

N'omettons pas de préciser que les termes de "copains" ou de "camarades" évoquent les AUTRES ENFANTS qui participent aux jeux: jeux d'émulation, de compétition, jeux collectifs, de coopération, jeux d'équipe, qui sont d'importants éléments de formation sociale de l'enfant.

Nous nous arrêterons sur un simple désir: "Je voudrais qu'il y ait une salle de jeux pour qu'on joue à n'importe quel jeu." Voilà: la ludothèque est posée près du terrain de jeux. Elle permettra à l'enfant de jouer à l'intérieur s'il le désire, ou bien si le temps ne se prête pas à des jeux d'extérieur. Cette ludothèque pourrait être une salle de classe qui serait ainsi ouverte comme une bibliothèque ou une discothèque, et lui permettrait de revenir jouer à l'école même le mercredi ou le samedi.

Cet enfant sait-il que son rêve est souhaité - et parfois réalisé - et qu'il fait écho aux propos de Mme Hélène BRULÉ, Inspectrice générale, qui écrit en conclusion d'une réflexion menée sur le thème: "Jeux, jouets et agressivité"?

*"Une autre institution n'est pas moins intéressante: celle des ludothèques, qu'il conviendrait d'associer aux terrains de jeux, comme cela commence à se faire, car elles permettent à l'enfant de choisir ses jouets, de les emprunter pour un certain temps et de les rendre ensuite."*

(H. BRULÉ, Commission ministérielle du Jouet éducatif).

Pour notre part, nous souhaitons que l'école soit ouverte et constitue un lieu d'accueil. Pourquoi cette ouverture et cet accueil ne se réaliseraient pas par le jeu?

Dans le "Courrier de l'Education" (n° 5 du 17 mars 1975), nous lisons un compte rendu de l'expérience réalisée en Dordogne à propos de l'école et de l'architecture. Une enquête lancée auprès de tous les utilisateurs d'une école maternelle (enseignants, parents, médecins...) montre ce qu'ils souhaitent pour sa réalisation:

- une structure architecturale esthétique;
- de l'harmonie dans l'intégration de cette architecture au paysage;
- de l'espace; "les cours exigus où les enfants ne peuvent pratiquer librement la diversité des activités physiques nécessaires à cet âge furent unanimement condamnées."

Et les enfants, que souhaitent-ils? "Contacts plus étroits avec la nature: l'aménagement de surfaces de jeux à l'extérieur, des plantations d'arbres, la présence d'eau et d'animaux." Leurs dessins et leurs remarques portaient d'ailleurs essentiellement sur l'aménagement de l'ESPACE EXTERIEUR: "... il faudrait que l'école ait une grande cour, qu'elle soit à côté des bois, et on aurait des animaux."

Il ne faut pas s'étonner que les enfants aient surtout pensé à l'aménagement extérieur. En fait, nous savons bien que l'espace intérieur correspond à des réalités d'adultes. C'est au dehors que l'enfant se retrouve, comme le prouvent bien les cris de joie sur les cours de récréation.

Il est non moins vrai que les parents confient leurs enfants à l'école pour qu'ils y travaillent, qu'ils y étudient, qu'ils parviennent au savoir. Pour eux, le jeu n'a guère de place à l'école. Aller à l'école pour APPRENDRE A ETRE est une notion encore trop neuve ou trop avancée pour se répandre davantage. Sans doute,

*"... l'homme ne peut jamais complètement détruire les murs qui lui ont été imposés dans son enfance." (P. ELUARD)*

Mais nous, enseignants, ne devons-nous pas nous interroger sur l'importance que nous donnons aux choses dites ou écrites, par rapport aux choses vécues? Ne mésestimons pas l'importance du bain de vie de l'école. Georges MESMIN nous le fait remarquer très judicieusement lorsqu'il écrit:

*"Le premier respect dû à l'école est de lui choisir un cadre digne de sa haute mission; on ne prendra jamais trop de soin pour faire ce choix. S'il est possible d'instruire par le livre, d'enseigner par la parole sans se préoccuper de l'environnement, il paraît difficile d'éduquer sans que cette préoccupation soit présente." (L'Enfant, l'Architecture et l'Espace).*

## IV les réalisations:

A-l'école maternelle' aujourd'hui et demain

B-pour les enfants handicapés

### A - L'ÉCOLE MATERNELLE, AUJOURD'HUI ET DEMAIN.

*"C'est par excellence au NIVEAU DE L'ÉCOLE MATERNELLE que le jeu peut et doit être tenu pour le PRINCIPAL RESSORT DE L'ÉDUCATION." (M. MARTINET).*

Au hasard de nos déplacements et de nos stages, nous avons visité des écoles maternelles et nous nous sommes attachés chaque fois à observer quelle réponse avait été donnée à la satisfaction des besoins ludiques des enfants, quelles sollicitations pouvaient naître du bain ludique proposé.

Il serait présomptueux et faux de présenter l'école maternelle française à partir des quelques écoles qui ont eu l'obligeance de nous recevoir. De même, il serait injuste, après avoir pris connaissance des réalisations récentes et des projets de constructions futures, de ne parler que de cette catégorie d'écoles nouvelles, souvent privilégiées sur le plan architectural. En ce qui concerne ce dernier point, ajoutons toutefois que la nouveauté architecturale et la date de création d'une école ne sont pas des critères infallibles au niveau de la conception ludique.

Nous n'avons pas l'intention de faire ici le procès des écoles dont les cours de récréation sont invariablement recouvertes de goudron et dont les jeux sont la réplique sans surprise d'une page du catalogue "ABC, spécial cours de récréation."

Il semblerait que les quelques lignes du Titre IV des Instructions relatives à la construction des écoles maternelles, concernant leur environnement, soient encore difficilement appliquées. Nous reprendrons ailleurs le développement de ce paragraphe, notre propos étant de présenter une école ayant intégré dans son programme de vie l'aménagement de la cour de jeu.

Il y a 10 ans que cette école maternelle s'est ouverte, à la périphérie d'une ville industrielle du Nord de la France. Les locaux appartiennent à la tradition architecturale des bâtiments scolaires de cette époque: salles vastes et claires, sans recherches spéciales de forme ou d'aménagement. Par contre, la cour a été aménagée d'une façon judicieuse et économique. Aussi il nous a paru intéressant de la présenter par le texte et les photographies prises pendant notre visite. (voir photos des pages 33 et 34 ainsi que celles des 4 pages de couvertures).

## 1. UNE COUR POUR JOUER, AUJOURD'HUI.

Le terrain est partagé en 2 parties: l'une, goudronnée, pour les jeux de marelle, les rondes, les jeux de billes...; l'autre, herbeuse et bosselée, plus réservée aux jeux "avec chutes possibles". Les enfants occupent tout le territoire, classe par classe. Le choix des jeux est vaste. Nous pouvons distinguer:

- les jeux "conventionnels" des écoles maternelles, avec la cage aux écu-reuils, le pas-de-géant, le tourniquet, le bac à sable, les balançoires, les échelles à grimper, à l'exception du toboggan jugé dangereux;

- les jeux différents, posés là au hasard des découvertes et de l'initiative des personnes préoccupées par cet aménagement: une barque; une carcasse de voiture automobile, repeinte chaque année par les enfants à la belle saison; une petite maison; trois éléments de canalisation d'eau qui forment un tunnel à 3 entrées; une "montagne" constituée simplement de terre bien tassée et bosselée pour permettre aux plus petits de grimper doucement; les buissons, les haies sont également des éléments de jeu, les enfants s'y cachent, jouent à l'intérieur des buissons ronds.

Tous ces jeux sont construits à partir de matériaux de récupération. Les enseignantes donnent des plans de jeux aux services municipaux, qui se chargent de leur exécution.

Devant l'ingéniosité et la faible dépense engagée pour la réalisation de cette aire de jeux à l'intérieur d'une école, nous nous sommes demandé si le sous-équipement des cours de récréation vues ailleurs (et dans la majorité des écoles visitées) ne tient pas davantage à la qualité de l'intérêt porté à la fonction ludique plus qu'aux seuls impératifs financiers.

Nous aborderons ailleurs ce problème. Signalons tout de suite qu'il ne nous semble pas négligeable que le problème financier soit mis en avant lorsque le jeu à l'école est présenté comme une activité ayant cours 9 fois par semaine, quelques mois par an.

Accepter de porter un regard critique sur les réalisations existantes, c'est accepter d'apporter des solutions d'aménagements, des projets, des rêves peut-être...

## 2. UNE COUR POUR JOUER, DEMAIN

L'espace de jeu, c'est d'abord un UNIVERS AU SOL. Lorsqu'il commence à marcher, le petit enfant expérimente le sol sous ses différents aspects: surface, texture, couleur, éclat, chaleur. Les accidents du sol (marches, gradins) font partie de cet ensemble. Tout le corps est concerné par les qualités du sol: nous ne marchons pas de la même façon sur du gravier, de l'herbe, du sable ou sur une planche de bois!

C'est dans "Vivre à l'oblique" que l'architecte Claude PARENT décrit le sol incliné comme un élément "qui met l'homme en état d'activation", et c'est au compositeur de musique contemporaine Yannis XENAKIS que nous empruntons cette pré-diction:

*"Les systèmes de référence du corps humain ne seront plus seulement les surfaces planes, horizontales et verticales... La sensibilité se façonnera aussi par un espace courbe. Du point de vue psychologique, c'est un enrichissement nouveau aux conséquences imprévisibles."*

Quelques tubes placés à différentes hauteurs,

permettent à tous de s'essayer à grimper.

*"Le pied de l'enfant ne sait pas encore qu'il est pied,  
et il veut être papillon ou pomme."*

*Pablo Neruda (Le pied...)*



Comme papa et maman...

*Au printemps nous peindrons des fleurs sur toute la voiture...*

(voir aussi les photos des pages de couverture 1 - 2 et 65 - 66)



*"J'ai toisé les soleils de notre coin d'Europe  
J'ai, surprenant la terre encore en fusion,  
Remonté toute vie à son éclosion."*

*Jules Laforgue (Berceuse)*

A condition que le sol ne soit pas entièrement recouvert de goudron (ou avant qu'il le soit), pourquoi ne pas prévoir ces accidents de terrain, qui obligent l'enfant à diversifier sa position dans l'espace et lui permettent de sentir jouer ses muscles, d'assurer les appuis de ses pieds, de rechercher son équilibre par endroits menacé?

Pensons à cette surface. Diversifions-en les recouvrements en zones de gravillons colorés, de galets, de pelouse, de pavés, de sable; en zones lisses, si importantes pour les marelles, les jeux de billes, de patins à roulettes ou de tricycles; et colorées (empruntons les revêtements d'autoroute!). Veillons à ce qu'une partie de cette zone lisse, plane ou légèrement ondulée, soit entourée en partie de haies légères, afin que les gros jouets ne puissent y pénétrer et pour que l'enfant qui veut dessiner sur la terre bonshommes, fleurs ou maisons ne soit pas dérangé. Dans ce dessein, nous laisserons une partie du mur de l'école au service de l'expression graphique libre.

Les instructions relatives à la construction des écoles maternelles prévoient la présence d'un JARDINET. Il semble que certaines écoles ne puissent disposer d'un peu de terre, à cause des cours entièrement goudronnées. Mais là aussi on peut envisager l'élaboration d'un petit jardin avec des vasques posées sur le goudron. Dès l'automne, on peut y planter des bulbes, semer des graines au printemps, et toute l'année cultiver les plantes AROMATIQUES si parfumées: thym, menthe, ciboulette, basilic...

Comment se fait-il que les arbres fruitiers ne sont pas permis dans les écoles? Nous demeurons perplexes à l'idée que la formation d'un essaim de guêpes puisse être à l'origine d'un tel interdit. A côté de ce risque, il y a les découvertes, de la fleur au fruit, au rythme des saisons.

L'arbre n'apporte pas seulement des fleurs et des fruits. Il donne son ombre, la vie du vent dans ses branches, son parfum, l'histoire des oiseaux. Nous devons en choisir les essences avec discernement: on ne demande pas à un sapin ce que l'on attend d'un saule pleureur!

Découvrir le VENT peut se faire à l'aide des arbres, mais nous pouvons le capter même lorsque les branches taillées ou dénudées restent muettes lors de son passage. Nous pensons alors aux mobiles métalliques ou d'altuglass qui jouent le jeu du vent (et de la lumière). Dans une petite école primaire du Nord, nous avons vu un ensemble de tubes métalliques provenant d'antennes de télévision, sciés et simplement suspendus à une tige et qui, en s'agitant au moindre souffle de vent, égayaient la cour de leurs douces et étranges sonorités. Pendant la récréation, certains enfants venaient entrechoquer les tubes et découvraient la possession des sons, le plaisir de jouer dans l'univers sonore mis à leur disposition.

Ces mobiles de métal nous renvoient à l'image des FONTAINES MUSICALES des frères BASCHET. Eux ne jouent pas avec le vent mais avec l'eau. En effet, l'eau qui coule de pétale en pétale sur de grandes fleurs métalliques réunies en bouquet crée une musique très particulière selon la pression de l'eau.

Sans aller jusqu'à la possession d'une fontaine musicale, il nous paraît très souhaitable que l'EAU ait une place dans la cour de l'école. Dans notre classe de perfectionnement, une cascade très simple avait été réalisée à l'aide d'une pompe pour jet d'eau intérieur, d'une grande feuille de plastique transparent et fort, et aussi de grosses pierres. Poissons, salamandres et tortues d'eau faisaient partie de l'univers animalier, avec un avantage sur les autres animaux de la classe: celui d'apporter le BRUIT DE L'EAU.

L'eau pose un problème à l'école maternelle: les enseignantes redoutent les accidents, le médecin demande qu'elle soit courante et non polluée, les services

municipaux allèguent les frais d'entretien. Tout le monde s'en passerait bien, sauf la psychologue, qui défend les bienfaits des jeux d'eau, et les enfants qui, si on le leur demandait, applaudiraient sans aucun doute à la création d'une "structure d'eau."

Pris séparément, tous les intéressés ont certainement raison. Souhaitons dans notre école de demain l'eau vivante et claire (et non le bassin où elle meurt, décomposée), qui porte des objets ou sert à patauger, l'eau qui se heurte aux pierres, l'eau qui tourbillonne autour des plantes aquatiques et qui, tout au long de son chemin, fait entendre qu'elle passe.

Un autre élément naturel est rarement présent dans les écoles (sauf à la cuisine): LE FEU. Au Foyer des pupilles à Sète, l'institutrice des petits allume des feux de bois au milieu d'un bac à sable, à la grande joie des enfants. Il ne nous paraît pas impossible qu'une petite cheminée de plein air, barbecue ou brasero, trouve sa place dans un coin de la cour abrité du vent.

Outre ces éléments naturels, nous souhaiterions dans notre école des ANIMAUX FAMILIERS. Cette fois encore, des restrictions sont prévisibles, du fait des risques de maladie apportés par certaines espèces. Pourtant, des projets comme ceux de Marne-la-Vallée, où une petite ferme proche de l'école maternelle permet d'accueillir les enfants à la bergerie, aux clapiers, aux poulaillers... se réalisent effectivement.

A l'école de Plein air de Suresnes, nous assistons à des envois de pigeons qui ne semblent nuire à personne. La grande promenade qui les accueille fait partie du décor de la cour de l'école. Et même dans des écoles plus petites que celles citées, nous croyons possible sans grande gêne l'installation de cages qui permettraient dès le printemps l'élevage de poussins et de lapereaux. Mais nous restons là hors des classes où des oiseaux en volière sont prévus par les instructions officielles...

Voilà notre cour bien remplie sans que nous ayons mentionné la présence de jeux de type conventionnel ou autre. Est-ce à dire que nous ignorerons demain la présence des cages aux écureuils, des tourniquets, etc.? Autant nous avons insisté sur la présence des éléments naturels jugés indispensables à l'ambiance de la cour, autant nous souhaiterions que la présence des jeux soit réfléchi et demandée par la communauté des parents, des enseignants, médecins, architectes, services municipaux (et des enfants?) Pourquoi une telle démarche au moment de choisir les jeux?

a) D'abord pour rendre à l'activité ludique l'importance qui lui est due. Ce n'est pas seulement l'affaire de l'employée de mairie qui envoie à la maison d'édition des jeux une commande correspondante aux crédits alloués. Le jeu doit perdre sa place de "dernier servi" dans la construction et l'aménagement de l'école, et cela ne pourra se faire que lorsque tous les intéressés auront pris conscience de la valeur de l'enjeu.

b) La deuxième raison est que nous envisageons l'école vraiment ouverte, avec une aire de jeux accessible en permanence et à tous. Tant que les jeux de l'école ne serviront que le temps des 9 récréations hebdomadaires et resteront inutilisés pendant les temps libres des enfants, en semaine et pendant les vacances, les crédits réservés à l'aménagement des cours seront limités au profit des autres structures de jeux plus utilisées dans la ville.

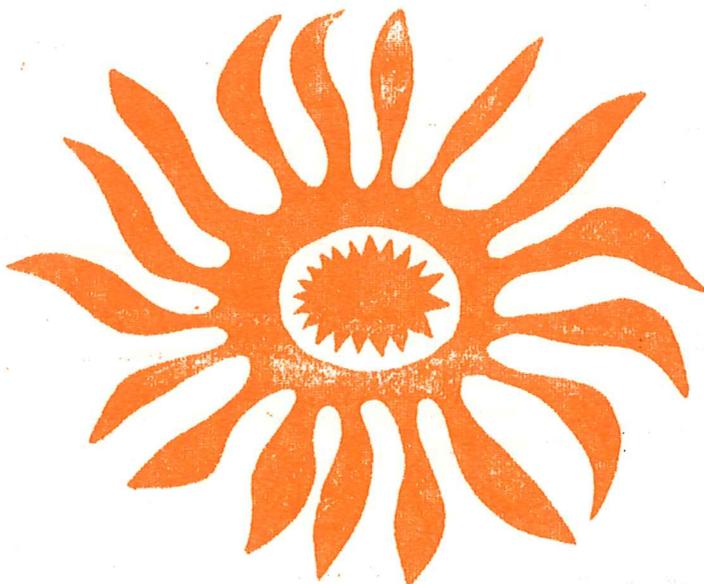
Ouvrir l'école, faire de son aire de jeux une aire publique, ne signifie pas en faire une aire statique: ces jeux pourront évoluer, se déplacer dans d'autres lieux de la ville, dans d'autres écoles; ils pourront également être transformés et aménagés...

Nous avons été très heureusement surpris par les réponses des enfants. Il est souhaitable que, étant les premiers utilisateurs, ils participent à la création de leur espace de jeux. N'hésitons pas à leur fournir les planches de leur cabane, à ouvrir une salle de bibliothèque pour les accueillir les jours de pluie ou bien quand ils désirent des jeux calmes à l'intérieur. (1)

Dans la perspective d'une cour ouverte à tous, soyons nous-mêmes ouverts aux initiatives venues de l'entourage de l'enfant. Et acceptons que le grand frère ou le grand-père, au cours de leurs promenades, viennent à l'occasion redresser un échafaudage incertain, conseiller sur le choix d'une plantation ou l'utilisation d'un outil.

Les enseignants ne verront pas là une perte de leurs prérogatives (?) ou une quelconque atteinte à leur autorité. C'est, bien au contraire, grâce au jeu que leur isolement se trouvera atténué et qu'ils trouveront dans des contacts nouveaux une source d'enrichissement. Par ailleurs, l'unité des personnes qui entourent l'enfant, réalisée à propos de la cour de jeux aménagée pour une meilleure expression de l'activité ludique, leur fera gagner des enfants heureux.

Donner aux enfants les moyens d'exister, accepter de les rendre dignement indépendants, voilà des raisons plus valorisantes pour le choix que nous avons fait de notre métier d'enseignants que l'autorité conférée par le pouvoir d'être "celui qui sait" (savoir actuellement très touché par l'inflation due au développement des mass-média!).



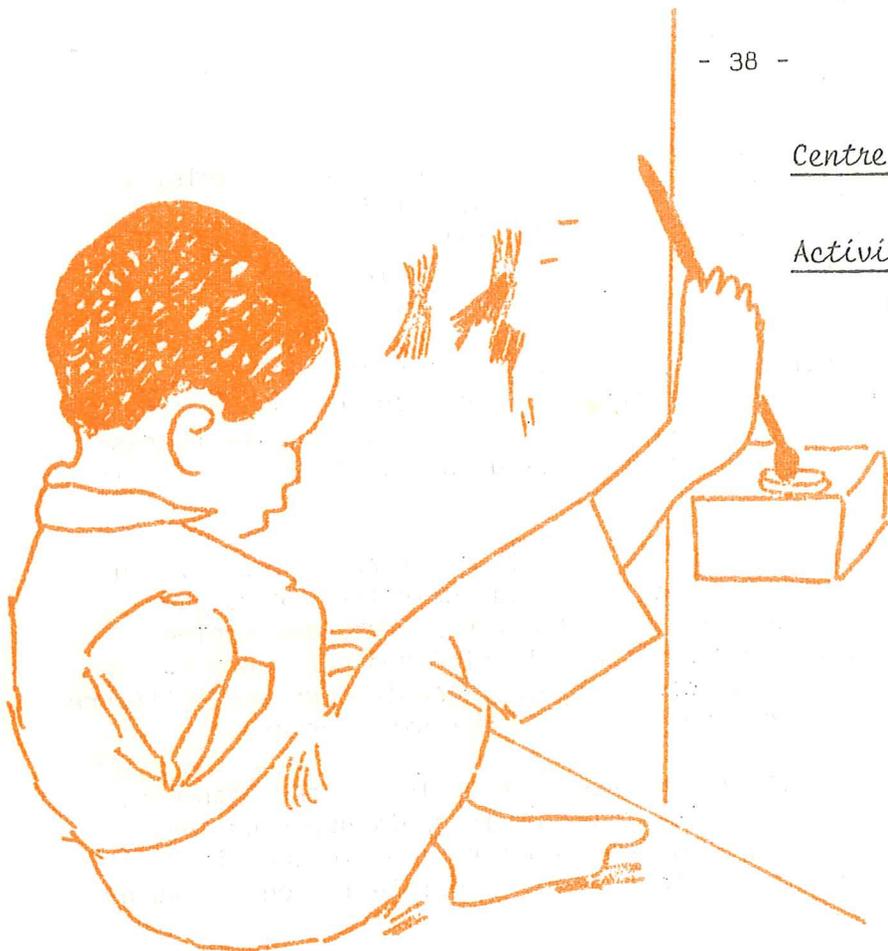
---

(1) Que les salles de jeu ne présentent pas le spectacle du vide immense et angoissant pour le tout-petit (avec parfois le seul obstacle des piliers aux arêtes vives!). Créons, avec les hommes de l'art qui y ont été sensibles, les murs d'air (Yves KLEIN), les parois de mousse (travaux et expériences de Jean BORIS et de Geneviève HIRSHLER), l'espace continuellement recréé grâce aux cubes de mousse posés différemment et qui nous offrent ainsi escaliers, fosses, plans à divers niveaux (Georges FERRAN). Inventons le coin de vrai feu; le mur courbé qui enferme la lumière; le mur aquarium avec sa serre aquatique chaude, lumineuse, vivante; le plafond animé de mobiles qui disent le passage du vent et rassurent l'enfant. Acceptons de lui donner la possibilité de s'exprimer dans cet espace; posons des poignées de portes et de fenêtres à sa hauteur. Nous donnerons alors à l'espace sa dimension de liberté.

Centre médical, New-York :

Activité d'expression libre :  
utilisation de la peinture.

Les séances d'ergothérapie  
permettent d'éduquer  
les membres encore valides.



### REALISATIONS

### POUR ENFANTS HANDICAPÉS

Les enfants les plus handicapés  
peuvent se déplacer sur la  
surface d'écume, sans appareil

C'est également  
une aire de repos  
où les enfants  
viennent s'allonger  
en cours de jeu.

Centre médical de New-York

(voir aussi les croquis des  
pages 52 et 60).



## B - LES RÉALISATIONS POUR ENFANTS HANDICAPÉS :

- 1/ L'aire de jeux au centre médical de New-York
- 2/ L'école maternelle de l'hôpital de Garches
- 3/ La ludothèque de Nottingham

*"Les enfants handicapés ont besoin, pour leur développement, des mêmes jeux que les enfants normaux, mais ils ont besoin de jouer davantage." (Mrs. Ronnie GORDON).*

Cette déclaration de Mrs. GORDON, directrice du Programme de Développement de l'Enfant d'âge pré-scolaire au Centre Médical de New-York, est identique à celle que nous faisait Mlle MILLOT, directrice de l'école maternelle de Garches. Tous les enfants ont besoin de sable et d'eau, d'ombre et de lumière, de feu et de vent, de poupées à bercer, de dînettes à "faire semblant", de camions, d'albums à colorier, de pâte à modeler...

L'enfant handicapé doit pouvoir réaliser les expériences exploratrices et les activités d'apprentissage de son âge. Pour le lui permettre, il faut inventer, modifier, adapter du matériel.

Nous relaterons d'abord les réalisations du Centre Médical de New-York, où une aire de jeux a été spécialement créée pour répondre aux besoins ludiques des enfants, compte tenu de leurs handicaps moteurs souvent très graves.

Dans une deuxième partie, nous rendrons visite à l'Université de Nottingham (Angleterre), où une ludothèque pour enfants déficients mentaux propose aux enfants et à leurs familles, à partir d'une revalorisation de jeu, des solutions possibles à leurs difficultés.

C'est à l'Hôpital de Garches que nous nous arrêterons un instant entre nos deux visites à l'étranger, pour préciser les rapports qui existent entre le jeu et l'ergothérapie.

### I. L'AIRE DE JEUX AU CENTRE MÉDICAL DE NEW-YORK

Le point de départ de ces recherches, qui ont duré 10 ans et se poursuivent encore actuellement, a été la conviction que l'enfant ne peut progresser qu'en "actant". Pour motiver l'action, il faut que l'environnement de l'enfant le sollicite sans cesse.

*"Nous pouvons parler de la nature à l'enfant ou lui faire des lectures sur ce sujet, cela le laisse passif et étranger à cette nature. Ce qu'il lui faut: aller dehors, voir bouger les feuilles des arbres, passer les nuages, jouer avec l'eau de la cascade, voir pousser les fleurs." (Mrs. GORDON)*

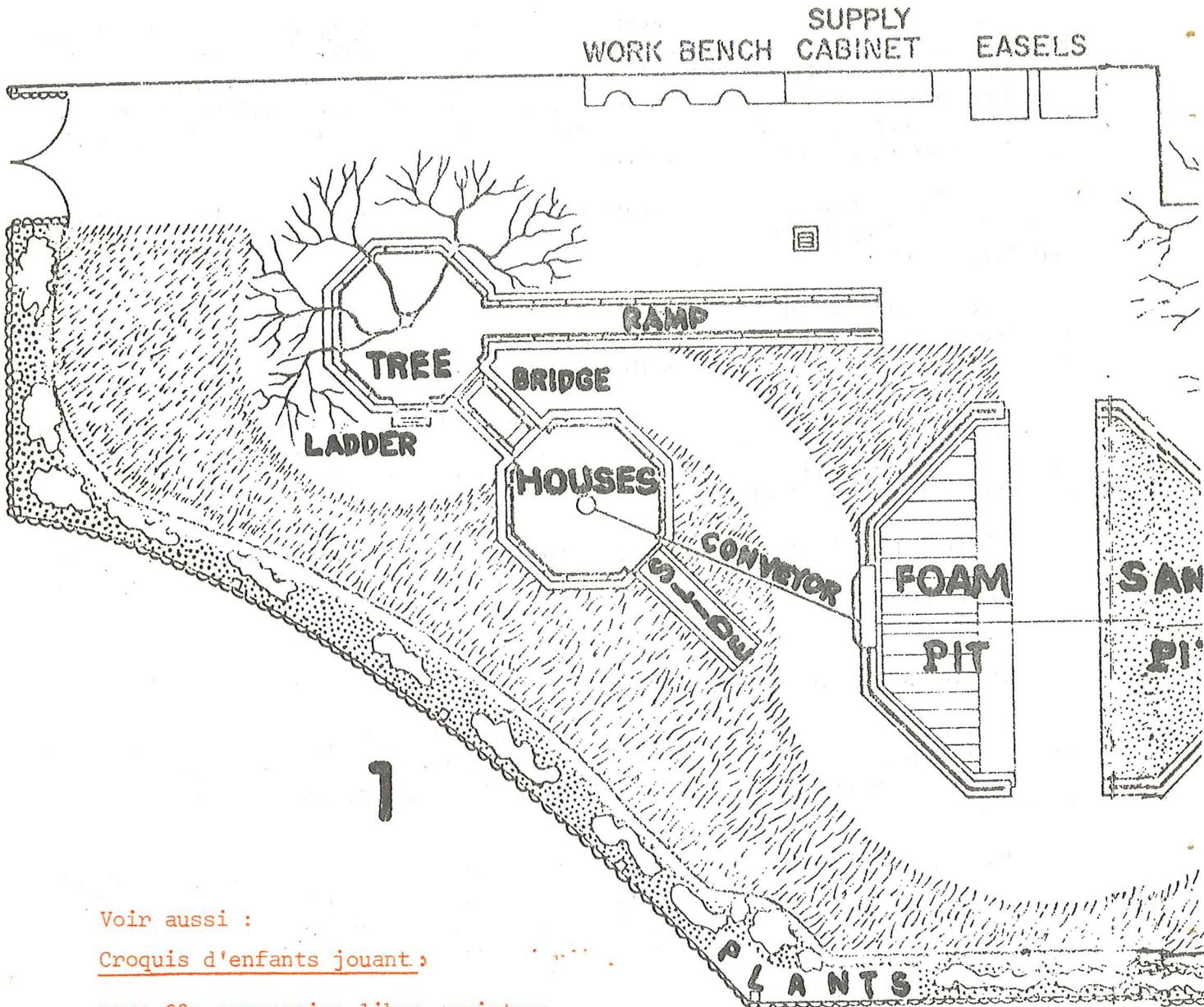
Nous retrouvons là une pensée de ROGERS: "Les seules connaissances qui puissent influencer le comportement d'un individu sont celles qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie."

De ces constatations est née l'aire de jeux, où nous distinguerons quatre secteurs:

- 1 - "The bridged treehouses";
- 2 - "Foam and Sand Pits";
- 3 - "Sand and Water Tables";
- 4 - "The Grass Hill and the Hill Circle".

REALISATIONS POUR ENFANTS HANDICAPES :

L'AIRE DE JEUX AU CENTRE MEDICAL DE NEW-YORK



Voir aussi :

Croquis d'enfants jouant :

page 38:..expression libre, peinture

.déplacements sur la surface d'écume

page 52:..les tables à eau

page 60:..le périscope

PLAN GENERAL DE L'AIRE DE JEU

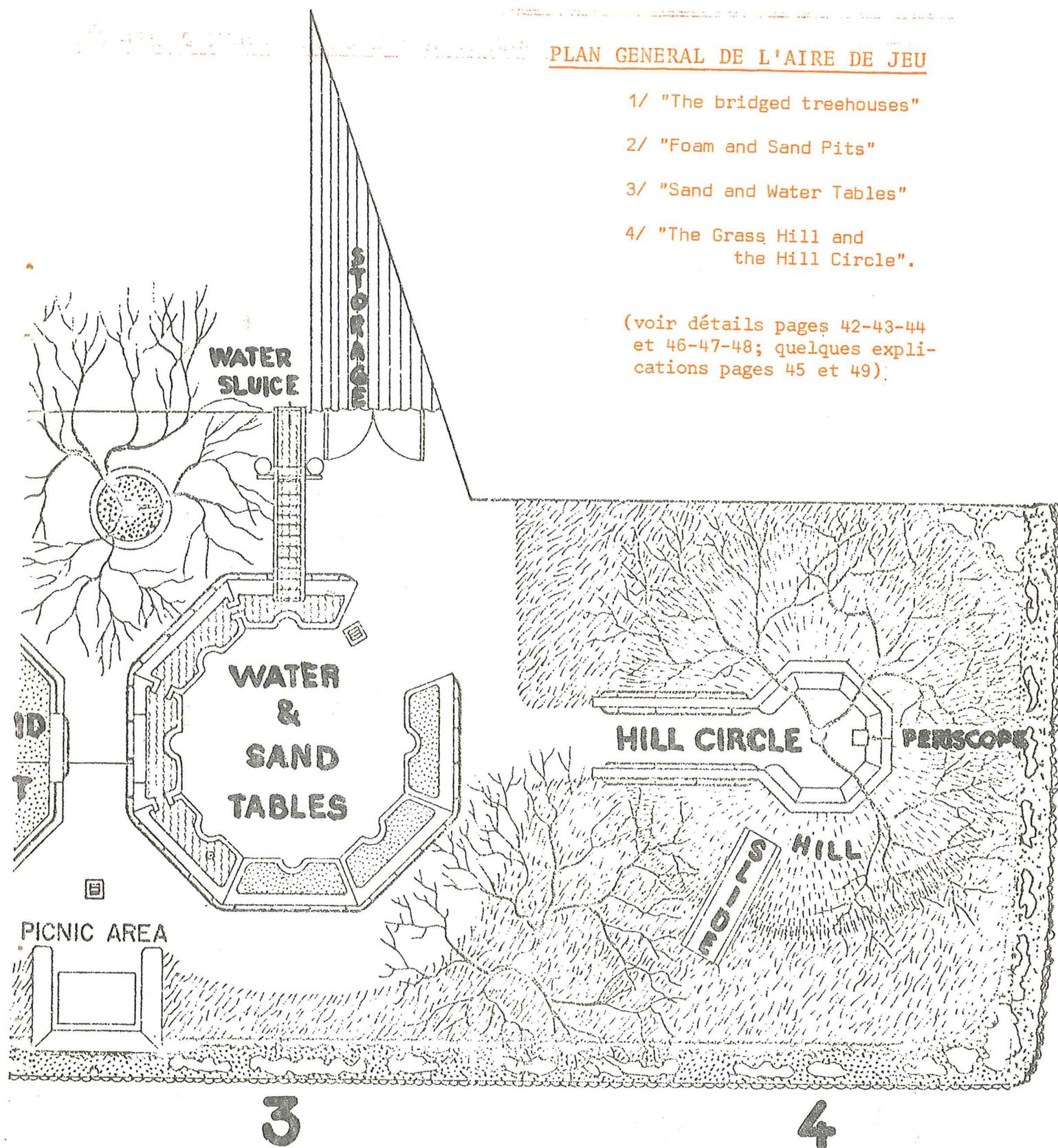
1/ "The bridged treehouses"

2/ "Foam and Sand Pits"

3/ "Sand and Water Tables"

4/ "The Grass Hill and  
the Hill Circle".

(voir détails pages 42-43-44  
et 46-47-48; quelques expli-  
cations pages 45 et 49)

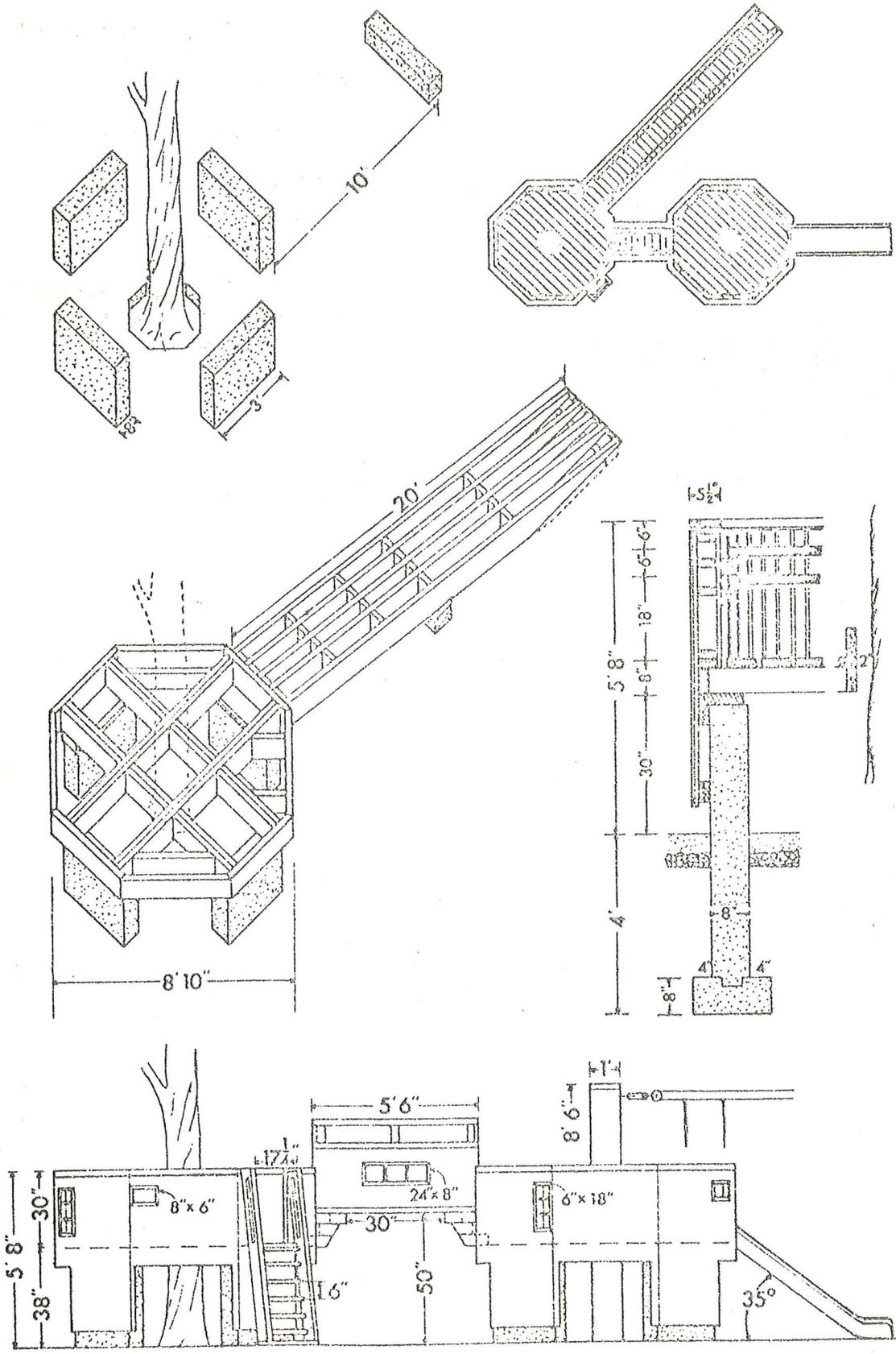


3

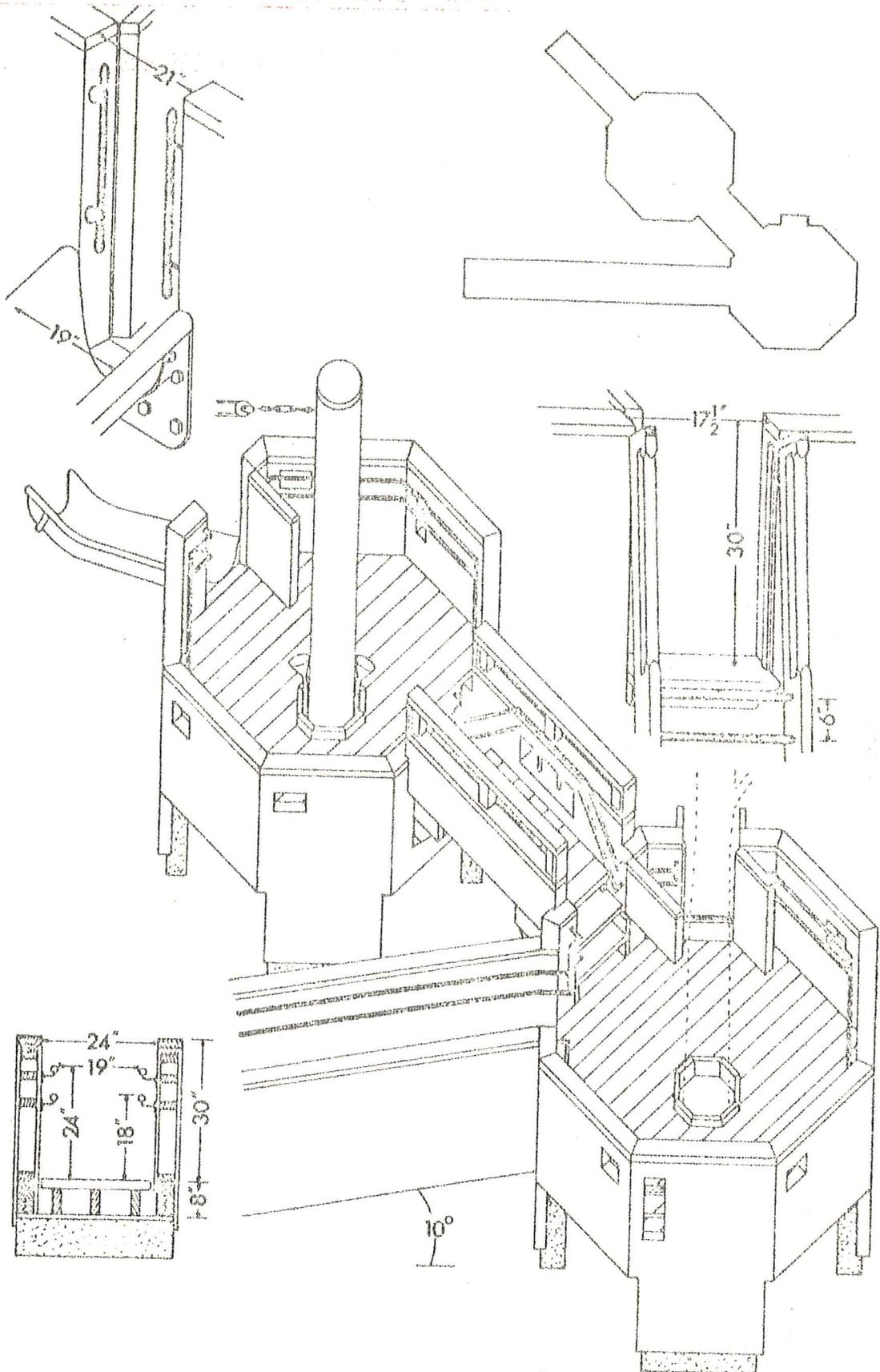
4

REALISATIONS POUR ENFANTS HANDICAPES :

L'ATRE DE JEUX AU CENTRE MEDICAL DE NEW-YORK



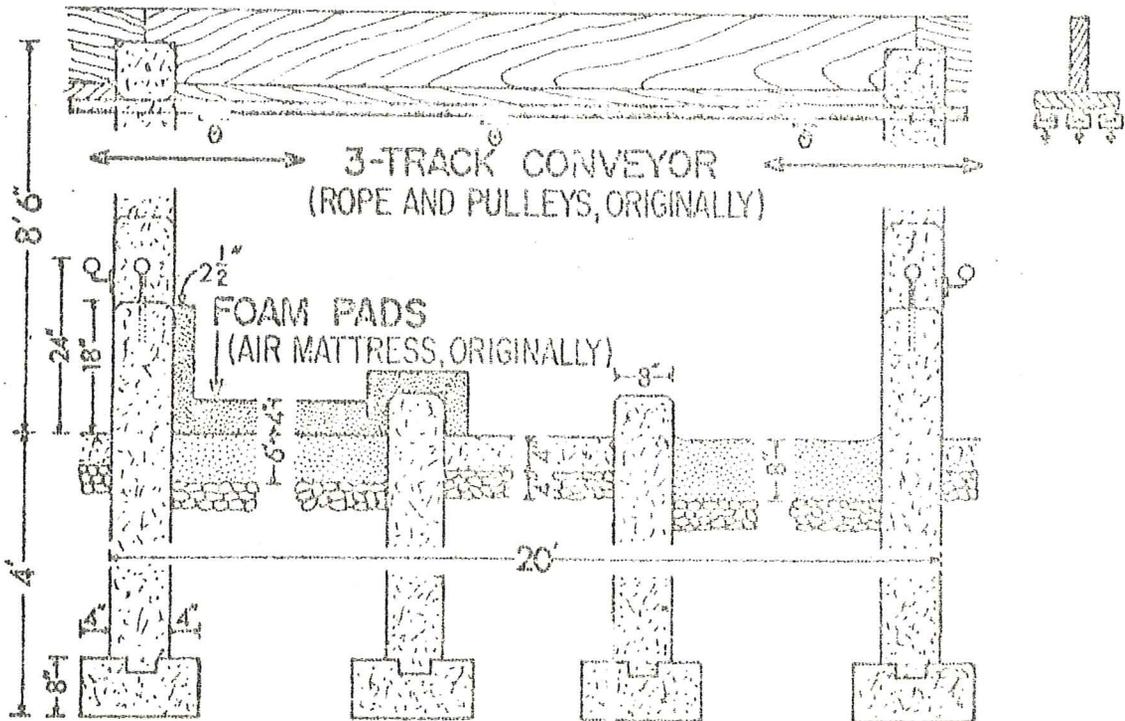
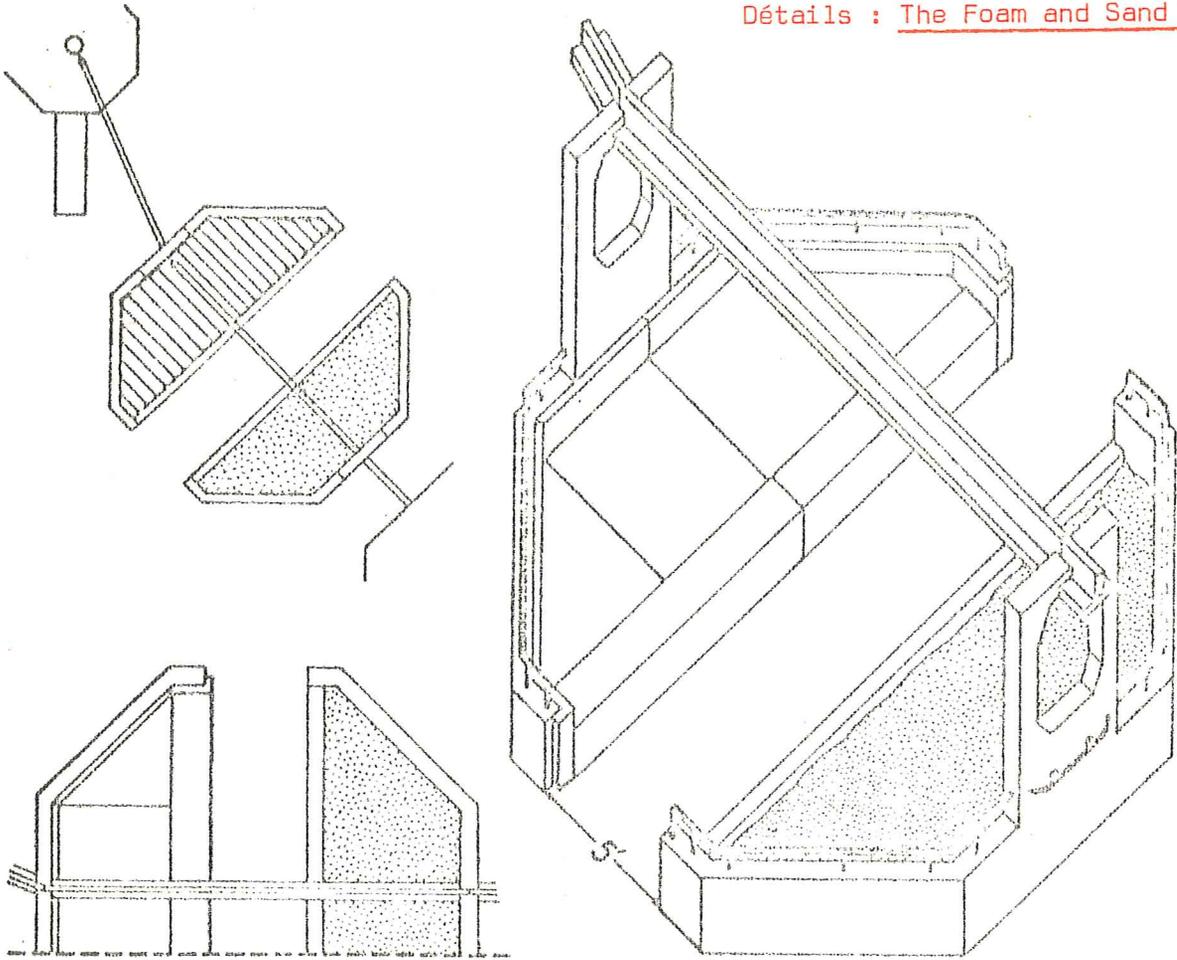
Déails: The Bridged Treehouses



REALISATIONS POUR ENFANTS HANDICAPES

L'AIRE DE JEUX AU CENTRE MEDICAL DE NEW-YORK

Détails : The Foam and Sand Pits



### a) "The Bridged Treehouses"

A l'aide d'échelles, de pentes douces à deux rampes, d'escaliers, les enfants atteignent un arbre, presque à la naissance de ses branches. Ils peuvent ainsi toucher ces branches, regarder le soleil et le vent jouer avec les feuilles, observer les oiseaux qui s'y posent... Un petit pont relie l'arbre à un autre arbre, également "encagé", mais à un autre niveau.

Ces maisons autour des arbres offrent, outre l'avantage des divers accès possibles, la sensation merveilleuse pour tous les enfants d'habiter dans l'arbre même.

De plus, des lucarnes percées dans les murs des maisons leur permettent de se situer par rapport au niveau de la terre, des autres structures, et par rapport aux camarades qui occupent d'autres parties du terrain.

### b) "Foam and Sand Pit"

Ce secteur est partagé en deux: écume et sable. L'"écume" est constituée d'un matelas de boudins de mousse, particulièrement utilisé pour les enfants les plus handicapés. Les sollicitations très douces de cette matière permettent aux petits de ramper, d'avancer, de jouer, sans être appareillés. Cette surface est aussi utilisée par ceux qui sont plus indépendants, comme aire de repos en cours de jeu.

La seconde partie de ce secteur est occupée par un bac à sable où peuvent se rendre les enfants qui n'ont pas besoin d'aide pour s'asseoir.

### c) Sand and Water Tables"

Pour les enfants qui ne peuvent atteindre le sable au sol, des tables échan-crées recueillent cet élément ainsi que de l'eau qui coule d'une cascade artificielle. Les tables de sable et d'eau sont disposées à des hauteurs différentes pour permettre à tous d'y accéder indépendamment de la hauteur de l'appareil de prothèse ou de rééducation.

Notons le choix d'une cascade plutôt que d'un bassin. L'eau est mouvante et peut susciter des questions de l'ordre: "D'où vient-elle? Où va-t-elle?". De plus, elle permet d'animer les jouets que l'enfant peut y faire flotter. L'éloignement de l'objet est une sollicitation nouvelle de déplacement de l'enfant.

### d) "The Grass Hill and the Hill Circle"

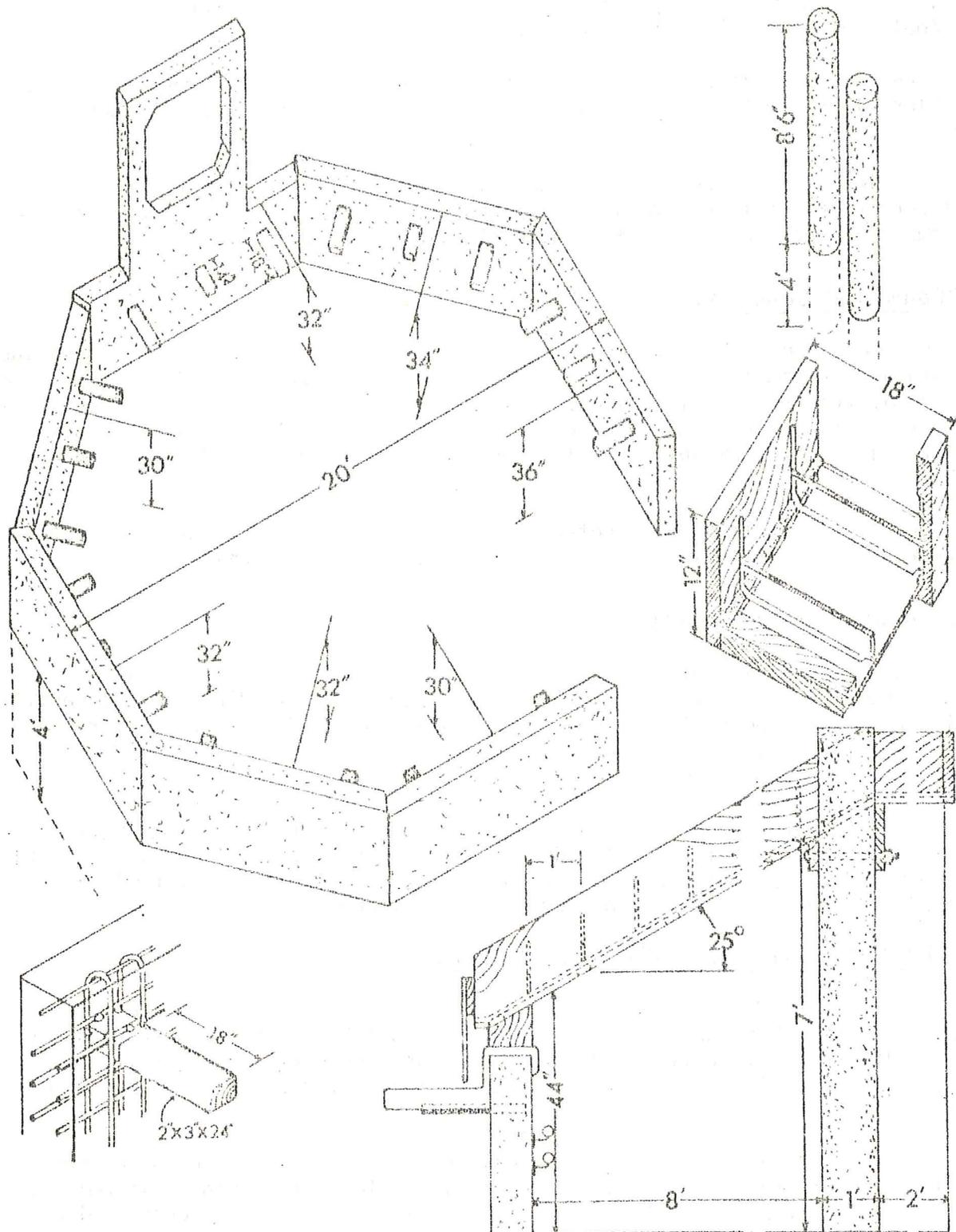
Une extrémité du terrain de jeux est occupée par une petite colline couverte d'herbe. Ses pentes sont bosselées en paliers, pour permettre aux enfants d'atteindre graduellement le sommet. Pour descendre, ils peuvent reprendre le même chemin ou bien emprunter des plans inclinés, sortes de toboggans posés à même le sol.

Au sommet de la colline, les enfants retrouvent l'arbre dans sa maison. Ici, la maison n'est pas vide: un banc circulaire longe les murs de la maison. Il invite au repos, aux jeux calmes, aux conversations. Bien mieux, cette maison arbrite un PERISCOPE. Depuis l'aire de jeux, les enfants regardent ce qui se passe dans leur quartier, dans la ville, et localisent les bruits qui leur parviennent.

Chaque élément de ce terrain de jeux pour enfants handicapés a été étudié pour répondre au maximum de besoins ludiques. Les aménagements (rampes, matériaux employés, niveaux divers) facilitent l'approche des éléments de jeux.

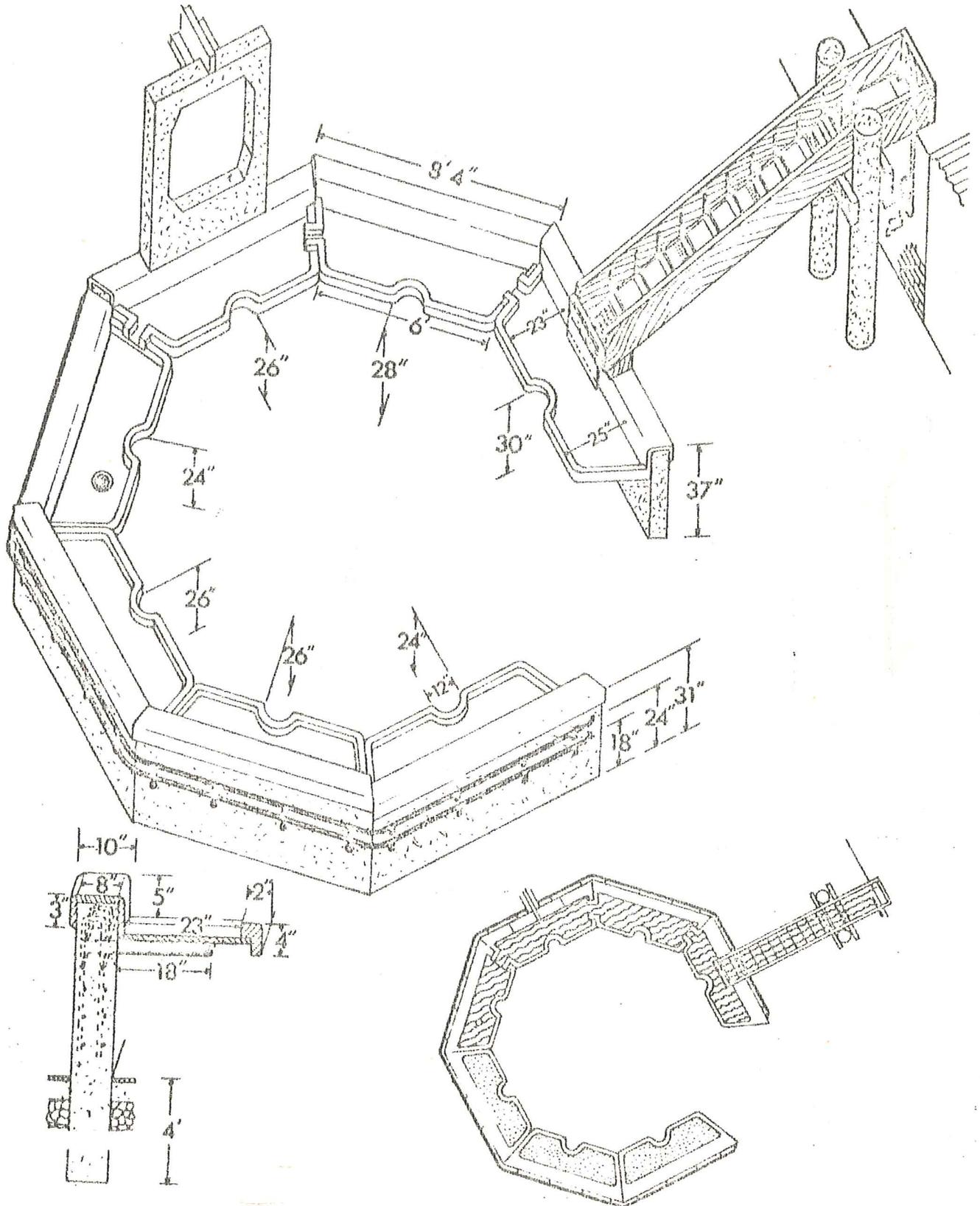
L'AIRE DE JEUX AU CENTRE MEDICAL DE NEW-YORK

Détails : The Waterfall, The Sluice,  
The Water Tables,  
The Sand Tables.



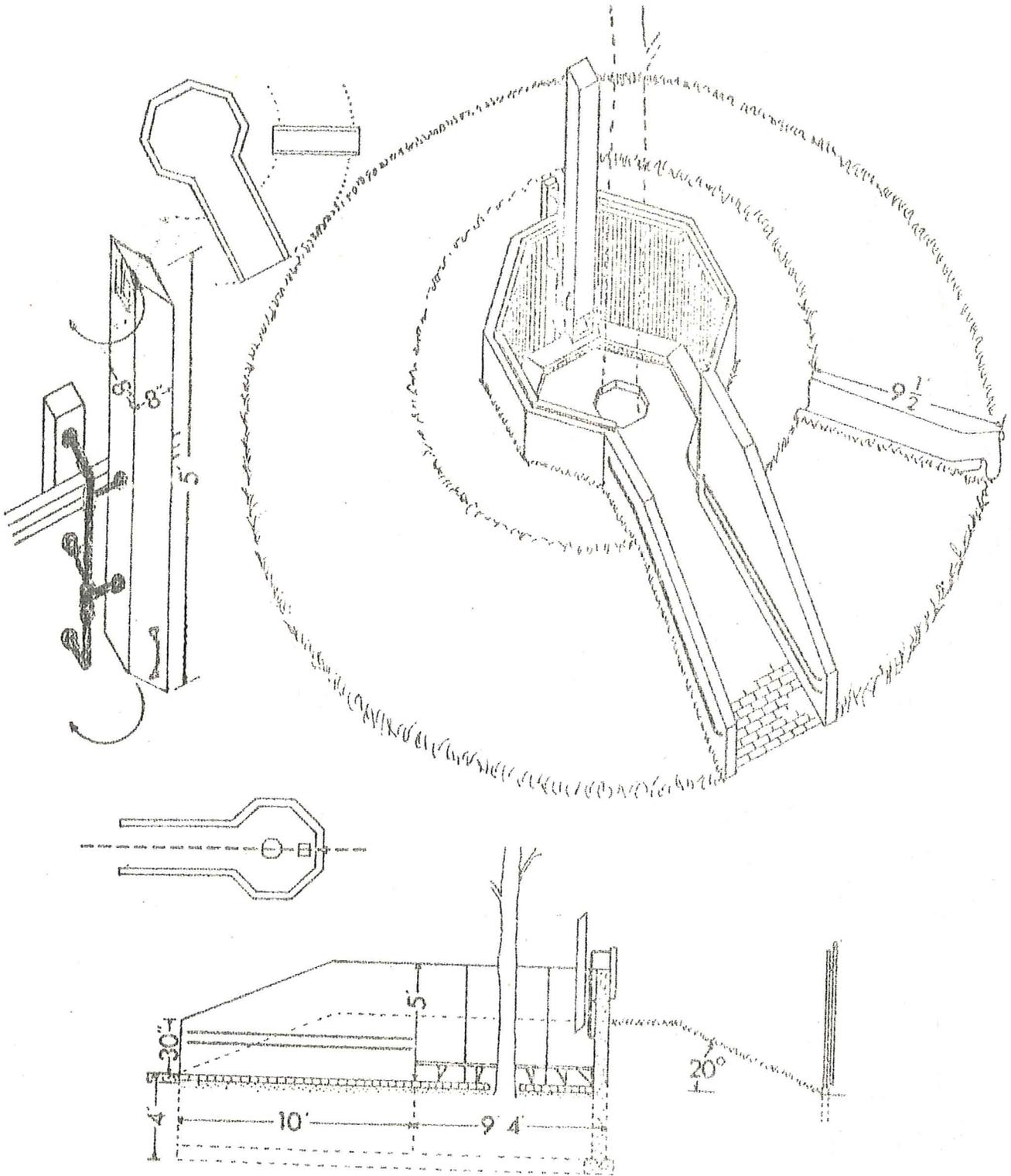
REALISATIONS POUR ENFANTS HANDICAPES :

L'AIRE DE JEUX AU CENTRE MEDICAL DE NEW-YORK



L'AIRE DE JEUX AU CENTRE MEDICAL DE NEW-YORK

Détails : The Grass Hill  
and the Hill Circle.



Les jeux eux-mêmes sont SEMBLABLES A CEUX DES ENFANTS NORMAUX: l'enfant du Centre Médical de New-York joue comme tous les enfants avec le vent, le sable et l'eau; il escalade une colline, grimpe, glisse sur une pente, joue avec ses camarades, interrompt son jeu à son gré...

Ces jeux font naître des mouvements, appellent certains gestes à se construire ou à s'affiner: la plage de sable (ou d'écume) permet aux enfants de se toucher, de s'approcher les uns des autres sans être gênés par les appareils, dans l'espace de l'air de la même façon qu'ils peuvent le faire, à la piscine, dans l'espace de l'eau. Mais ces jeux, pratiqués en toute liberté, n'ont pas des buts identiques à ceux que l'enfant utilise en ergothérapie.

Il semblerait - et ceci nous a été confirmé au CNLRH (Centre National de Liaison pour la Réadaptation des Handicapés, 38, Bd Raspail, Paris VII<sup>e</sup>) - que la confusion qui pourrait s'établir chez l'enfant entre les jeux employés en rééducation et ceux laissés à sa propre initiative, provoque une désappétence ludique en même temps qu'une régression sensible des progrès sur le plan physique, assortie d'atteintes psychologiques graves.

## 2. L'ÉCOLE MATERNELLE DE L'HÔPITAL DE GARCHES

Nous avons mentionné à plusieurs reprises des moments de jeu à l'Hôpital de Garches. Nous voulons souligner ici la différence entre le jeu au jardin d'enfants et le jeu utilisé en ergothérapie.

On ne traitera ici que des jeux en INTERIEUR. En ergothérapie, l'accent est mis sur un geste précis qu'il faut acquérir en manipulant un objet-jouet déterminé. Il ne peut y avoir pour l'enfant de jeu libre qu'en dehors du temps consacré à la rééducation. Les séances sont individuelles. Prenons par exemple le cas de D. (2 ans 1/2):

Ce petit doit réussir à se servir des deux mains qui sortent de ses épaules. D... est droitier, mais sa main gauche est plus longue que la droite.

L'ergothérapeute lui donne un encastrement composé de petits chats à remettre à leur place. A l'aide de sa main GAUCHE, D... remet les petits chats. L'ergothérapeute lui rend le jeu en le plaçant à sa droite.

Au jardin d'enfants, D... aurait joué avec ces petits chats sans obéir à une consigne de thérapie.

Nous comprenons alors que le jardin d'enfants va se définir comme antithèse, sur le sens de l'activité ludique, par rapport au secteur de l'ergothérapie.

Au jardin d'enfants de Garches, il y a très peu de jeux dits "éducatifs". Les "coins de jeux" sont semblables à ceux des écoles maternelles: coin-dînette, coin-poupées, coin-peinture. Ce qui différencie les jardins d'enfants entre eux tient surtout à la grandeur des jouets proposés. En effet, selon le handicap de l'enfant, il lui est offert d'utiliser des jouets à préhension plus ou moins fine.

Entre les séances de jeu-rééducation, l'enfant retrouve, non plus seul mais au milieu d'un groupe de camarades, le jeu d'expression, le jeu symbolique, le jeu à vut de socialisation.

Les jeux d'expression créatrice: modelage, dessins libres, constructions diverses..., très répandus, apportent, en plus du message intime de l'enfant, une possibilité pour lui de posséder une part de matière inerte qu'il transforme à partir de son pouvoir propre de création. Donner une signification personnelle à une matière anonyme, c'est se mesurer au monde, l'accueillir dans son extériorité.

té et le restituer dans une perspective différente, enrichie d'un signifiant nouveau.

Cette démarche se concrétise par la demande fréquente des enfants de conserver les créations en pâte à modeler par exemple. Restituer à l'état de boule ou de tas informe ce qui était devenu "maman" ou "une auto", est pour certains un véritable déchirement.

Au niveau du jeu symbolique, l'expression, à Garches, est encore limitée. La réalité que l'enfant assimile est si imprégnée par l'environnement hospitalier qu'elle arrive difficilement à lui donner le pouvoir de s'en extraire: les poupées reçoivent les traitements médicaux, les soins infirmiers et les amputations qui font partie de la vie de ces petits.

Aussi, dans une perspective d'ouverture, des séances de diapositives, des films, des sorties sont organisés; des comédiens viennent à l'intérieur de l'hôpital donner des représentations pour les enfants. Ces temps de rupture avec le quotidien hospitalier sont des moments de grande intensité, qui stimulent l'imagination, mais ne peuvent tout à fait équilibrer le poids de l'hospitalisme. Repris par les séances de soins, de rééducation, les enfants réinvestissent à nouveau toute leur énergie dans le vécu de leur souffrance. Peu à peu, leur imagination elle-même est appareillée, sur chariot.

Tous les efforts des personnes chargées du jardin d'enfants sont axés sur la valorisation du jeu symbolique de fiction, non pas pour inler le réel et le remplacer par l'imaginaire, mais pour aider les enfants à surmonter l'échec et les obstacles qui surgissent en permanence.

Les jeux collectifs présentent également de nombreuses difficultés. Du fait des chariots déambulatoires et autres appareils, la ronde "en se donnant la main" est pratiquement inconnue au jardin d'enfants de Garches. Pour la simuler, chaque enfant s'accroche à une corde.

La fonction de socialisation du jeu dans le cadre du jeu collectif avec règles est peu réalisable: les impératifs de la règle du jeu doivent être aménagés pour chacun. Il s'agit donc plus de jeux "individuels collectifs" que d'une coopération au sens plagétion du terme, ce qui supposerait un groupe structuré et des actions individuelles accomplies pour satisfaire à la règle générale du jeu.

En dépit de cette somme de barricades qui emprisonnent l'activité ludique dans ses expressions de fiction, d'imagination, de symbolisation, de socialisation, nous avons trouvé à Garches un immense et permanent souci de conserver à l'enfant le GOUT DU JEU, signifiant hors langage du GOUT DE VIVRE.

En quels termes ce problème se pose-t-il pour les enfants déficients mentaux? La ludothèque de Nottingham nous a fait part de ses recherches et de ses réalisations.

### 3. LA LUDOTHÈQUE DE NOTTINGHAM pour enfants déficients mentaux

Dès le berceau, l'enfant trop sage s'active peu. Selon qu'il sera sur-protégé ou délaissé, son développement global évoluera différemment.

Il est souhaitable que, le plus tôt possible, des invitations à jouer lui soient adressées, car l'enfant déficient mental ne trouve pas en lui les excitations nécessaires au développement de ses potentialités. Sans cesse sollicité et stimulé, l'enfant pourra goûter aux joies du jeu et apprendre à connaître les objets et les personnes qui l'entourent.

Pour cela, il faut que les parents soient INFORMÉS très vite, et aussi qu'ils soient AIDÉS eux aussi, car les moments de fatigue et de désespoir sont fréquents auprès d'un petit déficient mental.

La ludothèque de Nottingham, créée à l'intérieur de l'Université, essaie de répondre à ce double but: a) connaissance et éducation de l'enfant par le jeu; b) aide aux parents, acteurs dans l'éducation. Comment cela se passe-t-il?

L'enfant vient jouer à la ludothèque. Des évaluations sont faites sur son comportement vis-à-vis de tel ou tel jouet spécialement proposé pour cette étude. Les PSYCHOLOGUES qui assistent à la séance indiquent alors aux parents ce qu'il leur semble souhaitable de lui donner pour acquérir une connaissance qu'ils précisent.

Toutes les indications sont longuement commentées; les PARENTS peuvent assister à la séance par l'intermédiaire d'un magnétoscope. Ils peuvent aussi entendre d'autres enregistrements de parents utilisant avec leurs enfants le jeu qui vient de leur être conseillé.

Les PROFESSEURS de l'Université, qui consacrent une partie de leur temps à la ludothèque, contrôlent l'efficacité des jeux, recherchent de nouvelles structures ludiques. Une équipe d'ASSISTANTS assure le contact entre la ludothèque et les parents.

Il existe un service d'accueil des enfants déficients mentaux indépendant de la ludothèque, mais il est préférable pour l'enfant de rester avec sa famille "jusqu'au bout de la patience des parents." C'est pourquoi, au lieu de retirer les enfants, les assistants vont plutôt vers les familles. Ainsi, s'il arrive qu'un parent ne soit plus en mesure d'aider son enfant, il fait appel à un assistant qui le remplace à domicile.

Les familles sont informées de tout ce qui est observé à la ludothèque. Elles apportent leur contribution à ce travail, en faisant part elles aussi de ce qu'elles observent dans leur foyer. Régulièrement, les familles et les personnes intéressées par cette expérience sont invitées à une conférence, à une séance de cinéma.

Un autre aspect de la ludothèque de Nottingham est l'action de RECHERCHES qu'elle mène sur les besoins de jouer des enfants inadaptés. Sur le plan pratique, cela lui permet de diffuser des listes de jouets expérimentés, accompagnées des noms et adresses des fabricants, afin de faire bénéficier de ses découvertes les parents habitant loin de la ville universitaire. Elle fait également assurer la diffusion de bandes magnétiques et de diapositives par les soins de la Fondation du Service Médical de la Recherche.

La ludothèque de Nottingham prépare actuellement un QUESTIONNAIRE et deux FORMULES D'ÉVALUATIONS sur "le jeu et la communication." Ce questionnaire a pour but d'obtenir des informations sur le handicap de l'enfant et sur l'attitude des parents vis-à-vis des jouets et du jeu. L'évaluation du développement de l'enfant à partir du jeu conduit à l'élaboration d'une "ÉCHELLE-JEU".

oOo

À l'issue de ces relations de réalisations spécialement étudiées pour les enfants handicapés moteurs ou mentaux, il nous a paru difficile d'étudier une question:

Les équipements spéciaux ne sont-ils pas des structures ségrégatives?

Nous savons qu'il existe en France des ludothèques, souvent nées d'initiatives privées, qui n'ont pas une spécificité particulière. Faut-il alors taxer

la ludothèque de Nottingham de "structure ségrégative"? Cette institution permet à l'enfant de ne pas être EXCLU DE SON MILIEU, tout en apportant aux parents les secours indispensables au bon déroulement de l'activité ludique du petit déficient mental. Serait-il en vérité meilleur pour l'enfant de posséder un coffre rempli de jouets qu'il n'utiliserait jamais?

D'autre part, lorsque nous avons, dans un précédent chapitre, analysé ce que représentait le jeu pour l'enfant et que nous lisons ici ce que réalise la ludothèque de Nottingham, ne voit-on pas à quel point cette réalisation est préoccupée de rendre au jeu la place première qui est la sienne dans la vie de l'enfant et qui devrait être ainsi pensée dans l'esprit des parents?

Ce problème n'a pas laissé insensibles les personnes qui s'occupent de l'environnement ludique des enfants handicapés. "Tous les handicapés se sentent à leur désavantage sur une aire de jeux publique destinée aux enfants normaux", déclare Lady Allen of HURWOOD, membre de l'Institut des Architectes de Londres. Cette déclaration a entraîné le projet de création à Londres d'un terrain de jeux pour enfants déficients.

Soyons réalistes. Pour un enfant déficient, des jeux auxquels il n'a pas accès sont-ils préférables à un terrain de jeux adapté à leur état? En France, l'A.F.E.J. (Association Française pour l'Education par le Jeu, créée le 17 avril 1970, Secrétariat: 19, avenue Mozart, Paris XVI), publie un bulletin: "L'Education par le Jeu" dont une partie appréciable est consacrée aux jeux et jouets pour enfants handicapés. Nous souhaiterions que cette Association soit mieux connue, afin que le DROIT AU JEU devienne un fait réel, non seulement concrétisé sur les aires de jeux, mais également dans nos mentalités d'adultes.

N.-B. Nous demandons au lecteur de bien vouloir excuser l'aspect limitatif des handicaps envisagés.

Nous nous permettons de lui faire connaître, en ce qui concerne les jouets pour enfants aveugles, l'information reçue au CNLRH: un ballon qui émet des sons à l'arrêt a été créé en Angleterre. Pour l'instant, son prix très élevé n'en permet pas la diffusion en France.

#### Centre médical de New-York

*L'enfant, même lourdement appareillé, peut jouer avec l'eau qui coule de la cascade dans les tables à eau. Les tables sont placées à des niveaux différents.*

*Les tables à sable, montées sur le même principe, prolongent les tables à eau.*

(voir page 45)



## V le point de vue des architectes

Il nous paraissait impossible que les problèmes posés par l'environnement ludique de l'enfant n'aient pas trouvé de réponses auprès des ARCHITECTES. Aussi avons-nous fait état de nos préoccupations auprès de plusieurs d'entre eux ainsi qu'auprès de centres de formation d'architectes.

Contrairement à ce que nous pouvions considérer comme hypothèse de départ, il semblerait que l'architecture scolaire soit considérée comme n'étant que celle des LOCAUX SCOLAIRES. L'environnement de l'école est laissé à la discrétion des services municipaux, qui terminent le travail selon leurs possibilités financières.

Le législateur avait cependant prévu, au Titre IV de l'Instruction relative à la construction des écoles maternelles (1972):

ENVIRONNEMENT: - "Les architectes apporteront un soin particulier à l'étude de l'environnement de l'école maternelle, afin de toujours situer celle-ci dans un MILIEU NATUREL favorable au meilleur épanouissement des enfants; un milieu qui permette, par l'HARMONIE de sa composition, l'intégration des ÉLÉMENTS ESSENTIELS DE LA NATURE dont le contact direct apparaît comme une des nécessités non seulement vitales de l'homme mais encore et surtout déterminantes du développement de la personnalité de l'enfant. La surface minimale de terrain nécessaire par enfant est de 10 m<sup>2</sup>."

Nous voici loin - et fort heureusement - des Instructions du 30 août 1949 relatives à la construction des écoles primaires (celles où, 2 mois 1/2 après la scolarisation des grands de l'école maternelle, arrive l'enfant de 5 1/2 ou 6 ans):

"La surface de la cour de récréation sera calculée à raison de 5 m<sup>2</sup> environ par élève.

Le sol ne sera ni perméable, ni glissant, ni poussiéreux. Il pourra être, par exemple, goudronné;

La cour de récréation pourra être plantée d'arbres à moyenne tige placés au moins à 6 mètres des bâtiments, pour éviter d'assombrir les classes."

Le passage à la "grande école" s'accompagne d'une réduction de l'espace et de précisions qui n'existent pas pour la "petite école." Un environnement ludique utilement pensé ne faciliterait-il pas l'adaptation de l'enfant à un nouveau mode de vie scolaire?

Quoi qu'il en soit, l'implication très nette des architectes dans l'environnement de l'école dans les récentes Instructions, devrait nous permettre d'obtenir pour l'avenir les réponses qui nous font aujourd'hui gravement défaut.

En effet, nous avons obtenu plus de refus de réponse à nos questions que d'explications détaillées, ce qui nous conduit à une vision très parcellaire de la situation. De plus, les architectes que nous citons n'ont pas participé directement à la réalisation d'environnements ludiques scolaires, bien que cette question ne les laisse pas indifférents.

Nous retiendrons de leurs interventions qu'ils déplorent le manque de culture architecturale généralisé, et qu'ils souhaiteraient que le savoir-habiter soit enseigné au même titre que le savoir-lire ou le savoir-compter.

"Il faut qu'à côté de la littérature, de la musique et des sciences, dès l'enfance se révèle 'l'esprit d'architecture', c'est-à-dire la signification profonde des formes construites." A. HERMANT, in Découvrir l'architecture, publication du Conseil de l'Europe, 1967, Strasbourg.

Donnons la parole aux architectes:

### Yves BURLAT

"Nos bâtiments scolaires sont la traduction dans l'espace d'une école-institution: coupée de la vie, de la ville. Dans le conflit avec les partenaires responsables du domaine bâti, l'enjeu est clair: c'est l'homme qui doit se mouler dans le cadre fabriqué.

Sous le prétexte d'industrialisation, les bâtiments et la ville doivent-ils être énormes et uniformes?

On en arrive alors à la spéculation foncière: faut-il, puisque le sol est cher, mettre les hommes en tas, ou bien, après un projet d'aménagement de l'espace, se donnera-t-on le moyen de le mettre en oeuvre?

Il faut radicalement CHANGER NOTRE SYSTEME...

Il y a quelques années, l'architecte était le seul concepteur de l'ouvrage à réaliser. Face à la complexité des programmes et des techniques, il a bien fallu se rendre à l'évidence qu'un homme seul ne pouvait tout penser. Si l'on veut que l'architecture soit faite en fonction des besoins et des désirs des usagers, il est indispensable que les spécialistes compétents ne soient pas des technocrates, et les USAGERS DOIVENT PARTICIPER à la mise au clair de leurs besoins et désirs, expérimenter les solutions proposées... On en arrive tout naturellement au PROBLEME DE L'ÉDUCATION, qui est la clé de l'affaire:

Pourquoi un architecte renoncerait-il à son pouvoir de spécialiste, tant que lui seul aura les éléments, les informations et les connaissances nécessaires à l'élaboration de l'oeuvre et à sa critique?

QUE, DÈS L'ÉCOLE, LES ENFANTS SOIENT RESPONSABLES - à leur mesure - de leur propre cadre.

QUE LES ENFANTS APPRENNENT CE QU'EST L'ARCHITECTURE, ce qu'est la ville. L'école est faite pour apprendre à lire, mais aussi pour apprendre à VOIR, à TOUCHER, à SENTIR.

L'école maternelle est merveilleuse pour cela. Pourquoi s'acharner ensuite à enlever toute trace de cet éveil? Serait-ce que l'on craindrait d'enseigner sans modèle établi, en cultivant l'imagination qui seule permettra la création?"

La position d'Y. BURLAT est nette. Son analyse de la situation peut sembler brusque, et la responsabilité qu'il fait endosser à l'école un peu hâtive. Ne nous sentons pas agressés par de telles déclarations; demander à l'enseignant de prendre en charge l'éducation du savoir-habiter, c'est aussi lui demander d'appréhender l'enfant dans sa globalité et de ne pas dissocier l'espace de son savoir de l'espace de sa vie. Ne négligeons pas l'aspect positif de cette demande. Acceptons une remise en cause de nos programmes d'enseignement, si elle doit nous conduire à mieux regarder, à mieux utiliser et à mieux vivre l'espace.

## Petit manifeste pour célébrer la nouvelle année

**1** L'Architecture a été historiquement créée au début du XV<sup>e</sup> siècle en Italie par la bourgeoisie montante pour son propre usage. Si l'Architecture a eu un début, elle pourrait donc avoir une fin.

**2** La fonction idéologique de l'Architecture n'ayant plus la même nécessité, il est logique que la bourgeoisie lui assigne actuellement un rôle marginal dans la configuration de son environnement.

**3** Ce qui ne signifie pas la disparition de l'Architecture. Au contraire, elle pourrait ainsi acquérir une certaine autonomie par rapport aux buts qui lui furent historiquement assignés.

**4** Bien que l'Architecture soit exercée par un groupe d'intellectuels organisé en profession, elle n'est pas l'apanage des seuls architectes. La Profession n'est donc pas forcément nécessaire à la survie de l'Architecture.

**5** Nous ne tenterons pas de définir l'Architecture. Nous désignerons comme « architecturaux » les objets bâtis que l'Histoire a fait rentrer dans le champ de l'Architecture.

**6** Toutefois, l'Architecture en tant que production intellectuelle, consciente et « poétique », se distingue de la Construction. Pour paraphraser B. Brecht, « sa seule justification est le plaisir qu'elle procure », sachant que « la science et l'art ont ceci de commun qu'ils existent pour rendre aux hommes la vie plus légère : la science en subvenant à leurs besoins, l'art en les divertissant ».

**7** Nous refusons les fausses alternatives basées sur les termes de qualité et de quantité qui fondent les oppositions entre Architecture et Industrie, Architecture et Urbanisme, ville et territoire. La solution consiste dans une approche correcte fondée sur les rapports dialectiques entre forces productives, typologie architecturale et morphologie urbaine.

**8** Nous rejetons toute coupure qualitative entre une architecture « moderne » et une architecture qui ne le sera pas. Un édifice néo-gothique construit en 1975 est « moderne » dans la mesure où il se situe à l'intérieur des rapports de production contemporains.

**9** Il n'y a donc pas de progrès en architecture, ni sur le plan fonctionnel, ni sur le plan constructif, ni sur le plan esthétique dans la mesure où la technique architecturale doit correspondre à une tendance architecturale incluse dans une tendance politique juste.

**10** C'est pourquoi nous refusons un débat stérile sur le fond et la forme qui renverrait à une impossible avant-garde.

**11** L'architecture ne peut plus être « naturelle », ni universelle. Elle doit être « historicisée », et insérée dans la dialectique de transformation des rapports sociaux.

**12** Pour fonder une nouvelle critique de l'Architecture, on doit se poser avec W. Benjamin la question : « Au lieu de se demander : quelle est la position d'une œuvre à l'égard des rapports de production de l'époque ? est-elle d'accord avec eux, est-elle réactionnaire ou aspire-t-elle à leur transformation, est-elle révolutionnaire ? — au lieu de cette question, ou du moins avant celle-ci, je voudrais en proposer une autre... Je voudrais demander : quelle est sa place dans ces mêmes rapports ? »

Bernard Huot

M. COUSI, architecte-urbaniste aux Houillères du Nord-Pas de C.:

"En urbanisme, sur le plan scolaire, le problème essentiel est celui de la localisation (écoles excentrées)...

En 1967, la majorité des 55 000 enfants impliqués dans des accidents avait de 5 à 10 ans. 60 % des enfants tués le sont en tant que piétons et, fait prédominant, AU MOMENT DE L'ACCIDENT, ILS ÉTAIENT EN TRAIN DE JOUER ou de se cacher derrière les voitures.

Comment est-il possible de résoudre ce problème?

Par un programme cohérent, avec plan d'urbanisme au départ: le groupe scolaire est prévu au centre du quartier avec tous les accès piétonniers à partir du centre.

Si l'on fait un schéma facile, on a: au centre, un groupe scolaire, autour, les habitations.

Il y a le problème des incendies: on peut prévoir un passage éventuel, quitte à ce que les voitures de pompiers enfonce les pelouses.

Il n'y a aucune raison pour implanter un groupe scolaire près d'un équipement qui n'a rien à voir avec lui.

Le groupe scolaire ne devrait avoir comme environnement que sa prolongation normale, c'est-à-dire l'habitat, l'équipement de loisirs, environnement éducatif non stérile...

La création d'un groupe scolaire relève-t-elle d'un ARCHITECTE? d'un URBANISTE? ou faut-il y associer les parents, les professeurs?

Il faudrait, bien sûr, susciter des ÉQUIPES DE TRAVAIL.

Certaines grandes villes ont leurs propres ateliers d'urbanisme. A part ces quatre ou cinq grandes villes, c'est la Direction de l'Équipement, l'État, qui fait les plans. Si les maires des communes de plus de 35 000 habitants le souhaitent, ils pourraient aussi avoir leurs ateliers subventionnés à 50 % par l'État.

MAIS VOUS, ENSEIGNANTS, VOUS AVEZ AUSSI UN RÔLE A JOUER!

Les enseignants devraient être informés de ces problèmes, car ils ont un rôle très important à jouer, et ce, dès l'école maternelle.

Une expérience a été faite à Waziers dans un CES:

Le professeur de dessin avait pris comme thème l'architecture et l'urbanisme. Les enfants ont fait des maquettes d'immeubles, des dessins de façades, de ponts, d'espaces verts, et sont parfaitement arrivés à agencer ce qu'ils avaient créé.

Ils se sont rendus compte qu'il y avait un problème de localisation, et aujourd'hui ils sauraient lire un plan.

Ce qui démontre qu'avec des gens formés, il pourrait y avoir PLUS QU'UNE INFORMATION: UN TRAVAIL COMMUN.

Que se passe-t-il hors de nos frontières?

En ANGLETERRE, il existe un baccalauréat avec option Environnement. Ceci suppose que très tôt, le petit anglais a reçu une formation sur ces problèmes d'urbanisme. On débouche alors sur l'écologie, c'est-à-dire: l'homme dans son milieu, l'homme centre et soucieux de tous..., et non sur le rendement, le coût immédiat.

A VARSOVIE, le balayeur de rues n'existe plus.

En ALLEMAGNE, les constructions scolaires sont entourées d'espaces verts.

Il n'y a pas de clôtures.

En conclusion, il m'apparaît que l'épine dorsale de la ville devrait être ses espaces verts, avec les équipements scolaires et ceux de loisirs. Pour faire une telle réalisation, il faut toute une POLITIQUE... QUI COMMENCE A L'ÉCOLE."

Nous retrouvons ici les mêmes revendications de collaboration avec tous les usagers de l'architecture et la même demande de formation architecturale des enfants dès l'entrée à l'école. L'invite est claire. Nous sentons-nous assez

concernés pour entrer dans le jeu? Sommes-nous prêts à habiter le seul univers habitable, l'"univers poétique" qu'évoque l'architecte André BRUYÈRE?

André BRUYÈRE:

"Un UNIVERS POÉTIQUE seul est habitable.

L'architecture moderne a fini par cesser de concerner ou d'intéresser l'amour de ceux pour qui elle est faite.

Cinquante ans auront suffi.

Voyez ce petit espace atroce, dévolu aux jeux des enfants: il comporte une balançoire, un toboggan ou une composition d'escalade. Il est joli... mais désert.

Atroce, pourquoi?

Une seule procédure de jeux est offerte aux enfants et leur invention s'y désespère au point que les Anglais, dans une idée charmante, en sont arrivés maintenant à déverser des débris, pourtant septiques, d'engins ou d'objets cassés, que les enfants peuvent enfin recomposer, décomposer, poser, déposer, reposer, selon le rêve intérieur ou extérieur stimulé par un objet à vif, que la cassure découvre et que le hasard a justement placé là.

Pour les enfants d'Orly, j'avais obtenu l'achat à la ferraille d'un autobus. Dans le jardin, il flotte non loin d'un ruisseau disposé par moi: l'aventure de l'enfant et de l'autobus est possible, comme celle de cet enfant et de la boue du ruisseau.

Elles sont infinies, fertiles, poétiques et aventurières...

Entre l'architecture susceptible d'être aimée et celle qui ne l'est pas, il y a l'écart du plaisir que trouve l'enfant à composer et l'ennui éprouvé dans des jeux définis qui deviennent vite des exercices.

Un univers poétique, seul, est habitable."

Heureux enfants qui jouent dans cette aire de jeux d'Orly aux aventures de leurs rêves! Et comme nous souhaiterions que se multiplient chez tous ceux qui s'intéressent aux enfants cette inquiétude aimante qui leur fait découvrir de telles possibilités! Dans nos écoles maternelles si souvent accueillantes à la poésie, pensons-nous assez à l'ambiance poétique de l'espace ludique?

Ce qui, pour André BRUYÈRE se pose en termes de poésie, reçoit chez d'autres architectes une appréciation différente. Il en est ainsi d'Alain CHOMEL comme d'Alain LEFÈVRE, qui ont participé à des réalisations scolaires qu'il nous est agréable de vous présenter. Commençons par l'expérience réalisée à l'école maternelle de la Dalle, dans le quartier de Bellefontaine à TOULOUSE-MIRAIL:

Au point de départ de la réalisation de cette école, il y a le désir de Mme DELPRAT, directrice, de participer avec les architectes, à l'élaboration de son école. Son but: OUVRIR L'ÉCOLE. Finalités de l'éducation: permettre aux enfants de développer leur grande capacité d'adaptation en leur donnant la possibilité de changer de lieu, de maîtresse, de travailler avec des camarades d'âges différents. Voici son propos:

"Ce qui nous paraît fondamental, c'est la possibilité d'évaluation progressive et continue. Ainsi l'enfant peut faire un bond en avant, retourner en arrière, sucer son pouce, puis repartir.

Je soutiens que l'enfant en maternelle a besoin d'un repère spatial qui sera la structure de base, là où le matin il arrivera, se déshabillera, rangera ses affaires... Ensuite, l'enfant aura d'autres possibilités quand il se sentira assez fort pour les affronter; il quittera alors cette structure de base, choisira son activité et se mêlera à des enfants d'âges différents."

Quant à Alain LEFÈVRE, l'architecte de cette école, voici ce qu'il nous livre:

"Les deux grandes voies mises à jour sont la CONTINUITÉ et le GROUPE DE REPÉRAGE, ou, encore mieux, LE FOYER ET L'AVENTURE.

Une expérience nous a été utile, celle de Boris, architecte qui, ayant eu une bourse de 2 ans, se consacra à voir comment les enfants construiraient leur école, en leur donnant des blocs de polyester."

L'école de Toulouse-Mirail présente, pour répondre à ces besoins:

- des espaces clos: foyers ou classes;
- des espaces d'activités libres;
- des espaces d'activités dynamiques.

L'école maternelle et l'école primaire sont liées; il y a une possibilité d'ajouter une crèche et une cantine où les parents pourront prendre un repas s'ils le désirent.

oOo

Rendons-nous maintenant à DECINES-CHARPIEU, dans la banlieue est de Lyon, où l'édification d'un groupe scolaire a regroupé les membres de la municipalité, les enseignants, les parents, autour d'Alain CHOMEL, qui va nous dire comment il situe sa fonction d'architecte face aux problèmes de l'école.

### Alain CHOMEL

"Il est rare que l'on établisse consciemment une relation entre l'architecture, c'est-à-dire la manière dont les bâtiments sont organisés, et notre vie personnelle ou sociale, notre culture, c'est-à-dire notre mode de vie, la conception que nous avons de notre relation au monde et la société dans laquelle nous vivons.

Si un certain nombre d'architectes ressentent actuellement un malaise devant ces bâtiments qu'on "leur fait faire", c'est qu'ils réagissent très intuitivement à la sécheresse de la "forme", sans forcément réagir à celle du "fond", n'étant pas plus conscients et informés des problèmes scolaires que la moyenne des parents.

C'est pourquoi les recherches qu'ils peuvent faire alors restent le plus souvent formelles et sans conséquence réelle sur la vie scolaire...

Toute recherche architecturale qui veut dépasser l'aspect purement technique et formel doit être profondément motivée. Dans le domaine qui nous préoccupe, elle doit s'appuyer le plus largement possible sur les recherches en cours au niveau des diverses spécialités des sciences de l'éducation et sur les besoins plus ou moins clairement exprimés des divers usagers.

C'est ce que j'ai essayé de faire en 1968 en m'appuyant sur ma connaissance trop formelle de certaines réalisations étrangères, mais surtout sur mon expérience et mes recherches dans le secteur de l'enfance inadaptée, où de nombreux contacts avec psychiatres, psychologues et éducateurs m'ont permis de mieux comprendre un certain nombre de choses et en particulier les problèmes de perception et d'appropriation de l'espace, les problèmes relationnels, les phénomènes de groupe et le LIEN ÉTROIT qui existe entre l'ORGANISATION DE L'ESPACE et une CONCEPTION ÉDUCATIVE...

En premier lieu, il fallait adopter une architecture particulièrement CHALEUREUSE, bien adaptée à l'enfant, une organisation ouverte de l'espace qui ait sur lui une influence stimulante.

L'influence de l'architecture sur la structuration des personnalité, bien que mal connue, est certaine, particulièrement sur les jeunes enfants.

En effet, chaque individu prend contact avec l'espace par le mouvement, par la vue, avec son corps et avec son esprit. La manière dont l'espace est ouvert ou fermé, organisé avec prolongements, perspectives, issues..., façonne d'une certaine manière les mentalités."

Cette école (maternelle + école primaire) a été réalisée en réponse aux besoins exprimés par les usagers. Pour faciliter le passage d'une école à l'autre, une zone de circulation piétonnière a été aménagée en JARDIN PUBLIC. Les accès, les lieux de rassemblement et de détente ont été multipliés.

L'ouverture de l'école sur son environnement a été rendue possible par la manière de traiter les abords et les prolongements de l'école en facilitant l'ACCES DES PARENTS.

Enfin un très grand soin a été apporté à l'étude des espaces de détente qui ont été diversifiés et aménagés de manière variée, créant ainsi de meilleures conditions de jeux pour les enfants: coins ombragés, mouvements de terrain, possibilité de s'asseoir.

Un bassin près de l'entrée, avec poissons rouges et nénuphars, où se reflète une sculpture de Gabriel Gouffard, a créé un élément d'animation naturel supplémentaire.

Que pensent les enfants de leur école? Voici ce que nous livrent quelques textes libres:

*"J'aime cette école, mais dommage qu'il n'y ait pas de gymnase; la grande cour me plaît; en plus c'est bien parce qu'il y a une télé et puis le tableau est grand."*

PHILIPPE

*"L'école est très bien comme elle est, mais il manque des jeux pour les enfants et des petits coins dans le préau pour jouer à cache-cache."*

ERIC

Il nous semble très révélateur, en lisant ce que chacun pense de cette école et en étant attentif au regard qu'il pose sur cette oeuvre, de constater combien une vraie participation de tous (enfants compris) est nécessaire pour réaliser effectivement le but souhaité dans l'espace éducatif.

oOo

Cette nouvelle façon d'envisager la construction de l'école, nous l'avons retrouvée en permanence dans les communications faites à Bruxelles au cours du Salon Didacta (10-14 juin 1974), où nous avons assisté aux journées de l'Architecture scolaire.

M. Van BOGAERT, directeur du Fonds de Construction pour les écoles de l'Etat à Bruxelles, après avoir déploré le manque d'intérêt des pédagogues et du public en général pour les questions concernant les constructions scolaires, n'hésitait pas à déclarer:

"L'homme est-il plus honnête, plus heureux, plus équilibré (mentalement)? Quel prix les générations devront-elles payer pour l'environnement érodé par le progrès technique? Notre vie morale s'effondre, car ceux qui s'occupent de comportements humains ne font pas de progrès. Où en sommes-nous de l'homoécuménisme?"

La construction scolaire ne peut devenir le MONOPOLE DES FACULTÉS INTELLECTUELLES. Il faut y prévoir des ESPACES VERTS pour le développement des enfants...

L'architecte est aussi un artiste. De ce fait, il a une influence sur la sensibilité au milieu. Il crée un cadre de vie où les impressions les plus

importantes, répétées, peuvent influencer sur la sensibilité de l'enfant.

L'architecte doit rendre à l'enfant le contact avec la nature...

L'essence de l'architecture scolaire dépend d'une HARMONIE MÉLODIEUSE, DRAMATIQUE, d'un accord FONCTION-FORME-TECHNIQUE, dans un RYTHME SENTIMENTAL entre l'enfant et l'environnement...

La construction d'une école, c'est le voyage d'un inconnu vers l'inconnu. Ce que nous cherchons, en construisant une école, c'est un nouveau coeur."

La construction scolaire n'est pas seulement considérée sur le plan esthétique ou d'après son impact affectif; elle est tout ensemble et cela et un "nouveau coeur", une nouvelle vie, la vie inconnue des hommes de demain qui doit être imaginée dès qu'un projet est à l'étude. M. Van BOGAERT donne à la construction scolaire la dimension politique de sa responsabilité éducative.

Il nous semble évident, même si les termes sont extrêmement durs, que, lorsque Aldo Van EYCK (professeur en architecture à l'Ecole Polytechnique de Delft), déclare:

"Une société qui ne tiendrait pas compte des particules mouvantes que sont les enfants, est un paradoxe malfaisant",

toutes les structures qui gravitent autour des enfants sont visées sans appel et en même temps retrouvent la dimension politique de leur espace.

L'espace de l'enfant,

l'espace de l'école,

l'espace du jeu dans l'école...

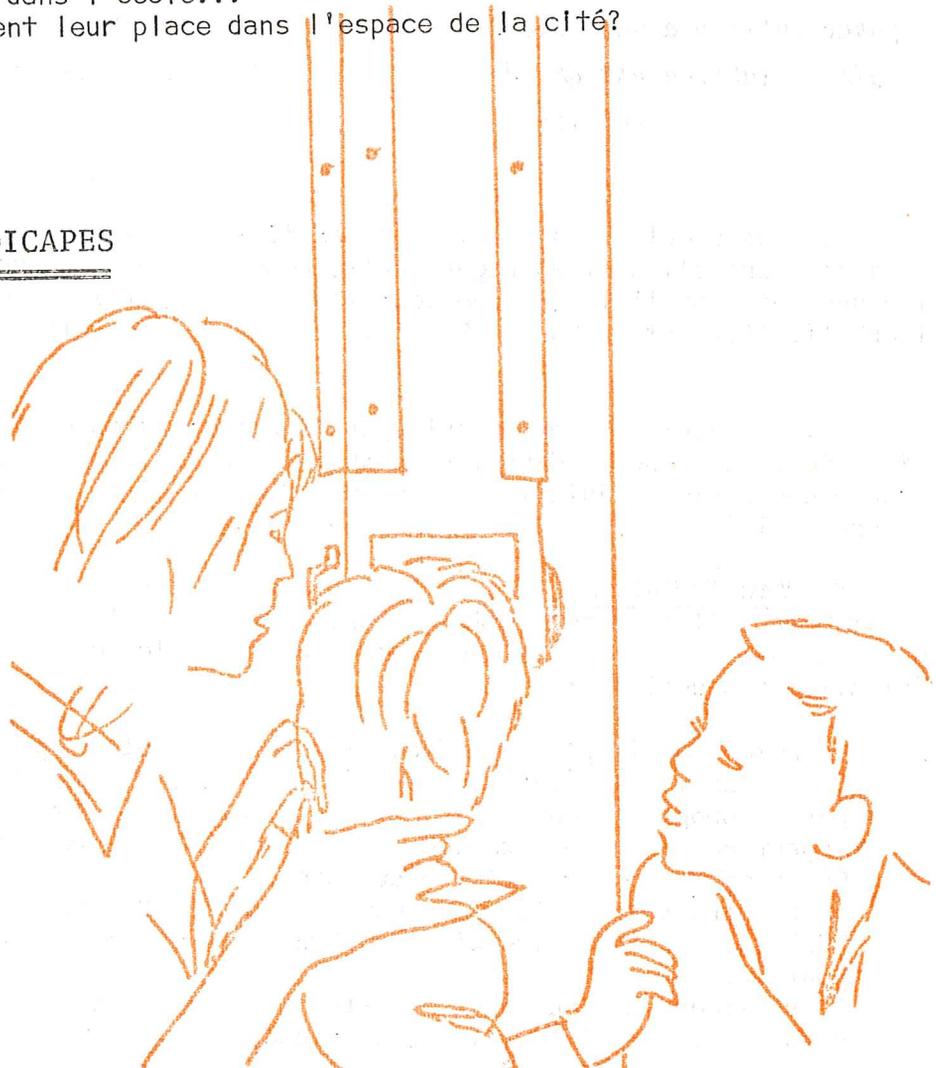
ont-ils réellement leur place dans l'espace de la cité?

## REALISATIONS

### POUR ENFANTS HANDICAPES

#### Le périscope

Centre médical  
New-York



## VI CONCLUSION: QUELQUES ÉLÉMENTS POUR UN PACTE

L'enfant doit jouer. Son espace ludique revêt donc une signification très particulière, vitale. Nous devons nous attacher à le rendre riche en sollicitations diverses et ouvert aux formes variées des expressions ludiques.

Nous souhaiterions à présent expliquer les termes du titre donné à cette recherche, - très limitée. En fait, pourquoi lier l'architecture et le jeu? Pourquoi en appeler à l'école, c'est-à-dire à la Cité?

Ce qui nous a paru fondamental dans le fait architectural, nous l'avons retrouvé dans le fait ludique. Pour exister, l'un et l'autre ont besoin de l'espace et du temps. Leurs expressions ne sont pas comparables, mais elles sont toutes deux tributaires du champ de l'action et des moments de son déroulement.

Pour comprendre l'oeuvre architecturale, de la plus humble cabane à l'édifice le plus colossal, il faut prendre le temps de vivre son espace intérieur et son espace extérieur lié à son environnement. Il faut cheminer autour de cette réalité construite, recueillir les points de vue multiples que nous offrent nos regards suivant nos déplacements. L'espace ne s'appréhende pas seulement à l'intérieur ou à l'extérieur d'un bâtiment, mais il se prolonge également dans la ville, par les places, les rues, les ruelles et les jardins, partout où l'oeuvre des hommes a limité des "vides": le sien propre, et l'espace urbanistique créé entre lui et les autres édifices qui l'entourent.

L'architecture n'est pas seulement un art... C'est le cadre, la scène où se déroule notre vie. Il y a, entre notre espace propre et celui qui nous entoure, une interaction évidente.

En lisant les livres, les essais ou les articles de certains architectes, nous avons fait la connaissance de personnalités très convaincues du bien-fondé de leurs créations qui étaient pourtant refusées par d'autres architectes. Il nous est ainsi apparu qu'un courant de création obéit à la Charte d'Athènes et souhaite donner aux utilisateurs des "lieux à vivre" qui répondent à des impératifs d'air, de lumière, de silence, de relation... Nous trouvons là LE CORBUSIER et son école. Les architectes de cette philosophie architecturale sont traités d'"hébertistes" par ceux qui n'approuvent pas les principes de la Charte, tel Emile AILLAUD:

"Qui dira les méfaits de cette phobie du bruit? Le silence - de mort - est un des contestables postulats de notre urbanisme composé d'hygiènes. A vrai dire, les principes de ce que l'on a emphatiquement dénommé "Charte"

et plus abusivement encore "d'Athènes", sont à l'origine de ce que l'on a obtenu de plus certain: l'Ennui! Car enfin, quelle ville depuis que le monde est monde, a eu pour composantes le soleil, la verdure et le grand air? Le caractère essentiel de la ville est de rendre possible la vie en commun. Retrouverons-nous les cités confuses et vivantes, la chaleur animale, la rumeur des voix, refuge contre les angoisses de la solitude et sa hantise de la mort?"

Encore faut-il faire une distinction entre architectes fonctionnalistes et organiques. Les premiers créent pour répondre à un besoin, ils réalisent des maisons sans se préoccuper de ceux qui les habiteront; et là nous trouvons les maisons de série et les grands ensembles, qui naissent des besoins en logements évalués statistiquement.

Le souci premier de l'architecte organique est d'accorder l'espace architectural à la dignité, à la personnalité, au message intérieur de l'homme.

"L'espace organique est riche de mouvements, d'indications directionnelles, d'illusion de perspectives, de vives et géniales inventions, mais son mouvement a ceci d'original qu'il ne cherche pas à FRAPPER L'OEIL de l'homme, mais au contraire à exprimer l'ACTION MEME DE SA VIE. Il ne s'agit pas seulement d'un goût, mais de la volonté de créer des espaces beaux et représentatifs des êtres qui y vivent." Bruno ZEVI, Apprendre à voir l'architecture.

Nous nous attacherons à préciser ce qui fait pour nous la valeur de cet espace, qui est celui qui correspond le mieux à ce que nous attendons d'un lieu propice à une activité ludique valable.

En matière d'architecture, il paraît plus aisé de parler de lignes, de surfaces, de volumes construits, d'éléments décoratifs, et beaucoup moins de ce qui nous semble être le plus important: son VIDE. En effet, l'architecte s'attaque d'abord à l'espace, qu'il emploie comme un matériau de construction. Nous sommes peut-être trop habitués à parler de ce qui sollicite nos yeux: les matériaux que nous pouvons voir, les instruments que nous pouvons décrire, tout ce qui nous rend maîtres de la matière. L'espace architectural, lui, ne se voit pas: il s'impose.

"Mais bien que nous n'en fassions pas cas, l'espace agit sur nous et domine notre esprit; une grande partie du plaisir que nous recevons de l'architecture, - plaisir dont il semble que nous ne nous rendions pas compte, ou dont nous ne voulons pas nous rendre compte -, vient en réalité de l'espace. (...) L'architecte modèle l'espace comme le sculpteur la terre; il le dessine comme une oeuvre d'art; il cherche en quelque sorte à créer un certain état d'âme chez ceux qui y pénètrent. Quelle est sa méthode?"

Il fait appel au MOUVEMENT: voilà la valeur qu'il a pour nous, et par laquelle il entre dans notre conscience physique. Nous nous adaptons instinctivement aux espaces dans lesquels nous sommes, nous nous projetons en eux, nous les emplissons idéalement par nos mouvements (...).

Le besoin d'espace de notre corps n'est pas seulement profond en tout individu: il est le CARACTÈRE DE L'ESPÈCE. Il n'est donc pas surprenant qu'il ait pu devenir le véritable symbole du bien-être physique, et que les espaces qui le satisfont apparaissent beaux, alors que ceux qui le gênent apparaissent laids." SCOTT.

Ainsi l'espace créé par la construction architecturale a une résonance psychologique et physiologique telle, que nous pouvons éprouver des réactions d'angoisse, d'étouffement, dans des espaces réduits et ressentir pour eux une sorte

de répulsion. Le contraire se révèle également justifié, et nous pouvons qualifier d'agréables des espaces plus conformes à nos sensations physiologiques.

"Nous acquérons comme un nouvel organe le sens de l'espace, l'amour de l'espace, l'exigence de liberté dans l'espace. Parce que... l'espace exprime tous les facteurs qui sont dans l'architecture: les tendances sentimentales, morales, sociales, intellectuelles; parce que dans l'espace coïncident vie et culture, intérêts spirituels et responsabilités sociales; parce que l'espace n'est pas seulement une cavité, "négarion de solidité", il est vivant et positif. Il n'est pas seulement un fait visuel, IL EST, dans tous les sens du terme; il est une réalité vécue." (Bruno ZEVI: Apprendre à voir l'architecture).

"L'espace ludique est un substitut de l'espace maternel, le lieu du dialogue entre la mère et l'enfant: objet permis et interdit; espace possible ou défendu; espace clos d'une mère hyper-protectrice et anxieuse; espace et temps sans limite des enfants vagabonds; espace orienté du fugeur. Ce dialogue s'inscrit en outre dans un ensemble de facteurs socio-culturels: espace urbain, appartement étroit, cour d'école surpeuplée; espace de la campagne: le secret des forêts, les routes sinueuses, le lieu de rencontre des places. Les règles éducatives fragmentent l'espace: rester tranquille, pouvoir rentrer, sortir, être enfermé, etc." (Ph. GUTTON, Le Jeu chez l'enfant).

Si donc ce besoin est inné (caractère de l'espèce, selon SCOTT), et si nous pouvons en faire un élément primordial de la construction de notre propre vie, nous comprenons combien pressante est l'injonction de Mme Ruth KOHN, qui fait écho à la demande formulée (dans un chapitre précédent) par les architectes eux-mêmes:

"En premier lieu, il apparaît indispensable qu'une réflexion sur l'architecture et le mobilier fasse partie intégrante d'un PROGRAMME DE FORMATION des enseignants... pour préparer un dialogue enseignants-architectes-techniciens-promoteurs, qu'il faudra bien un jour envisager de façon permanente.

En second lieu, on se doit de souhaiter que le ministère de l'Education Nationale crée assez rapidement un ORGANISME DE RECHERCHE sur l'ARCHITECTURE et le mobilier scolaire." (Séminaires de recherches de Mme R. KOHN et M. PERENY, Paris VIII<sup>o</sup>: Architecture, équipements et pédagogie).

Une fois de plus, nous dira-t-on, voilà l'école mise en accusation. Plusieurs voix s'élèvent pour dénoncer la carence des espaces éducatifs, le manque de culture architecturale des enseignants, l'absence de concertation..., comme le déclare R. BONNET dans le n° 219 du 3.10.74 dans la revue "Education".

A son avis, il y a deux causes au blocage observé en France en ce qui concerne l'élaboration d'une véritable théorie de l'ESPACE ÉDUCATIF:

1. La croyance que l'enfant est un "modèle réduit" d'adulte;
2. L'absence de pluridisciplinarité des recherches, due aux cloisonnements et aux administrations (programmes de constructions exprimés en normes descriptives plus qu'existentielles).

Vis-à-vis de l'enfant l'architecte est confronté au même problème que lorsqu'il construit pour des marginaux: Immlgrés, relogés, etc. pour lesquels les normes "habituelles" constituent autant de contraintes souvent insupportables et qui entraînent des réactions de défense dont le bâtiment fait les frais, faute de pouvoir faire payer ceux qui l'ont construit.

Il faut donc redécouvrir une pratique architecturale dont la richesse semble diminuer au fur et à mesure que l'on avance en âge: les portes, les fenêtres, le plafond, le sol ne sont pas pour l'enfant des objets aussi simples et inaperçus que pour l'adulte...

Dans le trinôme: appartement - rues et espaces libres - école...:

- le premier perd de l'importance aux yeux de l'enfant, aussi bien sur le plan physique (surfaces de plus en plus restreintes) qu'affectif (absence des parents une partie de la journée);

- le second est de plus en plus dévalorisé, les rues ne devenant que des espaces à circuler;

- le troisième, l'école, assume des rôles "compensateurs" qu'on n'exigeait pas d'elle précédemment.

oOo

Si tel est le sentiment de R. BONNET, on le trouve confirmé par Roger MICHAUD, rédacteur en chef de la revue "Architecture, Mouvement, Continuité", éditée par la Sté des Architectes DPG. Dans le n° 26 de juin 1972, consacré au concours de Vichy des écoles maternelles, il écrit:

"La crise de l'éducation est due au fait que les enfants sont EXCLUS du monde des adultes, qu'ils soient tenus à l'écart par le milieu familial, ou qu'ils soient, sous prétexte de respecter leur indépendance, maintenus artificiellement dans un "monde de l'enfant", brisant les relations naturelles entre celui-ci et l'adulte, détruisant de ce fait les conditions nécessaires à son développement et à sa croissance, oubliant que l'enfant est un être en évolution, l'enfance une phase transitoire préparant à l'âge adulte."

Donner à l'école le pouvoir d'éduquer le sens de l'espace, de valoriser le sens de l'espace ludique dès le plus jeune âge de l'enfant, n'est pas une utopie. Déjà en Allemagne, l'Association "Mehr Platz für Kinder" (Davantage d'espace pour les enfants) déclare dans son article 3:

"Les cours de récréation des écoles devraient être conçues comme des aires de jeux et d'environnement et être, de ce fait, toujours accessibles."

oOo

Voici que l'école reprend une place vivante dans la Cité. Elle est rendue aux enfants, tout au moins en ce qui concerne ses aménagements extérieurs, pendant un temps plus long que celui du travail scolaire.

Voici que l'école devient bien collectif, car son espace le devient.

Voici que l'école retrouve son vieux nom romain, disparu depuis plusieurs générations, comme le fait remarquer M. Georges HACQUARD, directeur de l'Ecole Alsacienne:

"Comme l'homme déborde d'occupations et de soucis, il s'invente le jeu. Et pour que la libération soit complète, il s'oblige à des règles afin d'en triompher: le sculpteur, des caprices du marbre; le poète tragique, des trois unités... Jeu gratuit. Obligatoire. Comme l'art: c'est parce qu'il ne sert à rien qu'il est indispensable.

Comme l'école, la meilleure étant celle qui tâche à mériter par ses méthodes le nom que lui donnaient les vieux romains: "ludus", le jeu."

Il nous semble possible, il nous apparaît souhaitable que cet esprit d'accueil au jeu naisse vraiment dans nos écoles et qu'il s'épanouisse dans ces espaces dignes de son inappréciable valeur.

Ne nous accorderons-nous pas le temps d'écouter ce peu d'enfance qui sommeille en nous, que nous conservons précieusement, pour donner à nos enfants un peu d'espace de liberté?

Soyons de ceux qui signeront, dans l'espace et dans le temps,

LE PACTE DU JEU ET DE LA VIE.

Maryse Rodriguez.



La terre a été tassée. C'est "la Montagne", monticule qui permet au petit, dès 2 ans, d'atteindre le sommet. (voir page 32)



*le buisson tout rond  
nid de feuilles et de fines branches*



Directeur de la publication : D. VILLEBASSE - 35, rue Neuve - 59200 TOURCOING

Commission Paritaire des Papiers et Agences de Presse N° 58060

Imprimerie spéciale - A.E.M.T.E.S. : 22, rue Miramont - 12300 DECAZEVILLE

A TOUS NOS LECTEURS

# BILAN et PERSPECTIVES

L'année scolaire s'achève. Pour l'A.E.M.T.E.S. et pour "CHANTIERS" c'est l'heure à la fois du bilan de l'année écoulée et des perspectives pour 1977-78:

- \* Bilan de ce qui a été réalisé tout au long de cette année et qui n'a pas toujours correspondu aux prévisions établies en août dernier par l'équipe d'animation - mais n'est-ce pas cela la vie ?

"CHANTIERS" n'est pas l'œuvre d'un groupe de spécialistes hautement qualifiés, mais est mis sur pied par un groupe de collègues en exercice, pris, comme vous - en plus de leur classe - par de nombreuses activités. Ils ne peuvent faire CHANTIERS qu'en fonction de ce que VOUS leur apportez.

Qui, VOUS ?

- d'abord les divers "secteurs", "chantiers" ou "modules" qui leur faites part de vos travaux, de vos recherches en cours, des documents ou dossiers que vous avez élaborés;

- mais aussi tous les "isolés" qui bien que n'appartenant à aucun groupe constitué, écrivez à la rédaction pour faire part de vos observations sur la revue, de vos critiques, de vos articles, de vos dessins ou photos, de textes de vos classes, de vos difficultés ou de vos problèmes, qui demandez à entrer en contact avec d'autres...

- \* Perspectives pour l'année 77-78. Vous avez pu lire dans CHANTIERS 10 de mai, qu'une nouvelle équipe d'animation et de rédaction se met en place actuellement. Cette équipe s'est réunie avec une partie de l'ancienne, à Meaux, le 25 mai pour étudier le travail à venir. 5 camarades de Seine et Marne s'engagent à assurer la "relève" pour continuer le travail entrepris depuis des années. Les anciens n'abandonnent pas pour autant leur participation au travail, mais ils souhaitent pouvoir souffler un peu. De nouvelles réunions des 2 équipes sont prévues, à Tourcoing, les 1er et 2 juillet et au cours de la rencontre d'été du 20 août au matin, au 23 août au soir (voir plus loin, rencontre de Port d'Agrès).

La nouvelle équipe a besoin de faire le point et compte sur vous pour l'y aider. Elle a besoin que vous lui disiez ce que vous pensez de CHANTIERS, que vous lui précisiez ce que vous attendez et ce que vous pouvez lui apporter.

Aussi, elle vous demande d'organiser vos réponses autour des quelques points suivants (non limitatifs) :

- 1/ BILAN CHANTIERS 1976-77 : donnez votre point de vue sur ce qui a été publié cette année : opinion globale et remarques ponctuelles - critiques, rubriques intéressantes...
- 2/ ANIMATION - PERSPECTIVES : après lecture des échos de Rouen, parus dans le numéro de mai (p. 4 à 9) précisez vos réflexions, vos propositions....

