



HAL
open science

L'Ecole Jardin : anthropologie, histoire et pédagogie des jardins collectifs et familiaux

Gilles Delesque

► **To cite this version:**

Gilles Delesque. L'Ecole Jardin : anthropologie, histoire et pédagogie des jardins collectifs et familiaux. Education. Normandie Université, 2021. Français. NNT : 2021NORMR034 . tel-03506286

HAL Id: tel-03506286

<https://theses.hal.science/tel-03506286v1>

Submitted on 2 Jan 2022

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

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



Normandie Université

THÈSE

Pour obtenir le diplôme de doctorat

Spécialité SCIENCES DE L'EDUCATION

Préparée au sein de l'Université de Rouen Normandie

L' Ecole Jardin ; Anthropologie, histoire et pédagogie des jardins collectifs et familiaux

**Présentée et soutenue par
Gilles DELESQUE**

**Thèse soutenue le 01/07/2021
devant le jury composé de**

| | | |
|-----------------------------------|---|--------------------|
| Mme ANGELA BARTHES | PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université Aix Marseille 2 Méditerranée | Rapporteur du jury |
| M. JEAN MARC LANGE | PROFESSEUR DES UNIVERSITES, UNIVERSITE MONTPELLIER 3 PAUL VALERY | Rapporteur du jury |
| Mme CELINE CHAUVIGNE | MAITRE DE CONFERENCES HDR, INSPE NANTES | Membre du jury |
| M. ALAIN LEGARDEZ | PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université Aix Marseille 2 Méditerranée | Membre du jury |
| M. RENAUD HETIER | PROFESSEUR DES UNIVERSITES, UNIVERSITE CATHO DE L'OUEST ANGERS (ASSO) | Président du jury |
| Mme MARIE LOUISE MARTINEZ VERDIER | PROFESSEUR DES UNIVERSITES, Université de Rouen Normandie | Directeur de thèse |

Thèse dirigée par MARIE LOUISE MARTINEZ VERDIER, Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Education et Formation

Remerciements

Je voudrais remercier de tout cœur mes professeurs et formateurs rencontrés au cours d'un long parcours centré sur les Sciences de l'Education et l'histoire sociale, mes collègues auprès de qui j'ai pu enseigner à l'Université de Rouen depuis une vingtaine d'années comme chargé de cours et vacataire, pour leurs conseils, leurs encouragements et leur gentillesse ainsi que mes anciens professeurs de l'Ecole Normale d'Instituteurs qui m'ont ouvert à ces métiers d'enseignant auprès des enfants et de formation auprès des adultes et étudiants.

Je remercie tout particulièrement le Professeur Marie-Louise Martinez qui m'a accueilli dans ses séminaires voilà sept années qui ont été véritablement passionnantes par l'ouverture aux mondes de l'anthropologie, de la sociologie et de la philosophie. Assister à ces séminaires était un grand plaisir intellectuel et humain, l'ambiance chaleureuse d'études et d'échanges était unique. J'ai pu découvrir grâce à Marie-Louise Martinez des auteurs et des systèmes d'analyse du monde qui ont encouragé mes recherches et les ont guidées sur des chemins difficiles mais gratifiants. J'ai été encouragé à associer histoire sociale et anthropologie, la découverte en particulier de Durkheim et Mauss grâce à ce professeur a été très formatrice. Les questions vives que nous soulevions se sont souvent réalisées dans l'actualité comme si celle-ci évoluait de concert avec nos réflexions.

Je remercie aussi pour son écoute et son appui le Professeur Jean-Marc Lange dont les conseils et l'appui initial à cette recherche ont été précieux.

Je remercie Medhi Farzad et Christian Verrier du Collège Coopératif de Paris pour m'avoir permis d'initier cette recherche il y a une dizaine d'années et m'avoir permis d'enseigner l'écoformation à chaque promotion d'étudiants du Collège.

Je remercie l'ensemble de mes collègues et amis étudiants, doctorants, chercheurs, enseignants, ingénieurs de recherche, pour toutes ces années passées à travailler ensemble en salle des doctorants ou ailleurs, dans le partage, le dialogue et la bonne humeur : parmi eux, Claudie qui m'a encouragé tout au long de ce travail, Gabriela dans une entraide et une gentillesse permanente, Ahmad, Christian, Juan-Pablo, Emilie, Audrey et Pierre, Christine et Tommy pour leur bonne humeur et leur dynamisme. Nos collègues doctorants du département de sociologie qui ont été des partenaires d'échanges.

Je remercie les étudiants auxquels j'ai eu la chance d'enseigner, pour la relation instaurée et leurs questions si intéressantes sur ma thématique qui ont alimenté ma réflexion.

Ma plus grande gratitude va en direction des membres de la Fédération des jardins familiaux et collectifs, pour leur accueil généreux, leurs encouragements et leur disponibilité, leur confiance, merci au Président Hervé Bonnavaud, à Jérôme Clément qui a été mon tuteur, à Gil Melin, Directeur de formation, qui met en place des formations d'animateurs de jardins collectifs à la Bergerie de Rambouillet.

Je remercie tout particulièrement Jacques Guerlain, Président et administrateur des jardins familiaux de Boulogne sur mer qui m'a consacré beaucoup de temps, pour son guidage dans le labyrinthe des jardins, ses photos de jardins familiaux, son enthousiasme communicatif et sa gentillesse.

Mes remerciements vont également vers Gilbert Louchart, aujourd'hui décédé, Président de l'association mémoire de l'abbé Lemire, qui s'est entretenu longuement avec moi dans le musée d'Hazebrouck.

Merci aux jardiniers qui m'ont accordé ces entretiens et à Dominique Daviot du GNIS.

Merci à Cathy Bias-Morin initiatrice de la loi Labbé contre l'emploi des pesticides en ville et pionnière dans le recrutement pour les écoles publiques d'écojardiniers formateurs au jardinage et au potager pour les enfants de Versailles.

Je remercie les sympathiques jardiniers de Boulogne sur mer, de la Waroquerie, de l'Ecole des Mousses et des jardins de Boulogne Nord, ceux du jardin familial de Repainville qui m'ont offert l'hospitalité dans cet écrin de verdure magique entre deux rivières près de Rouen, Stéphane Marie, joyeux et dynamique animateur de l'émission « Silence ça pousse » qui m'a permis de témoigner dans son émission et qui se montre très intéressé par ce concept d'école jardin. Un grand merci à Marie, jardinière à Repainville qui m'a ouvert les portes et gagné la confiance de ses amis jardiniers au milieu des crises chimiques et sanitaires de Lubrizol et du Covid 19 ainsi qu'à Martine Fauchard.

Merci aux conseillers pédagogiques d'EDD Philippe Delforge et Reynald Etienne initiateurs du projet « chercheurs d'eau » pour les élèves du primaire de Seine-Martime auquel j'ai pu participer et du soutien amical et de l'accueil de l'Inspecteur Académique Serge Freulet, ancien camarade de promotion à l'Ecole Normale de Rouen.

Enfin je remercie mes enfants de leur patience pendant cette recherche où leur père était moins disponible pour eux et tout à la lecture d'ouvrages et mobilisé par ses réflexions.

Résumé

L'objet de cette recherche est l'étude de « l'école jardin » entre école et jardins collectifs, une école centrée sur le jardin potager et la végétalisation de l'espace scolaire, sur la pratique sensorielle des enfants au jardinage à l'école. Le titre en est : « L'école jardin, anthropologie, histoire et pédagogie des jardins collectifs et familiaux. » Compte tenu des situations de crise écologique, sociétale et sanitaire actuelles et de leurs enjeux de société, des difficultés rencontrées dans cette pandémie, l'école jardin étayée par diverses disciplines est étudiée en six parties pour en définir le concept et les pratiques éducatives et pédagogiques. Sur le plan épistémologique, la recherche, selon l'approche plurielle attendue en sciences de l'éducation, est à la fois théorique et empirique. La partie théorique qui croise divers éclairages disciplinaires : historique, philosophique, anthropologique et pédagogique s'attache à retrouver les racines profondes d'une pratique très ancienne, notamment à travers la tradition épicurienne mais pas seulement. La partie empirique réalisée à partir d'un corpus d'entretiens auprès de jardiniers-formateurs à l'école, pour partie du jardin familial de Repainville près de Rouen et pour les autres de jardiniers ou de responsables institutionnels à la notoriété pédagogique reconnue, Mairie de Versailles, Mission pédagogique du jardinage à l'école (GNIS), jardins familiaux de la Fédération nationale (FNJFC), donne un ancrage pratique à cette recherche. La méthodologie d'analyse des entretiens inaugure une démarche originale dans le traitement du discours. Certaines notions issues des travaux anthropologiques de Camille Tarot (dorologique, pharmakologique, xénologique) ont servi d'indicateurs pour observer les transformations de l'école jardin sur le milieu scolaire et son environnement, attendues par les acteurs.

Cette recherche en sciences de l'éducation débouche sur des propositions éducatives, pédagogiques (exemples de réalisations de transformation végétalisée de l'école), mais aussi didactiques (corpus pluridisciplinaire en sept groupes d'activités autour du jardin à l'école).

Abstract

The purpose of this research is to study the Ecole jardin ("garden school") between school and collective gardens, a school focused on the vegetable garden and the revegetation of the schoolyard, on the children sensory practice through gardening. The title is "The garden school, anthropology, history and pedagogy of collective and family gardens". Considering the ecological, societal and health current crisis and their societal issues, considering the difficulties

encountered in this pandemic, the “garden school” supported by various disciplines is studied in six parts to define this concept and the educational and pedagogical practices. Epistemologically, this research, according to the plural approach expected in Education sciences, is theoretical and empirical. In the light of various disciplines : history, philosophy, anthropology and pedagogy, the theoretical part aims to find the deep roots of a really old practice, especially through the epicurean tradition, but not only. The empirical part is built from a corpus of various interviews, with gardener-formers at school, for a part from the collective garden of Repainville near Rouen and for the other part with gardeners or famous institutional managers, Versailles municipality, Mission pédagogique du jardinage à l’école (GNIS), jardins familiaux de la Fédération nationale (FNJFC). It gives a practical anchoring to this research. The analysis methodology of the interviews opens an original method in the discourse analysis. Some notions coming from anthropological researches of Camille Tarot (dorologique, pharmakologique, xénologique) has been used as indicators to observe the changes from school garden on the school system and its environment, expected by the actors. This research in Education sciences leads to educational, pedagogical (examples of revegetation of schoolyards) and didactic propositions (multidisciplinary corpus with seven groups of activities about garden at school).

Mots-clés : Anthropocène, pédagogie des jardins, épicurisme, collapsologie, effondrements, hétérotopies, utopies, espaces communs, écologie, écoformation, écocitoyenneté, éducation sensorielle, histoire des pédagogies, histoire des religions, anthropologie, jardins collectifs.

« Vous planterez là-bas une école dans un jardin »

Moshe Rabbenou, chapitre 2 de la Genèse.

« Petit enfant, pourquoi n'étudiez-vous pas les Odes ? Elles vous élèvent ; elles vous apprennent à voir, à connaître les oiseaux, les animaux et les plantes. »

Confucius (L.Y. XVII, 9)

« Il (le jardinier) tend à une sérénité morale faite de calme, de mesure, d'harmonie »

Panétius de Rhodes (185 av. J.-C.-112 av. J.-C.)

« Enfant, il gardait les vaches, arrachait les patates, récoltait les noix, vendangeait, ramassait les sarments coupés afin d'en faire des fagots qui serviraient pour le feu. Cette simplicité de vie, alors vécue par nécessité, je veux la vivre par choix, dans un esprit qui consonne avec celui d'Épicure »

Marcel Conche

Sommaire

| | |
|---|----|
| Sommaire | 6 |
| Introduction | 13 |
| Partie I : L'école jardin pour éduquer en temps de crises et de catastrophes..... | 43 |
| I.1 Une société en crises juxtaposées : crise écologique, crise sanitaire, crise économique, crise scolaire | 43 |
| I.2 Crise sociale sur fond de crise écologique | 46 |
| I.3 Des crises locales en sus des crises mondiales, l'anthropocène au quotidien | 47 |
| I.4 L'école jardin, une proposition pour éduquer en anthropocène et repenser l'éducation..... | 50 |
| 1.4.1 Penser l'école jardin | 51 |
| 1.4.2 Placer le jardin physiquement et symboliquement au centre de l'éducation..... | 55 |
| 1.4.3 Les territoires de l'utopie à l'hétérotopie | 58 |
| 1.4.4 L'école jardin, une philosophie laïque et républicaine | 59 |
| 1.4.5 L'école jardin ou l'éducation sensorielle..... | 62 |
| 1.4.6 Ethique de l'école jardin en anthropocène | 63 |
| 1.4.7 Une école du fait social total de l'alimentation | 64 |
| 1.4.8 Une éducation en anthropocène au-delà du développement durable | 67 |
| 1.4.9 L'école jardin en anthropocène pour sortir du virtuel et des écrans | 68 |
| Partie II : Eclairages historiques et philosophiques | 70 |
| II.1 Le Jardin d'Épicure | 70 |
| 2.1.1 La nature au centre de la philosophie et de l'éducation | 71 |
| 2.1.2 La communauté du Jardin | 74 |
| 2.1.3 Vivre en communauté hors du monde et dans le monde en même temps..... | 76 |
| 2.1.4 Héphaïstos et les robots agricoles de la mythologie grecque, le mythe d'une alimentation produite par des machines et sans efforts pour les hommes..... | 77 |
| 2.1.5 Le jardin des Hespérides, jardin d'Eden des Grecs, l'arbre sacré et les pommes d'or de la connaissance..... | 79 |

| | |
|---|-----|
| 2.1.6 Des oasis jardins citoyennes en retrait, des Hétairies cachées, Platon contre Épicure | 80 |
| 2.1.7 Entre amis tout est commun, naissance des communautés utopiques autour de la nature | 82 |
| 2.1.8 Le Jardin, école pour accueillir les femmes, les pauvres, les esclaves, les étrangers au même niveau que les athéniens | 83 |
| 2.1.9 L'école jardin de Philodème de Gadara à Pompéï, le retour de l'Épicurisme par l'archéologie | 85 |
| 2.1.10 Du jardin clos à l'appel universel au bonheur simple | 92 |
| 2.1.11 Rendre heureux à l'école jardin, <i>eudaimonia</i> | 95 |
| 2.1.12 L'école jardin, un système pour revenir les pieds sur terre, des « sachants » humbles et respectueux de la nature plutôt que des beaux parleurs rhétoriciens | 99 |
| 2.1.13 Grands principes de la philosophie épicurienne liés à l'école jardin | 100 |
| 2.1.14 Les cinq sens et l'école jardin | 102 |
| 2.1.15 A la recherche des sources sur la pédagogie épicurienne, censure ou omission ? | 105 |
| 2.1.16 Remy de Gourmont et Épicure, plaisir d'apprendre, corporalité, sensorialité, nutrition..... | 108 |
| II.2 L'école jardin romaine..... | 111 |
| 2.2.1 L'enfant romain jardinier : cultiver la terre de ses mains..... | 111 |
| 2.2.2 L'école jardin romaine pour acclimater les plantes et fruits venus des conquêtes de l'Empire et nourrir Rome..... | 112 |
| 2.2.3 <i>L'ager publicus</i> , les terres communes ou communs des romains | 113 |
| 2.2.4 Fin de <i>l'ager publicus</i> romaine par la dictature de César, Cicéron assassiné. | 118 |
| 2.2.5 Respect de la nourriture chez les enfants romains, rites et rôle de l'enfant aux repas du <i>triclinium</i> | 120 |
| 2.2.6 <i>Pedagogium</i> , savoirs botaniques, animaliers, cuisiniers, de soins des hommes, des animaux et de la terre | 121 |
| 2.2.7 Une éducation romaine à la frugalité, à la simplicité, au travail des mains, à l'effort | 124 |

| | |
|--|-----|
| II.3 Ascalaphe jardinier des enfers | 125 |
| 2.3.1 Les écuries d’Augias, mythe antique et contemporain..... | 125 |
| 2.3.2 Un jardinier qui hait les hommes dans son laboratoire botanique souterrain ... | 126 |
| 2.3.3 Métamorphoses d’Ovide, Ascalaphe jardinier empoisonneur de la nature..... | 128 |
| II.4 L’école jardin à l’époque chrétienne | 130 |
| 2.4.1 Hildegarde de Bingen, Saint François d’Assise, Claire d’Assise, des communautés autour du jardin..... | 130 |
| 2.4.2 Fracture éducative de l’éducation à la nature par l’arrivée du christianisme | 140 |
| II.5 Cultiver la terre en commun pour la protéger..... | 146 |
| 2.5.1 Origine des communs, des territoires qui appartiennent à tous..... | 149 |
| 2.5.2 Le grand tournant des enclosures..... | 151 |
| 2.5.3 Sorcières, sourcières, persécutions du savoir végétal féminin..... | 154 |
| 2.5.4 Survivances des cultes à la nature | 160 |
| 2.5.5 La sorcellerie en tant que sacralisation païenne du savoir végétal | 162 |
| 2.5.6 Médecine et savoir végétal | 166 |
| 2.5.7 Les simples et les plantes puissantes | 168 |
| 2.5.8 Chasse aux sorcières, chasse aux femmes savantes, relégation des femmes..... | 171 |
| 2.5.9 Censure d’un savoir ancestral populaire des plantes | 175 |
| II.6 L’école jardin et son rapport à l’histoire de l’alimentation | 180 |
| 2.6.1 Histoire de l’alimentation donnée par les légumes | 180 |
| 2.6.2 Histoire de l’alimentation carnée..... | 185 |
| 2.6.3 Mythologies modernes de l’alimentation carnée..... | 187 |
| II.7 Formes d’écoles jardins des mouvements de jeunesse, Wandervögel en Allemagne, Scouts et éclaireurs en France et en Angleterre, classes vertes..... | 190 |
| Partie III : Eclairages anthropologiques sur l’espace | 194 |
| III.1 L’école jardin, histoire d’une hétérotopie | 194 |
| III.2 Ecole et jardins, des hétérotopies | 196 |

| | |
|---|-----|
| III.3 Le tiers paysage et l'école jardin..... | 203 |
| III.4 L'école jardin dans les <i>Fablabs</i> , tiers lieux de coworking et de convivialité, une nouvelle génération d'éducation populaire et de maison des jeunes | 205 |
| III.5 Tiers paysage, tierce pédagogie, tierce citoyenneté | 208 |
| Partie IV : Eclairages de l'anthropologie sur l'histoire du religieux..... | 212 |
| IV.1 Antiquité..... | 213 |
| IV.2 Paganisme et christianisme | 216 |
| IV.3 Judaïsme..... | 225 |
| IV.4 Islam..... | 231 |
| IV.5 Une vision abrahamique de la nature | 240 |
| IV.6 Révolution française..... | 245 |
| Partie V : Une approche pédagogique pour penser l'école jardin, quelques pédagogues et précurseurs de l'école jardin | 252 |
| V.1 Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)..... | 253 |
| V.2 Henry David Thoreau (1817-1862) et John Muir (1838-1914) | 266 |
| V.3 Aldo Léopold (1887-1948)..... | 274 |
| V.4 Patrick Geddes (1854-1932)..... | 280 |
| V.5 Jean-Baptiste André Godin (1817-1888) | 287 |
| V.6 Maria Montessori (1870-1952) | 295 |
| V.7 Rudolf Steiner (1861-1925)..... | 300 |
| V.8 Célestin Freinet (1896-1966), Paul Geheeb (1870-1961) | 305 |
| V.9 Ludwig Wittgenstein (1889-1951) | 313 |
| V.10 Ovide Decroly (1871-1932) | 318 |
| V.11 Gilles Clément..... | 323 |
| V.12 Pierre Rabhi | 329 |
| Tableau récapitulatif des pédagogues de l'école jardin..... | 337 |
| Partie VI : Une approche empirique pour penser l'école jardin..... | 342 |
| VI.1 Trois fonctions anthropologiques selon Camille Tarot pour caractériser les institutions symboliques..... | 344 |

| | |
|--|-----|
| VI.2 La fonction dorologique..... | 346 |
| VI.3 La fonction xénologique | 347 |
| VI.4 La fonction pharmakologique | 348 |
| VI.5 La fonction pédagogique..... | 352 |
| VI.6 Méthodologie d'enquête | 354 |
| VI.7 Analyse des 11 entretiens individuels | 357 |
| VI.8 Synthèse générale des entretiens sur le principe des quatre fonctions anthropologiques reliées au tétrapharmakon, quadruple remède d'Épicure | 413 |
| 6.8.1 Dorologique..... | 413 |
| 6.8.2 Xénologique..... | 415 |
| 6.8.3 Pharmakologique | 417 |
| 6.8.4 Pédagogique..... | 420 |
| VI.9 Conclusion générale de l'analyse empirique..... | 424 |
| Partie VII : Propositions pour une éducation en anthropocène par une pédagogie de l'école jardin..... | 433 |
| VII.1 Une tierce pédagogie | 434 |
| VII.2 Ecole jardin et écoformation..... | 438 |
| VII.3 Propositions de formation de formateurs pour l'école jardin, permaculture et agroécologie | 440 |
| VII.4 Ecole jardin de quartier à l'initiative des villes | 441 |
| VII.5 Tierce citoyenneté ou écocitoyenneté des écoles jardins..... | 442 |
| VII.6 Ecoquartiers, une forme d'école jardin intergénérationnelle dans la gestion collective du vivant..... | 443 |
| VII.7 L'Ecole jardin compatible avec les nouvelles technologies | 444 |
| VII.8 Propositions didactiques | 445 |
| VII.9 Une éducation aux cinq sens, contraire d'agueusie, dysgueusie, anosmie et hyposmie | 449 |
| VII.10 Une éducation à l'écocitoyenneté, au respect de la nature et à l'écologie..... | 454 |
| VII.11 La réforme des collèges de 2015 et l'éducation à la nature et au développement durable..... | 457 |

| | |
|--|-----|
| VII.12 Aspects d'écocitoyenneté | 461 |
| VII.13 Une éducation à la terre | 462 |
| VII.14 Propositions de contenus didactiques | 466 |
| VII.15 Les sept groupes de savoirs sur la pratique du jardinage..... | 467 |
| 7.15.1 Techniques de jardinage | 467 |
| 7.15.2 Education sensorielle, activités corporelles..... | 467 |
| 7.15.3 Ecriture, lecture, expression orale | 468 |
| 7.15.4 Relations écocitoyennes avec les jardiniers formateurs, les personnels des établissements et municipaux, les parents impliqués dans l'activité jardin | 469 |
| 7.15.5 Expression artistique | 470 |
| 7.15.6 Aménagement collectif et participatif du cadre de vie scolaire, classes et cours de récréation | 470 |
| 7.15.7 Mathématiques, numérique et informatique..... | 470 |
| VII.16 Le langage des jardiniers | 473 |
| VII.17 L'écocitoyenneté au contact de la nature : eau, air, terre | 477 |
| VII.18 L'école jardin du loisir sensoriel versus les loisirs numériques chronophages | 478 |
| VII.19 L'école de l'économie de l'eau..... | 481 |
| VII.20 La pédagogie du jardin au cœur de la construction du langage et de la pensée chez l'enfant | 482 |
| Conclusion et perspectives | 485 |
| Bibliographie détaillée | 497 |
| Ouvrages de sociologie et d'anthropologie et de philosophie..... | 497 |
| Ouvrages de pédagogie et d'éducation..... | 508 |
| Ouvrages d'histoire | 512 |
| Ouvrages sur les jardins | 517 |
| Dictionnaires | 519 |
| Autres ouvrages..... | 519 |
| Articles de presse | 520 |

| | |
|-------------------------|-----|
| Thèses consultées | 522 |
| Webographie | 522 |

Introduction

Notre époque et notre pays traversent actuellement de multiples crises que nous pourrions regrouper en quatre groupes principaux : crise écologique, crise sanitaire, crise économique et financière, crise scolaire. Ces crises perturbent considérablement notre quotidien et nos vies individuelles et collectives, l'école, l'université, nos familles. L'*oikos* représente ce qui nous entoure, il a donné le terme « écologie », notre famille en premier lieu, mais aussi ce qui nous environne, humains et non humains, éléments de l'air, de la terre, de l'eau, et également du feu¹ aurait pu ajouter Gaston Bachelard avec ces combustions fossiles de charbon et de pétrole sur toute la planète.

On voit bien avec la crise sanitaire outre la crise écologique que ces quatre éléments de l'*oikos* sont tous impactés notamment par la notion de confinement, de quarantaine, jusque là réservée aux marins de retour d'expéditions dans les lazarets, établissements de mise en quarantaine des passagers, équipages et marchandises en provenance de ports où sévissait la peste, ou aux lépreux du Moyen Âge. Aurélie Damet définit ce terme d'*oikos* avec la polysémie qui s'y rattache :

Le terme d'*oikos* est la désignation la plus neutre pour définir, en premier lieu, la famille. Mais le terme est polysémique et l'*oikos* renvoie autant à la « maison », à la « maisonnée », au « patrimoine » (Homère, *Odyssée*, I, v. 232 ou Démosthène, *Contre Aphobos I*, 15), à la « famille » (Isée, *Succession de Ménéklès*, 15), qu'au « groupe familial restreint » et aux « feux » (Platon, *Lois*, 740e).²

Ces crises au cours de l'histoire se succédaient comme les pandémies célèbres de la Peste, comme les famines, comme ces cités et ces civilisations qui pouvaient disparaître quelquefois brutalement suite à des sécheresses, des guerres, une surexploitation d'une céréale ou d'un élevage d'animaux domestiques. Jared Diamond (2006) dans son ouvrage *effondrement* en a décrit quelques-unes³ : les cités-états des Mayas de Teotihuacan ou de Tikal par exemple, aux populations plus nombreuses que celles de la Rome antique, se sont effondrées et vidées de leurs populations en un temps très bref. Ce que le monde a toujours connu dans l'histoire avec des crises récurrentes semble désormais se juxtaposer sans qu'une amélioration réelle n'apparaisse. C'est l'exemple du réchauffement climatique, une crise qui s'éternise avec chaque

¹ Bachelard, G. (1967). *La psychanalyse du feu*. Paris : NRF.

² Damet, A. (2019). Chapitre 2. Les mots et les membres de la famille. Dans : Aurélie Damet éd., *Famille et société dans le monde grec et en Italie : Ve s. av. J.-C.-IIe s. av. J.-C.* (pp. 31-38). Paris : Armand Colin.

³ Diamond, J. (2006). *Effondrement*. Paris : Gallimard.

année des records de chaleur alarmants. Avec le Covid 19 est apparu une nouvelle crise planétaire, cette fois sanitaire, qui comme celle du réchauffement climatique s'installe pour durer. L'historien Kyle Harper qui a travaillé sur l'effondrement de l'empire romain a relié ce type de causalité épidémiologique aux faits climatiques du petit âge glaciaire des quatrième et cinquième siècles, tout en les croisant avec le passage du paganisme au christianisme et aux faits historiques comme les invasions barbares :

La nature nourrit en son sein une autre arme terrible, capable de fondre sur les sociétés humaines comme une armée nocturne : les maladies infectieuses. Les changements biologiques ont joué un rôle encore plus important que le climat dans le destin de Rome. Naturellement, les deux n'étaient pas et ne sont pas sans connexions. Les changements climatiques et les maladies infectieuses se sont chevauchés mais ce ne sont pas des forces naturelles contiguës. Parfois, le climat change et les maladies pandémiques cumulent leurs effets. A d'autres moments, il ne s'agit pas d'une coïncidence : une perturbation climatique peut être à l'origine de changements écologiques ou de processus d'évolution lourds de conséquences sanitaires. Durant les siècles que nous allons étudier, ils ont souvent avancé de concert pour peser sur le destin de l'Empire.⁴

La crise économique qui point à l'horizon risque également d'être mondiale et de durer. Les dettes abyssales que les états ont générées pour sauver leurs entreprises comme par exemple le fret aérien peuvent provoquer un effondrement économique général. C'est la juxtaposition de ces crises et leur durée, inscrite dans le temps long, qui est inquiétante.

En filigrane de ces crises se pose la question de l'école. Celle-ci a été fortement destabilisée par les protocoles sanitaires et le port des masques par les enseignants et élèves. Apprendre à lire avec un masque sur le nez est difficile, encore plus par temps de canicule. L'école qui préparait à devenir citoyen de la République en apprenant le civisme et l'immersion dans la société consumériste a peut-être omis de préparer les enfants au respect de la nature et au changement de comportement général et urgent qu'il induit. La citoyenneté et le civisme à l'école devant la crise climatique devraient se doubler d'une éducation à l'écologie profonde et à l'écocitoyenneté, le « contrat social » s'augmenter peut-être d'un « contrat naturel » que Michel Serres⁵ avait anticipé. Faut-il pour l'école jardin refonder ce contrat social républicain en contrat social naturel républicain ? Le contrat social Rousseauiste augmenté d'un contrat naturel, dont nous formerons l'hypothèse qu'il existait peut-être dès l'antiquité chez Épicure, est au cœur de l'ouvrage de Michel Serres même si celui-ci évite l'emploi du terme écologie :

⁴ Harper, K. (2019). *Comment l'Empire romain s'est effondré, le climat, les maladies et la chute de Rome*. Paris : La Découverte. pp. 51-52.

⁵ Serres, M. (1990). *Le contrat naturel*. Paris : François Bourin éditeur.

La démarche du contrat naturel était un peu analogue à celle de Rousseau dans le contrat social. Il est bien clair que, le contrat social, personne ne l'a jamais signé. C'est une condition quasi transcendante. (...) le même geste pour le rapport à la nature.⁶

L'idée d'une refondation du droit à l'égard de la nature, des biens communs que sont l'eau, la terre, l'air, la faune et la flore, avec une personnalité juridique, est d'actualité, elle est justifiée par la rapidité et la violence que l'économie consumériste provoque comme dommages sur ces biens communs. L'école serait ainsi invitée à réfléchir aux trois notions du contrat social que donne Jean-Pierre Cléro : « Le libre don (*donatio libera*), le contrat (*contractus*), et la convention (*covenant/pactum*) »⁷ termes qui apparaissent dans l'histoire récente avec les conventions sur le climat, les conventions citoyennes, le contrat naturel de Michel Serres. On retrouve peut-être également la notion de don étudiée par Marcel Mauss⁸ et son absence de spéculation monétaire, d'intérêts financiers, de monnayabilité de la nature, dans cette refondation scolaire envisagée, il nous faudra aussi l'étudier. Il faudra également poser la question de ce contrat passé dans l'école du Jardin d'Épicure, contrat qui se nomme *sunthêkê* en grec, cette notion fondamentale qui inspirera Rousseau et qui apparaît dans les *maximes capitales* d'Épicure :

La justice n'est pas quelque chose en soi, mais, dans les rassemblements des uns et des autres, en quelque lieu que ce soit, à chaque fois, un certain contrat (*sunthêkê*) en vue de ne pas se faire de torts et de ne pas en subir⁹

Nous nous interrogerons sur l'hypothèse que ce contrat puisse se baser sur le respect de la nature dans les communautés de jardiniers ou dans la pratique du jardinage à l'école.

Au XVII^e siècle par exemple, le Covenant¹⁰ fut un exemple de contrat social en Écosse mais basé sur la religion protestante et non sur la « nature ».

L'école comme le reste des institutions peut-elle faire abstraction de ces crises ? Cette recherche interroge l'éducation en fonction de ces crises. Il s'agit d'envisager des pistes pour passer de l'éducation au développement durable, dont on voit bien que cette notion de développement perpétuel s'essouffle mondialement, qu'on ne peut plus développer de façon exponentielle le

⁶ Serres, M. (2008). Le droit peut sauver la nature. *Pouvoirs*, 4(4), 5-12.

⁷ Cléro, J.P., Méniessier, T. (2004). *L'idée de contrat social, genèse et crise d'un modèle philosophique*. Paris : Ellipses. p.47

⁸ Mauss, M. (2012). *Essai sur le don, forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Paris : PUF.

⁹ Gigandet, A., Morel, P.P. (2007). *Lire Épicure et les épicuriens*. Paris : PUF. p. 175.

¹⁰ Cottret, B. (2015). 8. Le guêpier écossais. Dans : Cottret, B. *La Révolution anglaise : Une rébellion britannique (1603-1660)* (pp. 107-121). Paris : Perrin.

capitalisme et l'exploitation du milieu, à une « école jardin ». Cette école jardin pourrait être imaginée comme un système éducatif plaçant l'écologie, la connaissance de la biodiversité et le respect de la terre, au centre de ses enseignements et non comme une discipline annexe voir optionnelle.

Ce changement de paradigme éducatif, le passage de l'état de « citoyen » d'une société sans crise écologique majeure à l'état d'« écocitoyen » d'une société de crise « urgente » écologique est-il le corolaire de situations critiques de nos sociétés ? Le délai d'urgence de dix années données à nos sociétés pour réagir en profondeur par les experts écologistes est désormais acquis : « Nous n'avons plus que dix ans pour sauver la planète » est donc scientifiquement fondé (mais ce qu'il ne dit pas, c'est qu'il s'agit de sauver l'aventure humaine davantage encore que la planète). »¹¹ (Hétier & Wallenhorst 2021)

Transformer rapidement un citoyen en écocitoyen peut paraître une gageure, mais c'est l'enjeu hypothétique d'une école jardin. Par *écocitoyen* nous entendons :

Conscient de la nécessité d'agir individuellement pour protéger l'environnement, l'écocitoyen modifierait ses pratiques domestiques et de consommation pour les rendre plus durables.¹²

Rares sont désormais les scientifiques qui sont dans le déni d'une crise écologique et d'une crise climatique. Pour une majorité d'entre eux c'est désormais dans la gradation d'estimation de ces crises que résident des différences. On parle ainsi de crise anthropocène, de crise d'effondrement ou de collapsologie notions que nous allons progressivement définir.

La notion d'anthropocène fait démarrer ce phénomène d'implication majeure de l'homme sur la nature à la fin du XVIIIème siècle et au début du XIXème avec l'invention de la machine à vapeur, la révolution industrielle, et l'emploi massif des énergies fossiles charbon et pétrole (puis gaz). Une accélération se produit en 1945 avec l'invention de l'énergie atomique et une accélération exponentielle de l'usage des énergies fossiles, certains chercheurs l'appelle « Capitalocène » : « De même, la « grande accélération » d'après 1945 a partie liée avec le pillage des ressources et la dette écologique »¹³

L'essor des consommations en particulier dans les pays riches, l'expansion démographique en parallèle dans les pays pauvres avec une population mondiale qui double désormais tous les

¹¹ Hétier, R., Wallenhorst, N. (2021). L'éducation à l'heure de l'anthropocène. *Etudes*. N° 4280. p. 66.

¹² Ginsburger, M. (2020). De la norme à la pratique écocitoyenne : Position sociale, contraintes matérielles et diversité des rapports à l'écocitoyenneté. *Revue française de sociologie*, 1(1), 43-78.

¹³ Bonneuil, C. (2017). Capitalocène : Réflexions sur l'échange écologique inégal et le crime climatique à l'âge de l'Anthropocène. *EcoRev'*, 1(1), 52-60.

quarante ans est à prendre en compte également. L'homme transforme son milieu depuis des millénaires par l'agriculture, la chasse, l'habitat, mais là, il ne s'agit plus de transformations, mais d'une destruction systématique et irréversible en très peu de temps, deux siècles décisifs dans des milliers d'années de vie de l'homme en harmonie avec la nature.

Nous sommes passés d'une ère de l'humain à une ère de la toute puissance prométhéenne humaine avec désormais cette faculté de faire sauter la planète avec les stocks de bombes nucléaires. Catherine Larrère¹⁴ conserve cependant une forme d'optimisme, une prise de conscience générale pourrait faire encore changer les choses. Cette prise de conscience semble opérer pour la jeune génération avec les manifestations mondiales des jeunes pour le climat. C'est aussi l'avis du philosophe Michaël Foessel¹⁵ qui pose le principe que reconnaître qu'il n'y a plus rien à faire c'est admettre la fin de la politique et de l'action citoyenne. Deux marges de manœuvre que Catherine Larrère appelle à réinvestir, locale et politique, pour rebâtir un monde viable et écologique. Cependant d'autres philosophes et chercheurs ou politiques pensent avec la collapsologie qu'il est déjà trop tard pour éviter les catastrophes et sauver la biodiversité, les crises juxtaposées en cours abondant dans leur sens : Servigne (2015)¹⁶, Orlov (2013)¹⁷ Cochet (2020)¹⁸. La théorie de la collapsologie peut se définir comme :

Un processus systémique et mondial à l'issue duquel les besoins de base, alimentation, énergie, ne sont plus fournis à la population par les services encadrés par la loi et où les gouvernements ne sont plus en possession des pouvoirs régaliens.¹⁹

A ces théoriciens de l'anthropocène et de la collapsologie s'ajoutent les historiens et tenants de la théorie des effondrements comme Jared Diamond pour les exemples de civilisations brutalement disparues et Kyle Harper pour l'histoire de l'empire romain (2017)²⁰ ou encore Joseph Tainter (1988)²¹ qui oscillent entre optimisme et catastrophisme.

¹⁴ Larrère, C.& R. (2015). *Penser et agir avec la nature, une enquête philosophique*. Paris : La Découverte.

¹⁵ Foessel, M. (2012). *Après la fin du monde, critique de la raison apocalyptique*. Paris : Seuil.

¹⁶ Servigne, P., Stevens, R. (2015). *Comment tout peut s'effondrer*. Paris : Seuil.

¹⁷ Orlov, D. (2016). *Les cinq stades de l'effondrement*. Paris : Le retour aux sources.

¹⁸ Cochet, Y. (2020). *Devant l'effondrement*. Paris : Les liens qui libèrent.

¹⁹ Site internet. JNE (Journalistes-écrivains pour la nature et l'écologie)

²⁰ Harper, K. (2019). *Comment l'empire romain s'est effondré, le climat, les maladies et la chute de Rome*. Paris : La Découverte.

²¹ Tainter, J. (2020). *L'effondrement des sociétés complexes*. Paris : Le retour aux sources.

Dominique Bourg (2018)²² propose de changer la relation à notre écosystème grâce à une nouvelle spiritualité laïque et écologique que nous allons retrouver dans les développements de cette recherche. C'est aussi le cas de Jean-Pierre Dupuy (2004)²³ pour instaurer un débat sérieux et scientifique autour de ces crises, pour réagir et reconstruire.

Pour ce faire, le système éducatif dispose déjà d'un ensemble de contenus autour de l'éducation au développement durable, mais au vu des crises et de la menace écologique on ne peut qu'être invité à réfléchir à une école où l'étude du vivant, de la biodiversité, du végétal, de notre pratique au contact de la nature et de la terre, deviendraient des fondamentaux. En bref un changement de paradigme éducatif vers une écologie profonde et salutaire.

Ce changement est-il déjà en cours dans ce que nous appelons des « écoles jardins » ? Ces formes d'écoles centrées sur la nature font-elles partie d'une tradition éducative ou philosophique tout au long de l'histoire ?

Quels pédagogues ou philosophes l'ont inspirée ou pratiquée ? L'école et le jardin sur le plan anthropologique peuvent-ils ne faire qu'un ? Qui sont ces jardiniers qui viennent de plus en plus souvent enseigner dans les écoles ?

Quels sont ces savoirs jardiniers et quelles formes de pédagogie peuvent leur être consacrés ?

Le rôle des mythes antiques montrant le danger des chimères, les textes religieux anciens de mise en garde morale comme le *Pentateuque*, « tu ne mélangeras pas les espèces entre elles » ou encore du *Lévitique* ne semble plus d'actualité chez certains scientifiques :

Vous garderez mes ordonnances. Tu n'accoupleras point tes bêtes avec d'autres de diverse espèce. Tu ne sèmeras point ton champ de diverses sortes de grains, et tu ne mettras point sur toi de vêtements de diverses espèces, [comme] de laine et de lin. (*Lévitique* 19).

Les sagesses des différents peuples, le confucianisme par exemple pour la Chine devenue usine du monde, sont effacées par l'appât du gain, l'enrichissement à court terme, une confiance aveugle dans le progrès technique et les applications numériques qui « finiront bien » par résoudre ces crises, voir en laissant les générations à suivre réparer les dégâts. D'ores et déjà la crise sanitaire en cours du Covid 19 remet en question la vie sociale, la vie économique, l'école et l'université fortement impactés.

²² Bourg, D. (2018). *Une nouvelle terre*. Paris : Desclée de Brouwer.

²³ Dupuy, J.P. (2004). *Pour un catastrophisme éclairé. Quand l'impossible est certain*. Paris : Seuil.

Les enseignements et cours sont transformés par la force des choses, des confinements, des restrictions de déplacement et d'échanges. On observe des revendications planétaires de jeunes pour l'écologie. Ce sont les vœux par exemple de ces jeunes pour le climat représentés par Greta Thunberg qui réclament une école pour changer le monde et tout de suite²⁴.

Cette recherche vise à développer l'hypothèse d'une école jardin qui pourrait aller bien au-delà des enseignements de développement durable et des « éducations à », très utiles jusqu'à présent mais peut-être insuffisants pour endiguer l'effondrement écologique en cours. Comment et en quoi cette école jardin pourrait-elle être une forme d'espoir pour la jeune génération au point de l'aider à comprendre et peut-être à résoudre ces crises juxtaposées ?

Pour l'imaginer et l'observer dans le champ des Sciences de l'éducation, cette école jardin appelle une approche épistémologique « large » en quatre temps :

1 : La recherche historique et philosophique en observant l'école jardin tout au long de l'histoire de l'éducation et au départ avec la philosophie épicurienne à l'œuvre dans le Jardin athénien dès l'antiquité grecque.

2 : L'anthropologie comme piste théorique, notamment l'anthropologie religieuse liée aux jardins.

3 : L'anthropologie comme piste méthodologique de l'empirie, en utilisant trois grandes fonctions anthropologiques dégagées par Camille Tarot dans ses travaux dont nous avons fait des indicateurs pour interpréter et analyser les discours des jardiniers.

4 : Enfin l'approche pédagogique pour observer des expériences en cours en matière d'école jardin, des exemples de pratiques exposés par des jardiniers formateurs à l'école, des expériences modélisables et des formes de transmission pour enfants, adolescents et adultes.

L'école jardin, néologisme que nous proposons dans cette recherche, inspiré du Jardin, cette école de l'antiquité athénienne où la nature était placée au centre des enseignements par Épictète, réclame également d'être définie. Pourquoi associer ces deux termes en effet dans une proximité sémantique avec le « jardin d'enfants » inventé par Friedrich Froëbel (1782-1852) à l'aube du XIX^{ème} siècle ? L'école comme le jardin, lieux signifiants de la culture, nous

²⁴ Wallenhorst, N. (2021). Nous voulons un autre monde, et nous le voulons maintenant. *Libération* du 2 et 3 janvier 2021, p. 18.

semblent des entités communes, elles appartiennent au peuple en « bien commun » comme le sont l'eau, l'air et la terre. Nous en observerons des exemples dans l'approche historique avec la notion de « communs » et le système de gratuité, de « don », qui animait ces biens communs avant les systèmes d'échanges monétaires comme l'expose Marcel Mauss dans ses recherches sur le don :

Car ce sont justement les Romains et les Grecs, qui peut-être à la suite des Sémites du Nord et de l'Ouest, ont inventé la distinction des droits personnels et des droits réels, séparé la vente du don et de l'échange, isolé l'obligation morale et le contrat, et surtout conçu la différence qu'il y a entre les rites, des droits et des intérêts.²⁵

Ces notions de gratuité, de don, d'échanges sont bien à l'œuvre, et espérons de façon immuable, dans l'école laïque et républicaine. Nous analyserons s'il en est de même dans les systèmes de jardins collectifs dont les plus célèbres en France furent ceux de l'abbé Lemire²⁶ à la fin du XIXème siècle, un prêtre issu d'un milieu agricole pauvre, qui oeuvrait pour conserver un lopin de terre ou jardin potager organisé en communautés pour tous les ouvriers. Pour être associés ces deux termes et institutions d'école et de jardin (au sens de jardin collectif cultivé en commun et frumentaire et non au sens privé d'agrément ou exploité pour la vente) nécessitent ces approches épistémologiques anciennes et complexes, d'autant que nous n'imaginons l'école jardin que « gratuite, laïque et républicaine » en France, précision importante car nous le verrons, l'enseignement confessionnel et privé s'intéresse fortement à de nouvelles formes d'éducation à l'Anthropocène. Le rapport de l'Église à l'épicurisme, le rapport de l'Église à la nature, le rapport historique et philosophique aux « communs » et au jardin collectif nécessitent en effet d'importants développements philosophiques, historiques et anthropologiques pour comprendre cette notion d'école jardin.

L'école jardin doit être pensée au regard d'un monde contemporain sous l'effet de crises juxtaposées, des crises d'alarme du chemin dangereux pour l'humanité pris par l'anthropocène. Elle se doit également d'être pensée pour éviter deux écueils qu'Emile Durkheim plaçait en exergue dans sa réflexion éducative ; d'une part l'école devait se défaire des pédagogies traditionnelles religieuses basées sur le dogme et la foi (loi de 1905 sur la séparation de l'Église et de l'État), d'autre part l'école devait se défendre des pédagogies utilitaristes d'origine anglo-saxonne, Christian Laval explicite cette idée :

²⁵ Mauss, M. (2012). *Essai sur le don, forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Paris : PUF. pp. 187-188.

²⁶ Vanhove, J. P. (2013). *L'abbé Lemire*. Paris : Ed. Marais du Livre.

Quoi qu'il en soit, son objectif (de Durkheim) était explicite : il s'agissait d'un côté de se défaire des pédagogies traditionnelles d'inspiration religieuse fondées sur la *foi* et, d'un autre côté, de se défendre des pédagogies utilitaristes d'origine anglo-saxonne, spécialement celles de Mill et de Spencer, fondées sur *l'intérêt*.²⁷

Comment penser des pistes de solutions à ces crises et à ce réchauffement climatique inquiétant, particulièrement sur le plan éducatif ?

Nous faisons l'hypothèse que l'école jardin doit tenir compte de ces crises et de ce réchauffement climatique en l'intégrant dans sa finalité comme une rénovation scolaire. Nous allons tenter de penser cette école jardin comme un remède à ces crises menaçantes. L'école jardin ne pourrait-elle pas être un autre lieu (un « lieu autre » pour Foucault) où le temps et les émotions ne vont pas à la même vitesse, où l'utopie du corps reprend conscience chez les êtres ? L'espace sensoriel peut-il être réintroduit dans le lieu école en même temps que la nature en particulier végétale, d'où la juxtaposition école et jardin ? Car il existe déjà, en effet, des lieux où elle se développe.

Les jardins collectifs à la périphérie des villes, nommés jardins ouvriers autrefois et familiaux aujourd'hui, autrefois zones de maraîchage, communs, ou friches, sont désormais également des lieux partagés au cœur des cités. Ils jouxtent bien souvent des établissements scolaires et de nombreux enfants passent devant ces jardins en allant à l'école. Quelquefois ces jardins collectifs ouvrent leurs portes à des écoliers qui viennent s'initier au jardinage ou même qui détiennent une parcelle avec leur enseignant. Ces jardins familiaux relient à la nature dans l'urbanité des jardiniers volontaires qui leur consacrent leurs loisirs. Ce sont des lieux où les cinq sens, peut-être le sixième sens de l'esprit et de la conscience de vivre, opèrent, parce que le corps y travaille, parce que les mains « remuent la terre » et touchent le végétal. L'observation de nombreux jardins vivriers et du travail des jardiniers pose l'hypothèse que ces jardins sont chargés de philosophie et de symboles dépassant la seule préoccupation de produire de la nourriture.

L'intimité et la poésie du jardin, la communauté dans la mémoire du lieu, le « contact » avec la terre, l'autoproduction de nourriture, la dimension collective et l'exposition au regard des autres, les échanges de savoirs qui s'y déroulent, sont source d'un investissement symbolique. Cet investissement semblant susciter des formes particulières d'appropriation, de sociabilité et

²⁷ Laval, C. (2006). Les deux crises de l'éducation. *Revue du MAUSS*, 2(2), 96-115.

d'expression. Il y a peut-être là une école, pour tous les âges et que l'on peut commencer ou pratiquer à tout âge.

Aussi nous essaierons dans cette recherche d'observer ce qui pourrait faire de ces jardins des formes d'écoles jardins dans une forme de tradition épicurienne, des lieux non confessionnels mais « religieux » parce qu'ils « relient » les hommes hors de la sphère politique jugée stérile par Épicure quand trop de crises de juxtaposent, des communautés peu nombreuses de citoyenneté et d'harmonie autour de la nature. Nous verrons également si les hétérotopies du jardin et de l'école peuvent fusionner en une seule, si cette fusion école jardin est déjà à l'œuvre et si depuis Épicure des pédagogues ou des philosophes et jardiniers en ont réalisé des exemples. On observera si un tryptique : jardinier - pédagogue – philosophe, comme pour Épicure, peut être observé dans l'histoire jusqu'à nos jours. En outre, pour reprendre la philosophie épicurienne qui proposait un quadruple remède aux épicuriens du Jardin, le *tetrapharmakon*, mais aussi à la société athénienne tout entière sujette aux crises, remède physique et psychique basé sur une philosophie de simplicité, d'amitié, d'accueil des autres, de frugalité et d'autosuffisance alimentaire, nous tenterons de penser une école jardin d'aujourd'hui avec ces mêmes préoccupations.

Pour répondre à ces hypothèses l'approche épistémologique visera à étudier la construction philosophique, historique et anthropologique de ce que nous appelons l'école jardin. L'histoire permettra de l'observer à la fois comme une utopie, un phénomène religieux, un système de savoirs qui s'est organisé au fil des époques. Il sera nécessaire d'observer comment cette école jardin s'est tour à tour structurée jusqu'à aujourd'hui avec tous les enjeux anthropologiques de transmission. C'est par exemple l'hypothèse d'un savoir féminin du végétal qui aurait été combattu par sexisme et domination masculine puis religieuse, de tentatives de récupération ou d'hostilité de ces mêmes religions monothéistes hostiles au paganisme, enfin de philosophie autour de la notion de nature. Le religieux sera une thématique importante car Épicure rejetait la religion en tant que superstition et la maintenait hors du Jardin. Emile Benveniste (1972) et Maurice Sachot (1991) donneront aussi ce sens de « superstition » à l'étymologie du mot religion, la religion et les dieux restaient en dehors du Jardin tout comme pour l'école républicaine contemporaine. Maurice Sachot dira de cette étymologie :

Religio/supersticio : deux signifiants qui, d'abord au sein de la latinité proprement dite, puis dans la latinité élargie que représentent les langues occidentales sont lourds de signification

(...) la reprise de ces termes par les chrétiens d'expression latine en a subverti la signification.²⁸

L'école jardin objet de cette recherche sera pensée en terme d'école laïque. Le jardin et « la nature » revêtent en effet une forte composante de sacralité qui réclame des développements dans cette recherche où « les dieux ne sont jamais très loin » pour reprendre un ouvrage de l'historien Lucien Jerphagnon : « En dépit des hautes capacités d'abstraction des philosophes, du raffinement critique des historiens, du libertinage métaphysique des poètes, les dieux sont toujours là. »²⁹

L'approche empirique utilisera une méthode anthropologique originale dont le but est de répondre à trois hypothèses, la première étant que les jardiniers formateurs interrogés dans leur histoire de vie et philosophie sont peut-être des épicuriens qui s'ignorent tout comme dans leurs pratiques du jardin et de leurs pratiques de transmission de savoirs. La seconde étant que ces formes d'école jardin puissent être un quadruple remède actuel aux crises contemporaines du fait de la philosophie qui les anime, on observera particulièrement le système anthropologique mis en œuvre par le sociologue Camille Tarot³⁰. La troisième étant de penser concrètement le fonctionnement, la pédagogie, les savoirs mobilisés, l'architecture physique, la mobilisation d'acteurs et d'institutions, l'argumentation nécessaire à la mise en place généralisée et progressive de l'école jardin. En quelque sorte l'enjeu est d'observer la mutation possible de l'école traditionnelle en école jardin devant l'urgence des crises et en particulier de la crise écologique. Selon Formarier (2012) cette nouvelle construction dans un nouveau paradigme pourrait être ce nouvel ensemble de connaissances et de compétences de l'école jardin :

Une discipline scientifique est un ensemble de connaissances et de compétences construites et standardisées par un groupe de personnes ayants des intérêts communs en fonction d'un paradigme, pour répondre à des questionnements.³¹

Ce paradigme de recentrage de l'éducation sur la nature nécessite l'étude par l'empirie de ces jardiniers et cela couplé à leurs précurseurs historiques. Il n'est toutefois pas possible dans cette recherche de faire une étude exhaustive de tous les pédagogues du jardin, entre pédagogie et jardin, le champ de recherche serait trop vaste. Une histoire des pédagogues jardiniers par

²⁸ Sachot, M. (1991). Religio/superstitio. Historique d'une subversion et d'un retournement. *Revue de l'histoire des religions*. 208-4. pp. 355-394.

²⁹ Jerphagnon, L. (2010). *Les dieux ne sont jamais très loin*. Paris : Fayard. p. 177.

³⁰ Tarot, C. (2008). *Le symbolique et le sacré, théories de la religion*. Paris : La Découverte.

³¹ Formarier, M. (2012). Approches épistémologique et opérationnelle des concepts. Dans : Monique Formarier éd., *Les concepts en sciences infirmières* : 2ème édition (pp. 13-26). Toulouse, France : Association de Recherche en Soins Infirmiers.

exemple nécessiterait une recherche à elle seule, ou d'en définir scientifiquement les concepts comme une nouvelle didactique des savoirs jardiniers qui viendrait poursuivre cette recherche. Il est possible toutefois de s'intéresser à leur construction, à leur constitution, à leur mode opératoire. Cette connaissance épistémologique ouvre la voie à une utilisation scientifique des concepts et savoirs jardiniers esquissés dans les développements pédagogiques dont nous tenterons de construire les possibilités pluridisciplinaires.

Ces points communs entre jardin et école interpellent le chercheur, deux hétérotopies, deux lieux de loisirs, deux lieux d'apprentissage, deux lieux qui font donc école et qui ont peut-être dans l'histoire ancienne ou récente, dans l'histoire des pédagogies notamment, été juxtaposés, conjugués en un seul lieu, « l'école jardin ».

Michel Foucault (2009)³² dans une conférence de 1967 précise qu'une *hétérotopie* peut juxtaposer en un lieu réel plusieurs espaces qui normalement devraient être incompatibles, jardins collectifs et écoles peuvent-ils ne former qu'un seul lieu comme l'école jardin d'Épicure ?

Cette approche de deux « lieux autres » en un seul vise à dégager ce que Lévi-Strauss³³ appelait « une réalité de fait permanente, à quelque moment de l'Histoire que l'on se place » des faits qui traversent l'histoire pour se perpétuer, réapparaître alors qu'on les croyait disparus. Comme cette école jardin d'Épicure qui semble d'une extraordinaire actualité malgré 2300 années de vie humaine qui la sépare de notre société contemporaine.

Des invariants demeurent, démocratie héritée des Grecs et des Romains, crises sociales et frumentaires, crises sanitaires, espaces communs. On retrouvera pour donner raison à Lévi-Strauss ces luttes de jardiniers pour des *communs* menacés, des terres communes ou jardins collectifs sans titre de propriété, cultivés par la communauté et non un seul propriétaire, de la Rome ancienne à nos jours, de Catilina et des Gracques à la ZAD, la « zone à défendre » de Notre Dame des Landes combattue *ultima ratio* par les pouvoirs en place.

Ce sont aussi ces jardins potagers collectifs qui nourrissent les villes depuis l'aube de l'histoire et dont les crises actuelles nous rappellent l'incalculable utilité pour nourrir les citadins, en particulier les plus pauvres et aussi les plus nombreux des « gens simples », le *vulgum pecus* ou

³² Foucault, M. (2009). *Le corps utopique, les hétérotopies*. Paris : Lignes.

³³ Pouillon, J. (1965). Sartre et Lévi-Strauss, analyse dialectique d'une relation dialectique analytique. Paris : *L'ARC* n°26 Lévi-Strauss. p. 57.

commun des mortels, la plèbe romaine. Lévi-Strauss parlera ici de relations humaines « transhistoriques », transculturelles par la même occasion puisqu'on les retrouve dans chaque peuple sur le globe, des *achuars* de la forêt amazonienne délogés par les bulldozers au Brésil³⁴ comme les bretons de Notre Dame des Landes délogés aussi par des bulldozers de la gendarmerie nationale (Bantigny 2018)³⁵. Ces relations structurelles traversent le temps, car l'apprentissage du vivant, l'harmonie avec le vivant où l'homme est à égalité avec le monde animal et végétal, idée peu chrétienne s'il en fut, comme l'a documenté Philippe Descola (2006) chez les *achuars* amazoniens³⁶ est ancré dans toutes les cultures et paradoxalement « oublié » par nos sociétés développées.

Ces jardins entretenus collectivement apparaissent à la fin du néolithique où les jardins clos sont déjà des écoles et où l'écriture prend naissance³⁷. Les peuples nomades n'ont pas d'écriture ou ils l'empruntent aux groupes sédentarisés comme c'est le cas pour les Mongols d'aujourd'hui qui écrivent en cyrillique russe³⁸. Ces peuples se sédentarisent près des sources de nourriture fixes pour pouvoir écrire et conserver les écrits (papyrus, tablettes d'argile, pierres, ardoises, dos de tortues, parchemins en peaux d'animaux). Ces jardins se perpétuent de nos jours dans et autour des villes avec un nouvel engouement dans la dernière décennie, en dépit du modernisme technique et des constructions périphériques urbaines, supermarchés et parkings construits sur d'anciennes terres maraîchères, et du temps grandissant consacré aux nouvelles technologies et aux écrans par la population.

Ils constituent un lieu de communauté utopique ou *hétérotopie* bien plus complexe que leur aspect banal de jardins ouvriers ou familiaux. Ils sont constitués de parcelles et de cabanes où il ne semble pas au premier abord se passer grand-chose, avec quelques rangs de légumes et quelques jardiniers à l'oeuvre. En fonction des époques ils sont plus ou moins attaqués ou protégés par le système politique ou économique, bien présents dans tous les systèmes pré-capitalistes, capitalistes ou communistes³⁹ (une des rares libertés individuelles données par ces

³⁴ Descola, P. (2014). *La composition des mondes*. Paris : Flammarion.

³⁵ Bantigny, L. (2018). *1968, de grands soirs en petits matins*. Paris : Seuil.

³⁶ Descola, P. (2006). *Les lances du crépuscule, avec les Indiens Jivaros de haute Amazonie*. Paris : Plon.

³⁷ Jean, G. (1989). *L'écriture mémoire des hommes*. Paris : Gallimard.

³⁸ François, P., Cambacères, J. & Desportes, V. (2008). Géostratégie de la Mongolie : entre le marteau et l'enclume. *Politique étrangère*, 4(4), 899-909.

³⁹ Robert-Boeuf, C. (2014). Les jardins collectifs à Kazan : une agriculture familiale entre espace productif et espace résidentiel. *Pour*, 4(4), 101-109.

régimes était de pouvoir s'occuper d'un jardinet). Ces jardins collectifs russes ont permis à cette population urbaine de traverser toutes les crises :

Les jardins collectifs (*kolektivnye sady*) constituent le pendant incontournable de l'habitat collectif. Leur histoire est intimement liée à toutes les crises économiques et agricoles qu'ont pu connaître l'Union Soviétique puis la Russie post-soviétique. Omniprésents dans le paysage urbain, les jardins collectifs le sont aussi dans le quotidien de la majeure partie des Russes et se révèlent être de précieux observatoires. Les représentations et les usages de ces jardins ont évolué au rythme des transformations économiques et sociales de la société russe. Les parcelles furent tout d'abord qualifiées de « potager », en référence à leur fonction strictement maraîchère. Ce n'est que vers la fin des années 1980, parallèlement à la légalisation de la construction des cabanons, que l'appellation *datcha* apparaît, au début par dérision, puis de façon commune à partir des années 1990.⁴⁰

Ils constituent un lieu d'approvisionnement végétal où, travail et *otium*, activité et loisir, vont de pair. La nourriture étant à la base de la vie collective, ils constituent une ressource alimentaire en légumes, plantes et fruits qui peut s'avérer vitale lors de crises alimentaires, famines, conflits avec confiscation pour l'armée ou l'envahisseur des vivres et rationnement général vivrier des populations pendant les guerres. Fonctionnant selon un principe de non commercialisation des productions, ils semblent constituer un exemple intéressant d'économie non capitaliste locale et d'auto-production vivrière pour les catégories de population les plus modestes.

L'Éducation nationale s'intéresse de nouveau aux apprentissages jardiniers à l'École après une longue période d'abandon datant de la fin des trente glorieuses. Nous interrogerons la problématique de ce phénomène en examinant l'histoire scolaire des enseignements jardiniers notamment par de grands pédagogues les incluant dans leurs pratiques, et certains textes officiels récents, en parallèle de ses aspects anthropologiques. Nous pouvons envisager l'hypothèse anthropologique des jardins collectifs vus comme « soin » d'une société, on emploiera ici la notion épicurienne de *tétrapharmakon*⁴¹, le quadruple remède de la lettre à Ménécée d'Épicure⁴² qui sera développé dans le chapitre sur le Jardin épicurien. Ce jardin école qui soigne la douleur et l'angoisse de l'existence⁴³ : « tu n'as pas à craindre les dieux, tu n'as pas à craindre la mort ni la souffrance et le bonheur simple est facile à trouver » est observé selon

⁴⁰ Ortar, N. (2005). Les multiples usages de la datcha des jardins collectifs. *Anthropologie et sociétés*, vol 29, numéro 2. Pp. 169-185.

⁴¹ Sarfati, G. (2018). Chapitre 6. La Logothérapie et la tradition philosophique du « soin de l'âme ». Dans : Sarfati, G. *Manuel d'Analyse existentielle et de Logothérapie* (pp. 23-25). Paris : Dunod.

⁴² Épicure. (2009). *Lettre à Ménécée*. Paris : Flammarion.

⁴³ Gigandet, A. (2012). Épicure : Le bonheur de l'homme libre. Dans : Véronique Bedin éd., *Philosophie : Auteurs et Thèmes* (pp. 22-25). Auxerre : Éditions Sciences Humaines.

la méthode originale proposée par Camille Tarot⁴⁴ en trois fonctions anthropologiques : fonction *dorologique* tirée de « l'essai sur le don »⁴⁵ de Marcel Mauss observée dans le fonctionnement des jardins, fonction *xénologique* de socialisation et d'accueil, fonction *pharmakologique* de soin du corps et de l'esprit des populations jardinières.

En effet ces jardins collectifs et ces jardiniers devenus pédagogues réclament une approche sociologique singulière. Les règlements des jardins collectifs, ceux-ci se rapprochent du contrat épicurien *sunthêkê*⁴⁶ du Jardin, ou encore du contrat social de Rousseau mais limité à un groupe restreint de jardiniers, ces règlements qui organisent à l'écrit la vie en communauté des jardiniers, indiquent d'emblée l'abstraction de l'argent dans le fonctionnement communautaire hormis le règlement d'une somme symbolique chiffrée en dizaine d'euros pour l'année comme le montre cet exemple :

Motifs de résiliation du contrat (de jardin familial collectif) :

La résiliation est prononcée par la commune pour non-respect du règlement intérieur, et en particulier dans les cas suivants :

- Déménagement non signalé hors du territoire communal
- Insuffisance de culture ou d'entretien
- *Exploitation commerciale* du jardin familial
- Non-respect de l'interdiction de brûler sur place les herbes fauchées et tout autre produit
- Mauvais comportement avec altercation portant préjudice à un climat de bon voisinage ⁴⁷

L'analyse anthropologique épistémologique et empirique de ces jardins et jardiniers réclame donc une grille d'approche basée sur l'anthropologie comme celle du don⁴⁸, Camille Tarot la nomme « *dorologique* », car l'argent et le profit, le négoce, comme pour l'école publique, sont laissés au dehors de ces hétérotopies. Le contrat entre jardiniers d'un même lieu n'est pas un contrat financier, il est d'ordre philosophique et sous-tend de multiples interactions anthropologiques que Camille Tarot définit comme « *xénologiques* », de liens entre les individus dans la communauté, de contrat social dans une micro communauté de type utopique. Enfin de vastes interactions de « soin » par la présence du végétal, de la nourriture, de la connaissance botanique et des soins physiques et psychologiques qu'elle offre, des échanges

⁴⁴ Tarot, C. (1999). *De Durkheim à Mauss, l'invention du symbolique*. Paris : La Découverte

⁴⁵ Mauss, M. (2012). *Essai sur le don, forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Paris : PUF.

⁴⁶ Gigandet, A., Morel, P.M. (2007). op.cit p. 175

⁴⁷ static.reseaudescommunes.fr : REGLEMENT DES JARDINS FAMILIAUX

⁴⁸ Caillé, A. (2007). *Anthropologie du don*. Paris: La Découverte.

humains entre jardiniers font l'objet d'une science spécifique, l'ethnobotanique⁴⁹ qui fut mise en œuvre par Haudricourt⁵⁰ élève de Marcel Mauss. Cette fonction de soin est définie par Camille Tarot comme la fonction « *pharmakologique* ».

Nous verrons de la sorte si le fonctionnement hétérotopique des jardins collectifs est aussi celui des jardiniers formateurs à l'intérieur et à l'extérieur du jardin collectif, et si ce fonctionnement est celui de l'école jardin étudiée. Par conséquent si ce fonctionnement correspondrait de manière contemporaine au modèle philosophique du Jardin d'Épicure.

Devant ces crises inquiétantes de l'anthropocène, l'école jardin vue à la fois sur le plan historique, anthropologique et pédagogique proposerait un jardin qui serait une école qui ne porte pas son nom, une école parallèle ou apocryphe pour toute la population, quelquefois bien présente dans le système pédagogique de pédagogues mettant le jardin au cœur de leur enseignement et ce depuis la plus haute antiquité jusqu'aux écoles expérimentales et contemporaines.

Une empirie paraît nécessaire pour analyser le discours et le témoignage des jardiniers collectifs qui vont dans les établissements scolaires animer des séquences de jardinage à l'école ou qui dans les jardins collectifs accueillent et forment des publics de tous âges et en particulier des enfants. Ce sont en quelque sorte les pionniers des jardiniers formateurs de l'école jardin que cette recherche tend à approcher. Leurs « récits de vie » et l'analyse anthropologique de leurs propos est celle d'une méthode mise au point par un ancien jardinier devenu professeur en Sciences de l'Éducation, Gaston Pineau⁵¹ et pour la grille anthropologique Camille Tarot. Ces jardiniers pédagogues vivent sur l'ensemble du territoire national, nous les avons contactés sous le conseil des premiers jardiniers interviewés pour leur notoriété locale ou nationale de jardinier formateur, en particulier dans les écoles publiques ou en relation avec elles ou l'éducation nationale.

Nous avons voulu observer plus particulièrement une communauté de jardiniers située tout près de Rouen, le jardin partagé de Repainville via l'Association de Protection du Site Naturel de Repainville (APSNR)⁵² regroupant une centaine de jardiniers très impliqués dans la défense de

⁴⁹ Portères, R. (1966). Aspects de l'Ethnobotanique comme discipline scientifique affirmée.

Journal d'agriculture traditionnelle et de botanique appliquée. 13-12. pp. 701-704

⁵⁰ Haudricourt, A.G. (1987). *L'homme et les plantes cultivées*. Paris : Métailié.

⁵¹ Pineau, G. (2007). *Les histoires de vie*. Paris : Presses Universitaires de France.

⁵² www.repainville.fr

la zone humide où ils ont implanté, de longue date, leurs parcelles et cabanes de façon très libre et originale et dans une gestion collective de démocratie directe et participative. Ces jardiniers ont animé des luttes difficiles contre différents projets de spoliation de leur dizaine d'hectares de zone humide, de sources et cours d'eau, des projets de bétonnage de la zone, par la mairie de Rouen par exemple, propriétaire des terres, ou des projets de construction de grands magasins type péri-urbains ou encore d'aménagements et de constructions décidés par les politiques sans l'accord des jardiniers. Ces luttes ont été parfois violentes avec, comme à Notre Dame des Landes, l'intervention des forces de l'ordre et de compagnies de CRS, mais en définitive gagnées à chaque fois (sauf pour la ferme des Bouillons, jardin collectif, en périphérie de Rouen où les jardiniers ont été expulsés de force le 19 août 2015).

L'ensemble de ces entretiens et observations sont donc traités par deux méthodes conjointes, l'histoire de vie développée par Gaston Pineau et l'analyse anthropologique en trois fonctions proposée par Camille Tarot afin de structurer l'école jardin à partir d'un système philosophique, anthropologique et pédagogique cohérent.

Cette systématisation permettra peut-être de penser l'école jardin comme une entité systémique reproductible, avec un ensemble de savoirs répertoriés et une pédagogie qui s'en détache, des mises en œuvre pratiques par l'exemple de réalisations effectives. Ce travail d'identification et de systématisation pourra paraître pionnier dans le sens où la pédagogie des jardins collectifs reliée à l'école ne fait pas l'objet pour l'heure d'une didactique dédiée. Il n'existe pas à notre connaissance de didactique des savoirs jardiniers à l'école. Pour autant, nous avons essayé d'observer des points communs notamment les mécanismes qui ont permis la création d'écoles publiques où des jardiniers pédagogues enseignent avec des jardins potagers installés dans les établissements, les réseaux associatifs ou mécènes reliés à l'éducation nationale qui favorisent la création de ces jardins pédagogiques à l'école.

En étudiant l'histoire de ces jardins collectifs et en particulier sur la période antique, il est apparu que le jardin d'Épicure, une des quatre principales écoles philosophiques athéniennes en 305 av. J.-C., présente des aspects très proches des fonctionnements et fonctions pédagogiques des jardins familiaux d'aujourd'hui : démocratie participative dans la prise des décisions et règlements des jardins collectifs, contrat d'engagement à respecter la communauté et ses biens collectifs proche du contrat épicurien puis Rousseauiste, éthique de la nature,

engagement à respecter la quiétude des lieux, partage des dépenses collectives au prorata des revenus.

Des éléments forts de problématique apparaissent : le jardin école épicurien à travers le jardin collectif et familial contemporain et l'histoire des jardins collectifs depuis l'antiquité peut-il répondre à cette forme actuelle de coupure avec la nature ? Les désastres écologiques, sociaux, économiques et humains engendrés par cette coupure avec la nature dans nos sociétés développées peuvent-ils trouver remède dans cette hétérotopie juxtaposée d'école jardin ?

Le jardin école a été modélisé par Épicure comme système éducatif et philosophique mettant la nature et la pratique du jardin au centre de la pédagogie et des apprentissages. Le jardin école existe-t-il encore de nos jours sous d'autres noms ? Est-il d'actualité comme un modèle scolaire mettant la nature au centre des enseignements ? A t'il traversé les siècles et survécu aux attaques des autres écoles philosophiques comme l'école stoïque, ou encore du fait de l'Église ou du système économique capitaliste ou encore communiste ? Est-il encore présent dans les systèmes pédagogiques contemporains ?

Peut-on modéliser la relation philosophe-instituteur-jardinier tout au long de l'histoire, un triptyque souvent présent dans l'étude historique des pédagogues proches de la nature ? Les contenus éducatifs d'éducation au développement durable et des Sciences de la nature et de la vie sont-ils suffisants pour cette transition écologique à laquelle les scientifiques donnent un délai de dix années pour être mise en œuvre et éviter l'effondrement écologique ?

Un second temps de questionnement problématique et d'hypothèse est la valeur anthropologique des jardins collectifs. Celle-ci donne-t-elle une possibilité de *tétrapharmakon*, de soin, de « quadruple remède » épicurien aux quatre crises contemporaines de l'écologie, de l'économie et de l'emploi, de la pandémie Covid 19, de l'école du vivre ensemble ?

Quatre crises désormais juxtaposées et inscrites dans la durée où l'école jardin peut apparaître comme un espoir de tenter de les résorber, de proposer une refondation éducative sur l'écologie, un nouveau paradigme de citoyenneté respectueuse de la nature par la pratique et l'observation compréhensive du vivant.

La psychanalyste Danièle Epstein⁵³ considère ces crises qu'elle désigne en crises sociales, écologiques, psychologiques ou anthropologiques, en les résumant à une question : « Quel

⁵³ Epstein, D. (2021). *Les enfants naufragés du néo-libéralisme*. Paris : Erès.

monde léguons-nous à nos enfants ? » en précisant dans son ouvrage la fin de la croissance illimitée et la finitude des ressources, les effets déstructurants de l'économie marchande, la situation des enfants et adolescents pris entre violences et addictions, entre régression et agression, entre fuite en avant maniaque et plongée mélancolique. Comme la philosophe il est possible de considérer les jeunes générations d'élèves comme des « naufragés » d'un système consumériste qui dégrade leur futur à grande vitesse. Penser une école jardin pour sauver cet avenir est l'enjeu de cette recherche.

Pour contrer ces diagnostics l'école jardin va chercher des solutions, imaginer et penser un écosystème éducatif comme aurait pu le concevoir la philosophie d'Épicure trois cent ans avant notre ère dans une Athènes en crise.

La notion d'« écosystème éducatif » a été proposée par l'UNESCO en mars 2021 pour la prospective de l'éducation sur fond de crises écologiques et pandémiques, à travers la Commission internationale sur les futurs de l'éducation :

Place de l'éducation dans l'ensemble de la société : construire une éducation publique commune. Organisation et gouvernance de l'éducation : construire des *écosystèmes éducatifs inclusifs*. L'urgence d'un changement de cap : L'intention de la Commission est de produire un rapport destiné à renforcer l'espoir, en particulier en ces temps de profondes crises sanitaire, de gouvernance, économique et environnementale, et de démontrer le pouvoir régénérateur de l'éducation. En ce temps de transition historique, nous avons un besoin urgent d'une éducation capable de valoriser les dimensions publiques et communes du monde et de renforcer nos moyens d'apprendre ensemble. Certaines approches éducatives s'essouffent. Malgré les efforts considérables déployés, nos stratégies actuelles n'ont pas permis d'assurer à tous une égalité des chances en matière d'éducation et elles sont encore moins en mesure de relever les nouveaux défis. L'éducation doit être régénérée en tant que bien public et en tant que responsabilité collective mondiale, tout en considérant l'éducation en tant que droit humain comme son axe central. Seul un tel recadrage peut renforcer notre humanité commune et assurer des relations durables avec les autres, avec la nature et avec la technologie. Nous ne pouvons pas poursuivre sur notre lancée si nous voulons traiter les perturbations écologiques et technologiques et arriver en 2050 à un monde où les populations vivront en bonne entente entre elles et avec la planète.⁵⁴

Cette seconde hypothèse épicurienne répond à une sorte de parallèle entre la situation athénienne du début du quatrième siècle av. J.-C. où régnaient de fortes crises politiques et de prévarication générale des élites, retour de la royauté et de la tyrannie remplaçant la citoyenneté démocratique, crise économique, migratoire, guerrière et diplomatique avec la mort

⁵⁴ futuresofeducation@unesco.org (mars 2021)

d'Alexandre le Grand, mouvements de population dus aux guerres, épidémies et famines. A cette époque sévissait également une crise écologique de déforestation de masse due à un phénomène d'emballlement économique financier dans l'élevage ovin (Diamond 2005)⁵⁵ conduisant à la disette urbaine et à la fin de l'autosuffisance alimentaire des cités. Le *tétrapharmakon* athénien de l'école jardin d'Épicure est-il recevable dans le contexte contemporain en proie à de nombreuses crises apparentées dont la crise écologique et la crise sanitaire sont les plus alarmantes ?

Qu'en est-il aujourd'hui de cette école de l'écocitoyenneté et de la biodiversité ouverte à tous et hors les murs scolaires ?

Il faut ici définir ici la notion d'écocitoyenneté, pour Maël Ginsburger :

Depuis les années 1990, la multiplication des politiques de sensibilisation à la protection de l'environnement a contribué à faire émerger une « norme d'écocitoyenneté ». Conscient de la nécessité d'agir individuellement pour protéger l'environnement, l'écocitoyen modifierait ses pratiques domestiques et de consommation pour les rendre plus durables.⁵⁶

Est-il possible de devenir un écocitoyen dans cette nécessité d'agir individuellement, sans mettre les mains dans la terre, sans la praxis du travail des sens et du corps et ce dès l'école ?

Comme c'est le cas actuellement, un ensemble de cours de sensibilisation à la nature, de sciences naturelles agrémentés de consommation de produits biologiques et de tri sélectif de poubelles suffisent-ils à construire un véritable écocitoyen agissant sur le milieu ? L'école entre les murs et l'école hors les murs sont-elles opposées ou peuvent-elles collaborer du fait de l'évolution sociétale et technologique et des enjeux environnementaux ? L'école en plein air dans ses pratiques jardinières deviendrait-elle avec le Covid 19 la solution scolaire ou du moins une forme pédagogique bienvenue ? L'école jardin pourrait-elle proposer ce *tétrapharmakon*, ce quadruple remède épiqueurien à une écologie en crise, à une écocitoyenneté insuffisante et à un individualisme exacerbé ? Un retour au groupe, le groupe jardinier par exemple, serait-il plus vertueux plutôt qu'un individu élève, à une école où l'éveil sensoriel est oublié, à une perte des loisirs-nature au profit de l'utilisation chronophage et addictive des téléphonies, réseaux sociaux et jeux vidéo ?

⁵⁵ Diamond, J. (2006). Op. cit.

⁵⁶ Ginsburger, M. (2020). De la norme à la pratique écocitoyenne : Position sociale, contraintes matérielles et diversité des rapports à l'écocitoyenneté. *Revue française de sociologie*, 1(1), 43-78.

Cette recherche tend à une approche scientifique que l'on pourrait qualifier d'éco-historique, nous étudierons des exemples d'éco-philosophes et d'éco-pédagogues en plaçant la nature au centre de nos recherches. Comment inscrire cette recherche dans les Sciences de l'Éducation en observant à la fois les jardins d'une part « hors l'école », jardins collectifs familiaux et partagés, d'autre part « dans l'école » avec les jardins pédagogiques ou les coins jardinage, et ceux fréquentés hors l'école pendant le temps scolaire ou extra-scolaire ? Quels sont les circonstances, le contexte et les facteurs de causalité de ce renouveau d'intérêt pour cultiver des parcelles de jardins potagers avec cabane à la périphérie des villes dans les jardins « ouvriers » historiques mais aussi au cœur des villes avec l'agriculture urbaine, les jardins partagés, les bacs de légumes en pieds d'immeuble ou sur les toits, les rues végétalisées par leurs habitants ?

D'apparence tranquille et discrète, souvent ignorés des gens qui passent à proximité et méconnus de leur voisinage, ces jardins communautaires prennent depuis quelques années une nouvelle importance. La preuve en est donnée, selon les fédérations d'associations de jardiniers, par l'afflux de demandes pour obtenir une parcelle et une cabane et l'impossibilité de répondre à la demande. Ainsi témoigne la fédération nationale des jardins familiaux :

La fédération nationale des jardins familiaux (FNJF) gère 70 sites en Ile-de-France et quelque 3 000 parcelles dont 566 en Seine-Saint-Denis. Ces derniers temps, son directeur, Jérôme Clément, a constaté une explosion des demandes. « Ces six derniers mois, nous sommes passés de 300 à 1 500 demandeurs de jardin. Les demandes augmentent à cause de la crise. De plus en plus de gens nous expliquent qu'ils ont besoin d'un jardin pour des raisons économiques, pour survivre.⁵⁷

Ce questionnement sur les jardins collectifs et l'école a été pour nous commencé en 2013 au Collège Coopératif de Paris avec des recherches sur les jardins ouvriers de l'abbé Lemire dans le cadre d'un diplôme de formateur d'adultes, puis poursuivi en Master 2 recherche en Sciences de l'Éducation de 2015 à l'Université de Rouen⁵⁸ autour d'une notion plus large de jardins collectifs présents d'un bout à l'autre de l'histoire, des Sumériens, d'Épicure à aujourd'hui grâce à des personnalités de pédagogues jardiniers comme Gilles Clément⁵⁹. Dans un ouvrage

⁵⁷ Récupéré le 20 juin 2009 sur le site www.leparisien.fr

⁵⁸ Delesque, G. (2015). [Mémoire de Master 2 Recherche en Sciences de l'Éducation, Université de Rouen : Les jardins familiaux]

⁵⁹ Clément, G. (2014). *Manifeste du tiers paysage*. Paris : Sens et Tonka.

collectif sur le « tiers »⁶⁰ sous la direction de Marie-Louise Martinez nous avons pu développer ce qui était à l'œuvre dans les tiers paysages jardiniers en matière d'écocitoyenneté, de socialisation et de partage de savoirs, notions développées dans cette recherche et enrichies de témoignages de jardiniers formateurs.

Notre recherche tentera de répondre à cette question de l'*aporie* (du grec *aporia* ou embarras, difficulté à résoudre un problème, impasse) (Derrida 1996)⁶¹ face à un double diagnostic sociétal et environnemental. Ce diagnostic est posé très clairement par Philippe Descola⁶²:

Nous devons tous faire face au réchauffement climatique, à l'érosion de la biodiversité, à la pollution, à l'appauvrissement des sols arables. Bref, à la détérioration des conditions d'habitabilité de la Terre.

Un tel diagnostic appelle à repenser notre rapport à la nature par la connaissance que nous en avons à l'école et tout au long de notre vie dans notre compréhension de l'*oïkos* et de notre place d'humain dans la biodiversité, dans le « jardin planétaire » tel que le définit Gilles Clément (1996)⁶³, et à réfléchir sur notre système économique et sociétal basé sur une surexploitation de la nature dans le domaine végétal, animal et minéral. Philippe Descola en effet explique que le système ultralibéral actuel est⁶⁴ :

Un dispositif fondé sur l'exploitation effrénée de la nature, sur l'idée que les humains, certains d'entre eux, ont des droits « naturels » sur les ressources et les biens communs : énergies fossiles, terre, air eau (...) Ce phénomène de privatisation s'est mis en place avec le mouvement des *enclosures* à la fin du moyen-âge et n'a cessé de croître.

Voilà qui encourage l'approche historique ou éco-historique de cette recherche pour en comprendre les tenants et les aboutissants et qui nécessite d'examiner en particulier cette période historique des *enclosures*.

En fait, pour approcher l'école jardin de façon anthropologique, pour approcher ce concept complexe entre philosophie et pédagogie inscrit dans l'histoire, il s'agit peut-être d'observer la méthodologie et la pratique d'un maître comme Marcel Mauss que nous résume Camille Tarot :

L'oeuvre de Mauss est le lieu d'un dialogue interdisciplinaire hors de pair entre la sociologie, la psychologie, l'histoire, l'économie politique, les savoirs disponibles sur les sociétés

⁶⁰ Delesque, G. (à paraître 2021) Le tiers paysage, comme tiers lieu et tiers temps pédagogique, entre ville et nature. In Marie-Louise Martinez, *Le tiers comme objet et sujet*. London : ISTE.

⁶¹ Derrida, J. (1996). *Apories*. Paris : Galilée.

⁶² Propos recueillis par Nicolas Truong pour *Le Monde*, Publié le 30 janvier 2019 à 11h21 - Mis à jour le 30 janvier 2019 à 11h27.

⁶³ Clément, G., Eveno, C. (1997). *Le jardin planétaire*. Paris : Editions de l'Aube.

⁶⁴ Descola, P. (2019). Il faut une révolution mentale. *Le Monde du 30 janvier 2019*. p. 9

primitives, les religions, le droit, l'indologie, la linguistique indo-européenne, l'histoire du socialisme et du mouvement associatif.⁶⁵

Nous entreprenons une forme de progression théorique inspirée des champs sociologiques Maussiens dans cette recherche en étudiant successivement les concepts historiques et philosophiques liés à l'école jardin, puis les concepts anthropologiques et religieux, enfin les concepts pédagogiques et d'histoire de l'éducation qui s'y réfèrent.

Gilles Clément, jardinier et professeur enseignant au Collège de France, insiste sur l'ignorance générale des jeunes sur la biodiversité, l'incapacité à nommer ou reconnaître ce qui vit autour de nous, oiseau, insectes, plantes, arbres, « qui ne sait pas nommer ne peut respecter ce qu'il voit » nous explique t'il :

Là, je trouve que le potager ou le jardin peuvent devenir un modèle de société, de gestion des énergies. (...) Simplement pour mettre les gens en capacité de nommer leur environnement, mettre un nom sur telle ou telle espèce. Ce qui a un nom existe, est respectable. Ce qui n'a pas de nom n'existe pas et peut être détruit facilement. Donc nommer est très important. Accroître la connaissance sur un terrain comme celui-ci, ça joue un rôle de protection de l'environnement. Mais accroître la connaissance en général est aussi important, c'est-à-dire mettre les gens, y compris les plus démunis, en situation de comprendre le lieu où ils vivent, la société dans laquelle ils sont, l'état de l'environnement et de la planète en général, pour les amener à prendre une décision en connaissance de cause.⁶⁶

On peut imaginer le constat d'une école qui n'apprend pas ou plus à comprendre en profondeur l'*oïkos* ; à l'origine l'*oïkos* est la maison, le domaine dans le sens agricole, et le travail familial qui lui est rattaché⁶⁷. Cet aspect agricole de l'*oïkos* serait peut-être pour les jeunes citadins d'aujourd'hui le sens de la nature, de la compréhension de la nature.

Une école donc qui se concentrerait sur des savoirs académiques intellectuels en préparant les jeunes plus à une citoyenneté à l'intérieur d'une économie de marché consumériste plus qu'à la vie dans un environnement naturel, fragile et indispensable, pourrait poser problème. Si l'école ne fait plus ce travail d'éveil des sens et de compréhension du vivant, quelle structure

⁶⁵ Tarot, C. (2003). Introduction. Dans : Camille Tarot. *Sociologie et anthropologie de Marcel Mauss* (pp. 3-6). Paris : La Découverte.

⁶⁶ info@leslaboratoires.org. Entretien avec Gilles Clément publié dans le Journal des Laboratoires, janv-avril 2012, Les laboratoires d'Aubervilliers.

⁶⁷ Neumann, A. (2013). L'espace public oppositionnel : lorsque l'oïkos danse à l'agora. *Cahiers Sens public*, 1(1-2), 55-67.

éducative en dehors de l'école, quel réseau associatif peut s'en charger et peut-être aider à le réintroduire au sein de l'école ?

C'est le cœur de notre intérêt pour ces jardins communautaires et collectifs répartis sur tout le territoire et comptant plusieurs centaines de milliers de parcelles et autant de jardiniers dont bon nombre peuvent ou sont déjà, nous le verrons dans l'étude des jardins communautaires et familiaux de Repainville près de Rouen, des formateurs d'éducation populaire de cette forme d'école jardin que nous essaierons d'observer.

Ces pédagogues du jardin sont difficiles à identifier, à contacter, par contre ils se connaissent tous car ils se retrouvent dans des journées botaniques, des confréries de jardiniers, des manifestations dédiées à faire connaître le jardinage au grand public. C'est peut-être une forme d'enseignement d'éducation populaire, « sur le tas », qui va bien au-delà de la connaissance des plantes, des légumes et des fruits. Ou encore une forme d'école de citoyens qui ont compris l'enjeu écologique et la nécessité de ralentir, de vivre plus lentement⁶⁸, une école qui ne dit pas son nom en somme, une école apocryphe du grec *a'poxrufo* qui signifie « caché ». L'approche historique de cette école « cachée » dans cette recherche sera un élément essentiel de la compréhension de ce que pourrait être l'école jardin, de ce qu'elle fut pendant des siècles depuis l'antiquité jusqu'à l'abandon des études de jardinage scolaire, de la botanique, de la compréhension de la vie animale, végétale, et minérale dans les années 1960. Cette disparition correspond-elle à la révolution commerciale des grandes surfaces, du plastique, des hydrocarbures et de l'agro-industrie ? Jean-Claude Daumas précise à ce titre :

Grâce à la création des grandes surfaces alimentaires (le supermarché en 1957 et, surtout, l'hypermarché en 1963) la France est entrée dans l'ère de la distribution de masse qui a mis à la disposition d'un nombre croissant de Français des objets de consommation de plus en plus nombreux et diversifiés – ces « choses » dont parlait Georges Perec en 1965. La grande distribution, entendue ici dans le sens restreint de commerce alimentaire en grandes surfaces à prix discount, a connu depuis le début des années 1960 d'incessantes transformations qui en ont bouleversé les formes d'organisation, les rapports à la clientèle, les assortiments et les prix.⁶⁹

⁶⁸ Erm, P.d'. (2010). *Vivre plus lentement*. Paris : Ulmer.

⁶⁹ Daumas, J.C. (2006). Consommation de masse et grande distribution : Une révolution permanente (1957-2005). *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 3(3), 57-76.

La révolution informatique⁷⁰ qui suivra ne pourra qu'entériner cette disparition, suivie à son tour par une révolution numérique puis une révolution économique par la mondialisation des marchés. Cette dernière fera oublier tout localisme dans ses nouveaux enjeux :

La révolution numérique l'a emporté cette fois non plus dans les esprits, mais dans les faits. Ce sont l'ensemble des secteurs d'activités, des médias, du téléphone et de l'*entertainment* qui sont concernés.⁷¹

Le phénomène continue aujourd'hui par la disparition d'heures de cours en botanique et en sciences naturelles au profit d'autres disciplines comme la physique-chimie ou le numérique, toutefois la modification des programmes de juillet 2020 est encourageante :

Pour les classes de 5ème, 4ème et 3ème, les changements sont parcellaires mais nombreux. L'essentiel des modifications se trouve dans les introductions de chaque thématique désormais coiffée de pistes de travail pour la classe. Ainsi la partie « La planète Terre, l'environnement et l'action humaine » est « propice à effectuer une synthèse montrant les liens entre le changement climatique actuel et l'influence humaine dans ce processus. L'étude des planètes telluriques et gazeuses disparaît. Les collégiens devront percevoir l'influence humaine sur le climat par « l'émission de gaz à effet de serre ».⁷²

Ces cours de botanique étaient toutefois très présents dans le système éducatif français et très prisés des instituteurs et enseignants jusqu'après la première guerre mondiale :

De même, lors des débuts de la Société française pour l'échange des plantes (1911-1925), les enseignants étaient majoritaires : à côté de trois botanistes professionnels (attachés à des herbiers ou à des jardins botaniques), onze membres étaient instituteurs et dix autres étaient professeurs dans des établissements d'enseignement supérieur ou secondaire.⁷³

Cette école républicaine actuelle basée sur une *paideia* moderne évoluant avec les nouvelles technologies et le numérique, peut-elle être comparée aux trois grandes écoles philosophiques de l'Académie⁷⁴, du Lycée⁷⁵ et du Portique⁷⁶, où la rhétorique⁷⁷ était le paradigme central de l'éducation, elle pourrait être aussi envisagée sous l'angle de l'école philosophique épicurienne

⁷⁰ Heimbürger, F. & Ruiz, É. (2011). Faire de l'histoire à l'ère numérique : retours d'expériences. *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, 5(5), 70-89.

⁷¹ Rutily, A. & Spitz, B. (2006). Les nouveaux enjeux de la révolution numérique. *Hermès, La Revue*, 1(1), 29-32.

⁷² www.cafepedagogique.net

⁷³ Bange, C. (2012). Travail collectif en botanique et validation scientifique : les sociétés d'échange de plantes. *Bulletin d'histoire et d'épistémologie des sciences de la vie*, 2(2), 175-189.

⁷⁴ Brun, J. (1999). *Platon et l'académie*. Paris : PUF.

⁷⁵ Brun, J. (1999). *Aristote et le lycée*. Paris : PUF.

⁷⁶ Ildefonse, F. (2000). *Les stoïciens, Zénon, Cléanthe, Chrysippe*. Paris : Les belles lettres.

⁷⁷ Reboul, O. (2013). *Introduction à la rhétorique, théorie et pratique*. Paris : PUF.

où le jardin et la nature étaient placés au centre des enseignements et de la communauté éducative.⁷⁸

D'autres institutions ont compris avant l'Éducation la nécessité de ce changement de paradigme, un peu comme cette révolution actuelle des architectes d'écoquartiers qui mettent de nouveau le jardin et la nature au centre de leur projet architectural notamment au vu des canicules et réchauffement climatique en cours :

Ainsi, la végétalisation est vue comme un moyen d'améliorer la santé et la qualité de vie des habitants, et répond à une demande sociétale croissante. Les projets urbains de végétalisation se développent (par exemple à Beijing ou à Paris), et la recherche sur les bénéfices sanitaires associés aux espaces verts s'est étoffée ces dernières années.⁷⁹

L'école jardin devrait inclure cette dimension architecturale de végétalisation dans ses espaces en sus de l'apport de zones de pratiques jardinières.

Révolutionner l'école comme le propose Philippe Descola⁸⁰ devant la perspective, à dix ans, d'une catastrophe écologique en recréant une école jardin contemporaine, peut-être d'inspiration épicurienne, est une hypothèse majeure de cette recherche. Le réseau de centaines de milliers de jardins collectifs ouverts à tous et celui des écoles entretenant des jardins de l'éducation nationale déjà en place, développé inégalement d'une région à l'autre mais encore très peu dynamisé, offre peut-être des développements éducatifs pouvant être généralisés à court terme.

Observer une école cachée qui ne porte pas le nom « d'école », l'étymologie du mot école en grec et en latin « établissement où l'on donne un enseignement collectif » mais aussi « loisir studieux » avec le latin *schola* tiré du grec *skholè*, donnant d'emblée un rapprochement avec le jardin collectif, constitue un indice justifiant la recherche sur des savoirs jardiniers entre loisir et éducation.

Repérer les savoirs que cette école-jardin collective dispense, qu'ils soient scientifiques ou d'éducation populaire, davantage tournés vers la philosophie du loisir ou encore du folklore populaire, permet difficilement de fonder une didactique des savoirs jardiniers comme on pourrait l'étudier pour les mathématiques ou les langues étrangères. En effet la vulgarisation

⁷⁸ Brun, J. (1997). *L'épicurisme*. Paris : PUF.

⁷⁹ Pascal, M., Laaidi, K. & Beaudeau, P. (2019). Intérêt des espaces verts et ombragés dans la prévention des impacts sanitaires de la chaleur et de la pollution de l'air en zones urbaines. *Santé Publique*, S1(HS1), 197-205.

⁸⁰ Penser l'humain et le non-humain avec Philippe Descola, France Inter, L'heure bleue, 24 juin 2020.

des savoir-faire, la prise de conscience de la réalité du monde biodiversifié mobilise des savoirs très variés allant de la connaissance du vivant à la capacité de se nourrir soi-même et sa famille ou ses proches de façon saine et intelligente. Les savoirs d'entraide et de partage en communauté, en écocitoyenneté, les savoirs autour de la méditation, du rêve, l'harmonisation avec le temps, qui ont été étudiés par Hartmut Rosa :

Notre société actuelle a de nombreux traits communs avec la ville « « utempique » de Kairos – et pourtant elle en est radicalement différente. Mais pour quelle raison ? Le rythme de vie s'est accéléré et, avec lui, le stress, la frénésie et l'urgence, cette plainte résonne partout – quelque nous puissions enregistrer, comme à Kairos, dans presque tous les domaines de la vie sociale, grâce à la technique, d'immenses gains de temps du fait de l'accélération. Nous n'avons pas le temps, alors même que nous en gagnons toujours plus.⁸¹

L'école jardin propose t'elle une école où règne le temps de la nature, le temps du calme et de l'observation, le temps des sens et non une école où le temps scolaire est celui de la vitesse de l'informatique, de la téléphonie, des jeux vidéo et des réseaux sociaux ?

Pouvant paraître peu scientifiques et didactiques, ces savoirs et ces émotions sensorielles ne sont-ils pas cependant essentiels à la constitution de la personnalité de l'écocitoyen de demain ? Hartmut Rosa nous invite à réfléchir au Chronos de la nature retrouvée, le temps diurne et nocturne, quand ce dieu Chronos invitait à un temps pensé, mesuré, prévu et non un temps de la course, de l'emballement, de l'affolement. Les « rythmes » d'apprentissage scolaires actuels sont-ils de l'ordre du Chronos ou plutôt du temps numérique de l'immédiateté et de l'attention courte, ou encore l'école jardin avec les pratiques de jardinage et d'observation permet-elle au rythme de la nature et des saisons de permettre aux enfants des phases de concentration, d'attention, de mesure, de projection dans la temporalité du moyen et long terme (la vitesse de germination, de floraison, de maturation du légume ou du fruit), de prévision dans le temps des tâches à effectuer ?

Xavier Cosnard développe ce questionnement :

A l'origine *Kairos* désigne le temps de l'action, de l'agissement. En cela, il complète *chronos* perçu comme le temps pensé, mesuré, prévu. L'agir connote la dimension énergétique du temps. Cette dimension se retrouve dans l'attention qui constitue un temps de concentration mobilisant une énergie importante.⁸²

⁸¹ Rosa, H. (2013). *Accélération, une critique sociale du temps*. Paris : La Découverte. p. 7.

⁸² Cosnard, X. (2005). Représentations du temps et formation. Double évolution de la perception du temps au fil de l'histoire et au cours du développement de la personne. *Spirale - Revue de recherches en éducation*. H-S 4. pp. 69-82

Devant ces diagnostics et dans la perspective d'une transition climatique donnant dix années pour changer notre façon de vivre et de consommer, notre relation à la nature ayant une véritable révolution à effectuer, la problématique de mettre en œuvre une école jardin prend toute sa dimension. Cette transition écologique implique une profonde transformation de l'école. Cette recherche vise aussi à trouver des passerelles entre associations de jardiniers et école, nous verrons dans les interviews des jardiniers formateurs que des réseaux sont à l'œuvre.

Les jardiniers ne sont pas des pédagogues professionnels mais peut-être peuvent-ils devant l'urgence former, informer, suppléer aux carences du système éducatif en matière de mise en chantier d'une révolution éducative pour relier la nature aux apprenants et les faire devenir des écocitoyens responsables. Toutes les structures sont là et ne demandent souvent qu'à coopérer, collaborer. Des réseaux éducatifs pour la nature existent et font beaucoup de choses comme le réseau « école nature »⁸³ par exemple. Les jardiniers sont-ils présents pour seconder l'école ? C'est peut-être aux jardiniers pédagogues des jardins collectifs qu'appartient le devoir de réaliser en partenariat avec l'école cette révolution pédagogique indispensable.

La question principale de cette recherche est de penser l'école jardin comme remède aux crises en cours. Pour définir les concepts qui caractérisent cette école jardin nous procéderons d'abord par l'approche historique et philosophique pour montrer la continuité et les variations de l'école jardin dans l'histoire. La démarche méthodologique visera l'étude de textes documentaires et historiques, scientifiques et philosophiques.

Nous procéderons ensuite à une approche anthropologique pour définir les notions d'anthropocène, d'effondrements, des collapsologie en explicitant les modèles d'approche anthropologique des travaux de Camille Tarot au travers de ses études sur Durkheim et Mauss et l'anthropologie des religions⁸⁴. Il sera intéressant d'observer les rapports des religions avec le jardin et les formes de liens laïques ou liens d'entraide entre jardiniers.

⁸³ Le Réseau Ecole et Nature est né en 1983. Il s'agit d'une association loi 1901 reconnue d'intérêt général et agréé jeunesse et éducation populaire, et protection de l'environnement, association nationale éducative complémentaire de l'enseignement public.

⁸⁴ Tarot, C. (1999). *De Durkheim à Mauss, l'invention du symbolique*. Paris : La Découverte.

Tarot, C. (2003). *Sociologie et anthropologie de Marcel Mauss*. Paris : La Découverte.

Tarot, C. (2008). *Le symbolique et le sacré, théories de la religion*. Paris : La Découverte.

Tarot, C. (2019). *L'actualité de la religion, introduction critique aux sciences sociales des religions*. Paris : Le bord de l'eau.

La démarche méthodologique consistera en une approche réflexive et conceptuelle par l'étude de textes scientifiques et anthropologiques.

Une approche pédagogique de l'école jardin viendra relier ces travaux aux sciences de l'éducation et à l'histoire de l'éducation. Enfin l'approche empirique par les entretiens réalisés auprès de jardiniers formateurs traités selon quatre thèmes anthropologiques et pédagogique viendra apporter des réponses factuelles au questionnement sur l'école jardin, sa faisabilité, sa pertinence, ses exemples pratiques, les pédagogies mises en œuvre, et son unité, sa spécificité conceptuelle pratique comparée à sa spécificité conceptuelle théorique et épistémologique. Les résultats de cette approche empirique pourront conforter les approches théoriques en matérialisant le concept d'une école jardin « opérationnelle » pour notre système éducatif.

Ainsi trois objectifs de cette recherche sont proposés :

Un premier objectif de cette recherche vise à rassembler, pour penser l'école jardin, des concepts dispersés dans différentes disciplines : histoire, philosophie, anthropologie, anthropologie des religions, histoire des pédagogies, sciences de l'éducation. Une forme d'unicité conceptuelle est recherchée pour définir l'école jardin et introduire ce concept dans les sciences de l'éducation.

En second lieu cette recherche a pour objectif tenter de donner des exemples de pratiques pédagogiques par le témoignage des jardiniers formateurs interrogés. Pour qu'une école jardin puisse voir le jour, des partenariats entre éducation nationale, collectivités publiques et élus, associations de jardiniers ou de promotion du jardin à l'école, jardiniers formateurs, sont nécessaires. Nous étudierons la genèse des écoles jardins en place et en particulier comment ces partenariats peuvent se nouer.

Le troisième objectif est d'envisager les prolongements que les sciences de l'éducation peuvent donner au concept d'école jardin : architecture végétale des aménagements d'école, cours de récréation, mobilier scolaire, participation conjointe des enfants, des enseignants, des parents aux projets d'école jardins. Mise en réseaux d'écoles jardins, par extension continuité du concept vers l'enseignement secondaire et l'enseignement supérieur pour une transition globale progressive de l'école jardin.

Nous aborderons sur le plan épistémologique les différents concepts qui l'animent : crise anthropocène, conceptualisation philosophique avec Épicure, concepts historiques avec l'étude des formes d'école jardins au cours de l'histoire, concepts anthropologiques de rapport aux savoirs liés à la nature, rapport à la religion. Nous donnerons des exemples de pédagogues et de philosophes du jardin pour inscrire cette recherche dans l'histoire des pédagogies. L'empirie avec une méthodologie anthropologique viendra enrichir l'actualité de l'école jardin et donnera des réponses aux questionnements théorisés. Enfin des perspectives pour une éducation en anthropocène par une pédagogie de l'école jardin seront exposées pour passer de l'utopie à la réalité éducative.

Il s'agira aussi de retrouver une filiation de grands pédagogues tout au long de l'histoire mettant la nature au centre de leur pédagogie et en particulier par la présence de jardin. Ce travail effectué, une forme de modélisation de ce que pourrait être l'école jardin de la transition écologique inscrite dans une éducation à une écologie profonde s'avérera peut-être possible et pourra inspirer à l'École, aux citoyens et aux politiques, une alternative éducative, un remède par l'école du jardin, aux crises contemporaines.

Partie I : L'école jardin pour éduquer en temps de crises et de catastrophes

Pour penser l'école jardin il apparaît nécessaire d'examiner les crises dont souffre notre société contemporaine et leur impact sur l'éducation, la vie scolaire, la vie des jardiniers familiaux. Comme dans l'Athènes antique d'Épicure où se superposaient de graves crises sanitaires, économiques, politiques et de perte du sacré religieux, notre société contemporaine est assaillie de crises qui se juxtaposent sur fond d'une grave crise écologique. L'école jardin va tenter de proposer des réponses sur le plan de l'éducation à cet enchevêtrement de crises mais elle reste encore à être conceptualisée, développée, réglementée, médiatisée, comprise par l'opinion publique.

I.1 Une société en crises juxtaposées : crise écologique, crise sanitaire, crise économique, crise scolaire

Depuis quelques décennies et même encore au cours de cette recherche notre pays a connu de fortes crises qui désormais sont à l'œuvre de façon juxtaposées et continues plongeant les populations dans l'angoisse et la précarité et un profond pessimisme sur l'avenir.

La crise écologique s'appuyant sur le constat d'un réchauffement climatique planétaire risquant de s'emballer si l'ensemble des états ne limitent pas leurs rejets industriels de carbone et d'éliminer la vie humaine sur terre, crise longtemps niée par des lobbys du capitalisme mondialisé et par des scientifiques qui se font de plus en plus rares, est matérialisée par l'effondrement de la biodiversité. Cet effondrement visible dans nos campagnes européennes comme dans les forêts tropicales ou les fonds marins est scientifiquement prouvé. L'indice Planète vivante 2020 de l'ONG WWF montre un déclin moyen de 68% des populations de mammifères, reptiles et poissons, oiseaux, amphibiens, insectes dont nos indispensables abeilles, entre 1970 et 2016⁸⁵. En France et en Europe, la situation n'est pas meilleure, le rapport « Etat de la nature » publié en octobre 2020 par l'agence européenne de l'environnement établit que 81% des habitats et 63% des espèces ont un statut de conservation d'existence et de vie

⁸⁵ WWF. 2020. Living Planet Report - 2020: Bending the curve of biodiversity loss. Almond, R.E.A., Grooten M. & Petersen, T. (Eds). WWF, Gland, Suisse.

faible ou en voie d'extinction⁸⁶. Hans Bruyninckx, directeur de l'agence européenne déclare à ce titre :

Notre évaluation montre que la sauvegarde de la santé et de la résilience de la nature en Europe, ainsi que du bien-être des populations, nécessite des changements fondamentaux dans la façon dont nous produisons et consommons les aliments, gérons et utilisons les forêts, et construisons les villes. Ces efforts doivent s'accompagner d'une meilleure mise en œuvre et application des politiques de conservation, d'un investissement dans la restauration de la nature, ainsi que d'une action de plus en plus ambitieuse en faveur du climat, notamment dans le secteur des transports et de l'énergie.⁸⁷

Nos sociétés sont confrontées désormais à de nombreuses crises, crise environnementale, crise sanitaire, crise économique et sociale et une forme de crise scolaire. Ces crises se juxtaposent et s'accumulent tout en s'inscrivant dans la durée alors qu'elles n'étaient que passagères par le passé. La notion d'anthropocène, qui souligne la responsabilité humaine sur la dégradation du climat et de la nature, avec de graves et inquiétantes conséquences sur le vivant, invite l'école à réfléchir sur quel type de citoyen elle veut former pour l'avenir, un citoyen au milieu des hommes, d'un système économique et démocratique, mais aussi un citoyen au milieu de la nature et de la biodiversité que nous appellerons écocitoyen.

Les crises désormais s'imbriquent les unes dans les autres, au risque d'entraîner des effondrements dont celui le plus à craindre, car il signerait la fin de l'espèce humaine sur terre, est celui de la nature ravagée par l'homme dans une exploitation en développement constant que l'on nomme provoquée par le capitalisme depuis près de trois siècles. Cet effondrement touche les quatre éléments de la nature, l'eau, l'air, la terre et le feu. L'eau et les mers sont l'objet d'une pollution endémique de plastiques et de produits chimiques, le « jardin » sous-marin est devenu une vaste poubelle et où faune et flore halieutique sont gravement menacés. L'air est pollué par le CO₂ rejeté dans l'atmosphère par les usines et machines fonctionnant aux fossiles charbon et pétrole, un réchauffement climatique est en marche que les scientifiques craignent de ne pouvoir stopper. La terre et les sols sont empoisonnés, épuisés et souillés par les monocultures céréalières devenues des cotations boursières, maintenus en production avec l'agriculture industrielle par des amendements chimiques coûteux et catastrophiques pour l'environnement.

⁸⁶ European Environment Agency : <http://www.eea.europa.eu/fr>

⁸⁷ Op.cit <http://www.eea.europa.eu/fr>

Le feu, concrétisé par la combustion générale planétaire de charbon et de pétrole, s'étend aux grandes forêts primaires, poumons verts de la planète, souvent allumé par l'homme pour exploiter encore ce qui peut l'être pour la mondialisation du commerce. Ces quatre éléments mis en coupe réglée entraînent l'extinction rapide d'espèces de la faune et de la flore dont la science n'avait qu'entamé l'étude et la classification et qui réduisent de plus en plus les espèces à leur valeur consommable ou exploitable, leur sélection en terme de rentabilité. Dans les pays qui l'autorisent, sans aucune éthique ou sous l'influence de puissants lobbies, le séquençage génétique avec mélange d'ADN humain, animal et végétal, pour former des chimères modernes saturées d'intrants chimiques, bactériens, insecticides, dont on sait peu de chose sur leurs effets potentiels à moyen et long terme, est à l'œuvre et exploité dans des pays pauvres loin des regards des ONG de défense de l'environnement comme le WWF. Le rôle des mythes antiques montrant le danger des chimères, des textes religieux de mise en garde comme le Pentateuque avec ses interdits fondateurs, n'a plus cours. Les sagesses des différents peuples, le confucianisme par exemple pour la Chine devenue usine du monde, sont effacées par l'appât du gain, l'enrichissement à court terme, une confiance aveugle dans le progrès technique et les applications numériques qui finiront bien par résoudre ces crises, voir en laissant les générations à suivre pour réparer ces dégâts. D'ores et déjà la crise sanitaire en cours du Covid 19 remet en question la vie sociale, la vie économique, l'école et l'université fortement impactées. Les enseignements et cours sont transformés par la force des choses, des confinements, des restrictions de déplacement et d'échanges.

Le diagnostic sombre de la grave menace écologique en cours est partagé désormais par presque toute la communauté scientifique en matière de disparition d'espèces animales, d'insectes, de végétaux éliminés par les pesticides épandus à grande échelle par l'agriculture intensive, de pollinisateurs indispensables à la vie terrestre et à la production de fruits, légumes et céréales, et d'épuisement des réserves d'eau, de minerais, de pétrole, de métaux, a aussi ses détracteurs. Ces derniers peuvent être des politiques ou des économistes qui ne veulent absolument rien changer au système de profits mis en place dans la mondialisation économique. Il peut s'agir aussi de scientifiques qui tentent de donner des explications naturelles à des destructions humaines.

I.2 Crise sociale sur fond de crise écologique

Le paléontologue Bruno David nous indique clairement que l'espèce humaine est menacée d'une sixième extinction, qu'il observe les menaces fulgurantes qui pèsent sur certaines espèces et rappelle que la biodiversité est notre assurance vie, notre meilleure alliée contre les pathogènes et les virus comme la Covid 19. Le climat et ses effets spectaculaires ne sont que la face la plus visible d'un bouleversement de bien plus grande ampleur qui concerne la vie humaine elle-même. Au cours de sa longue existence, notre planète a connu plusieurs crises majeures, qui, à chaque fois, ont transformé en profondeur le vivant et entraîné l'extinction de la majorité des espèces, sur le plan symbolique, les mythes du Déluge en témoignent. Les manifestations des crises de la biodiversité ont d'abord avancé masquées, en silence, quelques écologistes tentant de convaincre au milieu des années 1960 des populations occidentales livrées aux joies du consumérisme et du crédit consommation, désormais ces crises explosent. Comme il en est ainsi pour la Covid 19 au grand jour tout comme les mesures du réchauffement climatique, d'abord niées par une partie des scientifiques et désormais annonçant pour la fin du siècle des périodes caniculaires pour notre pays et un accroissement des températures de 1,4 degré centigrade si des mesures sont prises mondialement jusqu'à 4,9 degrés centigrade si rien n'est fait sachant que les Etats-Unis viennent de faire perdre quatre ans à cet effort collectif d'émission de Co2 avant d'y souscrire à nouveau avec leur nouveau président. Dans ce scénario le plus pessimiste la France traverserait une moyenne de vingt à trente-cinq jours de canicule par an à la fin du siècle contre trois à quatre jours sur la période 1976-2005 d'après les études scientifiques menées par Météo France et l'Institut Pierre Simon Laplace. Ces trente dernières années, un quart des oiseaux d'Europe ont disparu par exemple (David 2020). Aujourd'hui, tout laisse à penser que nous sommes à l'aube d'une sixième extinction qui arrive à une vitesse foudroyante : on estime que 500 000 à un million d'espèces sont en train de décliner et que d'ici quelques décennies elles pourraient s'éteindre (David 2020). L'homme et sa consommation sans cesse croissante d'espace et d'énergie en est la première cause. Si rien n'est fait, cette nouvelle crise majeure de la biodiversité aura bien lieu, et l'humanité, dont la survie et la prospérité dépendent de l'équilibre de des écosystèmes sera gravement menacée.

A cette crise écologique majeure dont la responsabilité humaine n'est plus à démontrer sauf à adhérer aux antiennes de l'ancien président des Etats-Unis (qui avait retiré son pays des accords de la cop 21 sur le climat en étant pourtant le plus grand pollueur mondial avec la Chine) ou

des lobbys industriels, s'est ajoutée une crise sociale française matérialisée par les manifestations et blocages des gilets jaunes, réaction en lien avec l'accroissement des inégalités sociales dans de nombreux pays. Ceux-ci réclamant tout simplement une vie digne, de quoi manger pour leur famille, le partage des richesses de la cinquième puissance économique mondiale et la fin de la casse sociale organisée par une partie du patronat et son système d'actionnaires. Cette casse sociale se manifeste par la fermeture d'entreprises ou les plans de licenciement (ArcelorMittal par exemple, ST Micro, Accor et Areva, Sanofi⁸⁸) et ce malgré les bénéfices, pour les délocaliser, détruire la capacité industrielle du pays, acheter toujours moins cher ailleurs ou confier les productions au dumping de l'usine mondiale chinoise. Ces crises sont désormais surclassées médiatiquement par la pandémie ou crise sanitaire mondiale du Covid 19, crise dont l'origine humaine, promiscuité des bêtes d'élevage et des hommes entraînant le passage des virus des bêtes aux humains, à l'origine de toute l'histoire des pestes et pandémies, est bien avérée scientifiquement par les épidémiologistes⁸⁹. Ces juxtapositions de crises vont crescendo, une crise sociale mondiale étant à l'œuvre avec la perte d'activité économique, la ruine des entreprises et des commerçants avec la pandémie, la chute des échanges aériens, du tourisme, le blocage ou confinement des populations et également de la vie universitaire et du système d'enseignement tel qu'il était connu avec la généralisation du télé-travail et des cours à distance.

I.3 Des crises locales en sus des crises mondiales, l'anthropocène au quotidien

Mais sur le plan local cette recherche a connu également des crises qui ont impacté les populations normandes : crise chimique de l'usine Lubrizol à Rouen en septembre 2019 entraînant la fermeture des jardins familiaux et l'interdiction préfectorale de la consommation des fruits et légumes de ces jardins collectifs, avec la suspicion d'un empoisonnement des humains, des animaux et des terres.

L'écrivain Jean-Pierre Levaray témoigne à Rouen :

Lubrizol dans la région on connaît. Non parce que l'usine s'implique dans la vie locale, non parce que ses salariés sont présents dans les manifestations et la vie sociale. Lubrizol est connu pour ses odeurs, pour ses épisodes polluants. Depuis sa construction en 1954, les lâchers de *mercaptan*, ce gaz nauséabond couramment utilisé pour « parfumer » le gaz de ville, inodore,

⁸⁸ www.oxfam.org

⁸⁹ Parodi, A. (2010). L'éternel retour des épidémies. Dans : Lucien Israël éd., *Santé, médecine, société* (pp. 57-72). Paris : Presses Universitaires de France.

sont venus empestes nos vies, en 1975, en 1989, en 2013 pour les plus importants. Sans compter les autres gaz déversés la nuit pour « ne pas trop indisposer la population ». (...) Un écoquartier y est prévu !? (...) Sur le site Lubrizol des gens s'activent. La plupart portent une combinaison blanche et un masque à gaz. (23 octobre 2019).⁹⁰

Cette crise qui impactera toute la vallée de Seine jusqu'à Paris, et qui impactera également notre recherche et nos rencontres de jardiniers, sera suivie d'une nouvelle interdiction de fréquenter les jardins familiaux pendant le confinement Covid 19 de mars à mai 2020. Une nouvelle fuite toxique chimique à Rouen, cette fois de l'usine Multisol en centre-ville également, sera rapidement étouffée par l'état et le préfet de Seine-Maritime en décembre 2020 :

Les habitants de l'agglomération rouennaise, à travers leurs représentants élus, veulent savoir ce qu'il s'est passé dans la nuit du 31 décembre 2020 au 1^{er} janvier 2021, au sein de l'usine Multisol de Sotteville-lès-Rouen. Vraisemblablement, les mauvaises odeurs senties dans la métropole résultent d'un « incident » industriel de taille.⁹¹

Ces crises internationales et locales montrent la fragilité d'un système d'économie de marché réclamant toujours plus de croissance, de développement. Nous pouvons interroger ici la notion de développement durable dans sa définition : « Le développement durable, c'est s'efforcer de répondre aux besoins du présent sans compromettre la capacité de satisfaire ceux des générations futures »⁹² qui ne peut conduire qu'à l'enchaînement de crises dans l'avenir, un système mettant en coupe réglée les ressources limitées de la planète. Un développement durable à charge pour les générations futures de payer les sommes colossales émises en 2020-2021 pour compenser les pertes des entreprises et des populations dues au Coronavirus et aussi à gérer la dégradation climatique et la ruine des écosystèmes comme de la gestion des déchets atomiques des centrales nucléaires laissés depuis les années 1960 au mieux dans le sol au pire dans la mer pour des milliers d'années.

L'encyclique papale *Laudato Si* de 2015 montre très bien que ce développement durable est peut-être à reconsidérer :

Le paradigme technocratique tend aussi à exercer son emprise sur l'économie et la politique. L'économie assume tout le développement technologique en fonction du profit, sans prêter attention à d'éventuelles conséquences négatives pour l'être humain. Les finances étouffent l'économie réelle. Les leçons de la crise financière mondiale n'ont pas été retenues, et on

⁹⁰ Levaray, J.P. (2021). Une sale odeur. Collectif sous la direction d'Eric Fottorino. *Les indispensables*. Paris : Philippe Rey éditeur. p. 56.

⁹¹ <https://actu.fr/contact>, récupéré le 2 janvier 2021 à 8h00.

⁹² Brunel, S. (2004). *Le développement durable*. Paris : PUF. p. 5

prend en compte les leçons de la détérioration de l'environnement avec beaucoup de lenteur. Dans certains cercles on soutient que l'économie actuelle et la technologie résoudront tous les problèmes environnementaux. De même on affirme, en langage peu académique, que les problèmes de la faim et de la misère dans le monde auront une solution simplement grâce à la croissance du marché. Ce n'est pas une question de validité de théories économiques, que peut-être personne aujourd'hui n'ose défendre, mais de leur installation de fait dans le développement de l'économie. Ceux qui n'affirment pas cela en paroles le soutiennent dans les faits quand une juste dimension de la production, une meilleure répartition des richesses, une sauvegarde responsable de l'environnement et les droits des générations futures ne semblent pas les préoccuper. Par leurs comportements, ils indiquent que l'objectif de maximiser les bénéfices est suffisant.⁹³

On peut légitimement se poser la question en lisant ces lignes, de savoir si une éducation au développement durable (EDD) telle qu'elle est inscrite actuellement pour les programmes de l'Éducation nationale, est réellement pertinente et par conséquent si elle ne réclame pas au plus vite une nouvelle dénomination en éducation à l'urgence écologique, à l'écologie profonde ou encore à l'intitulé que nous proposons « l'école jardin ».

A ces crises, et à ces diagnostics s'ajoutent une crise scolaire que commente, parmi beaucoup d'autres médias, l'Institut Diderot dans des conférences et réflexions sur l'économie et l'environnement :

Il y a un demi-siècle, le système éducatif de la France, pays des Lumières, bénéficiait encore d'un crédit exceptionnel dans le monde entier et spécialement dans les pays développés. Ce temps est révolu (...) la violence quotidienne, les classes surchargées, l'atteinte portée à l'enseignement de ce socle fondamental qu'est la langue maternelle, la nature fallacieuse des voies qui ont été empruntées pour atteindre l'objectif de 80 % d'une classe d'âge au niveau du Bac ⁹⁴.

Une crise scolaire qui se manifeste par la difficulté d'enseigner à des populations touchées par la pauvreté ou des phénomènes de ghettoïsation de français issus de migrations⁹⁵, des phénomènes de violence scolaire⁹⁶, des phénomènes d'illettrisme (Lahire 2016)⁹⁷, Bentolila 1996)⁹⁸. Danièle Sallenave, académicienne, dans une communication de 2012 déclarait :

⁹³ Pape François. (2015). *Laudato Si, sur la sauvegarde de la maison commune, lettre Encyclique du Souverain Pontife*. Paris : Salvator. pp. 87-88.

⁹⁴ Institutdiderot.fr

⁹⁵ Charlot, B., Bautier, E., Rochex, J.Y. (1992). *Ecole et savoirs dans les banlieues et ailleurs*. Paris : Armand Colin.

⁹⁶ Lorrain, J.L. (2001). *Les violences scolaires*. Paris : PUF.

⁹⁷ Lahire, B. (2016). *Tableaux de famille, heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Seuil.

⁹⁸ Bentolila, A. (1996). *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris : Plon.

Le taux des élèves ne sachant pas lire à l'entrée en 6e – au sens où le déchiffrement ne s'accompagne pas de compréhension – est allé croissant depuis une dizaine d'années : on a tenté d'en minimiser le chiffre, on reconnaît maintenant qu'il avoisine les 20 %. D'après certains professeurs et principaux de collège, ce chiffre ne fait que croître dans les années qui suivent, il est de près d'un tiers en 3e. Rappelons aussi que près de 150 000 jeunes quittent chaque année le système scolaire en situation d'échec scolaire.⁹⁹

On observe de profonds décrochages depuis la crise du Covid 19 et un bouleversement des pratiques par les dispositifs sanitaires.¹⁰⁰

Aussi notre réflexion sur l'école jardin se doit-elle de prendre en compte ces quatre grandes catégories de crises, environnementales, sociétales et économiques, sanitaires, et enfin scolaires pour essayer par ce nouveau paradigme éducatif centré sur la nature d'en limiter les effets ou d'y apporter des « solutions sociales ».

Cette réflexion sur l'école jardin, notion imprécise que nous définirons progressivement tout au long de cette recherche, d'abord dans l'épistémologie de la philosophie, de l'histoire et de l'anthropologie puis dans les observations contemporaines et l'empirie, vise à apporter des solutions à ces crises par une transformation de l'école. L'école a cette fonction de par son étanchéité face au monde économique et financier, son caractère gratuit, de pouvoir effectuer des changements sociétaux, des changements de mentalité et de paradigme, c'est un laboratoire de changement civilisationnel.

I.4 L'école jardin, une proposition pour éduquer en anthropocène et repenser l'éducation

La fonction de ce chapitre est de « concevoir » l'école jardin dans ses différentes dimensions éthique, symbolique, philosophique de l'éducation. Il s'agit en outre de considérer ses aspects réalisables hors du champ utopique, ses caractéristiques comme l'éducation sensorielle, et son importance sur la vie quotidienne des enfants comme pour l'alimentation. Nous avons choisi d'orthographier l'école jardin sans tiret ni majuscules, le tiret formant pour nous une séparation symbolique plus qu'une association entre les deux termes, les deux hétérotopies que nous voulons réunir en une. L'absence de majuscule évite une confusion pour le mot jardin avec le Jardin d'Épicure, nom donné à cette école philosophique. Enfin pour le mot « école », comme

⁹⁹ Sallenave, D. (2012). Académie française. Communication de la séance du jeudi 20 décembre 2012 sur l'illettrisme

¹⁰⁰ Thierry, X., Geay, B., Pailhé, A., Berthomier, N., Camus, J., Cauchi-Duval, N. & Solaz, A. (2021). Les enfants à l'épreuve du premier confinement. *Population & Sociétés*, 1(1), 1-4.

l'école communale, l'école jardin ne met pas une majuscule à ce mot pour y conserver toute sa simplicité.

1.4.1 Penser l'école jardin

Il est possible qu'une telle école jardin devienne indispensable dans l'avenir en cas d'effondrement dans la situation de crise de l'anthropocène. Ce que l'on appelle effondrement est défini par Pablo Servigne :

Depuis la fin de la Seconde Guerre mondiale, l'état de la biosphère et de nos sociétés s'est nettement dégradé, lentement mais sûrement, jusqu'à atteindre des seuils de basculement catastrophiques. La situation est critique et déjà bien documentée : climat, pollutions en tous genres, destruction des habitats et des êtres vivants qui en dépendent, rétrécissement de la surface des terres arables, manque d'eau potable ou encore perturbations irréversibles des cycles biogéochimiques de l'azote ou du phosphore. Notre planète n'est plus la même qu'il y a cinquante ans et, depuis cinq ans, la situation s'est considérablement dégradée ; à tel point qu'il n'y a plus de « retour à la normale » possible. Nous avons basculé dans une autre époque.

¹⁰¹

Cette notion d'effondrement est critiquée voire niée par certains scientifiques, toutefois ces critiques s'estompent devant la réalité des crises qui se juxtaposent depuis l'apparition conjointe de la crise sanitaire du Covid 19, des crises climatiques de records de chaleur et de canicules d'année en année avec le réchauffement climatique, et des crises sociales en corollaire, gilets jaunes et crise économique mondiale en cours du fait des économies impactées par la pandémie. La notion d'anthropocène quant à elle est donnée par Catherine Larrère à partir des travaux de Crutzen et Stoermer (2002) :

Considérant (...) l'importance croissante des impacts des actions humaines sur terre et dans l'atmosphère, à une échelle globale, il nous a semblé plus qu'approprié de mettre l'accent sur le rôle central de l'humanité en géologie et en écologie en proposant d'utiliser le terme anthropocène pour l'époque géologique en cours.¹⁰²

L'école jardin telle que nous l'observons et la construisons dans cette recherche, dans la mesure où elle existe déjà et telle que nous la construisons comme idéal, n'est pas un phénomène de

¹⁰¹ Servigne, P. (2016). Penser l'effondrement : À la rencontre des « collapsologues ». *Revue du Crieur*, 3(3), 132-145.

¹⁰² Pineau, G. (2007). *Les histoires de vie*. Paris : Presses Universitaires de France.

mode passager, une option de plus aux instructions officielles ou une activité facultative tournée vers le jardinage ici ou là en fonction des décisions locales des académies et des municipalités. Pour être efficace elle doit se substituer progressivement à une forme académique traditionnelle éducative de façon mimétique et thérapeutique¹⁰³. On observe en effet dans l'actualité où nous avons extrait un certain nombre d'articles de presse mentionnés au fil de cette recherche, une sorte de printemps des écoles jardins en France en 2021 avec des réalisations dans de grandes villes comme Nantes, Rennes, Grenoble, Strasbourg et désormais Rouen (Bois Guillaume en conurbation) de végétalisation d'établissements scolaires du primaire, de débitumisation des cours de récréation, d'installations de jardins potagers. Ce fleurissement scolaire médiatisé semble permettre une forme de contagion de ces réalisations et un appétit des parents d'élèves et des collectivités territoriales de tous bords politiques.

Il y a une forme d'urgence climatique et sociale désormais pour l'école traditionnelle où la nature et le végétal sont quasiment absents des apprentissages. Comme dans les écoquartiers¹⁰⁴ qui fleurissent dans les grandes villes d'Europe avec souvent un habitat participatif et des aménagements de jardins entretenus en communs sur les cours et les toits.

L'école jardin va prendre dans cette recherche la forme d'une éco-école revégétalisée, modifiée dans sa philosophie, ses finalités, ses contenus, ses pratiques mais aussi modifiée dans son architecture et ses bâtiments et cours de récréation, transformée pour une pratique et un vécu quotidien au contact de la terre, du végétal et peut-être d'une biodiversité qui ne peut manquer d'y revenir rapidement avec des oiseaux et des insectes.

Eduquer en anthropocène, concept étayé par un groupe de pédagogues et de chercheurs avec Nathanaël Wallenhorst qui consiste à :

Aborder, sous l'angle de l'éducation, l'épreuve titanesque à laquelle est confrontée l'humanité, permet de mieux en percevoir l'ampleur. Comment pouvons-nous nous préparer intellectuellement, anthropologiquement, à un monde dont on ne sait pas encore quelle forme il aura ? Quelles sont les valeurs que nous voulons transmettre ? Puisque l'accumulation capitaliste nous a menés dans le mur, quel système collectif, quelle civilisation mettre en

¹⁰³ Resweber, J.P. (2015). *La pédagogie thérapeutique, Les pédagogies nouvelles*. Paris : Presses Universitaires de France. pp. 38-51.

¹⁰⁴ Da Cunha, A. (2011). Les écoquartiers, un laboratoire pour la ville durable : entre modernisations écologiques et justice urbaine. *Espaces et sociétés*, 1(1-2).

place ? Et, surtout, comment éduquer à cette civilisation si on n'arrive pas encore à en imaginer les contours ?¹⁰⁵

Ce concept d'éduquer en anthropocène, c'est-à-dire au milieu de ces crises provoquées par l'homme et non par quelques adversité de la nature, punition divine fantasmée ou hasard microbien, c'est tenter d'apporter un remède, la part du Colibri pour Pierre Rabhi¹⁰⁶ c'est-à-dire un travail de fourmi proche du mythe de Sisyphe. Ce remède pourrait-il ressembler ou s'inspirer de celui qu'Épicure avait imaginé sous la forme d'un quadruple remède, le *tetrapharmakon* épicurien ?

Le *tetrapharmakon* (Quadruple Remède) est un condensé de la pensée d'Épicure, que l'on découvre dans la Lettre à Ménécée¹⁰⁷. Il s'agit de quatre principes qui, pour les épicuriens, apportent des réponses à la douleur et à l'angoisse de l'existence :

Tu n'as pas à craindre les dieux

Tu n'as pas à craindre la mort

Le bonheur est accessible

La souffrance est supportable

Nous proposons d'appliquer un quadruple remède par l'école jardin, en s'inspirant de ces principes épicuriens du Jardin, aux quatre grandes crises que nous avons définies précédemment.

Il s'agit de repenser l'éducation en plaçant la nature physiquement et pédagogiquement au cœur de l'éducation de façon plus profonde et plus pratique par une pédagogie autour du jardin, un nouveau paradigme éducatif plus large que les Sciences de la vie et de la nature, les « éducations à » ou encore l'éducation au développement durable. Un ensemble interdisciplinaire en quelque sorte centré sur la nature et sa pratique par le jardin.

Les savoirs jardiniers sont peut-être des savoirs qui échappent à l'école officielle et à la plupart des manuels scolaires, ils présentent un caractère ancien, immémorial, démodé pour certains, nostalgique pour d'autres, antagoniste avec la modernité hightech et donc gênant le monde économique en accélération consumériste.

¹⁰⁵ Mandil, F. (2020). Éduquer en anthropocène : Jean-Philippe Pierron et Nathanaël Wallenhorst (dir.) // *Le Bord de l'eau. Revue Projet*, 5(5), 96-96.

¹⁰⁶ Rabhi, P. (2018). *La part du Colibri*. Paris : Editions de l'Aube.

¹⁰⁷ Épicure. (2009). *Lettre à Ménécée*. Paris : Flammarion.

Sur cette forme de nostalgie d'une nature encore préservée dans notre enfance, des champs sans épandages chimiques dangereux au bord desquels on piqueniquait, du travail dans les vignes sans masques à gaz, des forêts diversifiées aujourd'hui remplacées par des rangs serrés de pins à forte plus-value marchande, des potagers de nos grands-mères et autres volailles qui picoraient en plein air, Vladimir Jankélévitch¹⁰⁸ donne cet éclairage : « Cette irréversibilité destinale qui nous laisse impuissants, désarmés, désolés est aussi ce qui fait le charme suranné, ineffable et un peu douloureux de nos lointains souvenirs. » Cette forme de nostalgie devant l'effondrement écologique prend le nom de *solastalgie*, néologisme inventé en 2003 par le philosophe australien Glenn Albrecht¹⁰⁹ comme expérience vécue d'un changement environnemental perçu négativement, forme du latin *solacium* (réconfort, soulagement) et du suffixe grec *algia* (relatif à la douleur).

La réflexion sur l'école jardin peut être au contraire de permettre de renouer avec une forme d'optimisme, une vision du futur positive dans la crise écologique en cours. Cette réflexion permettrait que la compréhension du vivant et du fonctionnement de la biodiversité opère à nouveau auprès des plus jeunes générations et de réparer cette cassure de notre société avec la nature depuis les années 1960. On voit des manifestations mondiales de très jeunes collégiens et lycéens en faveur de la prise de conscience de la catastrophe écologique et climatique faire le reproche aux générations d'ainés de cet aveuglement avec en filigrane un appel à changer de paradigme (politique et éducatif) et agir. Les lycéens, par la multiplicité des diagnostics scientifiques médiatisés, se saisissent de données alarmantes sur le climat et la disparition d'espèces et comprennent que malgré le mieux vivre des pays riches, l'accès aux soins et à l'éducation en progrès, ils vivent au bord d'un précipice à l'échelle mondiale. C'est par exemple ce témoignage récent donné par le quotidien *Le Monde* :

Le mouvement Youth for climate (la jeunesse pour le climat), qui s'inscrit dans la lignée des grèves entreprises par la militante écologiste Greta Thunberg. « Chez Youth for Climate, tout le monde ou presque est végétarien ou *végan*. En discutant en ligne, en me renseignant, je me suis dit que moi aussi, je pouvais le devenir. C'est l'une des premières actions que je décide de faire dans mon engagement écolo.¹¹⁰

¹⁰⁸ Jankélévitch, V. (1974). *L'irréversible et la nostalgie*. Paris : Flammarion.

¹⁰⁹ Albrecht, G. (2020). *Les émotions de la terre, des nouveaux mots pour un nouveau monde*. Paris : Les liens qui libèrent.

¹¹⁰ Iribarnegaray, L. (2021). Le végétarisme, un nouveau marqueur social. *Le Monde*. Mercredi 17 février 2021. p. 18.

Ces jeunes collégiens et lycéens refusent que le monde de demain soit un monde où la nature soit dévastée. Ils accusent les générations de leurs parents et grands-parents d'avoir laissé faire ce saccage par inconscience, confort de vie ou ignorance, *at imbecilio* disaient les romains dans le sens d'une faiblesse d'esprit.

Il est évident, malgré tout le respect que l'on peut porter au courant de l'éducation au développement durable et à ses enseignants, aux Sciences de la vie et de la terre, aux cours de physique et chimie, le long des décennies qui précèdent notre époque, que ces enseignements ont finalement peu appris aux générations d'élèves en terme de comportement face à la crise écologique. Ce n'est que très récemment que les politiques manifestent une véritable prise de conscience des impératifs écologiques dans leurs discours et que l'écologie devient transpolitique. Greta Thunberg et son mouvement ont surpris tout le monde, même les lobbies du déni écologique qui n'ont rien vu ou voulu voir venir. On peut légitimement s'interroger si après avoir été au siècle dernier des « hussards noirs de la République » les enseignants devraient s'improviser « hussards verts » de la planète, celle du jardin planétaire (Clément 2002). Les huit milliards d'habitants de notre planète vivent dans un jardin fragile, un jardin planétaire, dont bon nombre n'ont même pas conscience. Un tiers de l'humanité ne mange pas à sa faim et la pratique du jardin potager à l'école est peut-être salutaire pour comprendre cette notion de jardin planétaire donnée par Gilles Clément. Des collectifs d'enseignants s'engagent pour la planète. Des solutions pratiques apparaissent : diminuer par quatre la consommation énergétique dans les dix années à venir, réaliser la fin du nucléaire pour 2030, limiter drastiquement la consommation de viande et de poisson, passer 80% des exploitations agricoles en bio dans la même échelle de temps.

1.4.2 Placer le jardin physiquement et symboliquement au centre de l'éducation

C'est la pratique jardinière et l'observation directe et locale de la biodiversité par la pratique, notamment avec le jardin mis en place dans l'école mais aussi avec les jardins familiaux, les parcs et jardins botaniques, les lieux de nature en ville, qui devraient peut-être se retrouver placés au centre des enseignements.

Les jardins ouvriers-familiaux ont existé dans les pays industriels, notamment en Angleterre avec les *allotments* (terrains alloués) devenus aujourd'hui des *community gardens*, et en Allemagne avec les *Schrebergarten* ou *Kleingarten* du nom de leur créateur le docteur Schreber (1842-1911). En France c'est l'abbé Lemire (1853-1928) qui fonde les jardins ouvriers en 1896

avec la Ligue du coin de terre et du foyer. Son but était de fournir aux ouvriers et travailleurs des grandes villes la possibilité de retrouver le contact avec la terre tout en permettant à ceux-ci de fournir à leurs familles des légumes frais et des fruits gratuits. Le but était également de renouer un lien perdu des ouvriers citadins avec leurs origines paysannes par l'entremise d'un enclos symbolique de terre et d'une cabane pour s'abriter et ranger les outils. Il faut ici définir la notion « d'enclos » :

Le jardin se définissant comme un espace clos, il ne faut pas en déduire que tout *clos* est un jardin. C'en est un bien souvent, mais un clos peut aussi être un pré ou n'importe quel morceau de terrain qu'on a clos, clôturé. Le mot enclos qui remonte au XIII^{ème} siècle, est plus employé aujourd'hui pour désigner un terrain fermé. Les clos comme les enclos sont entourés de clôtures dont la nature varie selon les régions et les cas particuliers. Les *plessis* devenus rares aujourd'hui, les *canisses*, les haies, les *claiés*, les palissades, les treillis, peuvent servir à leur réalisation. Mais aussi cloîtres religieux, *hortillons*, *ortels* (qui ont donné le nom de l'oiseau ortolan), *hortus* en latin qui a donné horticulture.¹¹¹

Depuis leur création par l'abbé Lemire les associations de jardiniers collectifs se sont multipliées, on en compte plus de 800 en France avec toujours le même succès et de longues listes d'attente avant d'obtenir une parcelle et une cabane pour un loyer modique de quelques dizaines d'euros par an. Nous avons pu enquêter auprès de la Fédération Nationale des Jardins Familiaux et Collectifs (FNJFC) qui est la plus importante association de jardins familiaux avec la filiation depuis l'origine à l'abbé Lemire.

Placer ces jardins au cœur de l'éducation pourrait donner l'occasion à l'école d'offrir au développement corporel et sensoriel d'autres activités que l'éducation physique. L'école compte peut-être trop de leçons théoriques, en particulier dans cette période épidémique où le confinement à la maison, en soirée, le weekend, plages et parcs interdits, où les enfants sont enfermés dans des classes, leurs sens peu sollicités, tout comme leurs corps dont la gymnastique n'offre que peu de temps d'activité (gymnases fermés, salles et clubs de sports, activités sportives péri-scolaires fermées avec le Covid 19) :

Toutefois, on peut dégager de grandes lignes de force : dans le primaire, l'horaire hebdomadaire moyen d'EPS serait de 109 minutes, soit un peu plus d'une heure trois quarts contre 121 minutes (plus de deux heures) en 2000. Dans le second degré, il avoisinerait les 101 minutes, soit un peu plus d'une heure et demie, contre 117 minutes en 2000.¹¹²

¹¹¹ Guillemard, C. (2001). *Les mots des parcs et des jardins*. Paris : Belin. pp. 91-92.

¹¹² Inspection générale de l'Éducation Nationale. (2012). *La pratique sportive à l'école primaire*. Rapport n° 2012-035

C'est une éducation sensorielle et pratique, une éducation du corps par les travaux de jardinage, d'utilisation d'outils, de gestuelle, qui peut se généraliser avec l'appui de spécialistes jardiniers et pédagogues car les enseignants ne sont pas prêts ni formés dans les INSPE à ce nouveau paradigme, ils n'en ont pas les savoirs. On peut imaginer qu'avec un changement radical dans la conception de la formation des enseignants ils puissent à terme devenir aussi des éco-enseignants qui maîtrisent le jardinage. Il s'agit encore d'un néologisme bien que la notion d'éco-délégués dans la classe soit déjà acquise :

La mise en place du compostage des épluchures de cantine et des matières vertes issues du parc permet de sensibiliser de nombreux apprenants à l'importance de la gestion des matières organiques. Par la suite, et en fonction des idées du comité de pilotage, d'autres actions ont eu lieu (réaménagement paysager du parc avec utilisation du compost produit sur place, organisation de journées de sensibilisation au développement durable pour l'ensemble des élèves et étudiants du site, construction d'une cabane en paille, mise en place d'un potager biologique, réalisation du bilan carbone de l'établissement, organisation du covoiturage...).¹¹³

Beaucoup d'enseignants sont déjà sensibilisés ou sont intéressés par le jardinage, Dominique Daviot du GNIS, interviewé en 2018 dans le cadre de cette recherche¹¹⁴ nous indique qu'au moins dix pour cent d'entre eux ont contacté ou ont été contacté par cet organisme qui propose une vaste documentation gratuite pour inciter à jardiner à l'école. L'école jardin, nous allons aborder ce point dans nos développements, pourrait conjuguer deux lieux d'apprentissage en un, par conséquent s'unifier en un seul lieu, en unifiant l'école classique que nous connaissons avec le jardin collectif familial que nous connaissons également. Cette fusion pourrait se faire en un seul lieu devenu l'école jardin de l'enseignement public.

Nous proposons comme hypothèse de travail l'approche hétérotopique de Michel Foucault autour de deux hétérotopies éducatives : l'école et le jardin. Les propriétés anthropologiques de ces deux hétérotopies comme « lieux autres » font l'hypothèse d'être juxtaposées pour ne faire plus qu'une : l'école jardin. Ainsi dans sa conférence de 1967 sur les « espaces autres », les « hétérotopies », Michel Foucault était visionnaire d'une telle approche :

Le jardin, c'est un tapis où le monde tout entier vient accomplir sa perfection symbolique, et le tapis, c'est une sorte de jardin mobile à travers l'espace. Le jardin, c'est la plus petite

¹¹³ Jacquin, F. (2008). Les éco-délégués, pour l'implication des élèves en faveur du développement durable. *Pour*, 3(3), 203-207.

¹¹⁴ GNIS : Groupement National Interprofessionnel des Semenciers. www.gnis.fr

parcelle du monde et puis c'est la totalité du monde. Le jardin, c'est, depuis le fond de l'Antiquité, une sorte d'hétérotopie heureuse et universalisante .¹¹⁵

Devant ces diagnostics et dans la perspective d'une transition climatique donnant dix années pour changer notre façon de vivre et de consommer, notre relation à la nature ayant une véritable révolution à effectuer, la problématique de mettre en œuvre une école jardin prend toute sa dimension. Cette transition écologique implique une profonde transformation de l'école. Cette recherche vise aussi à trouver des passerelles entre associations de jardiniers et école, nous verrons dans les interviews des jardiniers formateurs que des réseaux sont à l'œuvre. Les jardiniers ne sont pas des pédagogues professionnels mais peut-être peuvent-ils devant l'urgence former, informer, suppléer aux carences du système éducatif en matière de mise en chantier d'une révolution éducative pour relier la nature aux apprenants et les faire devenir des écocitoyens responsables. Toutes les structures sont là et ne demandent souvent qu'à coopérer, collaborer. Des réseaux éducatifs pour la nature existent et font beaucoup de choses comme le réseau école nature par exemple. Les jardiniers sont-ils présents pour seconder l'école ? C'est peut-être aux jardiniers pédagogues des jardins collectifs qu'appartient le devoir de réaliser en partenariat avec l'école cette révolution pédagogique indispensable. La question principale de cette recherche est de penser l'école jardin comme remède aux crises en cours.

1.4.3 Les territoires de l'utopie à l'hétérotopie

Michel Foucault explique combien les hétérotopies ou « espaces autres » sont des lieux à double aspect : ils font bien partie des structures quotidiennes où l'on vit, c'est aussi le cas de l'école publique, mais ils sont en même temps « à part ». L'école publique est un sanctuaire avec des entrées et des sorties surveillées et contrôlées tout comme les jardins collectifs où « on n'entre pas comme dans un moulin »¹¹⁶ pour reprendre l'expression de Foucault. Ils sont à part dans le sens où ils ont pour fonction de réfléchir une société en la « purifiant » en quelque sorte.

Depuis des millénaires et dans chaque civilisation, le jardin réfléchit l'état d'une société, d'une organisation humaine. Dans les sociétés dites « primitives » il n'est jamais loin des habitats et sert d'école quand il n'y a pas d'école. Et s'il y a une école, le jardin n'est jamais très loin non plus pour nourrir le groupe d'enfants. Les femmes semblent d'ailleurs dans ces sociétés

¹¹⁵ Foucault, M. (1984). Of others spaces, Heterotopia. Traduit de : *Architecture, Mouvement, Continuité* no. 5 : 46-49.

¹¹⁶ Foucault, M. (1984). Op.cit

primitives être les responsables des travaux au jardin et aussi de la récolte des champs dans un principe de « fécondité » féminin avec la nature selon l'explication de Lucien Lévy-Bruhl :

En Amérique du Sud, dans les sociétés bantoues et dans celles de l'Afrique occidentale, dans la plupart des îles de l'Océanie, ailleurs encore, on a signalé une division très inégale du travail agricole entre les sexes. Presque partout les travaux des jardins, des plantations et des champs, pour la plus grande part, incombent aux femmes, sans préjudice de la besogne qu'elles ont par ailleurs (soins des enfants, préparation des aliments, etc.). Là où les hommes ne sont pas entièrement exempts du travail des champs, ils n'y participent, en général, que pour certaines opérations préliminaires ou finales. C'est à eux, par exemple, qu'il appartient d'abattre les arbres sur le terrain à cultiver, d'enlever les souches, et de défricher. Mais les travaux agricoles proprement dits ne seront exécutés que par les femmes.¹¹⁷

Les enfants suivent leurs mamans au jardin et apprennent en aidant aux plantations et récoltes. Il s'agit d'un microcosme du monde vu par une culture singulière, ou peut-être une « contraction » du monde, une densification de la communauté qui habite autour de ce jardin collectif.

Durkheim imaginait l'école comme un lieu qui ressemble à cette école au jardin : « qui puisse faire une part au premier des plaisirs de l'enfant, le plaisir de l'activité variée, du mouvement libre, de l'effort sans contraintes »¹¹⁸.

Nous allons observer maintenant dans quelle dimension éthique définir l'école jardin.

1.4.4 L'école jardin, une philosophie laïque et républicaine

L'école jardin réclame cette déclaration liminaire d'éthique laïque et républicaine pour ne pas la confondre par exemple à ce que furent au Moyen-âge des écoles monastiques dédiées à la botanique ou encore d'écoles contemporaines ou anciennes comme les *ashrams* de l'Inde à fond religieux ou politique (*ashram* de Gandhi). La notion de plaisir dans l'apprentissage a été pour Épicure et son Jardin un élément fondamental dans les apprentissages, ce plaisir peut être celui des sens, de la corporalité, du travail en amitié et en commun. Nous développerons ces notions dans la deuxième partie sur Épicure. Proposer une école centrée sur la nature dans une recherche en Sciences de l'Éducation n'est pas une vue utopique d'idéalisation bien que pour Sophie

¹¹⁷ Lévy-Bruhl, L. (1960). *La mentalité primitive*. Paris : PUF. pp. 360-361.

¹¹⁸ Besnard, P. (1987). Chapitre 1 - L'anomie chez Durkheim. Dans : Besnard, P. *L'anomie* (pp. 21-139). Paris : Presses Universitaires de France.

Wahnich ¹¹⁹: « exercer son aptitude à l'utopie est une nécessité absolue quand l'avenir paraît avoir disparu »¹²⁰ ce qui correspond à notre actualité anthropocène.

Comment nous projeter en effet dans l'avenir et imaginer un monde meilleur, notamment une école « oasis » d'école jardin, alors que la crise sanitaire nous donne l'impression de faire du sur-place? Pour cette historienne spécialiste de la Révolution française, la pensée utopique constitue une source d'émancipation tout à fait nécessaire, même si elle se heurte au réel comme pour l'hétérotopie de Foucault.

Au Colloque de Cerisy de 1975, sur le discours utopique, l'école était au centre des préoccupations « utopiques » pour la transformation de la société :

Mais s'il est nécessaire, pour comprendre l'utopie pédagogique dans son présupposé politique, de la saisir aux lieux mêmes où elle ne se nomme pas comme telle, il faut avant tout la capter sur son terrain d'élection, l'école. L'école libératrice, celle des chances égales, de la République, de la laïcité, du peuple.¹²¹

C'est bien dans cette philosophie de l'école laïque et républicaine qu'est envisagée cette recherche. Neill avec ses « libres enfants de Summerhill » posait d'emblée cette condition, laisser la religion à l'extérieur de l'école pour libérer l'enfant, avec l'école jardin il est permis d'envisager une forme de libération sensorielle :

Le mot religion pour un enfant est presque toujours synonyme de crainte. (...) Quiconque dans son enfance a été empli de la crainte d'une vie future en enfer ne peut se libérer d'une anxiété neurotique quant à la paix de l'esprit ici-bas. Il en est ainsi même si la personne comprend d'une façon rationnelle que le ciel et l'enfer sont des fantasmes infantiles fondés uniquement sur des espoirs et des craintes humaines. Les dégâts émotifs infligés dans l'enfance sont presque toujours fixés pour la vie.¹²²

Épicure est souvent cité comme le premier grand laïc, André Comte-Sponville définit ainsi cette philosophie laïque : « La laïcité est le nom de ce combat. Reste, pour les athées, à inventer la spiritualité qui va avec »¹²³. Le Jardin d'Épicure prétendait laisser au dehors la spéculation, l'argent, l'égo et la démesure des uns et des autres, les ségrégations sociales et ethniques, les religions et toute la panoplie des croyances superstitieuses ou dogmatiques. L'école jardin de l'anthropocène pourrait être pensée comme une hypothèse réelle pour remédier aux différentes

¹¹⁹ Wahnich, S. (2008). *La longue patience du peuple, 1792, naissance de la République*. Paris : Payot.

¹²⁰ Diatkine, A. (2021). Sophie Wahnich. *Libération du 13 et 14 février 2021*. pp. 16-17.

¹²¹ Gandillac, M.de, Piron, C. (1978). *Le discours utopique, Colloque de Cerisy*, Paris : Union générale d'éditions, p. 377

¹²² Neil, A.S. (1980). *Libres enfants de summerhill*. Paris : François Maspero. p. 229.

¹²³ Comte-Sponville, A. (2006). *L'esprit de l'athéisme, introduction à une spiritualité sans dieu*. Paris : Albin Michel. p. 4.

crises produites par l'homme du vingt-et-unième siècle, pas une simple utopie, pas une simple spéculation intellectuelle mais un véritable concept. Durkheim disait à ce sujet : « Nos recherches ne méritent pas une heure de peine si elles ne devaient avoir qu'un intérêt spéculatif ». ¹²⁴

L'école jardin de l'anthropocène pourrait être pensée comme une solution pour remédier aux différentes crises produites par l'homme du vingt-et-unième siècle, pas une simple utopie, pas une simple spéculation intellectuelle mais un véritable concept.

Une forme d'école nouvelle peut-être comme ce fut le cas après le traumatisme de la grande guerre avec Montessori, Paul et Edith Geheeb, pour ne citer que, et comme après le second traumatisme de la deuxième guerre mondiale avec Freinet par exemple. Cette fois la problématique face à l'effondrement anthropocène et des crises juxtaposées est de proposer une école pour changer de paradigme pédagogique, pour tenter d'enrayer le processus économique d'épuisement des ressources terrestres. La haute finance s'enrichit toujours plus vite même pendant ces crises sanitaires à répétition. L'ONG Oxfam illustre ce fait en montrant, chiffres à l'appui, que depuis le début de la pandémie du Covid les dix plus riches milliardaires du monde ont accru leurs fortunes respectives de 540 milliards de dollars dont en particulier les patrons de GAFAM Google, Apple, Facebook, Amazon et Microsoft et d'industrie du luxe comme LVMH ¹²⁵. Certains de ces patrons de GAFAM ne rêvent que de coloniser d'autres planètes ¹²⁶ pour recommencer à piller systématiquement les ressources. La Chine envisageant la recherche de métaux précieux et rares sur la Lune ¹²⁷ illustrant cet aveuglement consumériste, cette utopie mortifère de la fuite en avant du développement durable sans limites. L'école jardin est à rebours de ces utopies de développement et d'enrichissement personnel, elle pourrait au contraire s'inspirer des travaux récents de Boris Cyrulnik sur la psycho-écologie ¹²⁸ où cet auteur met en lumière le fait que l'être humain est sculpté par le milieu, l'environnement déterminant l'intérieur de nous-mêmes. Etre sculpté par le milieu implique d'avoir une réceptivité au milieu, d'avoir un rapport sensoriel au milieu, c'est pour ce faire nous intéresser maintenant à l'éducation sensorielle.

¹²⁴ Molénat, X. (2016). Émile Durkheim (1858-1917) : Le père de la sociologie française. Dans : Nicolas Journet éd., *Les grands penseurs des Sciences Humaines* (pp. 31-34). Paris : Éditions Sciences Humaines.

¹²⁵ Charrel, M. (2021). Les milliardaires ont retrouvé leur richesse d'avant la crise, *Le Monde du 26 janvier 2021*

¹²⁶ Ekström, S., Nombela, J.G. (2020). *Nous ne vivons pas sur Mars et ailleurs*. Paris : Favre.

¹²⁷ Blog du CNRS, récupéré le 10 janvier 2021.

¹²⁸ Cyrulnik, B. (2021). *Des âmes et des saisons, psycho-écologie*. Paris : Odile Jacob.

1.4.5 L'école jardin ou l'éducation sensorielle

L'anthropologue David le Breton illustre ce principe d'éducation par le milieu, par les sens :

Toute acquisition d'une nouvelle technique est simultanément apprentissage sensoriel : apprendre à faire la cuisine (olfaction, goût, vue), à escalader des rochers (toucher, etc...), apprendre à jouer d'un instrument (ouïe, etc...). En même temps que l'expérience corporelle se redéploie, elle modèle ses perceptions sensorielles par l'intégration de nouvelles informations ». ¹²⁹

Bruno Latour ¹³⁰ cherche à faire « atterrir » notre société ayant perdu le sens commun, non pas sur la Lune ou sur Mars, mais sur terre. Il s'agit ici d'un enjeu civilisationnel pour réorganiser la société autour des urgences écologiques. Pour cet auteur l'humanisme est devenu « hors sol », déjà il y a trente ans Gilles Lipovetsky dénonçait les dérives de l'individualisme égoïste et déresponsabilisé, l'hédonisme consumérisme du quant à soi. Il y a dans cet individualisme exacerbé de l'*homo oeconomicus* contemporain une éthique faite de belles phrases y compris en matière de citoyenneté planétaire, d'éco-consommation et d'éco-business rassurants, de bioéthique de salon peu suivis d'effets nous explique Lipovetsky :

La morale écologique au quotidien est minimaliste, elle ne prescrit aucun oubli de soi, aucun sacrifice suprême, seulement ne pas gaspiller, moins ou mieux consommer. En dépit de tout ce qui les sépare, conscience écologique et charité médiatique font partie d'un même ensemble, ils illustrent l'irrésistible promotion démocratique des éthiques individualistes sans douleur » ou encore : « Il n'est plus guère question d'alternative globale, les vitupérations contre le marché et les pseudos-besoins ont cédé le pas au shopping écologique, à la fièvre des produits « bios », à la diététique saine, à l'hygiène biologique, aux thérapies douces, au tourisme vert ¹³¹.

Ainsi par exemple à Rouen depuis 2020, on observe la construction d'un nouvel écoquartier à grands frais à quelques mètres de l'usine chimique Lubrizol désormais célèbre pour ses émanations toxiques en centre-ville ressenties jusqu'à Paris en septembre 2019 et dûment autorisée à continuer ses activités par la municipalité de Rouen. L'écoquartier pour faire « écran de fumée », l'expression est volontairement choisie, et oublier le scandale de l'usine chimique classée Seveso en feu et son nuage toxique inhalé pendant plusieurs jours, voire plusieurs semaines, par une population de plusieurs centaines de milliers d'habitants de Rouen et

¹²⁹ Le Breton, D. (2018). *La sociologie du corps*. Paris : PUF. p. 68

¹³⁰ Latour, B. (2017). *Où atterrir ?, comment s'orienter en politique*. Paris : La découverte.

¹³¹ Lipovetsky, G. (1992). *Le crépuscule du devoir*. Paris : Gallimard. pp. 277-278.

alentours. Hartmut Rosa nous invite à comprendre que l'éthique en jeu dans l'anthropocène en cours est une éthique de « résonance » : « Les hommes vivent en résonance avec la nature, ses rythmes, ses rigueurs, ses transformations et ses particularités locales »¹³².

Cette résonance est sensorielle et peut grâce à l'école jardin enfin faire son apprentissage.

1.4.6 Ethique de l'école jardin en anthropocène

Maintenir l'habitabilité de nos cités c'est peut-être prendre conscience au niveau local que la terre qui se trouve sous nos pieds, les cours d'eau qui traversent la ville, la biodiversité végétale et animale qui y demeure, les variations des saisons, les pluies, l'air, la santé des arbres, sont déterminants pour notre vie quotidienne et future.

Le système pédagogique de Patrick Geddes (1887-1948) que nous développerons dans la cinquième partie est un exemple de cette école jardin. L'école jardin n'est certainement pas une « croyance », elle est au contraire reliée au corps, à la sensibilité et à la terre. C'est une école de la réalité, du fait biologique, bien que la poésie et la rêverie chères à Gaston Bachelard pour l'éducation y soient magnifiées. Bachelard invitait à une éthique et une éducation où le rêve, les sens, les éléments soient des objets éducatifs et en particulier pour le végétal :

La vie imaginaire vécue en sympathie avec le végétal réclamerait tout un livre. Les thèmes généraux curieusement dialectiques en seraient la prairie et la forêt, l'herbe et l'arbre, la touffe et le buisson, la verdure et l'épine, la liane et le cep, les fleurs et les fruits – puis l'être même : la racine, la tige et les feuilles – puis le devenir marqué par les saisons fleuries ou dépouillées – enfin les puissances : le blé et l'olive, la rose et le chêne – la vigne. (...) comment ne pas comprendre qu'au monde végétal s'attache un monde de rêveries si caractéristiques qu'on pourrait désigner bien des végétaux comme des inducteurs de rêverie particulière.¹³³

L'anthropocène c'est-à-dire la période géologique actuelle dans laquelle les humains influent sur les cycles biogéochimiques de la planète (Latour 2020)¹³⁴, ne peut pas être considéré comme une croyance de quelques-uns, c'est devenu un fait.

La conservation de la biodiversité passe par l'apprentissage de la vie organique, l'école jardin peut l'offrir aux enfants par le jardinage collectif à l'école pour qu'à l'âge adulte il y ait

¹³² Wallenhorst, N., Hétier, R., Lamarre, J.M., Poché, F., Robin, J.Y. (2020). *Résistance, résonance, apprendre à changer le monde avec Hartmut Rosa*. Paris : Le pommier. p. 87.

¹³³ Bachelard, G. (1943). *L'air et les songes, essai sur l'imagination du mouvement*. Paris : José Corti. p. 261.

¹³⁴ Latour, B. (2020). *Où suis-je ? Comment s'orienter en politique*. Paris : La Découverte.

continuation de ce lien avec la terre. Ce n'est pas comme dans les matières classiques où souvent les manuels sont mis au grenier et oubliés au sortir de la scolarité.

Le savoir pratique jardinier est l'école de toute une vie, il permet un nouveau contrat social « naturel », une éco-citoyenneté qui ne s'apprend pas dans les livres mais qui se vit en groupe scolaire collaboratif. Michel Serres nous instruit sur ce contrat naturel, il vient de très loin, c'est un contrat qui nous lie avec la terre sur laquelle nous vivons et notre histoire d'humanité qui fait qu'une tradition s'est construite autour de ce contrat naturel presque oublié aujourd'hui et qui inspire cette recherche en l'inscrivant dans l'histoire, dans l'antiquité reliée au présent : « Nous tenons au sol culturel, qui se confondit jadis avec la terre naturelle, par au moins quatre racines longues : l'usage des langues de science éveille la mémoire de la pensée toujours vivante des anciens Grecs qui les ont définies. »¹³⁵

René Dumont, pionnier de l'écologie en France, montrait ce contrat, ce lien naturel comme brisé : « Notre « petite planète » n'est pas capable de supporter longtemps les conséquences d'une surpopulation délirante et de l'activité industrielle incontrôlée de notre société de consommation, qui épuise les ressources rares non renouvelables de cette terre, et qui pollue, défigure et finalement détruit une large part d'un écosystème – dont nous faisons partie. »¹³⁶
Cette école de l'éthique dans la relation à la nature c'est aussi l'école de l'éthique alimentaire.

1.4.7 Une école du fait social total de l'alimentation

Marcel Mauss donne cette définition du fait social total :

Les faits que nous avons étudiés sont tous, qu'on nous permette l'expression, des faits sociaux totaux ou, si l'on veut — mais nous aimons moins le mot —, généraux : c'est-à-dire qu'ils mettent en branle dans certains cas la totalité de la société et de ses institutions (potlatch, clans affrontés, tribus se visitant, etc.) et dans d'autres cas seulement un très grand nombre d'institutions, en particulier lorsque ces échanges et ces contrats concernent plutôt des individus.¹³⁷

Dominique Ottavi donne à cette notion Maussienne de fait social total toute sa signification environnementale :

¹³⁵ Serres, M. (1990). *Le contrat naturel*. Paris : François Bourin éditeur. p. 99.

¹³⁶ www.Agriculture-environnement.fr

¹³⁷ Mauss, M. (2012). *Essai sur le don, forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Paris : PUF.

Si notre époque est confrontée à des défis majeurs comme les pollutions, le changement climatique, à des risques nouveaux comme ceux qui sont liés aux manipulations du vivant, si les réponses des états et de la société à ces défis semblent en deçà de leur gravité, le moment est venu d'en comprendre en profondeur les raisons. Mauvaise volonté, sous-estimation des nuisances et souffrances causées par la mauvaise gestion des ressources naturelles, intérêts contradictoires du développement économique et de la qualité de vie.¹³⁸

L'alimentation selon Philippe Pitaud peut être définie en fait social total, elle est partout et indispensable dans toute les cultures, dans le monde humain et non humain, et pourtant négligée. La crise du Covid 19 a permis en révélateur de lui redonner toute son importance. L'école jardin lui réserve une place importante par la transformation des récoltes du jardin en mets par l'apprentissage cuisinier. Philippe Pitaud déclare à ce sujet :

Dans cette période de confinement, anxiogène, le plaisir de manger prend encore plus d'importance. Il y a dans le repas, une dimension de régulation de l'anxiété. Il aide, en quelque sorte, à « digérer » la situation, les risques, la peur... Le confinement implique une augmentation mécanique de la « commensalité ».¹³⁹

En effet une pédagogie générale centrée sur la nature et sa connaissance pratique, l'utilisation des cinq sens (et des sixième et septième chez les enfants autistes par exemple qui ont du mal à planifier les tâches dans le temps et à avoir une vision du déplacement dans l'espace de leur corps) s'appuie sur des fonctions aussi déterminantes que l'éducation au goût, à l'alimentation dite « éducation nutritionnelle » et à cette « commensalité » évoquée par Pitaud dans le repas pris en commun à l'école ou dans la famille. Cette commensalité rejoint Hartmut Rosa :

Le capitalisme, devenu rentier et spéculatif depuis quelques décennies, redistribue de moins en moins la richesse. (...) Il nous revient désormais de fédérer un ensemble de pensées alternatives au néolibéralisme contemporain et de penser des infrastructures intellectuelles qui leur permettent de se déployer et de participer à cette émergence d'un autre monde, caractérisé par sa durabilité et sa justice sociale (Internationale convivialiste).¹⁴⁰

Nous verrons pour Épicure et le Jardin l'importance de ce repas pris en commun et préparé par les membres de la communauté avec les produits cultivés sur place. Le sociologue Jean-Pierre Poulain nous précise cette importance :

¹³⁸ Ottavi, D. (2017). L'environnement, fait social total. *Les Études Sociales*, 1(1), 253-261.

¹³⁹ Pitaud, P. (2021). Introduction. L'alimentation, un « fait social total ». Dans : Pitaud, P. éd., *À table, les vieux*. (pp. 7-24). Paris : Érès.

¹⁴⁰ Wallenhorst, N., Hétier, R., Lamarre, J.M., Poché, F., Robin, J.Y. (2020). *Résistance, résonance, apprendre à changer le monde avec Hartmut Rosa*. Paris : Le pommier. p. 11.

Une mobilisation sensorielle qui ne renvoie pas à un mangeur passif, à un système de normes préétablies, au respect d'un ordre cristallisé diététique ou gastronomique imposé par tel groupe ou tel mentor. C'est-à-dire une socialisation dans laquelle le mangeur-acteur dispose de principes lui permettant de construire ses connaissances conceptuelles, physiques et gustatives.¹⁴¹

Bien plus riche et performante que « la semaine du goût » dans les établissements scolaires, événement créé par les industriels du sucre au début des années 1990, l'école jardin pourrait détenir cette vertu de permettre un véritable apprentissage de l'alimentation, du respect de la nature qui permet cette alimentation, de l'exigence de « savoir ce qu'on mange » c'est-à-dire la base de la santé pour l'espèce humaine. D'un point de vue Durkheimien et Maussien Jean-Pierre Poulain décrit cette importance éducative :

L'apprentissage de l'alimentation humaine apparaît comme un fait social aurait dit Emile Durkheim, comme fait social total aurait rajouté Marcel Mauss, et Edgar Morin de préciser : un fait total humain.¹⁴²

Cet apprentissage de l'alimentation mérite le plus grand soin à l'école, tout au long de la scolarité, de nombreux Maires traitent désormais la qualité de l'alimentation des cantines en utilisant des produits biologiques et locaux avec le plus grand soin. L'apprentissage du goût et de la variété des aliments, de la cuisine de ces aliments, de l'origine de ces denrées et de leur traçabilité vont devenir d'importants champs pédagogiques avec la crise écologique et les menaces qui pèsent sur l'alimentation, sa qualité, sa provenance, ses effets sur la santé et sur les possibilités de se procurer cette alimentation en cas de crises « juxtaposées », Laurence¹⁴³, de l'association « Graine de Jardins » en Ile-de-France, précise que la ville de Paris n'est provisionnée en alimentation que pour trois jours et qu'une crise des transports serait catastrophique pour alimenter l'île de France et Paris.

De nombreux sociologues et anthropologues comme Claude Lévi-Strauss¹⁴⁴ ont montré cette importance de l'alimentation, mais au niveau pédagogique l'école jardin peut aisément la mettre en pratique et faire réfléchir l'enfant à ce qu'il mange, le protéger des injonctions à consommer par la publicité (fastfoods), on pense bien évidemment aux boissons sucrées, aux aliments surchargés en graisse sucres et sel des fastfoods, aux phénomènes d'obésité infantile qui en découlent et autres phénomènes de santé. A ce titre Pierre Rabhi, pédagogue et jardinier, souligne l'importance du fait social primordial qu'est l'alimentation :

¹⁴¹ Poulain, J.P. (2012). *Dictionnaire des cultures alimentaires*. Paris : PUF. p. 420.

¹⁴² *Op.cit.* p. 8.

¹⁴³ Entretien avec Laurence, annexes.

¹⁴⁴ Lévi-Strauss, C. (1964). *Mythologiques, T.1, Le cru et le cuit*. Paris : Plon.

Jardiner est pour moi un acte politique, un acte de résistance à une logique alimentaire pernicieuse. Si l'on n'y prend garde, la stratégie de mise en dépendance alimentaire des peuples offrira aux pouvoirs malfaisants une domination absolue sur la condition humaine. L'autonomie (par la pratique du jardinage) est une façon, pour un individu, de reprendre sa souveraineté sur son existence biologique, de sortir de la dépendance vis-à-vis des multinationales.¹⁴⁵

Pour permettre cette autonomie, cette résistance aux trusts de l'agro-alimentaire, cette compréhension profonde de ce que l'on mange et de l'effet sur notre santé, il semble peut-être nécessaire, en temps de crise anthropocène, d'aller au-delà d'une simple éducation au développement durable.

1.4.8 Une éducation en anthropocène au-delà du développement durable

Cette école jardin de l'écologie profonde aurait donc une capacité à modifier notre société dans notre rapport au corps, à la vie en commun autour des communs de la nature, au travail collaboratif, et non le repli individualiste sur soi. Jean-Marc Lange avait donné cette dimension ambitieuse au rôle de l'école, lors du colloque sur l'éducation au développement durable à l'université de Rouen en 2013 :

Ces missions donnent à l'Ecole la capacité de reprendre son rôle de pilotage de l'évolution sociétale dans une perspective démocratique en permanente réélaboration.¹⁴⁶

L'ampleur des crises écologiques, sanitaires, économiques et scolaires demande une réponse éducative en profondeur, nous proposons de lui donner le nom d'école jardin. Les systèmes éducatifs au développement durable et à l'environnement ne paraissant plus suffisants pour permettre à l'école de reprendre son rôle social de transformation. Marie-Louise Martinez pouvait d'ailleurs dès 2013 dans ce même colloque interroger la pertinence de l'EDD pour répondre à la crise¹⁴⁷ :

Il est nécessaire de promouvoir d'autres manières de produire et de consommer, mais l'éducation d'un consommateur-producteur ne suffit pas. Ce programme qui a remplacé l'éducation à l'environnement (EE) et le compromis autrefois prôné de l'EEDD (l'éducation

¹⁴⁵ Rabhi, P. (2015). *L'agroécologie, une éthique de vie*. Paris : Acte Sud. p. 65.

¹⁴⁶ Lange, J.M. (2013). (sous la direction de). Actes du Colloque international, l'éducation au développement durable : acquis et obstacles à sa généralisation hors et dans l'école, Penser l'éducation, hors-série, décembre 2013, p. 23.

¹⁴⁷ Martinez, M.L. (2013). Op.cit. pp. 133-134.

à l'environnement et au développement durable) et se prétend solution peut-il, en fait, répondre à l'ampleur de la crise ?

Devant la juxtaposition des crises actuelles cette vision prémonitoire donne toute son importance à cette recherche. La transformation de l'école et de ses bâtiments en école jardin pour en faire une école d'éducation en anthropocène réclame un changement de mentalité éducative profonde. L'école en anthropocène a une finalité philosophique majeure expliquent Nathanaël Wallenhorst et Jean-Philippe Pierron :

En effet, vivre, qui suppose une préemption nécessaire au maintien de la vie ne peut être la seule finalité d'une éducation en Anthropocène. Il s'agit également d'apprendre à faire vivre en faisant pour cela œuvre de créativité et en travaillant à un réenchâtement du rapport au monde ¹⁴⁸.

Finalité dont Wallenhorst donne les conditions de mise en œuvre : « *Critique, utopie, résistance* »¹⁴⁹, trois fonctions d'une pédagogie de « résonance en Anthropocène ».

1.4.9 L'école jardin en anthropocène pour sortir du virtuel et des écrans

L'école jardin sort ainsi du virtuel, du hors sol des éducations théoriques et numériques coupées du corps et des apprentissages sensoriels à la base du développement de l'enfant. Pour Wallenhorst et le mouvement convivialiste :

La virtualisation, enfin, participe également d'un éloignement du monde, de la nature, du sensible et de la relation (...) Les enfants et les adolescents sont particulièrement concernés, eux qui passent plusieurs heures par jour à ces activités (numériques et téléphoniques), et en fait tout leur temps libre, qui s'intercale entre les activités contraintes, comme la scolarité et le sommeil (d'ailleurs restreint) (...) l'émergence des écrans les confinent en sécurité chez eux. ¹⁵⁰.

Le manifeste convivialiste propose une nouvelle pensée métapolitique :

Rien n'est plus urgent que d'élaborer une pensée et une intelligibilité du monde, alternatives à celles que le néolibéralisme a su imposer à toute la planète. Et c'est d'une philosophie politique (au sens large du terme) que nous avons besoin, mais qui ne pourra pas consister en un simple retour au socialisme, au communisme, à l'anarchisme ou au libéralisme classiques, ni résulter de la simple addition des analyses développées par tel ou tel philosophe, économiste, sociologue, aussi justes soient-elles. Parce qu'il ne suffira pas que ces analyses

¹⁴⁸ Wallenhorst, N. & Pierron, J.P. (2019). *Eduquer en Anthropocène*. Paris : Le bord de l'eau. p. 17.

¹⁴⁹ Op.cit. p. 17.

¹⁵⁰ Wallenhorst, N. (Coord). (2020). *Les convivialistes, Résistance, résonance, apprendre à changer le monde avec Hartmut Rosa*. Paris : Le Pommier. p. 29.

soient justes. Si elles le sont, encore faudra-t-il qu'elles soient largement crues et partagées, et si possible à l'échelle du monde. Il est grand temps d'esquisser une avancée collective décisive dans le champ des idées. Tel est le pari de ce manifeste, résultat d'un travail qui réunit des intellectuels, mais aussi des activistes, des écrivains et des artistes, quelque 300 personnalités de 33 pays différents qui ont toutes accepté de privilégier les idées qu'elles partagent. Sans trop forcer le trait, on pourrait dire que ce Second manifeste convivialiste est le manifeste d'une Internationale informelle naissante. Une Internationale qui ne demande qu'à s'étendre pour devenir l'affaire de tous.¹⁵¹

Nous allons développer au vu de ces finalités éducatives ce qu'est ou ce que pourrait être l'école jardin et nous retrouverons ces aspects de critiques, d'utopie (ou d'hétérotopie) et de résistance, cette dernière bien visible dans l'empirie et le témoignage des pédagogues de l'école jardin du passé et du présent. Les réponses pouvant être apportées à une éducation en temps de crises par l'école jardin passent par de nouvelles socialisations autour de nouveaux savoirs centrés sur le jardin. Pour dépasser une éducation au développement durable dans ses objectifs il est peut-être nécessaire de conjuguer les groupes de savoirs jardiniers que nous allons définir, une didactique des savoirs jardiniers en somme, de façon pluridisciplinaire autour du jardin « central », nouvelle centralité de l'école.

¹⁵¹ Second manifeste convivialiste. (2020). Paris : Acte Sud.

Partie II : Eclairages historiques et philosophiques

Cette seconde partie épistémologique va donner un cadre philosophique à l'école jardin en la rapprochant du jardin d'Épicure non pas d'une manière tautologique mais dans une réflexion philosophique. Déjà avec Lucrèce (98-55 avant notre ère), le caractère de « sauveur » de la pensée d'Épicure se manifestait :

Épicure, glorieux Memmius, qui le premier trouva cette doctrine de vie aujourd'hui appelée sagesse, et qui, par son art, sut arracher notre vie à des tempêtes si grandes, à des ténèbres si épaisses, pour l'établir en un port si tranquille et une si claire lumière.¹⁵²

II.1 Le Jardin d'Épicure

Dans l'antiquité grecque, en 306 avant notre ère, le philosophe Épicure a fondé une école basée sur ses principes philosophiques qu'il a appelée le Jardin. Il l'a fondée avec une communauté d'amis et de mécènes en périphérie d'Athènes dans un jardin vivrier en plaçant la pratique du jardinage et la nature au cœur de son enseignement. Ecole et jardin ne faisaient qu'un pour les épicuriens qui pratiquaient l'étude dans une communauté basée sur un contrat qui liait, dans l'amitié et le repas commun avec les productions du jardin, les disciples d'Épicure. Cette école fut créée en des temps de troubles sociaux, d'épidémies à Athènes, d'anarchie politique causée par la mort d'Alexandre le Grand, de perte du religieux et de migrations de populations réfugiées d'autres cités, de prévarication des politiques qui, sans forcer l'anachronisme, rappellent un climat de crise actuel. La république athénienne était compromise, Cicéron dans *De republica* expliquera en son temps ce que fut cette crise de la démocratie athénienne :

L'histoire des grecs, qu'il connaît par cœur, montre que toute cité est travaillée par des forces antagonistes, qui tendent à la dissocier : le peuple, agité d'aspirations violentes ; les grands, divisés en factions, tantôt rivales, tantôt alliées ; enfin les rois, les uns venus de la nuit des temps, les autres surgis de quelque brigandage. Selon que l'une ou l'autre de ces forces prend le dessus, on a la monarchie, l'oligarchie ploutocratique ou la démocratie, mais chacun de ces systèmes porte en lui le virus de sa dégénérescence. (...) Cicéron ajoute en commentaire que seule la démocratie mérite le nom de *res publica*. Pourquoi ? Parce que c'est « la chose du peuple ». Que triomphe une coterie et il n'y a plus de république. (...) Que devint la république athénienne après la fameuse guerre du Péloponnèse, quand les Trente Tyrans, très

¹⁵² Conche, M. (1990). *Lucrèce et l'Expérience*. Paris : Editions de Mégare. p. 178.

injustement, mirent la main sur la cité ? Réponse : il n'y eut plus de république, puisqu'il n'y avait plus « chose du peuple ».¹⁵³

C'est donc dans cette période troublée qu'Épicure avec une communauté d'amis va créer son école.

Devant ce que certains chercheurs appellent la crise anthropocène de la transition écologique, d'autres les effondrements, d'autres encore la collapsologie, il peut sembler pertinent de réfléchir à un nouveau paradigme éducatif basé sur la nature, sa connaissance fine et son respect, donnant à l'école une nouvelle mission de sauvegarde face à la crise écologique et au réchauffement climatique. L'école couplée aux jardins collectifs qui souvent l'entourent ou en intégrant le jardin en son sein pourrait redonner à la simplicité heureuse épicurienne une nouvelle modernité en devenant l'école jardin. Cette recherche vise à penser l'école jardin comme solution sociale, comme remède à une société en crise.

Nous allons aborder le Jardin d'Épicure sous ses aspects matériels, philosophiques, historiques et anthropologiques pour tenter d'en extraire des principes applicables à une école jardin contemporaine, des caractéristiques pouvant le rapprocher des jardins collectifs et familiaux actuels, des vertus anthropologiques pouvant être juxtaposables ou non avec le monde en crise d'aujourd'hui.

2.1.1 La nature au centre de la philosophie et de l'éducation

Les épicuriens¹⁵⁴ à Athènes, communauté d'étude et de vie collective autour d'Épicure achetèrent en commun en 306 av. J.C, à la périphérie de la ville et « hors les murs », un grand jardin planté d'arbres et d'oliviers. Ce jardin avait coûté le prix élevé de 80 mines, ce qui correspondait au prix d'un navire de guerre de l'époque, le prix d'une trirème à trois bancs de nage de 37 mètres de long sur laquelle pouvait naviguer 200 personnes¹⁵⁵: « à titre de comparaison, la construction d'une trirème pouvait coûter un *talent*, soit soixante *mines* ». Le Jardin d'Épicure que nous considérons comme l'illustration antique par excellence de notre recherche sur l'école jardin se caractérise par son organisation collective basée sur le bénévolat, le travail de la terre pour les plantations, la bibliothèque et la maison commune où l'on prend les repas en commun préparés avec les produits du jardin. L'amour de la nature y unit la

¹⁵³ Jerphagnon, L. (2004). *Au bonheur des sages*. Paris : Desclée de Brouwer. pp. 128-129.

¹⁵⁴ Delattre D. (2011). *Les épicuriens*. Paris : NRF.

¹⁵⁵ Howatson, M.C. (1993). *Dictionnaire de l'Antiquité, Mythologie, Littérature, Civilisation*. Paris : Robert Laffont. p. 122.

communauté, cet amour sera chanté par Plutarque puis Aristophane. La nature est placée au centre de cette vie intellectuelle antique des épicuriens avec sa simplicité et sa richesse, sa générosité. Les autres philosophes accordaient aussi à la nature une grande place, Platon se plaignait qu'autour d'Athènes on défrichait par trop les arbres et la végétation. Dans le *Théétète* il se moque pourtant des philosophes qui attachent trop d'importance à la terre, au matérialisme des végétaux et aux apprentissages sensoriels, en quelques sorte une forme de critique de notre recherche ¹⁵⁶:

Les uns rabaisent à la terre toutes les choses du ciel et de l'invisible, et ne saisissent ainsi que grossièrement avec leurs mains des pierres et des arbres. Attachés à tous ces objets, ils nient qu'il y ait rien autre que ce que les sens peuvent atteindre. Le corps et l'être sont pour eux une seule et même chose. Ceux qui viennent leur dire qu'il y a quelque chose qui n'a point de corps, excitent leur mépris, et ils n'en veulent pas entendre davantage.

Le *théétète*, dialogue de Platon sur la science et sa définition, est certainement l'ouvrage qui oppose le plus ce philosophe à Épicure avec également dans la *République* (portant principalement sur la justice dans l'individu et dans la Cité) l'amour de la hiérarchie sociale chez Platon et de la vie publique sous le regard des dieux. Pour Épicure c'est tout le contraire, « pour être heureux vivons caché » pourrait-on résumer. La philosophie d'Épicure encourage à se détacher de l'idolâtrie ou de la croyance et de la crainte des dieux qui ne s'intéressent pas, s'ils existent, aux petites mesquineries et malheurs de santé des hommes. Le christianisme qui honnira Épicure, développera la prière pour l'intervention quotidienne de dieu dans notre existence et développera un vaste culte des saints guérisseurs pour tous les maux humains, remplaçant la médecine par la prière. Thalès, l'un des sept sages de la Grèce antique et le fondateur de l'école de Milet, philosophe de la « nature », deux siècles plus tôt, avait lancé son « enquête sur la nature » devant les déprédations dues à l'élevage intensif de moutons. Elevage ovin qui ruinait la végétation et le renouvellement des arbres en Grèce.

Les dieux étaient encore révéérés par de nombreuses fêtes et on honorait Déméter déesse des cycles agricoles et Pan le dieu des forêts, Priape le dieu des jardiniers, Pomona déesse des arbres fruitiers et des vergers. Ces cultes à l'époque d'Épicure étaient en phase déclinante, comme on peut observer aujourd'hui un déclin de la fréquentation des églises en Europe, d'où pour lui la nécessité de remettre la nature au centre de son école philosophique du Jardin. Anaximandre (610-546) à la fin du sixième siècle, introduisit en grec le terme de *physis* pour désigner la nature jusque-là intégrée dans la vie « naturelle » des grecs archaïques et non « nommée ».

¹⁵⁶ La Bibliothèque électronique du Québec Collection Philosophie Volume 9.

Philippe Descola a analysé des sociétés archaïques où le mot nature n'existe pas ni même son concept, il n'y pas de séparation entre les hommes et la nature qui ne font qu'un comme pour les *achuars* amazoniens¹⁵⁷ où le terme « nature » n'existe pas dans le langage de ce peuple indigène. Aristote (384-322) entreprend après Platon (428-347) d'étudier systématiquement la nature dans sa *métaphysique*, c'est la naissance de la zoologie, de la botanique, de l'ornithologie, de l'entomologie. Théophraste (371-288) qui succède au Lycée à Aristote écrit *l'histoire des plantes et la cause des plantes*, Porphyre de Tyr (234-310) sous l'Empire romain, entreprend de protéger les animaux, notamment de les exclure des sacrifices aux dieux en ne gardant que l'offrande végétale. A propos de ces offrandes végétales des Grecs, tout à fait pacifiques et non sanglants Louise Bruit Zaidman explique :

Le « bon sacrifice » est celui qui plaît aux dieux, parce qu'il est composé d'offrandes non sanglantes, mais aussi parce qu'il est offert avec « un cœur pur ». C'est-à-dire qu'à l'exigence que l'on pourrait appeler externe, s'ajoute une exigence morale, et que seul l'ensemble des deux conditions confère au sacrifice sa qualité de « bon sacrifice ». Ainsi, montrer que les hommes pieux d'autrefois offrent l'exemple de la pureté dans leur comportement vis-à-vis des choses divines, et proposer un type de sacrifice agréable aux dieux par l'économie du meurtre des animaux vont de pair et appartiennent au même mouvement. C'est ce qui justifie, de la part de Théophraste, la mise en place d'une « archéologie » des premiers sacrifices.¹⁵⁸

Théophraste propose à ses contemporains le spectacle d'un homme naturellement végétarien, dans un monde exclusivement végétal. La vulgate chrétienne sur l'horreur des sacrifices sanglants antiques, inverse la signification du mot *anathèmata* en en faisant une sentence de malédiction sur une personne ou sur une pensée « jeter l'anathème », on retrouvera cette inversion dans la compréhension de la philosophie d'Épicure présentée par les auteurs chrétiens qui jetteront l'anathème sur sa philosophie :

A la catégorie de l'offrande appartiennent les *anathèmata* évoqués à propos de l'environnement matériel des sanctuaires. Ce type de consécration n'aboutit pas à la destruction du don. Au contraire, son dépôt dans un sanctuaire en assure la conservation. Dès que l'offrande est corruptible, elle entre virtuellement dans la catégorie du sacrifice puisque sa destruction intervient à plus ou moins long terme. Ainsi, l'intendance du temple finit par évacuer les restes des végétaux simplement déposés sur une table à offrande. Le sacrifice non sanglant voue quant à lui à la flamme de l'autel des produits surtout alimentaires : fromage, lait, miel, gâteaux, huile, fruits et légumes.¹⁵⁹

¹⁵⁷ Descola, P. (2006). *Les lances du crépuscule, avec les Indiens Jivaros de haute Amazonie*. Paris : Plon.

¹⁵⁸ Bruit Zaidman, L. (2001). 10. Anthropologie et piétisme. Dans : Bruit Zaidman, L. *Le commerce des dieux: Eusebeia, essai sur la piété en Grèce ancienne* (pp. 183-193). Paris: La Découverte.

¹⁵⁹ Lehmann, Y. (1999). *Religions de l'antiquité*. Paris : PUF. p.128

Ainsi pour les Grecs, de simples fruits et légumes avaient valeur religieuse d'offrande, la « religion » le *religere*, le « faire lien », pouvait s'effectuer symboliquement dans une réciprocité avec le don divin de ces aliments, une sorte de don contre don à la base de la religion des Grecs, une religion où le sacré de la nature avait donc toute sa place.

Épicure en plaçant le jardin au centre de son école philosophique semble en quelque sorte sanctuariser la nature. Les élèves du jardin font rituellement le repas « laïque » avec ces fruits et légumes placés au centre de l'école philosophique. On comprend mieux pourquoi l'église chrétienne qui se méfie de la nature en voulant absolument la dominer, se méfiant en particulier du paganisme des cultes anciens, veuille au contraire la désacraliser au profit du Christ mettant fin à tous les sacrifices du monde en s'étant sacrifié lui-même pour les hommes, ce qui donnera le rituel de l'eucharistie. Le christianisme semble donc aux antipodes de l'épicurisme et de cette forme de philosophie de la nature. Le jardin potager au vu de ces cultes antiques prend tout au contraire une dimension anthropologique puissante de reliance des hommes au sacré, une forme de sacralité non confessionnelle que l'on dirait laïque aujourd'hui.

2.1.2 La communauté du Jardin

La communauté du Jardin pourrait se définir selon la formule « *Pas seul mais pas avec n'importe qui* ». Autrement dit, il y avait dans le jardin d'Épicure une forme de cooptation pour admettre de nouveaux membres, un contrat, des rituels, des formes d'adoubements, peut-être des formes de « démocratie participative », nom donné aujourd'hui à une forme de partage et d'exercice du pouvoir, fondée sur le renforcement de la participation des citoyens à la prise de décision politique. Ces formes de démocratie participative s'observent par exemple dans le jardin partagé de Repainville que nous avons étudié à Rouen. Quelques indices de la philosophie de l'école d'Épicure nous sont donnés par Jacqueline de Romilly dans son ouvrage « la douceur de la pensée grecque » qui souligne des termes comme *philanthrôpia* qualité bien présente à Athènes et tout spécialement au jardin d'Épicure. Cette forme d'évergétisme visant à faire profiter de son bien les plus démunis du groupe, les étrangers par exemple¹⁶⁰ « comme l'attitude accueillante d'Athènes à l'égard des étrangers, qu'elle ne chassait pas comme on faisait à Sparte », et faire fonctionner une communauté à hauteur de ses moyens par les dons¹⁶¹ : « ces libéralités qui tendent à devenir l'expression privilégiée de l'évergétisme ». Rappelons

¹⁶⁰ Romilly, J.de. (1979). *La douceur dans la pensée grecque*. Paris : Les belles lettres. p. 99.

¹⁶¹ *Idem*. p. 219.

que le jardin d'Épicure a été acheté en commun par les épicuriens. Cette notion « *d'attitude accueillante des étrangers* » prépare en l'illustrant notre propos de *xénologie* dans la suite de cette recherche. Cet accueil des étrangers se fait par l'hospitalité du repas commun des produits du jardin. Marcel Conche illustre ce propos :

Dans le Jardin, il devait y avoir un jardin – j'entends un jardin potager (où, sans doute, travaillait Mys, l'esclave d'Épicure). Puisque les disciples mangeaient ensemble avec le Maître, la société devait avoir un caractère communautaire, à l'image d'un kibboutz. Les sociétés qui se rapprochent le plus de ce modèle sont les sociétés agricoles, où les paysans ne font que gagner leur vie, sans ambitions ni désirs vains, la différence étant que, dans le Jardin, règne l'amitié philosophique.¹⁶²

L'évergète¹⁶³ était en Grèce officiellement un « bienfaiteur », on lui donnait ce titre en récompense de bienfaits reçus par la cité, comme une sorte de citoyen d'honneur. Cette auteure parle également d'*agapèsis*, ces fameuses agapes ou repas pris en communs, *agape* signifiant un amour désintéressé, *agapèsis* étant un signe d'attachement donné à la communauté, tout comme le terme aristotélicien *philia* ou amour affectueux, amitié, amour bienveillant, plaisir de la compagnie. C'est une forme d'amour vertueux et impartial, un concept développé par Aristote dans son ouvrage *l'Éthique à Nicomaque*. La *philia* s'exprime comme une forme de loyauté envers les amis, un amour des frères de la communauté que l'on retrouvera dans les communautés utopistes fouriéristes. Cet amour fraternel requiert la vertu, l'égalité et la familiarité entre les membres de la communauté. Autant de qualités requises pour entrer dans cette communauté qui s'ouvrait aux femmes, aux esclaves, aux pauvres, aux métèques, aux étrangers mêlés à de très riches amis d'Épicure citoyens d'Athènes. Jean Salem illustre ce fait :

La petite communauté en vint à grossir de disciples nouveaux, lesquels pouvaient provenir d'origines extrêmement diverses : de ce nombre furent des esclaves, ainsi que quelques prostituées, en un temps où la simple présence de femmes à des discussions philosophiques pouvait donner aux adversaires de l'école un motif suffisant de raillerie (...) L'école maintint des liens étroits avec les centres épicuriens qui étaient restés vivants en Asie après le départ de leur fondateur (...) Épicure continua d'enseigner à ces groupes désormais lointains sa doctrine en entretenant avec eux des relations épistolaires très fournies.¹⁶⁴

Ces formes de cooptation étaient toujours en vigueur dans l'école philosophique d'Hypatie d'Alexandrie presque 700 ans plus tard. Cette femme philosophe étant connue pour avoir été

¹⁶² Conche, M. (2013). Droit naturel et droit positif selon Épicure. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 4(4), 549-556.

¹⁶³ Orrieux, C., Schmitt-Pantel, P. (2002). *Histoire grecque*. Paris : PUF. p. 490.

¹⁶⁴ Salem, J. (2013). *Les atomistes de l'antiquité, Démocrite, Épicure, Lucrèce*. Paris : Flammarion. p. 98.

lapidée par les fanatiques chrétiens de cette période de transition religieuse¹⁶⁵ (film *Agora* de 2009 d'Alejandro Amenabar). Pour pouvoir intégrer cette école philosophique il fallait se plier à des usages¹⁶⁶ :

Ainsi, en toute vraisemblance, à son arrivée à Alexandrie, Oreste suivit l'exemple des autres, en particulier des fonctionnaires locaux, et rendit visite à Hypatie ; il fit ainsi sa connaissance et assista à ses conférences. Il satisfaisait ses intérêts intellectuels et par la même occasion se pliait aux usages : il incombait en effet aux fonctionnaires et aux dignitaires qui se liaient d'amitié avec Hypatie et qui sollicitaient ses conseils d'assister à ses conférences.

Qu'en était-il de ce jardin que nous considérons comme la première structure célèbre d'école jardin, et sur lequel les sources sont lacunaires mais néanmoins présentes ? On en trouve trace notamment dans les continuateurs de l'œuvre d'Épicure jusqu'à l'avènement du christianisme de Constantin dans l'Empire romain et l'interdiction des cultes polythéistes et des philosophies non chrétiennes. Le corpus épicurien « des sentences, des maximes, des lettres »¹⁶⁷ est pour le moins peu étendu avec les quelques trois cent textes perdus de l'œuvre d'Épicure, textes qui furent peut-être détruits volontairement au cours de l'histoire comme la bibliothèque philosophique d'Alexandrie qui fut saccagée et brûlée par des zéloteurs chrétiens de Saint Cyrille. Ces mêmes fanatiques qui mirent à mort la philosophe restée païenne Hypatie qui enseignait à Alexandrie en 415 ap. J.-C.

2.1.3 Vivre en communauté hors du monde et dans le monde en même temps

Le jardin école d'Épicure est un lieu conceptuel, un lieu qui fait sens, qui répond à une interrogation philosophique singulière : comment peut-on vivre hors du monde et dans le monde en même temps ? Le jardin semble résoudre cette aporie, cette difficulté à résoudre un problème philosophique. Épicure nous invite à rompre avec le monde trivial, le monde banal de la cité et de son effervescence. Ce terme « jardin » hautement symbolique comme *hortus conclusus*, lieu clos, renvoie à l'âge perdu d'un paradis géographiquement situé entre le Tigre et l'Euphrate, la Mésopotamie, entre deux *potamos* fleuves, l'âge d'or des Grecs du paradis terrestre où les hommes vivaient bien plus longtemps et en parfaite santé selon Virgile qui en parle dans ses géorgiques¹⁶⁸.

¹⁶⁵ Harich-Schwarzbauer, H. (2012). *Hypatie d'Alexandrie*. Clio. Histoire, femmes et sociétés, 1(1), 201-214.

¹⁶⁶ Dzielska, M. (2010). *Hypatie d'Alexandrie*. Paris : Ed. Antoinette Fouque. p. 63.

¹⁶⁷ Épicure. (2017). *Lettres, Maximes et autres textes*. Paris : Flammarion.

¹⁶⁸ Virgile. (2002). *Géorgiques*. Paris : Les belles lettres.

L'âge d'or est celui qui suit immédiatement la création de l'Homme alors que le dieu Cronos règne dans le ciel, c'est le temps de l'innocence, de la justice, de l'abondance et du bonheur terrestre. Gaïa la Terre jouit d'un printemps perpétuel, les champs produisent sans que les hommes travaillent le sol et le cultivent. Nous avons aujourd'hui une fausse sensation d'âge d'or¹⁶⁹ par notre système de distribution qui fait que tout est disponible à profusion et en toutes saisons, que les machines nous apportent presque jusque dans l'assiette nos aliments, que la corne d'abondance alimentaire est inépuisable, alors que le coût carbone de cette abondance est énorme notamment par le transport des denrées d'un bout du monde à l'autre.

2.1.4 Héphaïstos et les robots agricoles de la mythologie grecque, le mythe d'une alimentation produite par des machines et sans efforts pour les hommes

Héphaïstos le dieu forgeron avait conçu des robots de bronze anthropoïdes, notamment pour que les champs produisent sans que les hommes travaillent le sol et le cultivent, récit mythologique étonnant que nous précise Adrienne Mayor, historienne des sciences et technologies de l'antiquité :

Talos is outstanding among mythic artificial beings because ancient writers and artists represented Talos as an automaton, a « self-mover » », a bronze statue animated by internal mechanism.¹⁷⁰

Talos était un célèbre robot, une sorte de colosse de Rhodes en bronze animé d'un fluide étrange pour se mouvoir, Talos « gardien de la Crète » que l'on retrouve dans le mythe de Jason et des argonautes. Adrienne Mayor décrit des robots antiques, représentés sur des poteries anciennes, créés par Héphaïstos pour remplacer l'homme dans les tâches de production de nourriture. Le dieu lui-même étant servi par des femmes automates androïdes dont Fritz Lang donnera un exemple visuel dans son film *Métropolis* de 1927 ou encore Villiers de L'Isle-Adam dans son *Eve future* (1886). Ces robots de métal qui rappellent les engins agricoles ultra modernes sans pilotes qui labourent les champs OGM des Etats-Unis par guidage satellite et scans du sol sont ainsi attestés dans les mythes grecs : « Héphaïstos est d'une habileté sans égale dans son travail, il fabriqua un jour deux femmes articulées en or pour l'aider dans sa forge ». ¹⁷¹

¹⁶⁹ Petit, P. (2005). IV. L'âge d'or du capitalisme ou des nations : 1945-1975. Dans : Pascal Petit éd., *Croissance et richesse des nations* (pp. 53-70). Paris: La Découverte.

¹⁷⁰ Mayor, A. (2018). *Gods and robots*. Princeton : Princeton & Oxford. p. 22.

¹⁷¹ Graves, R. (1967). *Les mythes grecs*. Paris : Fayard. p. 100.

L'école jardin pourrait permettre à contrario de mieux faire comprendre aux enfants que la nourriture ne tombe pas du ciel, que son élaboration et sa traçabilité sont importantes, que le gaspillage alimentaire se fait au détriment de l'écologie et qu'il y a un coût carbone derrière chaque emballage, enfin qu'il y a une saisonnalité des aliments, un ancrage géographique, et une façon de cultiver vertueuse ou non derrière chaque aliment.

Un ouvrage sur les robots et machines de l'antiquité donne quelques exemples d'une vision mythique et quelque peu prophétique d'une société servie par des machines et en particulier pour le service des repas et de la production de l'alimentation :

Outre son savoir-faire technique, Héphaïstos est doué d'un talent singulier à animer les objets et à imiter la vie en créant des « automates » au sens littéral du terme, c'est-à-dire des objets capables d'agir par eux-mêmes : nous les découvrons dans son atelier au moment où la Néréide Thétis y vient pour commander des armes à son fils Achille. Grâce à Homère, nous voyons ainsi fonctionner des trépieds littéralement « animés », c'est-à-dire dotés de la psyché, le souffle de vie en latin, ainsi que des soufflets de forge qui travaillent comme des « esclaves » *servi* en latin, au sens moderne de ces mécanismes « asservis » qui suivent un programme établi à l'avance. Mais le plus impressionnant ce sont ces deux servantes en or qui ressemblent à « de jeunes vierges vivantes » : dotées de la force physique (*sthenos*) et de la voix (*audè*), elles ont bien plus que la psyché car Héphaïstos leur a aussi donné la capacité de penser, que les grecs appellent le *noos* ou *noûs*, de plus précise Homère, elles ont appris des dieux différentes formes de travail.¹⁷²

Ces lignes paraissent d'une étonnante modernité pour notre époque où les robots anthropomorphes ont déjà été testés pour gagner le cœur en fusion de la centrale de Fukushima en mars 2011¹⁷³ en attendant leur rôle militaire ou policier déjà mis en œuvre dans certaines villes d'Asie ou en Russie. Il y a une forme de parallèle avec l'agro-industrie contemporaine où se multiplie la robotisation des conditionnements alimentaires, les usines de végétaux hors sols, les fermes-usines d'élevage d'ovins et de porcins numérisés où les animaux grandissent et sont abattus sans jamais voir les prairies et l'herbe qui y pousse.

L'homme de l'âge d'or vit presque éternellement et meurt sans souffrance, c'est la notion d'*aponie* chez Épicure, c'est l'absence totale de troubles du corps. Elle est associée à l'*ataraxie* chez le sujet qui atteint l'état de bonheur pour rejoindre les dieux. L'*ataraxie* est l'absence de troubles de la pensée, de l'esprit ou de l'âme chez le sujet qui a atteint l'état de bonheur ou de quiétude. Autrement dit une personne qui est bien dans sa tête ne tombe pas malade, mais cet

¹⁷² Collognat, A., Choppin, B. (2020). *Ex Machina, Robots et Machines de l'Antiquité*. Paris : Les belles lettres. pp. 39-40.

¹⁷³ www.sciencesetavenir.fr. Un robot au contact du combustible radioactif de Fukushima

état nécessite peut-être d'appartenir à une communauté d'épicuriens où l'amitié et la bienveillance sont la règle et de se contenter de plaisirs simples. « Philosopher est un acte simple »¹⁷⁴ écrivait Bergson (1859-1941), de vivre en harmonie avec ses compagnons, avec la nature, avec son corps, avec l'alimentation sans excès. Épicure accueillait ses élèves avec du pain et de l'eau fraîche, tradition reprise par les Hébreux et toujours en vigueur en Russie et dans le monde orthodoxe avec du pain, de l'eau pure et du sel. Cette tradition est la suivante :

L'offrande du pain et du sel est une ancienne coutume russe lorsqu'un invité franchit le pas de la porte de l'isba pour la première fois. L'invité rompt alors le pain et en imprègne de sel un morceau à partir du pot à sel posé sur le Karavaï (pain russe) et le mange.¹⁷⁵

Ce type de traditions permet de replacer une forme de sacralité du repas, de l'accueil et de l'hospitalité, tout à l'opposé de l'automatisation de l'agro distribution, du repas pris à la va-vite, de l'égoïsme alimentaire de gaspillage d'un faux âge d'or.

2.1.5 Le jardin des Hespérides, jardin d'Eden des Grecs, l'arbre sacré et les pommes d'or de la connaissance

Épicure reprend à son compte la légende du jardin des Hespérides dans la dénomination de son école qui se veut « publique » et non une *hétairie* ou société secrète :

Associations tolérées par l'état, mais souvent secrètes, les premières étaient des sortes de sociétés d'entraide qui soutenaient leurs membres dans la recherche des emplois et dans les affaires judiciaires¹⁷⁶ .

Cette notion d'hétairie peut se retrouver dans le jardin partagé contemporain, dès lors qu'une communauté de jardiniers travaille dans un jardin collectif, des liens de solidarité et d'entraide se tissent. Le jardinier en difficulté d'emploi ou de socialisation n'est plus seul, le réseau des jardiniers lui permet de continuer à avoir une vie sociale, des contacts, une aide frumentaire, un système de dons et d'échanges.

Le jardin des Hespérides avec son arbre aux pommes d'or, cadeau de mariage de la terre Gaïa à Zeus et son épouse était gardé dans la légende par les filles de la nuit Nyx et de l'obscurité *Erèbe* ainsi que par un dragon *Ladon* qui sera tué par Hercule dans l'avant dernier des douze travaux. Hercule, dont se prévalait Sparte comme étant la glorieuse descendante, commet

¹⁷⁴ « La simplicité », *Études*, 2010/9 (Tome 413), p. 235-243.

¹⁷⁵ "L'offrande du pain et du sel" - CREBESC levainbio.com (Centre de recherche en boulangerie)

¹⁷⁶ Rachtel, G. (1995). *Dictionnaire de la civilisation grecque*. Paris : Larousse. p. 122.

beaucoup d'actes rédibitoires dans la mythologie dont cette transgression des pommes d'or, symbolisant la science et la connaissance, comme pour le futur Adam du jardin d'Eden hébraïque. Hercule en particulier va libérer le jardinier des enfers Ascalaphe en soulevant la pierre qui le retenait, placée sur lui par Perséphone pour l'empêcher de nuire, au plus profond des abîmes du royaume des morts :

« L'arbre était également protégé par le dragon Ladon (que tua Héraclès) C'est du même arbre que provenaient les pommes jetées devant Atalante »¹⁷⁷.

Ce jardin des Hespérides a fait l'objet de recherches par les archéologues pour éventuellement le situer géographiquement comme l'archéologue Heinrich Schliemann (1822-1890) le situera à partir du mythe dans l'Iliade d'Homère pour le site de Troie ¹⁷⁸:

Les survivants de la catastrophe, représentés par les Hespérides, ont pu se réfugier dans une contrée voisine qu'il est naturel qu'ils aient choisie ou rendue fertile. Et cette contrée prend enfin consistance si l'on se rappelle que le nom d'Hesperis fut celui d'une cité réellement édifiée soit sur la côte d'Afrique soit sur celle d'Espagne, aux environs de Cadix (...) le jardin des Hespérides fut une sorte de vaste et opulente oasis, créée et entretenue dans le sol calciné de l'Andalousie, comme le sont encore, à notre époque, et aux mêmes lieux, les frais jardins d'ombre, d'eaux jaillissantes et de silence qui font le plus bel ornement de Grenade ou de Cadix.

Voilà qui est fort intéressant pour cette recherche, des jardins créés après (ou à l'approche) d'une catastrophe dans des zones de sécheresse et de canicule, une forme d'oasis au milieu d'un monde inhospitalier. Une hétérotopie donc, dans laquelle « on n'entre pas comme dans un moulin (Foucault 1966) »¹⁷⁹, car gardée par des déesses et un dragon, des lieux refuge de fraîcheur et d'ombre, le lieu de l'arbre de la connaissance et du savoir, un lieu où la civilisation peut renaître offrant nourriture et savoir, une école jardin mythologique ?

2.1.6 Des oasis jardins citoyennes en retrait, des Hétairies cachées, Platon contre Épicure

Le jardin est donc pour les grecs un lieu où l'on peut méditer, réfléchir, être ensemble pour se réunir dans un endroit de fraîcheur qui offre aussi les ressources alimentaires du groupe. Épicure crée son jardin école en 305 av. J.C. Athènes vit des temps difficiles, les guerres du Péloponnèse

¹⁷⁷Howatson, M.C. (1993). *Dictionnaire de l'Antiquité, Mythologie, Littérature, Civilisation*. Paris : Robert Laffont. p. 498.

¹⁷⁸ Thévenin, R. (1961). *Les pays légendaires*. Paris : PUF. p. 13.

¹⁷⁹ Foucault, M. (2004). Des espaces autres. *Empan*, 2(2), 12-19.

entre Athènes et Sparte ont ruiné la ville, des famines se déclarent car les jardins qui alimentaient la ville ont été rasés par les sièges et les batailles. Les longs murs qui rejoignaient le port du Pirée ont été abattus, les bateaux de ravitaillement n'arrivent plus, on assiste à la prévarication généralisée, à la corruption des politiques et le détournement des biens publics, Athènes vit une forme d'effondrement.

La vie philosophique au sein de la cité en est également perturbée, le Lycée, l'Académie, le Portique situés au centre d'Athènes, alors que le Jardin est à l'écart en périphérie, sont troublés dans leurs sessions philosophiques par les séditions et émeutes urbaines. Épicure propose à ses adeptes de changer leur façon de vivre par des principes de simplicité, en faisant communauté, dans des formes d'oasis qui à la longue, en se multipliant, pourraient changer l'ordre du monde, dans une sorte de contagion de bonnes pratiques philosophiques. Les critiques d'Épicure disent souvent que cette philosophie est un désengagement et un abandon de la vie publique, de la vie citoyenne. On peut y voir une forme de sectarisme ou d'égoïsme de choisir ainsi ses membres par cooptation mais on peut voir au contraire, dans la philosophie épicurienne, un projet de reconstruire le monde par le principe « associatif ». Ce principe sera cher à Emile Durkheim :

Ce qui lie ainsi, selon ces auteurs, la corporation durkheimienne aux associations libres et aux sociétés mutualistes, c'est la nature même de la conciliation entre fins individuelles et fins collectives que les unes et les autres entendent mettre en œuvre : une conciliation morale dans laquelle la résolution de la question sociale parvient à être respectueuse des libertés individuelles en tant qu'elle se fonde ultimement sur un choix moral des individus.¹⁸⁰

Durkheim voit ainsi par exemple avec la loi de 1901 sur les associations en France, un grand espoir de cohésion sociale à ses yeux. L'association de gens de bonne volonté sur un projet, en l'occurrence dans cette recherche d'une école dans un jardin, autour d'une communauté solide sur laquelle on peut rebâtir, une communauté liée par un contrat éthique et pratique en quelque sorte. Rebâtir une école et une société sur des valeurs d'écologie profonde peut passer par le « politique » d'un point de vue platonicien, d'un point de vue épicurien cela peut passer peut-être par des associations jardinières, des écoles jardins, des communautés d'habitants de jardinage de rues ou d'immeubles, des communautés d'habitat participatif, des *fablabs* jardiniers.

¹⁸⁰ Plouviez, M. (2013). Le projet durkheimien de réforme corporative : droit professionnel et protection des travailleurs. *Les Études Sociales*, 1(1-2), 57-103.

Épicure choisit donc un lieu, les rares sources précisent qu'il se trouve au nord-ouest d'Athènes (en direction du mont Olympe), hors les murs, hors de la ville : « Épicure avait choisi d'établir son jardin dans la banlieue d'Athènes. »¹⁸¹

L'éloignement avec la cité est choisi entre campagne et ville (comme les jardins ouvriers à la périphérie des villes aujourd'hui). Pétrarque et Horace qui admiraient ce jardin d'Épicure s'en souviendront dans leurs œuvres en se réclamant de lieux champêtres propices pour mener une vie philosophique. Sur l'importance de la communauté on sait peu de choses mais vu le prix d'achat du jardin de 80 mines, on peut en déduire que le lieu était vaste et qu'il pouvait accueillir une communauté importante de quelques centaines de personnes. Épicure a pu acheter ce terrain grâce à deux mécènes de ses amis, Léontéus et Lycophron, philosophes fortunés qui seront mentionnés par Plutarque dans une lettre adressée par Léontéus à Lycophron (poète et tragédien). Plutarque souligne l'admiration que portait Épicure à Démocrite pour la découverte des principes de la connaissance de la nature. Mais Plutarque critique Épicure, dans ses *œuvres morales* il attaque Épicure et ses principes avec le même zèle que contre la secte des stoïciens.

Si l'on en croit plusieurs écrivains célèbres de l'antiquité, le fondateur de l'épicurisme fut un libertin d'esprit et de cœur, qui n'eut ni religion ni vertu ; qui, peu content de se livrer par goût à la volupté, l'érigéait en dogme dans ses écrits, en faisait la règle du bonheur de l'homme, et tenait chez lui, pour ses disciples, une école ouverte de libertinage. On lui reproche encore une intempérance qui lui causa des maladies cruelles et le fit périr au milieu des douleurs les plus aiguës. Jaloux, dit-on de la gloire des autres philosophes, il les décriait publiquement dans ses ouvrages, et les traitait d'orgueilleux, d'ignorants et d'imposteurs.¹⁸²

Un troisième mécène, Idoménee de Lampsaque, était un administrateur et un édile féru de philosophie. Le jardin se voit vite doté d'une « maison » qui vu le prix investi tient plus du bâtiment universitaire.

2.1.7 Entre amis tout est commun, naissance des communautés utopiques autour de la nature

L'amitié à la base de la doctrine épicurienne est une amitié pratique, solidaire, organisationnelle qui permet à un ensemble de citoyens riches et pauvres de réaliser un projet collectif. C'est l'ancêtre de ces achats collaboratifs de terres ou de fermes de nos jours pour des écoles hors contrat au contact avec la nature comme objectif pédagogique. C'est l'ancêtre également de

¹⁸¹ Gigandet, A. (2001). L'épicurisme : le retranchement éthique. Dans : Alain Caillé éd., *Histoire raisonnée de la philosophie morale et politique* (pp. 86-94). Paris : La Découverte.

¹⁸² Plutarque. (1988). *Œuvres morales, tome V, contre l'épicurien Colotès*. Paris : Les Belles Lettres.

tous les projets utopiques comme New Harmony, Icarie, Oneida, la nouvelle Australie, Cosme, Condé sur Vesgre, la Cecilia et bien d'autres au XIX^{ème} siècle¹⁸³.

Pythagore disait « entre amis tout est commun »¹⁸⁴, Épicure le met en pratique par une philosophie de partage collaboratif de ses adeptes à hauteur de leurs revenus. Les repas sont pris sur place dans un réfectoire à partir des récoltes du jardin, quelques bribes dans les archives épicuriennes parlent d'une trentaine de repas servis quotidiennement et élaborés par la communauté. Vu le prix d'achat de l'école jardin épicurienne on peut imaginer, comme plus tard dans les villas romaines, des bâtiments réservés à la bibliothèque, aux bains, aux sports, à l'étude. La maison de Philodème de Gadara en Campanie, philosophe de tradition épicurienne de l'époque de la République romaine né vers 110 av.J.-C. et mort vers 40 av.J.-C., qui était originaire de Gadara, dans l'ancienne Syrie ou Jordanie actuelle, avait été organisée comme une véritable université avec de multiples salles et bâtiments, ce qui laisse à penser qu'il s'était inspiré du jardin du maître épicurien pour la géographie des lieux. D'origine orientale mais de culture hellénique, Philodème va romaniser la pensée épicurienne. Les historiens s'interrogent sur la possibilité qu'il soit à l'origine de la villa des papyrus de Pompéï où l'on a retrouvé une bibliothèque épicurienne de rouleaux de cuir sous les laves de l'éruption volcanique en 79 de notre ère. On retrouve ensuite l'épicurisme fortement critiqué par les stoïciens et les Pères de l'Église qui font du philosophe quelques courtes citations pour l'attaquer et condamner sa pensée. Peut-être est-ce parce que les épicuriens accueillaient des femmes dans leurs écoles, ce que l'église chrétienne aura bien du mal à admettre au cours de l'histoire, Odon Vallet résume ce problème dans son étude des monothéismes¹⁸⁵ :

Au-delà des particularismes confessionnels, les grandes religions manifestent une étonnante proximité dans leur représentation de l'idéal féminin ; les femmes doivent être d'abord fidèles et fécondes, et sont avec des degrés variables souvent reléguées à un statut social globalement secondaire.

2.1.8 Le Jardin, école pour accueillir les femmes, les pauvres, les esclaves, les étrangers au même niveau que les athéniens

¹⁸³ Petitfils, J. C. (2010). *Les communautés utopistes au XIX^{ème} siècle*. Paris : Pluriel.

¹⁸⁴ Mallan, C. (2005). Il était une fois la philosophie. *Archives de Philosophie*, tome 68(1), 107-126.

¹⁸⁵ Vallet, O. (1994). *Femmes et religions - Déesses ou servantes de Dieu ?* Paris : Gallimard. p. 110, cité dans le rapport *Étude sur la liberté de religion ou de conviction et la condition de la femme au regard de la religion et des traditions* Commission des droits de l'Homme, ONU 2002.

Des philosophes critiques de la philosophie épicurienne comme Plutarque par exemple en déduiront de cet accueil des femmes au Jardin des pratiques orgiaques et de dépravation sexuelle. Ces lieux étant en outre fréquentés la nuit avec certainement des bâtiments dortoirs.

Accueillir les femmes au Jardin, dans une école philosophique, n'allait pas de soi à cette époque :

Les auteurs grecs nous désignent la femme mariée comme étant « domptée » et mise « sous le joug ». Le mariage est appelé, par Platon et Aristote, « union sous le même joug » et les époux sont les « compagnons d'attelage » (...) On suppose qu'un joug était passé sur le cou de l'épouse au cours des rites nuptiaux, puisque c'était surtout la femme qui allait en recevoir le poids.¹⁸⁶

Philodème de Gadara a semble-t-il enseigné l'épicurisme à Athènes entre – 110 et – 75 av. J.C où l'école épicurienne était toujours florissante, mais avec les guerres romaines contre le dernier grand ennemi grec de Rome, Mithridate, et le pillage des écoles philosophiques athéniennes par la soldatesque romaine, il gagna Rome et la Campanie. Ces faits sont établis par Daniel Delattre, directeur de recherche au CNRS et à l'institut de recherche et d'histoire des textes (IRHT), qui a consacré toute sa vie aux épicuriens et aux fouilles d'une bibliothèque de rouleaux épicuriens de papyrus à Pompéï. Celle-ci semble composée de 700 « *voluminas* » ou volumes contenus dans des rouleaux de cuir recouverts de lave par l'éruption du Vésuve en 79 de notre ère, où quelques précieuses informations ont été retrouvées sur Philodème¹⁸⁷ :

On ne sait rien de ce qui amena Philodème à quitter un jour Athènes pour Rome, le nouveau centre de la civilisation désormais. Lors de la guerre contre Mithridate, Sylla avait pris Athènes en – 86, et y avait fait fermer provisoirement les écoles philosophiques.

La brutalité de la soldatesque romaine reproduit ce qu'elle avait fait subir à Archimède lors de l'attaque de Syracuse en – 212 en poignardant le savant et en détruisant ses machines et salle de travail. Cette fois, ce sera avec les écoles philosophiques prestigieuses d'Athènes. On notera au passage que l'un des plus grands incendies de la bibliothèque d'Alexandrie sera celui initié par Jules César en débarquant dans la cité en – 48 pour déloger son rival Pompée et épouser Cléopâtre. La douceur épicurienne n'est plus une qualité romaine. Néanmoins deux grandes écoles philosophiques, stoïque et épicurienne, renaissent à Rome à partir des années -70, les riches années poétiques de Cicéron et de Virgile.

¹⁸⁶ Doucet-Bon, L. (1975). *Le mariage dans les civilisations anciennes*. Paris : Albin Michel. p. 148.

¹⁸⁷ Delattre D. (2011). *Les épicuriens*. Paris : NRF. p. 1224.

2.1.9 L'école jardin de Philodème de Gadara à Pompéï, le retour de l'Épicurisme par l'archéologie

Une école épicurienne, la villa des manuscrits à Pompéï, située face à la mer dans la baie de Naples, a été retrouvée dans les fouilles françaises de 1750 avec une bibliothèque épicurienne de milliers de rouleaux sanglés de cuir en état de carbonisation avancée par la chaleur de la lave. Les lieux de fouille ont été progressivement dégagés et on assiste à une véritable cartographie d'une école jardin antique, Daniel Delattre la décrit ainsi :

Le premier péristyle était de forme carrée et au milieu se situait une piscine aux angles ornés d'une fontaine en forme de coquille et de statuettes de bronze. À l'est de cet espace se situaient des pièces destinées à l'habitat et aux loisirs, et dans une de celles-ci furent trouvés les papyrus ayant donné leur nom à la villa. À l'ouest se situait un vaste péristyle de 100 mètres de long sur 37 mètres de large, avec une piscine aux dimensions de 66 mètres de long sur 7 mètres de large. Le long de l'*ambulacrum* et dans tout l'espace lié à ce grand péristyle les fouilleurs découvrirent « une véritable galerie d'œuvres d'art » témoignant du goût du maître des lieux : groupes d'animaux, de danseuses, représentations de faunes, de philosophes, etc. Vers l'ouest, au-delà du grand péristyle, une allée conduit à un kiosque rond situé sur un belvédère surplombant de 4 mètres la campagne. La villa était alimentée en eau par un aqueduc souterrain.¹⁸⁸

Bâtiments et logements, bibliothèque, piscine, jardins, galerie d'œuvres d'art, loisirs, on a tout lieu de penser à ce que pouvait représenter le jardin d'Épicure à Athènes dans cette école construite par un de ses disciples romain deux cent ans plus tard. Daniel Delattre a mis plus d'une dizaine d'années grâce à des technologies d'imagerie très puissantes (CNRS Grenoble), à reconstituer un texte d'un rouleau carbonisé de Philodème sur le thème de la Musique. Ceci laisse à penser que cette discipline était présente dans les enseignements épicuriens aux côtés de la philosophie et de la connaissance de la nature dont on a retrouvé le résumé dans la lettre à Hérodote. Cicéron a connu et fréquenté Philodème de Gadara, peut-être a-t-il hésité à ce stade à devenir épicurien lui-même au contact de ce fin lettré, formé en Égypte à Alexandrie et à Athènes notamment par l'épicurien Xénon de Sidon. Mais Cicéron s'attaquera bientôt au protecteur de Philodème, le riche sénateur Pison, avec son « contre les épicuriens »¹⁸⁹. Cicéron qui a fait ses études de philosophie à Athènes mais pas au jardin épicurien, tout au contraire de cette philosophie, voue sa vie au domaine public de façon très platonicienne, à la démocratie et à la politique, il sera finalement assassiné sur ordre de César au milieu de son jardin et de ses

¹⁸⁸ Delattre, D. (2006). *La Villa des Papyrus et les rouleaux d'Herculanum : La Bibliothèque de Philodème*. Liège : Éditions de l'université de Liège.

¹⁸⁹ Cicéron. (2018). *Tusculanes*. Paris : Paléo.

roses pour avoir refusé de fuir et mourra en stoïcien. Pour Daniel Delattre, la bibliothèque retrouvée à Pompéï est la seule de toute l'antiquité à avoir été découverte complète, c'est aussi certainement celle de Philodème de Gadara et d'une école épicurienne, une école jardin épicurienne de l'époque romaine.

Cette bibliothèque est exceptionnelle, même s'il reste des années de travail pour déchiffrer ses rouleaux, elle contient des textes épicuriens inconnus et inédits, plus de 700 rouleaux manuscrits sur le thème de l'épicurisme. Daniel Delattre pense qu'elle contient les 37 rouleaux disparus depuis presque deux millénaires sur la notion de nature chez Épicure. Sur ce thème, nous n'avons que trois lettres résumées transmises par Diogène Laërce, poète romain du troisième siècle ap. J.C, dans ses *vies et doctrines des philosophes illustres*¹⁹⁰ qui forment le corpus d'études sur ce philosophe avec les écrits de Lucrèce. D'autres textes épicuriens sont en voie de restauration comme ceux de Métrodore de Lampsaque, disciple préféré d'Épicure qui avait été pressenti pour lui succéder mais qui mourut avant lui, dont un livre sur la richesse est en phase d'être reconstitué. On retrouve ainsi Hermarque de Mytilène qui a continué à faire vivre l'école du jardin après Épicure et peut-être au fil des analyses quelques éléments sur le fonctionnement de l'école. Sur celui-ci quelques informations subsistent ¹⁹¹:

L'école a été immédiatement très unie autour du Maître, de son enseignement et du mode de vie prôné : culte de l'amitié, frugalité, pratique du repas en commun, fête le 20 du mois, pour célébrer le jour de la naissance d'Épicure.

Philodème, connu uniquement comme poète jusqu'au XVIIIème siècle, a développé dans ces rouleaux des ouvrages sur l'économie, sur l'arrogance, sur les riches, la bonne administration d'un domaine, sur la colère, la calomnie, sur les dieux, sur les vices, sur la religion et la mort, sujets éminemment épicuriens car selon Épicure ce qui gâche la vie des hommes c'est la peur de la mort et la peur des dieux. Tous ces sujets semblent d'une grande actualité : les riches, l'arrogance, l'économie, la calomnie seraient le lot quotidien de nos sociétés comme le suggèrent les travaux de Pinçon et Charlot ¹⁹² ou les économistes atterrés¹⁹³ l'ont montré. Ces restaurations sont donc gages d'un renouveau de la doctrine épicurienne que nous retrouvons

¹⁹⁰ Diogène Laërce. (1993). *Vie, doctrines et sentences des philosophes illustres*. tome 1. Paris : Flammarion.

¹⁹¹ Épicure. (1994). *Lettres, maximes, sentences*. Paris : Le livre de poche. p. 9.

¹⁹² Pinçon, M., & Pinçon-Charlot, M. (1997). *Voyage en grande bourgeoisie*. Paris : PUF.

¹⁹³ Askenazy, P., Coutrot, T., Orléan, A., Sterdyniak, H. (2010). *Manifeste d'économistes atterrés : Crise et dettes en Europe : 10 fausses évidences, 22 mesures en débat pour sortir de l'impasse*. Paris : Les liens qui libèrent.

en filigrane dans bien des réalisations et des projets en rapport avec le vivant et l'école du vivant. L'épicurisme se voudrait le remède contre les religions et leurs superstitions plus ou moins violentes, là aussi autre sujet d'actualité.

Lucrèce, disciple d'Épicure, vivant au premier siècle avant J.C à Rome et fréquentant Cicéron, a tenté de continuer l'œuvre d'Épicure mais a aussi été ostracisé. Les raisons pour lesquelles sa biographie demeure inconnue sont mystérieuses. Toutes ces incertitudes qui planent sur la vie des grands épicuriens sont énigmatiques, il y a une forme de censure du philosophe par Cicéron puis par Saint Jérôme à travers qui cette censure devient chrétienne. Lucrèce a mis en pratique le précepte de son maître Épicure, de « vivre caché », qui donne en grec *lathe biôsas*. L'auteur de *De rerum natura* (de la nature des choses), poème « pré-scientifique » pour se dégager des superstitions religieuses, se présente comme une tentative de « briser les forts verrous des portes de la nature », de révéler au lecteur la nature du monde et des phénomènes naturels. Selon Lucrèce cette connaissance du monde doit permettre à l'homme de se libérer du fardeau des superstitions, des religions, constituant autant d'obstacles pour atteindre l'*ataraxie*, la tranquillité de l'âme. Cicéron se moque des épicuriens et en particulier de Lucrèce comme s'il était évident pour un philosophe d'être au-dessus des religions¹⁹⁴ :

Mais quelle terreur, quelle peur ? rétorque Cicéron ; Il y a peut-être encore quelque vieille femme assez folle pour avoir peur de ce que vous les philosophes épicuriens continuerez évidemment à craindre tant que vous n'aurez pas appris la physique, à savoir les *Acherusia* temples des enfers, les pâles lieux de la mort, enveloppés de ténèbres. Un philosophe n'a pas honte de se vanter de n'avoir pas peur de ces choses puériles, d'en avoir compris la fausseté.

A une époque contemporaine où en République les religions et l'irrationnel tentent d'influer sur l'éducation, les principes de l'épicurien Lucrèce, notamment la compréhension des mécanismes du vivant, la compréhension de la théorie de l'évolution, l'explication scientifique de pandémies qui ne sont pas des châtements divins, sont tout à fait d'actualité. L'école jardin c'est la compréhension du monde au cœur de l'éducation et non pas les fables créationnistes.

Pour Épicure la mort n'est rien, c'est la vie et les sensations qui sont importants, on est là encore aux antipodes des monothéismes qui ne parlent que de vie éternelle « après » la mort, de mort en martyr¹⁹⁵, de mourir pour les autres, de donner sa vie en sacrifice pour dieu etc. Les dieux n'ont donc pas à être redoutés par ce qu'éternels et bienheureux tels que les définit Épicure,

¹⁹⁴ Canfora, L. (2017). *Vie de Lucrèce*. Paris : Delga. p. 105.

¹⁹⁵ Donard, V. (2010). Repères pour penser le martyr chrétien. *Topique*, 4(4), 27-41.

s'ils devaient s'occuper de la gestion du monde et de l'univers et en particulier des hommes et de leurs petites affaires ils n'auraient plus un « instant » de tranquillité. Donc pour Épicure, en aucun cas les dieux ne peuvent interférer dans l'univers humain, notamment en envoyant des prophètes à espaces réguliers dans l'histoire humaine comme dans les monothéismes. Si l'on se réfère à ces monothéismes, nos ancêtres des temps préhistoriques seront-ils jugés au jugement dernier dans le contexte biblique et avaient-ils conscience du bien et du mal ? On atteint vite la limite du dogme religieux dans ces interrogations. Pour Épicure ces dieux lointains peuvent éventuellement constituer une sorte de modèle pour les sages justement par leur caractère « ataraxique », mais ils n'ont rien à voir avec les êtres humains parce qu'eux sont éternels alors que les humains sont par définition mortels. Il y a peut-être un pont philosophique à construire entre ces préoccupations épicuriennes et notre propre époque qui sur le lien avec la nature semble avoir beaucoup échoué.

L'école jardin pourrait être imaginée pour donner aux enfants comme aux étudiants une forme de mesure de la simplicité heureuse de la vie terrestre, de sagesse devant la démesure d'une société de consommation effrénée. Quand Philodème de Gadara écrit sur la bonne gestion de la maison et des richesses, sur l'économie, ces ouvrages pourraient être médités aujourd'hui. Le discours comme la philosophie épicurienne sont simples, Démétrios Lacon, philosophe épicurien grec (né vers -145 et mort vers -75) avait ce surnom de *Lacon* en raison de son style littéraire sobre « laconique », en référence à la sobriété de ton typique des habitants de la Laconie ¹⁹⁶:

Un, assurément, est le sens de ce qui est signifié, la chose est claire en effet (...) de fait, l'objet de la recherche était au nombre des choses évidentes.

Le Jardin épicurien se caractérise donc par son organisation collective basée sur l'amitié autour d'un contrat philosophique, le travail de la terre pour les plantations et les repas collectifs, la bibliothèque et la maison commune, l'amour de la nature qui unit la communauté.

La communauté du Jardin pourrait se définir aussi selon la formule « *Pas seul mais pas avec n'importe qui* ». Autrement dit, comme pour les jardins ouvriers-familiaux il y avait une forme de cooptation au Jardin épicurien pour admettre de nouveaux membres. Fourier et Considérant le feront à leur tour vingt siècles plus tard dans leurs projets utopistes. ¹⁹⁷

¹⁹⁶ Delattre D., (2011). *Les épicuriens*. Paris : NRF. p. 250-251.

¹⁹⁷ Petitfils, J.C. (1982). *Op. cit.*

Cette communauté est très loin de l'image critique donnée par les Stoïciens d'abord de façon contemporaine au Jardin, puis par l'Église chrétienne qui honnissait cette « université » des plaisirs, des sens, dans une sorte de jardin des délices contredisant le jardin terrestre du labeur et de la souffrance du fait du péché originel de l'Eden biblique. En fait les spécialistes d'Épicure donnent une version bien différente de ces critiques¹⁹⁸ :

Le régime était frugal, en 294 lors du siège d'Athènes par Démétrius Poliorcète (l'inventeur de la poliorcétique ou science des fortifications), où Épicure et ses disciples se partageront, chaque jour, une poignée de fèves.

En temps normal Épicure dépensait une mine par jour (cent drachmes) pour la nourriture, ce qui pour une communauté de plus de cent personnes représente une dépense modeste pour l'historien anglais Tarn¹⁹⁹. Épicure n'était donc pas le « jouisseur » que l'Église a toujours sévèrement condamné. Son école-jardin était peut-être en outre une sorte de « restaurant du cœur antique »²⁰⁰ : « Il voulait qu'après sa mort on imitât et continuât sa sollicitude à l'égard des pauvres et des petits ».

La théorie d'Épicure sur la perception et les cinq sens pourrait fonder une pédagogie de la sensibilité corporelle et de la simplicité contrairement à ce que ses détracteurs ou l'analyse que l'Église en fera. Épicure aimait dire cette maxime philosophique : « Je n'ai pas faim, je n'ai pas soif, je n'ai pas froid, je ne souffre pas, donc je suis heureux »²⁰¹. Cette « simplicité heureuse » donnée par cet exemple illustre cette sérénité, ce calme, observés chez les jardiniers familiaux qui symboliquement ont l'assurance d'une nourriture simple quelles que soient les crises extérieures, d'une cabane devenue « toit » symbolique ou maison de campagne, du réconfort d'une communauté librement choisie, de l'octroi et de la présence de l'eau.

Florence Weber dans son étude des jardins ouvriers précise cette notion de « toit » symbolique et apaisant :

On décrira plusieurs jardins éloignés en distinguant, du plus "habité" au moins "habité", quatre cas de figures: a) le jardin destiné à devenir une habitation principale; b) le jardin qui fonctionne déjà comme une résidence secondaire; c) le jardin complément éloigné d'une habitation principale, et avec cabane, cas complexe où la cabane peut servir d'annexé du jardin ou de substitut de maison; d) le jardin complément éloigné d'une habitation principale, et sans cabane, comme pur espace de travail. Une fois de plus, ces distinctions devront permettre

¹⁹⁸ Festugière, J.A. (1968). *Épicure et ses dieux*. Paris : PUF. pp. 28-29

¹⁹⁹ Tarn, W.W. (1923). *The hellenistic age*. Cambridge : Cambridge university press. p.108.

²⁰⁰ Festugière, ibid. p. 31.

²⁰¹ Onfray, M. (2006). op. cit.

d'interpréter de façons diverses, voire opposées, des jardins formellement semblables que la simple observation risquerait de confondre; en particulier, elles mettront en lumière l'hétérogénéité entre « cabanes de jardin » qu'un regard éloigné subsume sous une même catégorie.²⁰²

Que des enfants puissent accéder à cette forme de sérénité dans une école jardin, une « cabane » école, une école « annexe » du jardin, ou encore « maison commune », « oasis », au milieu des crises, peut paraître souverain.

Michel Onfray donne quelques informations sur le rapport de l'épicurisme avec l'Église²⁰³ :

Quand le Christianisme est arrivé au pouvoir il a considéré que cette philosophie était dangereuse et qu'il fallait en supprimer toutes les traces. (...) Donc on a volontairement, délibérément détruit la philosophie d'Épicure et il nous reste très peu de choses, alors qu'il y avait des considérations sur la poésie, des considérations sur l'art, des considérations sur la politique, des considérations extrêmement larges.

Le caractère épicurien des jardins familiaux est aussi présent dans la notion d'autosuffisance alimentaire. A priori, avec un jardin potager bien entretenu, un jardinier aura toujours de quoi manger ou échanger en matière de nourriture, et ce, toute l'année s'il développe les légumes d'hiver. On dispose d'un toit, parfois très symbolique, mais cet abri rassure aussi de façon inconsciente, on sait que pour une trentaine d'euros par an on pourra toujours s'abriter dans une cabane (mais pas y dormir en France alors qu'en Allemagne c'est possible) quoi qu'il arrive ou encore être aidé ou secouru par la communauté des jardiniers. On peut y préparer des boissons chaudes avec la présence d'herbes aromatiques comme le thym ou la menthe ou encore la mélisse. Donc manger, boire, dormir ou se reposer, recevoir aide et assistance par une communauté semble une forme d'assurance symbolique contre les aléas de la vie. Voilà qui rappelle bien la philosophie d'Épicure. Dans la *lettre à Ménécée* (disciple) Épicure dit²⁰⁴ : « Le fruit le plus important de l'autosuffisance c'est la liberté ». L'épicurien Torquatus cité par Cicéron dira que la sagesse se contient dans les limites définies par la nature. Ce en quoi Cicéron est opposé nous explique Clément Rosset : « La lecture de Cicéron permet ainsi de préciser

²⁰² Weber, F., Pluvinage, M. (1992). *Les jardins populaires: pratiques culturelles, usages de l'espace, enjeux culturels. Eléments d'histoire et d'ethnographie*. Rapport de recherche (AO87FR107) pour la Mission du Patrimoine ethnologique du Ministère de la Culture.

²⁰³ Conférence du 2 octobre 2009, Université Populaire de Caen.

²⁰⁴ Épicure. (2009). *Lettre à Ménécée*. Paris : Flammarion. pp. 65-66.

certains traits marquants de l'idée de nature chez les Stoïciens, les Épicuriens, les Péripatéticiens et les Néo-Académiciens. »²⁰⁵

Les limites épicuriennes du jardinier sont d'être autosuffisant pour lui et sa famille. La nature va combler cette simplicité heureuse par sa générosité et un peu de travail quotidien bien loin d'être pénible. Quelques gestes de jardinage quotidiens ou réguliers qui mettent les jardiniers à l'abri des besoins élémentaires nutritionnels sans avoir à déboursier d'argent, qui créent une autosuffisance, qui combrent aussi des besoins beaucoup plus psychiques ou inconscients, le besoin d'être dans une solidarité communautaire de gens qui pratiquent le même loisir avec une éthique et une philosophie commune.

Les textes épicuriens sont simples et peuvent être lus pratiquement à tout âge. Ils ont une valeur éducative en particulier pour les adolescents et les jeunes adultes, la frontière rituelle entre ces deux âges de la vie étant devenue très floue dans notre monde occidental, de multiples dangers guettent ces jeunes populations dans notre société en particulier avec les différentes addictions de drogues et d'alcools. Les maximes épicuriennes posent des garde-fous que parents et professeurs ont bien du mal à transmettre aujourd'hui :

Car ce qui produit la vie agréable, ce ne sont pas les beuveries, les banquets, le sexe avec les garçons et les femmes, les poissons et autres mets d'une table coûteuse, mais le raisonnement sobre qui recherche les causes de tout choix et de tout refus, et qui bannit les opinions dont les âmes reçoivent le plus grand trouble.²⁰⁶

On citera également ici le livre de Durkheim sur l'éducation sexuelle pour faire un parallèle, livre de morale qui rappelle par sa simplicité les maximes épicuriennes, la volonté de Durkheim étant de présenter de façon simple et scientifique cet aspect important de l'éducation :

Il est des enfants qui, par le fait d'une intelligence vive et d'une observation attentive de ce que l'on voile ou de ce que l'on souligne devant eux, des questions relatives aux fonctions sexuelles, prennent de bonne heure conscience du vrai des choses (...) sans qu'aucune perversité, aucune curiosité malsaine entâchent leur simplicité.²⁰⁷

²⁰⁵ Rosset, C. (2011). Cicéron. Dans : Rosset, C. *L'anti-nature : Éléments pour une philosophie tragique* (pp. 243-265). Paris : Presses Universitaires de France.

²⁰⁶ Long & Sedley. (2001). *Les Philosophies hellénistiques, Pyrrhon, l'Epicurisme*. Paris : Flammarion. p. 233.

²⁰⁷ Durkheim, E. (2011). *Sur l'éducation sexuelle*. Paris : Payot. pp. 112-113.

Lucien Jerphagnon a bien perçu l'antinomie entre épicurisme proche de la nature et christianisme au-dessus de la nature :

Une telle philosophie – ne serait-ce qu'en raison des tentations qu'elle offrait à des âmes moins subtiles – n'était pas faite pour connaître une faveur unanime. Et c'est très tôt qu'elle connut la calomnie, et pire, le contresens. Pourtant, après une éclipse assez longue, due pour une bonne part au triomphe du christianisme, on constate que l'épicurisme retrouve un second souffle autour de la Renaissance.²⁰⁸

Il s'agit pour cet épicurisme de la Renaissance de l'exemple de Pierre Gassendi (1592-1655), celui-ci s'oppose à Descartes, auquel il reproche à la fois des idées innées, et sa théorie de l'animal-machine qui fait de la nature un simple *décorum* pour l'homme créé à l'image de dieu :

Ce territoire à forte valeur contrastive ne renvoie pas seulement à un ensemble de thèses spécifiques, qui seraient celles de Gassendi et de son épicurisme rénové.(...) Si Descartes, livré tout entier à sa Philosophie, méprisait toute étude qui ne s'y rapportait pas, [...] Gassendi, le meilleur Philosophe des Littérateurs et le meilleur Littérateur des Philosophes, expliquait Épicure en critique.²⁰⁹

Après ces exemples de fonctionnement du Jardin nous allons envisager une de ses caractéristiques principales, la simplicité heureuse, le bonheur simple, notions de faire valoir d'une école jardin actuelle.

2.1.10 Du jardin clos à l'appel universel au bonheur simple

L'apolitisme épicurien est-il une forme de citoyenneté politique cachée ou d'école de citoyenneté ? La philosophe Geneviève Rodis-Lewis donne ces précisions :

L'apolitisme épicurien n'est donc pas une anarchie (...) et de citer Plutarque : Épicure pense que ceux qui aiment honneurs et gloire ne doivent pas se reposer, mais, suivant leur nature, gouverner et s'occuper des choses publiques.²¹⁰

La simplicité épicurienne semble bannir les honneurs de la vie publique comme le souligne la philosophe mais peut-être pour y substituer un civisme fait de simplicité et d'exemplarité, loin des regards ou des « feux de la rampe ».

²⁰⁸ Jerphagnon, L. (2015). *Portraits de l'Antiquité, Platon, Plotin, Saint Augustin et les autres*. Paris : Flammarion. p. 59.

²⁰⁹ Darmon, J. (2006). Pierre Gassendi et la République des Lettres : *questions liminaires* [1]. Dix-septième siècle, 4(4), 579-585.

²¹⁰ Rodis-Lewis, G. (1975). *Épicure et son école*. Paris : Gallimard. p. 361.

Épicure dit qu'il est bon de vivre caché, le tumulte d'Athènes à cette époque et les troubles qu'elle connaissait peuvent expliquer cette maxime, au contraire pour l'hétérotopie du jardin et ses communautés, cette façon de vivre en petite communauté et à l'écart, est une façon de refaire de la démocratie à l'abri des violences ou des troubles de la vie publique, de la rue, de la foule. On observe ici une forme d'anarchie, notamment par la socialisation des moyens de production, anarchie tempérée par la notion de contrat de départ entre membres du Jardin.

Contrairement à la norme capitaliste de « *possession privée* », les anciens jardins ouvriers familiaux étant au contraire très réglementés par des chartes et règles strictes, le territoire commun des jardiniers prend une forme de démocratie en mouvement, évolutive, et suggère un système proche du système de communautés anarchistes. L'anarchie repose sur des « *possessions individuelles* » ne garantissant aucun droit de propriété dans une société où chaque personne, groupe, communauté ou milieu, est autonome dans ses relations internes et externes. Il existe toujours une forme d'organisation, un ordre, un pouvoir décisionnel, mais pas de domination unique ayant un caractère coercitif. Dans ces jardins partagés, on assiste à une élimination de l'autorité sous ses trois aspects : politique, social et religieux (ces jardins ne sont jamais religieux mais relient de façon laïque les jardiniers), c'est le contrat entre jardiniers traités en égaux et sans hiérarchie. Nous sommes en présence de l'arbitrage communautaire plutôt que celui issu d'une hiérarchie. Une forme de culte laïque de la cause écologique est à l'œuvre, comme manifestation individuelle de la libre conscience, de citoyens jardiniers contractant librement entre eux. On observe une forme de liberté communautaire anarchiste car sans hiérarchie et très démocratique.

Sébastien Faure dans son Encyclopédie anarchiste donnait cette définition qui rappelle l'organisation des jardins partagés de Charlotte ou de Repainville à Rouen que nous avons observés :

Il n'y a, il ne peut y avoir ni Credo, ni catéchisme libertaires. Ce qui existe et ce qui constitue ce qu'on peut appeler la doctrine anarchiste, c'est un ensemble de principes généraux, de conceptions fondamentales et d'applications pratiques sur lesquels l'accord s'est établi entre individus qui pensent en ennemis de l'autorité et luttent, isolément ou collectivement, contre toutes les disciplines et contraintes politiques, économiques, intellectuelles et morales qui découlent de celle-ci. Ainsi quiconque nie l'autorité et la combat est anarchiste.²¹¹

²¹¹ Préposiet, J. (2005). *Histoire de l'anarchisme*. Paris : Tallandier. p. 84

L'école jardin d'Épicure en voulant être à l'écart de la vie publique, des modes électifs, des règles strictes des autres écoles philosophiques a peut-être cette dimension anarchiste mais avec cette douceur de la pensée grecque qu'a développé Jacqueline de Romilly :

Avec Jacqueline de Romilly et son ouvrage « La douceur dans la pensée grecque », on assiste à la formation et l'épanouissement d'un idéal de douceur dans la pensée grecque. Elle évoque la douceur comme une attitude humaine, relevant du domaine de l'éthique et caractéristique de l'idéal grec, différenciée de la bonté chrétienne, de l'humanitas chrétienne ou de la bienfaisance orientale.²¹²

Cette auteure est ici attachée aux valeurs qui correspondent au mot grec *Praos* : gentillesse, indulgence, clémence, bonté, humanité. Le jardin collectif contient ces notions et qualités philosophiques qui n'empêchent pas des frictions et des conflits comme le montre les témoignages de jardiniers mais des valeurs qui échappent aux notions de charité ou d'aumône des monothéismes. C'est un indice supplémentaire pour retrouver dans ces jardins collectifs contemporains une forme de philosophie épicurienne.

Les autres écoles philosophiques d'Athènes donnent des informations de ce que pouvait être l'école du jardin d'Épicure, Charles Picard en donne une description :

L'Académie dans les parages de Colone, le Lycée sur la rive droite de l'Ilissos, le Cynosarge : plus tard le Ptolémaion (IIIème siècle), le Diogéneion, etc. Palestres et gymnases étaient à la fois stade, école et club. Des personnes de tout âge y venaient s'exercer, s'instruire, ou deviser, sous les portiques, à l'abri du vent, en attendant le bain. ²¹³

Voilà qui renseigne sur le fonctionnement de ces écoles et qui donne des indications sur celle d'Épicure à Athènes en expliquant pourquoi il avait dépensé tant d'argent pour la réaliser. La grande différence avec ces écoles philosophiques évoquées par Clément Rosset est que celle d'Épicure est organisée autour de la connaissance de la nature. Nous proposons ce recentrage pour l'école jardin à venir. L'autre différence est qu'au jardin d'Épicure, femmes et esclaves sont admis, comme l'indique Geneviève Rodis-Lewis : « Plus significative est l'attitude du philosophe envers les femmes, quelles que soient leur condition sociale, et l'insertion d'esclaves parmi les disciples ». ²¹⁴

²¹² Romilly, J. de. (1979). *La douceur dans la pensée grecque*. Paris : Les belles lettres.

²¹³ Picard, C. (1967). *La vie dans la Grèce classique*. Paris : PUF. p. 101.

²¹⁴ Rodis-Lewis, G. (1975). op. cit. pp. 365-366.

Après ce fonctionnement du Jardin d'Épicure nous allons observer son ambiance de travail basée sur le plaisir d'apprendre.

2.1.11 Rendre heureux à l'école jardin, *eudaimonia*

Rendre heureux pour Épicure dans sa communauté du Jardin c'est *l'eudaimonia* ou encore : « assurer à chacun le droit de poursuivre son propre bonheur sans que cela soit au détriment du droit des autres. »²¹⁵

Ces femmes et ces esclaves, ces disciples épicuriens, Épicure leur propose un espoir au milieu des contraintes de la vie tourmentée des crises sociales d'Athènes. On peut formuler l'hypothèse ici que la censure chrétienne à l'égard de l'épicurisme vient en partie de cette ressemblance dans la pratique des apôtres autour du Christ, la fidélité des disciples d'Épicure aux paroles prononcées par le philosophe, une forme de « sectarisme »²¹⁶ commun en quelques sorte. Mais surtout cette hostilité semble venir du caractère anti-religieux de la doctrine épicurienne précise le philosophe dominicain André-Jean Festugière :

Quant à la doctrine épicurienne de l'*ataraxie*, loin d'être aucunement dépendante de la science du ciel et de la religion des dieux astres, elle part en lutte ouverte contre ces nouveaux dogmes platoniciens. Car si l'on fait des mouvements célestes l'image de la Nécessité elle-même, et si l'on attribue cette Nécessité à des volontés divines, il en résulte que tous les événements d'ici-bas seront commandés par le décret des dieux. Et comme ces événements sont le plus souvent pénibles, on devra penser que les dieux nous poursuivent de leur haine, d'une haine qu'on ne peut fléchir et qui ne cessera jamais.²¹⁷

L'*eudemonia* c'est aussi pour Sénèque, pourtant stoïcien, une façon épicurienne de vivre en société sans cette accélération trépidante de l'urbanité romaine antique et de nos sociétés contemporaines :

L'homme affairé est un homme à la dérive, errant d'un endroit à l'autre du fait de son inconstance ou de son aliénation à autrui. Or cette aliénation est volontaire : s'ils sont les victimes de leurs passions, les *occupati* y consentent et y succombent volontiers. Ne se sont-

²¹⁵ Goldstein, P. (2011). Le juste et le bien. L'eudémonisme est-il un paternalisme ?. Dans : Goldstein, P. *Vulnérabilité et autonomie: dans la pensée de Martha C. Nussbaum* (pp. 99-148). Paris : Presses Universitaires de France.

²¹⁶ Theissen, G. (2008). Église ou secte ? Unité et conflit dans le christianisme primitif [1]. *Études théologiques et religieuses*, 4(4), 553-574.

²¹⁷ Festugière, A.J. (1968). *Épicure et ses dieux*. Paris : PUF. p. 127.

ils donc jamais arrêtés un instant pour faire le bilan de leurs existences frelatées et gaspillées ?²¹⁸

Marcel Conche nous parle d'une philosophie épicurienne dont l'épicentre est la nature, la nature végétale et animale, la biodiversité, une philosophie ancrée dans la terre, une philosophie ayant « les pieds sur terre » :

Or les épicuriens vivaient très simplement, se bornant à la satisfaction des désirs qu'ils disaient « naturels », et c'est par cette volonté de vie simple et de respect de la nature que je leur ressemble. En ce sens c'est l'esprit d'Épicure que je fais revivre en Corrèze, dans cette maison – « La Maisonneuve » - qui fut celle de ma première enfance, et que j'ai retrouvée en juillet 2009 à mon retour de Corse. Car ce que j'ai retrouvé aussi, c'est l'esprit des lieux – champs, prés, vignes, où mes parents, leurs parents, moi-même, avons travaillé, maison que nous avons habitée -, et cet esprit consonne avec celui d'Épicure. Il dit la vie rustique proche de la nature et de la terre. Mais cette simplicité de vie, alors vécue par nécessité, je veux la vivre par choix : non pas être à la remorque du progrès, mais rester sur place en le laissant aller. Épicure pensait qu'en son temps, l'état de la civilisation était suffisamment avancé afin que l'on ait tout ce qui est nécessaire pour être heureux, et donc que l'on pouvait, chacun pour soi, arrêter la marche du progrès. Or ce qui était vrai à l'époque d'Épicure l'est encore plus aujourd'hui où, dans nos pays, la plupart des gens ont ce qu'il faut pour être heureux – s'ils savent vivre en philosophe. Pour cela une seule condition est nécessaire : stopper notre dépendance à l'égard du progrès, mettre fin à notre envie de bénéficier des innovations qu'il apporte (...) four à micro-ondes, lave-vaisselle, appareil photo numérique, smartphone, e-mails, journaux, télévision, voyages touristiques polluants pour la planète.²¹⁹

Marcel Conche résume ici notre propos sur l'hypothèse d'une école jardin pour sortir de ces crises contemporaines. Limiter la technique à ce qui est utile et aux soins, ne pas en faire un culte aux nouvelles technologies, la fascination de l'outil pourrait-on dire, on n'imagine pas un ébéniste fasciné par son outil, ses gouges, son rabot ou varlope, au point d'en oublier la tâche en cours, le temps qui passe, et son atelier. Retrouver une vie simple par l'apprentissage et la compréhension du vivant en le pratiquant, en mettant « les mains dans la terre », en allant au contact du vivant pour le comprendre.

Nous commençons à percevoir ce que serait cette école jardin de façon pratique et contemporaine en terme de réforme des mentalités, des valeurs, des relations, des savoirs.

Cela peut commencer par la présence d'un jardin potager dans un établissement scolaire et une rotation de petits groupes d'élèves en ateliers autour de celui-ci, d'un abri à insectes à construire

²¹⁸ Sénèque. (2015). *Eloge de l'oisiveté, suivi de cinq lettres à Lucilius*. Paris : Fayard. p. 53.

²¹⁹ Conche, M. (2014). *Épicure en Corrèze*. Paris : Gallimard. pp. 12-13.

en commun puis à observer, de quelques cabanes d'oiseaux en bois réalisées par les élèves où les enfants vont vite avoir la joie de voir s'installer de petits oiseaux, de la végétalisation des bâtiments de l'école qui atténuera la rigueur du béton, d'animations de jardiniers formateurs sans forcément d'évaluations notées, sans classement des enfants, de visites de jardins ouvriers-familiaux et d'entretien d'une parcelle par l'école. Cette sortie au « grand air », sorte d'école buissonnière, ces sorties naturalistes avec un vrai projet pédagogique d'observation à la clé et non une simple promenade de santé en grand groupe, activité assez pauvre en matière d'apprentissage, sont prometteuses d'une nouvelle vie scolaire, peut-être plus joyeuse et détendue, d'une grande richesse humaine d'échanges, de travail ou d'observations en commun, de conception et de réalisations pratiques, de renouvellement pédagogique.

En reprenant la terminologie de « jardin » pour son école, Épicure fait référence à l'âge d'or grec archaïque, le temps du bonheur terrestre, et propose une forme de vie communautaire philosophique à ses disciples avec un certain nombre de courts aphorismes concernant la plupart des situations pouvant être rencontrées dans l'existence. Ces aphorismes appelés « sentences vaticanes » au nombre de quatre-vingt unes n'ont rien à voir avec la doctrine chrétienne et l'enclave éponyme, elles ont été retrouvées dans les archives de la bibliothèque du Vatican à la fin du XIX^{ème} siècle. Marcel Conche en a effectué la traduction. La dernière fut écrite par Épicure sur le thème de la joie de l'âme à son disciple Idoménee le jour de sa mort après une longue maladie douloureuse qui ressemblait à la maladie de la pierre ou de la gravelle qui sera fatale à un autre grand penseur quelques siècles plus tard, Michel de Montaigne. Nous citerons ici une de ces sentences qui contredit ce qu'on pense généralement d'Épicure et de la caricature de sa pensée vue comme une pensée de jouissance :

Dans toutes les autres occupations, c'est à condition de s'être donné du mal que le fruit arrive, tandis qu'en philosophie la satisfaction coïncide avec la connaissance. La jouissance, en effet, ne vient pas après qu'on a appris ; mais il y a en même temps apprentissage et jouissance.²²⁰

Pour Épicure il est donc important de prendre du plaisir aux études. Pour ce qui est de l'activité jardin, le plaisir va donc être tour à tour sensoriel, puis gustatif, et enfin collectif par le repas en commun ou la satisfaction d'avoir réalisé en groupe un jardin de qualité. Un autre aphorisme par son caractère laconique (la Laconie étant le territoire des spartiates descendants de Doriens et guerriers peu disert), précise en peu de mots la doctrine de la simplicité heureuse, et nous

²²⁰ Delattre D. (2011). *Op. cit.* p. 65

montre en une forme de mise en garde ce qui pourrait advenir dans nos sociétés avec la destruction de la nature, les sécheresses et le réchauffement de la planète. Famine, sécheresse et disparition des ressources en eau ²²¹ :

La voix de la chair : « ne pas être affamé, ne pas avoir soif, ne pas avoir froid ». Si l'on remplit ces conditions, et qu'on a l'espoir de les remplir plus tard, on peut se battre aussi pour le bonheur.

Pour mieux comprendre la valeur d'éducation au bonheur de l'école jardin citons Monique Mosser, historienne de l'art :

Jean Delumeau, dans *Une histoire du paradis*, analyse clairement la généalogie de l'un des *topoi* fondateurs de la culture occidentale : « Dans les mentalités de jadis, un lien quasi structurel unissait bonheur et jardin : ce qui ressort, en ce domaine, des traditions gréco-romaines avec lesquelles fusionnèrent, au moins partiellement, à partir de l'ère chrétienne, les évocations bibliques du verger d'Eden. A l'intérieur d'un périmètre béni, la générosité de la nature se trouvait associée à l'eau, aux effluves parfumés, à l'égalité printanière du climat, à l'absence de souffrance, à la paix entre les hommes et les animaux. ²²²

Nous retrouvons résumés ici dans le « périmètre béni » l'aspect hétérotopique du jardin et de l'école mêlés, le jardin école épicurien, où autour de l'eau et de la végétation une école du bonheur se construit (ne serait-ce que du bonheur sensoriel par la fraîcheur, les ombrages, le végétal et la présence de l'eau). Une école basée sur la simplicité et la générosité qui représentent, dans notre propos, l'école de l'écocitoyenneté pour une société désormais obligée de se réformer dans sa relation éducative à la nature du fait de la grande crise de l'anthropocène. Cette école peut tout à fait se faire dès la *paideia* (nom donné à l'éducation en Grèce) jusqu'à l'âge de sept ans, puis l'*éphébie* (18 à 20 ans) et jusqu'à l'âge de cinquante ans ainsi que le recommandait Platon. Une sorte de formation continue dont l'idée sera reprise dans la loi de Jacques Delors en 1971 ²²³: « Ici s'arrête la *paideia*. L'enseignement supérieur, qui pour Platon devait durer jusqu'à la fin de la septième semaine d'années, soit cinquante ans, relève de la « formation continue ».

²²¹ Delattre D. (2011). *Op. cit.* p. 66

²²² Mosser, M. (1999). Les dérives de l'idylle. Dans : Brunon, H. *Le jardin, notre double, sagesse et déraison*, p. 183. Autrement, n°184.

²²³ Orrieux, C., Schmitt Pantel, P. (2002). *Op. cit.* p. 427.

On peut imaginer dans l'esprit de Jacques Delors qu'après l'école jardin scolaire et universitaire ce soit toute la formation professionnelle et continue qui propose des formations au jardinage ou aux nouveaux métiers de reliance à la nature.

2.1.12 L'école jardin, un système pour revenir les pieds sur terre, des « sachants » humbles et respectueux de la nature plutôt que des beaux parleurs rhétoriciens

Cette philosophie nous remet les pieds sur terre et nous fait comprendre ce qui est vraiment important, le bien commun, le vivre ensemble en harmonie avec la nature, et ce qui relève du délire comme l'accumulation de richesses dans des paradis fiscaux au détriment de la majorité des gens. Savoir se contenter de ses besoins naturels et nécessaires peut se définir en simplicité heureuse en quelques sorte. La qualité de plaisirs simples comme des aliments de qualité et gustatifs, la camaraderie et l'amitié, la contemplation du vivant dans la nature, le développement doux du corps et des sens plutôt que la frénésie du sport chronométré jusqu'au nombre de mètres parcourus, battements de cœur comptabilisés et autres applications téléphoniques, la recherche de sensations fortes ou psychotropes plutôt que des sensations douces de bien-être. Le dédain de la convoitise de la richesse, source profonde d'insatisfaction, des dernières modes d'achats compulsifs d'appareils ou de jeux électroniques issus de la société de consommation, sont autant de petites sagesse que peut développer une école du jardin où l'on met les mains dans la terre en gardant les pieds sur terre. La terre étant à la fois le bien le plus précieux et le plus oublié.

La couleuvre, attribut de la déesse Athéna ou encore celle d'Asclépios dieu de la médecine, représentait symboliquement cette connaissance de la terre souterraine avec sa vie propre et la petite chouette *chevêche* sur l'épaule de la déesse la connaissance aérienne de la biodiversité. Le serpent allant de l'une à l'autre devenant le symbole de la médecine ou caducée. En travaillant la terre dans des activités de jardinage, l'enfant ou l'étudiant accédera à cette double dimension du réel et cette acquisition vaudra pour toute son existence. Cela ne pourra que l'aider à changer son regard sur le monde et le vivant.

Épicure valorise le moment du repos, de la plénitude, plus que le moment de l'activité du mouvement. Dans une école jardin l'alternance entre moments d'études théoriques ou pratiques et le repos offert par la présence de la nature dans le jardin est peut-être le gage de développement psychique et sensoriel. Le jardin peut enrichir l'écoute de la musique, des œuvres artistiques qui y sont présentées, le chant ou la diction théâtrale (nombre de

manifestations artistiques ont lieu dans les jardins partagés comme ceux de la petite ceinture à Paris). Cela n'a rien à voir avec une cour bétonnée d'école ou un gazon ras et nu sur un campus. L'écrivain et réalisateur Jean Hurtado observe dans une biographie d'Épicure une vision de la tempérance dans le système éducatif du philosophe : mettre au cœur de l'éducation l'étude de la nature et de son fonctionnement offre une éthique de simplicité qui n'est pas celle de l'éducation élitiste que l'on pourrait qualifier aujourd'hui de « bourgeoise » :

La science de la nature ne forme pas des vantards, beaux parleurs qui font étalage d'un discours qui plait à la foule, mais des hommes modestes qui se suffisent à eux-mêmes, qui sont heureux des biens qu'ils portent entre eux et méprisent les fortunes hasardeuses.²²⁴

Il s'agit ici d'une très belle formule qui s'applique pour Épicure et qui est transposable dans l'actualité contemporaine. On retrouve le terme de « biens » qui sont les biens communs que nous avons étudié, la terre, l'air, l'eau, la santé, l'alimentation, l'accès à la nature, les forêts, et une méfiance des rhéteurs, comme ces multinationales qui se répandent en lobbies et en fausses études, en avocats brillants et experts, pour générer des « fortunes hasardeuses ». Des *hedge funds* ou des *subprimes* (crise financière de 2008) qui se sont effondrés comme des châteaux de cartes et qui sont une véritable épée de Damoclès sur l'équilibre et la paix du monde puisqu'ils n'ont pas servi de leçon aux spéculateurs et aux banquiers depuis. Nous allons maintenant nous interroger sur quels principes épicuriens pourraient être rattachés à une école jardin contemporaine.

2.1.13 Grands principes de la philosophie épicurienne liés à l'école jardin

Épicure d'une certaine manière était un ascète, il a créé un système philosophique global qui permet d'expliquer le fonctionnement de la nature, ce fameux fonctionnement de la biodiversité que nous voulons mettre au cœur de l'école jardin. Épicure explique également le rapport que les hommes entretiennent avec les dieux, c'est-à-dire un rapport bien trop important selon lui, surtout s'il nuit au développement de l'esprit et des sens, ou encore à l'harmonie avec l'*oïkos*, ce qui nous entoure, par l'excès de crainte ou le fanatisme. La peur imaginative du châtimement divin dans l'au-delà, anxiété supplémentaire, est également à proscrire. Pour Épicure l'homme doit œuvrer à comprendre le sens de son existence par une réflexion sur lui-même et d'une façon complète c'est-à-dire de son rapport avec les autres et avec la nature autour de lui, humains et non humains. Cela repose sur un savant équilibre entre les plaisirs et les peines,

²²⁴ Hurtado, J. (2006). *La vraie vie d'Épicure*. Paris : Favre. p. 152.

autrement dit de réfléchir aux avantages et aux inconvénients que les plaisirs de la vie peuvent comporter. Si les inconvénients d'un plaisir s'avèrent supérieurs aux avantages, l'épicurien se doit de renoncer à ce plaisir pour ne pas gâcher sa vie. Le but de l'épicurisme étant d'atteindre le bonheur, l'état d'*ataraxie*, c'est-à-dire l'absence de troubles. L'*ataraxie* est en quelque sorte une mise en garde contre les plaisirs trompeurs. Ce bonheur par la simplicité consiste donc pour Épicure dans la santé du corps ou *aponie* (comme absence des troubles du corps) et la santé de l'âme ou *ataraxie* (absence de troubles de l'âme). Autrement dit, la vie heureuse est faite de deux principes, le bonheur du corps et le bonheur de l'âme, la réunion des deux principes est l'*euthymie*, son contraire étant la *dysthymie*²²⁵ ce trouble de l'humeur qui conduit à la dépression ou à l'agressivité.

Aussi la connaissance de la nature s'accompagne-t-elle chez l'épicurien de la connaissance de l'éthique, de tout ce qui vit autour de soi. L'atomisme épicurien est une forme de reconnaissance de la liberté humaine, du libre arbitre, il n'y a aucun déterminisme comme dans les futures formes de protestantisme ou encore la prédestination chez Saint Augustin²²⁶. L'homme « conscient » par sa simplicité et sa mesure chez Épicure construit son existence et ne joue pas une partition déterministe, c'est un homme libre.

Dans la mythologie grecque ces jardins antiques sont des résumés du monde où le bonheur existe, où le plaisir est présent au quotidien. Quand Alexandre le Grand (356-323) revient de ses conquêtes lointaines où il a découvert les jardins luxuriants de Babylone, de la Perse et de l'Inde, il relance le goût des grecs pour le jardin comme lieu de quiétude en des temps troublés du quatrième siècle av. J.-C.

Pour Festugière, le jardin d'Épicure est un jardin des simples à double titre, des gens simples et des plantes « simples », d'où l'ethnobotanique future d'Haudricourt²²⁷ élève de Mauss. En ce qui concerne la simplicité des repas pris en communauté au jardin, Festugière indique :

Le régime était frugal, en 294 lors du siège d'Athènes par Démétrius Poliorcète (l'inventeur de la poliorcétique ou science des fortifications), Épicure et ses disciples se partageront, chaque jour, une poignée de fèves.²²⁸

²²⁵ Bougerol, T. (2010). Dysthymie, névrose dépressive, pseudo-dépression. Dans : Goudemand M. *Les états dépressifs* (pp. 202-219). Paris : Lavoisier.

²²⁶ Pépin, J. (1961). Chapitre II - Philosophie et théologie chez Saint Augustin. Dans : Pépin, J. *Les deux approches du christianisme* (pp. 147-156). Paris : Éditions de Minuit.

²²⁷ Haudricourt, A.G. (1987). *L'homme et les plantes cultivées*. Paris : Métailié.

²²⁸ Festugière, J.A. (1968). *Op. cit.* pp. 28-29.

En effet comme dans les jardins partagés d'aujourd'hui, Épicure et ses disciples accueillait dans la communauté philosophique des indigents, des esclaves, des gens de simple condition tout au contraire des autres écoles philosophiques « élitistes » d'Athènes, du Lycée, du Portique, de l'Académie entre autres.

Il faut garder à l'esprit que l'époque de la création du jardin d'Épicure est une période de troubles. C'est une école qui vise par la base de sa philosophie à apporter une réponse à ces troubles, une réponse en forme d'oasis éducative, loin de la politique ou de l'agitation de la cité. Le philosophe Emmanuel Joyau, spécialiste de Platon et d'Épicure donnait au début du vingtième siècle cet éclairage sur le Jardin :

Pour bien saisir le caractère de l'Épicurisme, pour en expliquer le succès merveilleux et durable, il faut considérer les circonstances dans lesquelles il fut conçu et enseigné. C'était quelques années après les prodigieuses conquêtes et la mort subite d'Alexandre, alors que les généraux se disputaient et se partageaient son héritage. Les républiques grecques avaient péri l'une après l'autre ; il n'y avait plus nulle part ni liberté ni vie politique. L'ancienne religion n'avait plus de croyants et ne pouvait satisfaire les esprits. Le temps aussi était passé des grandes constructions spéculatives. Platon était mort en 347, sept ans avant la naissance d'Épicure, Aristote, en 322.²²⁹

Cet éclairage historique de Joyau permet de nous interroger sur la portée d'une telle philosophie pratique pour des temps perturbés et de tenter de le juxtaposer sur notre monde contemporain. Les temps de crises aiguës de l'actualité réclament des solutions sociales, philosophiques, éducatives, d'où ces éléments de recherche sur l'épicurisme dont l'école du Jardin nous invite à faire le parallèle. Joyau précisait dans ses textes que l'épicurisme et le stoïcisme étaient de tous les temps, donc transposables à notre monde contemporain. Une pédagogie développée par Épicure sur la perception des sens semble de la même manière tout à fait transposable à l'école contemporaine.

2.1.14 Les cinq sens et l'école jardin

Pour bien comprendre les enjeux d'une philosophie basée sur les sens il peut paraître opportun de montrer en quoi cela peut déranger les grands monothéismes ou une forme d'inconscient qui imprègne encore nos sociétés devenues laïques. Cette idée est développée par Edgar Morin qui

²²⁹ Joyau, E. (1910). *Épicure*. Paris : Félix Alcan. pp. 44-45.

voit une influence d'une éducation trop cloisonnée et classique sur nos difficultés à résoudre les crises et à considérer nos problèmes de société :

Elle a lieu à travers notre système éducatif. Je considère en effet que notre système d'éducation favorise toujours un morcellement de l'intelligence, une incapacité à poser les problèmes fondamentaux qui sont tous transdisciplinaires ou polydisciplinaires. Pour penser la mondialisation, il ne suffit pas d'additionner l'économie, la démographie, etc., il s'agit de voir l'interaction entre toutes ces choses.²³⁰

La notion de plaisir des femmes, plaisirs de leurs sens, plaisir intellectuel de philosopher, plaisirs des bains et de la vie au Jardin, est au coeur de l'école épicurienne que décrit le philosophe Luciano de Crescenzo²³¹ :

Épicure achète pour quatre-vingt mines, à Athènes, une maison et un beau jardin en pleine campagne, et ce jardin donnera son nom à toute l'école. Les épicuriens seront appelés « ceux du jardin », quoique celui-ci, qui était un potager, au lieu de fleurs produisit des choux, des raves et des concombres. L'école était fondée sur l'amitié, l'entrée n'en pouvait être que libre. Le Jardin était fréquenté par des gens de toutes sortes : hommes et jeunes garçons, métèques et esclaves, notables athéniens et très belles hétaires. La présence de femmes fit aussitôt scandale. Les mauvaises langues se déchaînèrent et firent courir le bruit qu'Épicure et Métrodore se partageaient les charmes de cinq hétaires : Léontia, Marmarias, Hédéia, Erotios et Nicidios, et que tous dormaient ensemble dans un même lit. Cicéron, en particulier, définit l'école comme « un jardin de plaisir où les disciples s'alanguissaient au milieu de jouissances raffinées.

Achille Tatiüs, écrivain grec du II^{ème} siècle, donne de ces plaisirs floraux et de composition de parfums autour de la nature des femmes de l'antiquité cet extrait :

Les femmes étaient sorties pour voir le sacrifice qui était magnifique. Les parfums qui l'escortaient étaient nombreux, nombreuses étaient les fleurs qui formaient des guirlandes : les parfums étaient la casse, l'encens, le safran ; les fleurs des narcisses, des roses, des myrtes, l'exhalaison des fleurs rivalisait avec l'odeur des parfums. La brise, en s'élevant, mêlait le parfum à l'air et c'était là un vent de plaisir.²³²

Finlay et Bailey donnent cet éclairage qui scelle le destin de l'école épicurienne et du sensualisme féminin, du plaisir des sens, dans l'Empire devenu chrétien après l'empereur Constantin :

²³⁰ Morin, E. (2016). *Pour une crisologie*. Paris : L'Herne. Récupéré sur :

Répondre à la crise de la pensée, conversation avec Edgar Morin. legrandcontinent.eu

²³¹ Crescenzo, L. de. (1999). *Les grands philosophes de la Grèce antique*. Paris : éditions de Fallois. p. 393.

²³² Lauritzen, D. (2017). *Flora, Les fleurs dans l'Antiquité*. Paris : Les belles lettres. p. 160.

Cette dureté de coeur, cette rapidité à faire moins de cas de la vie humaine que de la plus dérisoire des causes, réapparurent dans le monde romain à une époque où l'hellénisme et le christianisme s'associaient en vue d'un seul et même résultat : réduire les femmes à un statut nettement inférieur à celui qui était le leur lorsque les idéaux romains avaient encore leur pureté originelle. Les chrétiens de la première Église massacrèrent leurs opposants en toute impunité ou, ce qui fut encore pire, firent tout ce que pouvait faire la méchanceté humaine pour les vouer pour l'éternité aux tourments des damnés, simplement en raison d'une simple divergence d'opinion sur des points dont aujourd'hui peu ont entendu parler et que moins encore jugent dignes d'un effort de compréhension. Contre une pareille démence, la femme n'est pas une garantie infailible ; mais il n'en demeure pas moins vrai qu'au cours de ces deux périodes dans l'histoire, et lors d'autres, où les hommes eurent un comportement semblable, la cruauté caractéristique du temps se manifesta dans une société où le foyer familial comptait pour peu et où les femmes étaient considérées comme radicalement inférieures aux hommes.²³³

Seul Érasme (1466-1536) semble avoir tenté de rapprocher ou de réconcilier Épicurisme et Christianisme dans un ouvrage *l'épicurien* (1533). On observera pour donner raison à Érasme, plus loin dans cette recherche, dans les communautés de nonnes ou de moines du Moyen Âge, des groupes religieux vivant autour du jardin selon différentes règles ou ordonnancements. Les différences entre communautés épicuriennes et communautés chrétiennes seront parfois ténues ce qui donne encore un indice de la censure de la chrétienté sur la philosophie épicurienne :

Ce n'est pas sans avoir conscience du paradoxe qu'Érasme prétend ramener au christianisme le véritable épicurisme. Il s'élève contre les préventions du vulgaire qui confond épicurisme et relâchement des mœurs. Il rend hommage à Épicure d'avoir considéré la paix de l'âme (*ataraxie*) comme le souverain bien. Tout homme recherche le bonheur ; nul ne suit plus parfaitement que le bon chrétien l'intention morale d'Épicure. D'ailleurs sa doctrine est austère, comme sa vie. Ce sont les disciples d'Épicure qui ont détourné ses maximes de leur sens premier et c'est à eux que l'épicurisme doit sa réputation équivoque.²³⁴

Aurélien Robert propose une archéologie des représentations de l'épicurien dans les trois grandes religions monothéistes. Il montre ce conflit entre chrétiens et épicuriens sur le plan philosophique, très vivace au cours des siècles, et particulièrement au moment où l'empire romain païen passe au christianisme avec l'empereur Constantin (272-337). Ce conflit de « chrétiens contre païens » est tout aussi virulent que celui entre chrétiens et épicuriens. La communauté monastique chrétienne du monastère avec sa règle et son jardin cloîtré est proche de la communauté du Jardin épicurienne et son contrat (sorte de règle), la grande différence étant la foi et le dogme contre l'irreligion du Jardin et la négation du corps et des sens d'un côté contre l'éducation des sens de l'autre. Cet auteur donne l'exemple de Celse, philosophe romain

²³³ Finley, M. & Bailey, C. (1992). *L'héritage de la Grèce et de Rome*. Paris : Robert Laffont.

²³⁴ Halkin, L.E. (1987). *Érasme*. Paris : Fayard. pp. 299-300

du II^{ème} siècle, qui dans son *Discours véritable* rédigé vers 178, attaquait le christianisme naissant par les armes du raisonnement et du ridicule :

Qu'il s'agisse ou non du Celse d'Alexandre et le faux prophète, on peut souligner deux choses. D'abord, il est remarquable que l'auteur du traité « *Contre les chrétiens* » soit traité d'épicurien par Origène. Cela montre, malgré la faiblesse des indices, qu'il était concevable qu'un épicurien critique ainsi le christianisme. Ensuite, il est important de noter que ce traité polémique, rédigé vers 175-177, est en fait une réponse à Justin de Naplouse. Il est en effet en plusieurs points symétriques aux accusations portées contre les païens, et notamment contre les épicuriens. Par exemple, Celse accusait les chrétiens de tenir des réunions clandestines « pour enseigner et pratiquer leurs maximes ». Ils seraient liés par des serments secrets qui s'opposent aux lois de la cité et de l'Empire. Ils se rebellaient contre la droite philosophie en prônant, à l'instar de l'apôtre Paul, la folie plutôt que la sagesse, alors même que Moïse avait été formé par les anciens sages. Quant aux récits chrétiens, ils ne seraient que des fables sans fondement, et les miracles seraient de simples tours de magie.²³⁵

On voit là ce qui peut expliquer une forme de censure ou d'autodafé caché des ouvrages d'Épicure par l'Église. La vie de simplicité du Jardin épicurien est très proche de la vie de simplicité des ordres monastiques qui dans leurs monastères vivent également autour du jardin symbolique ou cloître. Les communautés de vie épicurienne et chrétienne sont donc assez proches dans la simplicité, le calme, la nourriture frugale tirée du jardin, le repos et la méditation, la fidélité à la parole d'Épicure d'un côté et à la parole du Christ de l'autre, le contrat épicurien du Jardin et la règle monastique en perspective. Ce qui pourrait de notre point de vue empêcher ce rapprochement communauté épicurienne – communauté monastique c'est peut-être, outre la négation du corps et des sens dans la règle chrétienne, la différence entre être soumis à la tentation du mal chez les moines et être soumis à la tentation du bien chez les épicuriens.

2.1.15 A la recherche des sources sur la pédagogie épicurienne, censure ou omission ?

Une des très rares sources qui parle de cette pédagogie se trouve dans l'*Épicure* d'Emmanuel Joyau auteur du début du vingtième siècle, les ouvrages plus récents omettent cette description. On ne trouve rien sur Épicure par exemple dans l'index de l'histoire de l'enseignement et de l'éducation de l'historien Michel Rouché, un ouvrage de 700 pages sur l'éducation de

²³⁵ Robert, A. (2021). *Épicure aux enfers*. Paris : Fayard. p. 59.

l'antiquité au moyen-âge, bien qu'un chapitre soit dédié aux Gaulois et aux Grecs, et que l'ouvrage commence au cinquième siècle av. J.-C.

Henri Irénée Marrou dans son histoire de l'éducation dans l'Antiquité ne parle pas d'Épicure, rien dans l'index sur un ouvrage de 437 pages, toutes les autres écoles philosophiques sont citées. L'éducation à la nature se résume aux développements sur les enfants lacédémoniens lâchés dans la campagne pour apprendre à y survivre. Platon est à l'honneur tout comme les disciplines sportives, les apprentissages grammairiens, de rhétorique, dialectique, musique, poétique, médicales et jusqu'aux pratiques de pédérastie, mais rien sur l'apprentissage épicurien du Jardin.

Par conséquent nous sommes face à un problème avec ce jardin d'Épicure que certains historiens de l'éducation censurent ou omettent de citer dans leurs ouvrages. Une autre réponse pourrait être le faible corpus disponible sur Épicure, mais on remarquera aussi dans le volumineux *Histoire des femmes en Occident* concernant l'antiquité, sous la direction de Pauline Schmitt Pantel, l'absence du philosophe et des ses disciples et continuateurs : Philodème de Gadara, Métrodore, Hermarque, Idoménee, Polyène, Polystrate, Zénon de Sidon, Démétrios Lacon etc. Pourtant les disciples du platonisme et les aristotéliens sont passés au crible ainsi que les pères de l'Église : saint Paul, saint Augustin, font l'objet de chapitres fournis. Comment comprendre cette omission chez un auteur comme Pauline Schmitt Pantel qui aspire pourtant à faire une recherche la plus complète possible sur le domaine de la femme antique ?²³⁶ :

Pourtant nous avons en commun une démarche : montrer en quoi et pourquoi une histoire des relations entre les femmes et les hommes est partie intégrante de l'histoire du monde antique, en portant sur ce domaine un regard à la fois intérieur et extérieur, qui essaie de mener à bien, dans ce champ si facilement polémique, la fonction critique de l'historien.

Sur la place de la femme grecque à Athènes à l'époque Socratique, Edmond Levy donne quelques précisions. Il semble important de mettre en lumière cette accueil des femmes dans l'école épicurienne, de leur donner par cette philosophie un rôle et une réflexion à égalité avec les hommes, parité intellectuelle là aussi très contemporaine :

Aux marges de la cité les femmes. Si l'esclave est nécessaire à la cité, il n'en est pas membre, car il n'est qu'un objet de propriété. Il en va différemment de la femme : en dépit de son

²³⁶ Duby, G., Perrot, M., Schmitt Pantel, P. (2002). *Histoire des femmes en Occident, Tome 1 L'Antiquité*. Paris : Plon. p. 31.

infériorité, considérée comme naturelle, elle est une citoyenne, volontiers qualifiée d'astè, et, plus rarement, de politis, et elle joue un rôle essentiel dans la vie familiale.

Si l'on définit, avec Aristote (La Politique III, 1), le citoyen par la possibilité de participer au pouvoir politique, la femme est de tous les habitants du territoire le plus éloigné de la citoyenneté, puisque les jeunes athéniens deviendront des citoyens et que des métèques et des esclaves pourraient exceptionnellement recevoir le droit de cité. Seule la femme paraît par nature exclue du monde politique, de même qu'elle est par nature exclue du monde militaire, alors que les métèques défendent la cité et que les esclaves pourraient le faire.²³⁷

Edmond Lévy renforce ici l'intérêt contemporain de l'étude épicurienne et de cette philosophie, une philosophie éducative « inclusive ». Nous pourrions dire aujourd'hui que l'école jardin avec sa pédagogie centrée sur la nature et le vivant accueillerait les diversités culturelles et ethniques, les différences de genre, les enfants des milieux les plus pauvres aux côtés d'enfants des classes aisées avec le même esprit épicurien. L'épicurisme étant un exemple antique d'une forme d'école inclusive et l'activité jardin une pédagogie thérapeutique largement utilisée dans l'éducation spécialisée aujourd'hui²³⁸.

Cette pédagogie inclusive (proche de la notion de xénologie que nous étudierons chez Camille Tarot) et curative ou thérapeutique (proche de la notion de pharmacologique pour le même auteur) exerce des fonctions très précieuses et rencontre des finalités importantes qui sont celles que les jardiniers actuels semblent valoriser.

Cette hypothèse de censure de l'école épicurienne vient peut-être, comme on peut le constater par les textes d'Edmond Lévy, de cette importance donnée à la femme chez Épicure dans la communauté du Jardin, une mixité de sexes dans une même communauté d'étude qui inquiétera l'Église avec par exemple François d'Assise et Claire d'Assise, nous le verrons dans les chapitres suivants. Plus largement c'est à des sociétés patriarcales ou de domination masculine antiques puis chrétiennes qu'une forme de censure sexiste d'une communauté, où femmes et hommes se cotoient au même rang dans l'étude, a pu se développer. Aurélien Robert explique aussi cette censure par une forme d'incompatibilité philosophique entre épicurisme et christianisme : « Retrouver la confiance ou la foi (*pistis*) en la nature (chez les épicuriens) signifiait renoncer à certaines croyances appelées à devenir centrales pour le christianisme. »²³⁹

²³⁷ Lévy, E. (1995). *La Grèce au Vème siècle, de Clisthène à Socrate*. Paris : Seuil. pp. 135-136.

²³⁸ Pellissier, J. (2017). *Jardins thérapeutiques et hortithérapie*. Paris : Dunod.

²³⁹ Robert, A. (2021). *Op. cit.* p. 33.

Emmanuel Joyau, en 1910, donnait quelques précieux renseignements sur cette pratique pédagogique épicurienne qu'il est difficile de trouver dans des ouvrages plus contemporains :

Quelle idée faut-il nous faire de ces jardins d'Épicure dont nous parlent tous les écrivains anciens et qui leur paraissent constituer une innovation remarquable ? Ce n'était point un parc : Cicéron emploie souvent pour les désigner le diminutif hortuli ; c'était une propriété de rapport plutôt que d'agrément, car Épicure, dans son testament, parle des revenus que l'on en retirait. Il est probable que les maisons avec jardin n'étaient pas rares à Athènes, car la ville n'était pas très peuplée et les habitations n'étaient pas entassées les unes sur les autres ; mais Épicure, au lieu de réunir ses auditeurs dans une salle, dans un gymnase ou dans un portique, leur donnait des leçons en plein air ; il ne faisait pas de cours à certaines heures, mais il passait toute la journée dans le jardin, causant familièrement avec les uns et les autres, de sorte qu'on ne voyait pas chez lui un maître et des disciples, mais un groupe d'amis qui philosophaient ensemble ».²⁴⁰

Ce système assurait certainement le financement de l'école au fil du temps. On peut imaginer que le climat évoluant ou les épidémies perdurant, le temps passé au jardin pédagogique ou à l'extérieur « il passait toute la journée dans le jardin », au grand air « leur donnait des leçons en plein air », pourrait devenir une forme de nécessité ou d'évidence pour l'école.

2.1.16 Remy de Gourmont et Épicure, plaisir d'apprendre, corporalité, sensorialité, nutrition

L'écrivain normand Remy de Gourmont (1858-1915), ami de Huysmans et fondateur du *Mercure de France*, auteur du « *paganisme éternel* » en 1900, consacre de beaux textes à Épicure qui éclairent notre recherche sur des notions éducatives comme le plaisir d'apprendre, la corporalité dans l'apprentissage, les cinq sens au service de l'étude, l'importance de l'apprentissage de la nutrition. L'auteur alimente aussi notre hypothèse selon laquelle l'école jardin « soigne » individus et société, Gourmont en donne ici un extrait significatif :

Cette construction, si longtemps incomprise, la philosophie d'Épicure, était si solide et si logique, si prophétique, qu'elle concorde, à cette heure, avec les résultats de nos recherches et de nos expériences (...) Il faut également admettre sa morale pratique. Le principe de cette morale n'est pas le devoir, idée que les chrétiens empruntèrent, sans bien la comprendre, aux stoïciens, c'est le plaisir. N'entendons par ce mot ni rien de trop grossier ni rien de trop subtil. Le plaisir, selon Épicure, c'est le plaisir de vivre, de jouir de toutes les activités conscientes et inconscientes auxquelles se prête notre corps. Mépriser le corps pour exalter on ne sait quel principe spirituel qui ne peut avoir ses racines que dans le corps même, une si folle idée ne

²⁴⁰ Joyau, E. (1910). *Épicure*. op.cit. p 23.

vint jamais à Épicure. (...) Nos maladies morales ne sont jamais que les signes visibles, les symptômes, d'une maladie physique intérieure, généralement localisée dans le cerveau. C'est pour cela qu'Épicure attribuait une importance primordiale aux fonctions corporelles et d'abord à la fonction de nutrition, qu'il appelle la « fonction du ventre » dans sa langue scientifique encore incertaine. Il est bien évident que, du jour où l'homme a acquis la certitude que la vie présente est la seule sur laquelle il puisse compter, il ne lui a plus été possible de donner à cette vie si brève d'autre but que le bonheur (...) Ses conseils visent le moment présent, l'avenir le plus rapproché. Il ne nous dit pas avec ironie : sois malheureux d'abord, pour être heureux plus tard. Il nous dit : arrange-toi avec la vie de chaque jour de manière à en tirer tous les plaisirs qu'elle contient. Sers-toi pour cela de tous les sens que la nature t'a donnés. N'en néglige aucun. Apprends à jouir de la lumière et des aspects divers, toujours changeants, qu'elle donne aux objets qui l'entourent. Apprends à écouter les harmonies de la nature. Apprends à goûter la douceur des nourritures qui te réconfortent.²⁴¹

Remy de Gourmont illustre ici une forme d'actualité de la philosophie éducative épicurienne. La crise du Covid 19 a fait prendre conscience aux familles et aux enfants l'importance de la corporalité, de la marche, du contact avec la nature soudain interdit dans les villes où parcs et jardins étaient fermés par décision de l'état. L'importance également de la nourriture et de sa qualité gustative loin des plats préparés, surgelés, fast-foods et autres nourritures grasses et chères. Trois mois de confinement complet de mars à mai 2020 ont permis cette prise de conscience. L'école jardin d'inspiration épicurienne c'est l'école de l'extérieur, c'est l'école de plein air, l'école d'une cour de récréation transformée en jardin, l'école forêt si c'est possible, l'école qui se déplace dans les jardins ouvriers-familiaux, l'école des sorties vertes, l'école des promenades naturalistes ou à thème dans les villes, l'école qui observe les façades, les ateliers, les ruisseaux, les rivières.

Pierre Miquel a écrit une histoire des fleuves et rivières de France²⁴², cette démarche peut être un sujet de terrain et d'enquête pour un groupe d'élèves. C'est aussi l'exemple de ce livre d'Elisée Reclus sur l'histoire d'un ruisseau²⁴³. C'est encore l'exemple de ces « chercheurs d'eau » d'une quarantaine de classes primaires en Seine-Maritime, sous la direction des conseillers pédagogiques d'EDD Philippe Delforge et Reynald Etienne et de l'Inspecteur Académique Serge Freulet qui m'ont associé à leurs travaux pendant cette recherche et qui ont entrepris de faire étudier à ces élèves de primaire les petites rivières traversant leurs villages sur les plans biologiques de la faune et de la flore et aussi de l'histoire.²⁴⁴

²⁴¹ Gourmont, R. de. (2008). *La culture des idées*. Paris : Robert Laffont. pp. 778-779.

²⁴² Miquel, P. (1994). *Histoire des canaux, fleuves et rivières de France*. Paris : Fayard.

²⁴³ Reclus, E. (2017). *Histoire d'un ruisseau, histoire d'une montagne*. Paris : Arthaud. (première édition 1905).

²⁴⁴ <http://edd-sciences.spip.ac-rouen.fr>

Rémy de Gourmont peut apparaître comme une sorte de païen épicurien des temps modernes, amoureux de la nature, des jardins, des oiseaux, des insectes, du vent, de la pluie sur les terroirs normands, son œuvre en est largement inspirée avec ces promenades philosophiques très rousseauistes. Il conclut ses réflexions sur Épicure par ces mots :

C'est la belle doctrine d'Épicure mise au ton de la sensibilité moderne. C'est l'amour de la vie tel que l'éprouve un homme qui ne sépare pas dans ses préoccupations la science, l'art, l'humanité et la noble tendresse qui gonfle les cœurs sains. Son dernier mot est d'une grâce qui m'enchante : « Et si parfois on est triste, on se console en respirant les roses. » Douces et sages sensations païennes !²⁴⁵

Pour conceptualiser l'école jardin contemporaine, l'épicurisme du Jardin évoque des notions éducatives très modernes comme le plaisir d'apprendre, la corporalité dans l'apprentissage, les cinq sens au service de l'étude, l'importance de l'apprentissage de la nutrition, le repas préparé en commun avec les produits du jardin au centre de l'école. Une école du « bonheur sensoriel » par la fraîcheur, les ombrages, le végétal et la présence de l'eau. Une école basée sur la simplicité et la générosité. Une école de mise en garde de ce qui pourrait advenir dans nos sociétés avec la destruction de la nature, les sécheresses et le réchauffement de la planète : famine, sécheresse et disparition des ressources en eau.

Le Jardin épicurien semble « soigner » sa communauté et plus largement la société qui l'entoure entre urbanité et ruralité, vertu indispensable à l'école de demain.

²⁴⁵ Gourmont, R. de. (2008). Op. cit. p. 780.

II.2 L'école jardin romaine

2.2.1 L'enfant romain jardinier : cultiver la terre de ses mains

L'éducation des jeunes romains sous la République était d'abord liée aux vertus paysannes, l'acquisition de ces vertus venait avant tout autre enseignement, nous explique Henry Irénée Marrou dans son histoire de l'Éducation dans l'Antiquité :

On aimera à déceler là un nouvel aspect du caractère paysan, terre à terre, pratique de la Rome primitive. Ce sont bien les vertus paysannes que l'Éducation ancienne se préoccupait de développer (...) les enfants romains entendaient déclamer contre le luxe corrompateur et célébrer le désintéressement, cultivaient la terre de leurs mains (...) le jeune romain apprend d'abord l'agronomie (...) cultures arbustives, olivier, vigne (...) ce sont des *squires*, des gentlemen farmer.²⁴⁶

Ainsi peut-on, avec cette phrase « cultivaient la terre de leurs mains », définir une forme d'école jardin pour les enfants romains empreinte d'épicurisme. Cette doctrine étant très prisée par les romains à égalité avec le stoïcisme, contemporain à six années de décalage avec l'école épicurienne, qui se rattache fort bien à ce que pourrait être une école jardin contemporaine, une école où les enfants ou les étudiants mettraient leurs mains dans la terre pour cultiver un potager et faire pousser des plantes. Ehrenfried Pfeiffer, continuateur de la pensée de Rudolf Steiner, recommande l'étude de « la terre vivante » et l'art du compostage :

Ce fin système de poils racinaires est l'organe d'absorption de la plante. Il est comparable aux pilosités intestinales de l'appareil digestif animal ou humain : Aristote avait entièrement raison lorsqu'il disait que « le sol est l'estomac de la plante ». Nous voyons donc que ce qui se manifeste à nous comme la fertilité du sol est assujéti à la vie du sol, à la fraction organique du sol, soit à l'ensemble Humus + Atomes de minéraux + Système racinaire des plantes. Mais ce n'est que lorsque l'assimilation du CO₂, la photosynthèse des plantes vertes, se déclenche que cet ensemble fonctionne comme une totalité, comme quelque chose de vivant. Toute la vie qui se développe sur la terre dépend en effet de ce processus.²⁴⁷

Les romains, à la différence des grecs qui cultivaient les essence « locales » de fleurs, fruits, légumes et céréales, (la vigne était souvent sauvage dans les récits d'Homère), par leurs conquêtes, ont rapporté et acclimaté une grande variété de végétaux de tous les contours méditerranéens et des marches de leur empire comme le feront au XVIII^{ème} siècle les grands

²⁴⁶ Marrou, H. I. (1948). *op. cit.* pp. 323-326.

²⁴⁷ Pfeiffer, E. (1996). *La terre vivante et l'art du compostage*. Paris : Guy Trédaniel. pp. 22-23.

navigateurs et explorateurs français et britanniques. Il est donc bien compréhensible que la connaissance des plantes et du jardinage fasse partie d'un corpus de base dans l'éducation romaine.

2.2.2 L'école jardin romaine pour acclimater les plantes et fruits venus des conquêtes de l'Empire et nourrir Rome

L'éducation au jardin et à la culture des végétaux, en particulier comestibles, était donc pour les romains une nécessité :

Les fleurs, les herbes, les fruits, qui croissent aujourd'hui dans nos jardins, sont, pour la plupart, d'extraction étrangère, comme il paraît souvent par le nom qui leur a été conservé. La pomme était une production naturelle de l'Italie ; et lorsque les Romains eurent connu le goût plus délicat de la pêche, de l'abricot, de la grenade, du citron et de l'orange, ils donnèrent le nom de pomme à tous ces nouveaux fruits, et ne les distinguèrent que par le nom du pays d'où ils avaient été transplantés.²⁴⁸

La possession de la terre chez les grecs et les romains était source de prestige et de citoyenneté²⁴⁹: « En Grèce et à Rome, posséder et exploiter un petit domaine agricole fut toujours une source de prestige social ». L'agriculture romaine était, de la République aux premiers siècles de l'Empire, une activité familiale sur de petites parcelles où après les moissons de céréales, blé et orge essentiellement, on plantait des légumineuses sur le même sol.

Ces légumes étaient conservés dans des poteries et bocaux de verre pour les mois d'hiver. Le verre a servi très tôt pour réaliser des plats ou des jattes. Pour cela on coulait le verre dans des moules, il suffisait alors de polir le verre pour lui donner la forme attendue. Mais dès lors que sera découvert le soufflage du verre dans les derniers siècles précédents l'ère chrétienne, les artisans purent créer facilement des bouteilles, des vases, des aiguières, et des coupes. Le verre servira dans l'alimentation pour des raisons très simples : le verre n'altère pas le goût des liquides ni des aliments contrairement à la céramique ou au métal.

Un exemple de fruit ramené des conquêtes romaines est celui de l'abricot venu de Perse, d'Arménie, d'Assyrie et du Caucase. Les guerres romaines contre Daces, Alains, Sarmates ou

²⁴⁸ Gibbon. E. (1983). *Histoire du déclin et de la chute de l'Empire romain, Rome (de 96 à 542)*. Paris : Robert Laffont. p. 39.

²⁴⁹ Howatson, M. C. (1993). *op. cit.* p. 19.

Roxolans ont permis aux légions de ramener un grand nombre de fruits et légumes inconnus à Rome comme l'abricot :

Les Romains le connurent à la même époque : Pline écrit que l'abricotier avait été introduit à Rome trente ans avant qu'il ne composât son *Histoire naturelle*, soit vers l'an 40, arrivé peut-être avec les légions romaines d'Orient de retour au pays. Pour baptiser dans leur langue ce fruit vendu à prix d'or, les Romains reprirent le nom grec latinisé en *malum armeniacum* pour une variété grosse et tardive d'abricot. (...) Ils l'appelèrent donc *praecoquum*, « fruit précoce », vocable passé en grec tardif sous la forme *praikokion*, attestée par le médecin grec féru de botanique Dioscoride.²⁵⁰

Voici un exemple ici de ce que pourrait apporter l'histoire ethno-botanique comme pluridisciplinarité. A partir d'un fruit comme l'abricot, il s'agirait de comprendre les échanges et migrations des fruits et légumes dans l'histoire, les conflits antiques, l'utilité du latin pour répertorier ces espèces jusqu'à la médecine contemporaine, en français rechercher l'origine étymologique d'un nom comme *abricot*, connaître les auteurs anciens comme Pline ou Dioscoride, et ce de façon bien plus « sensorielle » et joyeuse que dans des cours classiques spécialisés. Les élèves pouvant « enquêter » comme Hérodote et son *Enquête* (vers 445 av. J.-C) sur une grande richesse de fruits et légumes arrivés jusqu'à nous aujourd'hui et imaginer de les cultiver dans le jardin de l'école ou construire des expositions à partir de leurs recherches.

Former les jeunes romains à la culture des céréales et celles des légumes au potager ou dans les champs était donc essentiel, comme il est encore précieux aujourd'hui de savoir mettre en bocal des productions du jardin, de préparer confitures et gelées, de savoir conserver des aliments pour l'hiver. Autant de tâches que n'apprend plus l'école.

2.2.3 *L'ager publicus*, les terres communes ou communs des romains

Les pères éduquaient leurs fils lorsqu'ils étaient pauvres à ces tâches agraires et horticoles, les esclaves pédagogues étaient réservés aux familles plus aisées, mais cette éducation à la nature était le fait de tous. Il est possible d'expliquer cette importance par la notion d'*ager publicus*, qu'on peut traduire par « terres publiques ». Ces terres, souvent objet de conquête au départ sur les tribus voisines des romains comme les Etrusques, les Sabins, les Samnites, étaient la

²⁵⁰ Delahaye, T. (2007). *L'abricotier et le pêcher*. Paris : Actes Sud. p. 15.

propriété de tous les romains pour les exploiter à leur guise. Les patriciens²⁵¹ intervenaient pour qu'elles ne deviennent pas des propriétés privées.

Il en était de même des jardins maraîchers autour de Rome qui alimentaient la ville et furent progressivement rachetés par de riches romains pour les transformer en jardins d'agrément luxueux. Rome était obligée d'aller chercher très loin son approvisionnement alimentaire (même phénomène dans nos villes contemporaines où la spéculation immobilière et commerciale a détruit les ceintures maraîchères, terres pourtant d'une grande fertilité) :

Bien qu'une partie de ces terres (*d'ager publicus*) ait été attribuée à des individus, la majorité en fut donnée à des colonies mais, dès le départ, la plupart de ces terres furent l'objet de disputes entre les plébéiens, qui voulaient qu'elles soient distribuées entre eux, et les patriciens qui préféraient qu'elle reste propriété publique afin qu'eux-mêmes soient *possesores*. Les possesores étaient censés verser une redevance à l'Etat en échange de l'occupation des terres, et la quantité de terres que l'on pouvait occuper fut limitée par les lois liciniennes. (...) l'objectif des Gracques était de remettre en vigueur les lois liciniennes et de diviser les terres excédentaires en petites fermes, qui devaient rester propriété de l'Etat et dont les locataires verseraient une redevance.²⁵²

On voit donc ici, en contradiction avec l'analyse de Max Weber²⁵³ qui parle peu de ces communs dans son étude du capitalisme antique en se consacrant essentiellement à la propriété foncière, que la notion de terres communes, *d'ager publicus*, concernait de vastes territoires. Les plébéiens, les paysans pauvres, pouvaient cultiver ces terres soit gratuitement pour services rendus comme les anciens légionnaires, les « paysans soldats », soit en échange de modestes loyers. Les jardins ouvriers fonctionnent toujours sur ce principe, ils sont pour beaucoup d'entre eux propriété des villes ou des villages. Les parcelles sont concédées parfois sous condition de revenus modestes comme dans la Rome antique ou font l'objet d'un loyer dérisoire à l'année allant de 20 à 50 euros pour ceux que nous avons observé, à charge cependant d'entretenir la parcelle en plantant fruits, légumes ou fleurs.

De nombreuses villes remettent à l'honneur cette notion *d'ager publicus* en confiant à des associations de jardiniers, de réinsertion de publics en difficulté, ou d'insertion de jeunes, des

²⁵¹ Baudry, R. (2007). Patriciens et nobles à Rome : D'une identité à l'autre ?. *Hypothèses*, 1(1), 169-178.

²⁵² Howatson, M. C. (1993). *op.cit.* p. 17.

²⁵³ Weber, M. (1998). *Economie et société dans l'antiquité*. Paris : La découverte.

terres urbaines ou des friches pour leur remise en valeur en jardins potagers notamment à Amiens.²⁵⁴

L'historien russe de l'économie romaine antique Rostovtseff donne quelques informations sur l'*ager publicus* et la notion contemporaine de travailleur *précaire* :

Nous en avons des exemples dans les *stipendiarii* des *pagi* ou communautés rurales des Muxsi, des Gususi et des Zugei qui érigèrent une statue en l'honneur du questeur Q. Numerius Rufus, un contemporain de Cicéron, ou encore dans les *civitates* du pagus de Gurzensis. Les tributaires, bien sûr, conservaient leurs terres *precario*, c'est-à-dire que les détenteurs et les cultivateurs n'étaient pas assurés que leur domaine ne serait pas repris par l'Etat romain pour être donné, vendu ou loué à quelqu'un d'autre. Le reste du territoire public devint *ager censorius*, et fut géré par les censeurs romains pour le plus grand profit de la ville dirigeante. La majeure partie fut louée à des citoyens romains ou indigènes, suivant les cas.²⁵⁵

On retrouve cette idée chez l'abbé Lemire, fondateur des jardins ouvriers et de la ligue du coin de terre et du foyer, de l'inaliénabilité symbolique et juridique (insaisissabilité) de détenir une parcelle et une cabane dans le jardin collectif, des terres *precario* pour des populations précaires en somme.

Claude Nicolet développe également l'origine de ces *ager publicus* :

C'est d'abord un phénomène imprévisible dû à la guerre : L'Etat romain va disposer d'étendues considérables de terrains qui tombent dans son domaine public par suite de confiscations extrêmement importantes. Pendant la guerre, en effet, un certain nombre de cités alliées sont passées du côté d'Hannibal. On les châtie très rudement, souvent en « liquidant » leur population, toujours en confisquant tout ou partie de leur territoire, qui devient ainsi *ager publicus*.²⁵⁶

Là encore l'aspect « terrible » du territoire, les préfixes des deux termes sont communs, est bien marqué. Les romains accordaient à la propriété privée un caractère sacré avec dans leurs champs des bosquets réservés aux âmes des défunts de leurs ancêtres agriculteurs. En quelque sorte ces lieux symbolisaient les générations d'aïeux qui avaient travaillé durement sur ces parcelles aux labours et à en extraire les cailloux et pierres sur les bords du champ. On notera que Romulus

²⁵⁴ Fleury, A. (2006). Quelle ingénierie pour l'agriculture de la ville durable ?. *Natures Sciences Sociétés*, 4(4), 399-406.

²⁵⁵ Rostovtseff, M. (1988). *Histoire économique et sociale de l'empire romain*. Paris : Robert Laffont. p. 230.

²⁵⁶ Nicolet, C. (2014). *Les Gracques, crise agraire et révolution à Rome*. Paris : Gallimard. p. 127.

fondateur légendaire de Rome avait tué son frère Rémus parce qu’il se moquait du tracé des limites de la ville qu’avait réalisé Romulus.²⁵⁷

Les guerres civiles sur la possession des terres ou leur redistribution ont ensuite jalonné l’histoire. Leur culture collective de petites parcelles contre la privatisation de riches propriétaires sur les *latifundia*. La mort progressive du monde des petits agriculteurs en France semble la conséquence d’une politique latifundière qui ne dit pas son nom en faveur des grands céréaliers et des grandes exploitations largement subventionnées par l’Europe. Les difficultés rencontrées par ceux qui adoptent de bonnes pratiques en bio par l’abandon des aides européennes et de celles de l’état jusque-là allouées (jusqu’en 2018) rendent cette recherche historique et anthropologique nécessaire et nous permettent d’interroger le monde éducatif sur les formes d’occupation du territoire agricole ou vivrier de demain. Faut-il préparer les nouvelles générations d’élèves à ces formes d’occupation de la terre, de nouvelles pratiques *d’ager publicus* de l’avenir qui ont beaucoup de chances de se développer ? Dans l’analyse des 35 propositions²⁵⁸ autour de Dominique Bourg pour remédier aux crises en cours, les auteurs développent la proposition de réoccuper les friches agricoles et de morceller en exploitations bio les terres agricoles.

Au vu des crises en cours et à venir, remplacer les formes actuelles d’agro-industrie chimique hautement polluante, consommatrice d’eau, génératrice de pandémies par la promiscuité animale de gigantesques exploitations, stérilisant les sols à court terme, par de plus petites exploitations biologiques, comme avant le grand remembrement institué par le général de Gaulle dans les années 1960, pourrait devenir incontournable.

On comprend mieux les hésitations des décideurs de l’éducation tant l’enjeu politique est fort, comme lors de ces lointaines guerres agraires et sociales des Gracques²⁵⁹ de la République romaine. En effet une notion partagée de « terre commune », de « communs », ne s’inscrit pas dans la logique consumériste de propriété privée et de capital prônée par notre économie. Inscrire ces notions d’espaces communs dans l’éducation en particulier avec l’école jardin peut

²⁵⁷ Teyssier, É. (2015). I. La fondation de Rome : Région du Latium, début du VIII^e siècle av. J.-C.. Dans : Teyssier, E. *Les secrets de la Rome antique* (pp. 9-26). Paris : Perrin.

²⁵⁸ Bourg, D., Chapelle, G., Chapoutot, J., Desbrosses, P., Ricard-Lanata, X., Servigne, P., Swaton, S. (2020). *Retour sur Terre, 35 propositions*. Paris : PUF.

²⁵⁹ Nicolet, C. (2014). *Les Gracques, crise agraire et révolution à Rome*. Paris : Gallimard.

entraîner une modification de l'approche éthique des futurs citoyens ou susciter une méfiance des responsables politiques de l'éducation.

Sur les plantations et utilisation de ces *ager publicus* on note cet intéressant développement de deux historiens de la Rome ancienne :

En fait il s'agit surtout des moins bonnes parcelles, où la culture des céréales n'obtiendrait que de trop faibles rendements. Mais on y encourage la plantation d'arbres fruitiers, olivier, vigne et figuier, en supprimant toute redevance pendant plusieurs années et en accordant à l'occupant spontané un droit de « possession » sur des terres que, seul, son travail rend productives.²⁶⁰

C'est exactement ce que l'on observe avec la création des jardins ouvriers à partir du milieu du XIX^{ème} siècle et de façon contemporaine avec les nouvelles politiques de la ville donnant gratuitement des terres et friches à cultiver par des associations. Le jardin familial de la Waroquerie à Boulogne sur mer, vaste jardin de quatre hectares où nous avons enquêté était à l'origine un arboretum abandonné d'un ancien hôpital qui servait de décharge sauvage. Son octroi à l'association présidée par Jacques Guerlain, qui nous a permis d'observer ce jardin, en a fait un magnifique jardin familial de quelques trois cent jardiniers et parcelles. C'est un exemple contemporain d'*ager publicus* développé et dynamisé. En France, de vastes territoires de terres de basse qualité sont laissés à l'abandon. C'est dans des régions où la terre est rude et la sécheresse très présente comme la Drôme que se développent paradoxalement l'agriculture biologique et des jardins en permaculture. On observe de nombreuses communautés libertaires ou confessionnelles vivant autour de jardins potagers ou de plantations. Concernant la Drôme et ces nouvelles ruralités :

Nous reviendrons d'abord sur les définitions du coworking et des tiers-lieux et leur développement récent en Drôme et en Ardèche, puis nous nous intéresserons aux caractéristiques de ces lieux ainsi que celles de leurs usagers, avant de nous interroger sur les motivations et les bénéfices attendus de ces réseaux à la fois sociaux et spatiaux.²⁶¹

L'ancienne idée romaine d'accorder gratuitement les terres pauvres à ceux qui les travaillent pour les mettre en valeur, alliée à une éducation au jardin école, est gage de développement d'activité dans des régions qui se vident de leur population et aux nombreux villages abandonnés. Nous retrouvons cette idée dans les 35 propositions de l'ouvrage collectif « retour

²⁶⁰ Aymard, A., Auboyer, J. (1995). *Rome et son Empire*. Paris : PUF. p. 329.

²⁶¹ Flipo, A. (2020). Espaces de coworking et tiers-lieux : Les réseaux d'une nouvelle ruralité ?. *Études rurales*, 2(2), 154-174.

sur terre » sous la direction de Dominique Bourg²⁶² pour repeupler les campagnes et rebâtir une société paysanne « vertueuse » autour de l'agriculture biologique. Aujourd'hui le débat entre les notions de terre à tous et de terre privée semble toujours d'actualité avec les « zones à défendre » de groupes écologistes ou de fermiers modestes spoliés par l'état, les terres abandonnées de régions rurales désertées, les terres urbaines menacées par les promoteurs. La terre publique est aussi devenue pour les défenseurs de Gaïa, celle du jardin planétaire.

2.2.4 Fin de l'*ager publicus* romaine par la dictature de César, Cicéron assassiné.

C'est finalement César qui mit fin à la notion d'*ager publicus* en distribuant ce qui restait des terres publiques à ses vétérans des légions. En bafouant les fondements sacrés de la République, Cicéron avec ses Philippiques critiquera le dictateur, César entraînera la fin de la République romaine pour imposer une nouvelle royauté. Il avait bafoué les coutumes sacrées par le passage symbolique du Rubicon correspondant au *pomerium* ou territoire sacré de Rome pour entrer en armes avec ses soldats à Rome. Le *pomerium* (ou *pomœrium*) étant la limite sacrée qui sépare la ville (*urbs*) de son territoire alentour (*ager*) dont l'*ager publicus*, les « communs », réservés au maréchage et cultures vivrières pour nourrir la ville.

La notion de terres publiques est capitale dans la *Res Publica*, le domaine public, la chose commune, au contraire de l'oligarchie, de la ploutocratie ou encore de la royauté. La ploutocratie à l'œuvre dans nos démocraties contemporaines fait un parallèle avec ces époques anciennes où les plus riches étaient au pouvoir. C'est finalement Antoine qui donnera l'ordre à deux centurions en 43 avant notre ère d'assassiner Cicéron, défenseur de la République et de l'*ager publicus*, avant de confisquer tous les pouvoirs et de faire basculer Rome vers l'Empire. Cicéron ne tentera pas de fuir et mourra en stoïque mais aussi en épicurien au milieu des massifs de fleurs de son jardin comme Plutarque en fait le récit. Pierre Grimal dira de Cicéron :

Très profondément honnête, il ne songea pas à profiter de son talent pour acquérir des biens immenses ou se faire donner des gouvernements provinciaux, qui étaient toujours la source de maints avantages.²⁶³

Une forme de délitement contemporain du régime oligarchique fait choisir les responsables politiques chargés de la gestion des affaires de la cité sur le seul critère de leur richesse ou des grandes écoles où la rhétorique et la belle parole se superposent au réel social. Dénoncer les

²⁶² Bourg, D., Chapelle, G., Chapoutot, J., Desbrosses, P., Ricard-Lanata, X., Servigne, P., Swaton, S. (2020). Op. cit.

²⁶³ Grimal, P. (2007). Le temps de Cicéron. Dans : Pierre Grimal éd., *La littérature latine* (pp. 41-67). Paris : Presses Universitaires de France.

dérives des groupes de pression, les lobbys (souvent associés aux entreprises multinationales) qui influencent fortement les textes de lois c'est peut-être faire œuvre d'écocitoyenneté et se heurter au politique. L'enjeu de l'école jardin est donc aussi un enjeu politique, pouvoir et groupes de pression risquent de s'inquiéter d'une prise de conscience massive de la nécessité de changer de paradigme, changer de société, pour contrer les effondrements à venir ou en cours. La remise en vigueur légale de produits sanitaires néocortinoïdes tueurs d'abeilles et d'insectes utiles par le gouvernement français en juillet 2020 donne un exemple de cette action des lobbys. Le gouvernement a, en effet, annoncé en juillet 2020 qu'il vise une modification législative pour autoriser les agriculteurs à utiliser dès 2021 et jusqu'en 2023 maximum, sous « conditions strictes » des semences de betteraves enrobées de pesticides utilisant ces molécules néocortinoïdes. Cette décision d'état est prise malgré le consensus général des scientifiques sur la dangerosité de ces produits et leur action avérée sur la population d'insectes et sur l'activité des ruches. Ainsi la LPO BirdLife France et le ministère de la transition écologique et solidaire, le Museum national d'histoire naturelle (MNHN), alertent sur l'effondrement de l'avifaune en milieu rural comme urbain en juin 2021 :

On voit chaque année que les populations d'oiseaux spécialistes, c'est-à-dire qui se débrouillent bien dans un type d'habitat particulier, s'effondrent. C'est désolant de se dire que les alertes ou les mesures qui ont été prises ne suffisent pas (...) un immense sentiment d'impuissance et d'inefficacité (...) Les pesticides, et notamment les néocotinoïdes, sont l'un des principaux problèmes, ils ont un impact direct sur les oiseaux en les empoisonnant, et un impact indirect en réduisant leurs ressources.²⁶⁴

Le fait que des villes redynamisent des parcelles *d'ager publicus* vers des accès aux citoyens qui vont les travailler en commun est au contraire de ces abus du pouvoir inféodé aux lobbys de céréaliers, un gage de véritable démocratie. Il en va de même pour ces écoles hors contrat au nombre de 113 en 2019-2020 recensées par la Fondation pour l'école²⁶⁵, où la pédagogie Montessori est la pédagogie choisie dans 40% des cas et l'installation en milieu rural pour la moitié d'entre elles, des écoles qui replacent la nature, le localisme et le bio pour nourrir les écoliers, au centre de leur pédagogie, avec des systèmes de frais de scolarité basés sur les revenus des parents.²⁶⁶

²⁶⁴ Mouterde, P. (2021). En France, 30 % d'oiseaux en moins en trente ans, scientifiques et associations alertent de nouveau sur l'effondrement de l'avifaune en milieu rural comme urbain. *Le Monde*, mardi 1^{er} juin 2021, p. 11

²⁶⁵ www.fondationpourlecole.org

²⁶⁶ Brafman, N., Stromboni, C. (2019). Quand un village décide d'ouvrir son école privée. *Le Monde du 5 septembre 2019*. p. 9

2.2.5 Respect de la nourriture chez les enfants romains, rites et rôle de l'enfant aux repas du *triclinium*

L'hisrorien de l'enfance à Rome, Jean-Pierre Néraudau, développe les principes éducatifs de la Rome ancienne, ceux de Juvénal, Cicéron, Quintilien, citant le poète latin Horace :

L'écuyer dresse (*fingit*) le cheval, dont la nuque encore tendre est docile, à aller son chemin comme lui montrera le cavalier. Le jeune chien de chasse a commencé par aboyer au chenil après une peau de cerf, avant d'aller servir dans les bois. Tu es un enfant, ton coeur est pur, c'est maintenant que tu dois t'imbiber de bonnes paroles, maintenant que tu dois te remettre à de plus sages. Le parfum dont l'argile encore neuve s'est une fois imprégnée, elle le conservera longtemps.²⁶⁷

Les métaphores sont la terre, l'argile. C'est peut-être en travaillant la terre de ses mains à l'école jardin que l'enfant gardera toute sa vie un rapport changé à la nature. Jean-Pierre Néraudau décrit l'enfant romain élevé dans un grand respect de l'alimentation, des denrées, de l'eau, contenus dans le *penus* ou garde-manger, il montre une sacralité apprise dès l'enfance dans le respect des aliments et de l'eau :

Les boissons et aliments qu'on allait y chercher ne devaient être touchés que par un enfant impubère, ou, du moins, par quelqu'un qui fût sexuellement très abstinent. Un adulte devait se purifier avant d'y entrer par des ablutions d'eau courante ; ainsi recourait-on à l'entremise d'un enfant, garçon ou fille.²⁶⁸

On observait encore ces pratiques dans les fermes normandes avant les premiers réfrigérateurs dans les années 1950. Les jeunes enfants des campagnes dans les fermes allaient tirer le cidre ou la boisson dans le cellier pour les repas. Ils allaient seuls au jardin cueillir fruits et légumes, nourrir les volailles et lapins, et aidaient à leur confection en plats à la cuisine. L'écossage des haricots par exemple ou l'épluchage des carottes et pommes de terre, ou encore la mise en bocaux étaient des apprentissages courants qui ne le sont plus aujourd'hui, les nourritures arrivant déjà préparées dans l'assiette. Il n'y a plus de compréhension par l'enfant de ce qu'il mange.

²⁶⁷ Néraudau, J.P. (2008). *Etre enfant à Rome*. Paris : Les belles lettres. p.108.

²⁶⁸ *Idem*. p. 227.

« Mon regard d'enfant avait vu et mémorisé des gestes, mes sens avaient gardé le souvenir des saveurs, des odeurs, des couleurs. »²⁶⁹

L'enfant recevait les apprentissages cuisiniers d'une nourriture simple et de qualité, produite localement. C'est un exemple anthropologique qui montre la perpétuation des rites et l'imprégnation ancienne de ceux-ci retrouvés en partie pendant le confinement du covid 19 où enfants et parents confectionnaient les repas, des recettes de cuisine ou de gâteaux, moments rares de « plaisir » dans le confinement, comme le jardinage sur le balcon ou dans le jardin pendant ces longues semaines de claustration.

2.2.6 *Pedagogium*, savoirs botaniques, animaliers, cuisiniers, de soins des hommes, des animaux et de la terre

L'éducation des jeunes romains commençait donc par savoir entretenir un jardinet²⁷⁰, y faire pousser plantes, fruits et légumes avec ordre et propreté, cuisiner la récolte en commun pour les repas avec le pédagogue. L'article « *Pedagogium* » du dictionnaire des beaux-arts du naturaliste Aubin de Grandmaison (1759-1818), fournit de précieuses informations sur l'éducation de l'enfant romain :

On appelait ainsi la troupe de jeunes garçons que les riches romains faisaient quelquefois élever sous la surveillance de quelques vieux esclaves, appelés pédagogues, chacun de ces beaux garçons était désigné par le mot « *paedagogianus puer* ». C'est de cet usage qu'est venu dans les cours modernes celui d'avoir des pages, ainsi que l'a déjà observé Godofredus dans ses notes sur le code de Théodose. Le mot page, en italien *paggio*, est évidemment dérivé du nom employé par les romains et qui vient d'être indiqué. Lorsque leurs maîtres allaient à la campagne ils les suivaient en voiture, et pour conserver la beauté de leur teint on leur couvrait le visage d'un masque de mie de pain mouillée.²⁷¹

Cet intéressant document ancien prouve la pratique de formes de « classes vertes » pour les enfants romains accompagnés de leurs pédagogues mais aussi d'une forme de cars scolaires en carioles à cheval les emmenant vers le monde rural : « *ils les suivaient en voiture* ». On peut en déduire avec Henri Irénée Marrou (1948) la pratique d'activités écoformatives de jardinage mais aussi d'élevage, de pratique d'équitation. Ces pratiques demeureront attachées à cette

²⁶⁹ Régnier, F., Lhuissier, A. & Gojard, S. (2009). Conditions de vie et pratiques domestiques. Dans : Faustine Régnier, F. Sociologie de l'alimentation (pp. 21-44). Paris : La Découverte.

²⁷⁰ Lontcho, F. (2006). L'enfance en Gaule romaine, n°12. Les jardins romains. *L'archéologue/archéologie*.

²⁷¹ Millin, A.L. (1806). *Dictionnaire des beaux-arts*. Paris : Desray. (en ligne PDF).

même dénomination de « page » au Moyen-âge et à la Renaissance. Au Moyen-âge, un page était l'intendant d'un chevalier, un apprenti écuyer. Un jeune homme servait comme page durant sept années, dès l'âge de sept ans. À quatorze ans, il pouvait devenir écuyer et à vingt-et-un pouvait devenir lui-même chevalier. Des pages servaient aussi dans les châteaux et les grandes maisons allant chercher ce qu'on leur demandait, plats pour le service, cuisine, préparations végétales, pommades, onguents, ou portant des messages pour les nobles et les gentilshommes.

On retrouve bien ici l'héritage romain du *pédagogium* devenu page au Moyen-âge, et cette instruction complète de l'enfant, à la fois de tenue (instituteur veut dire « qui fait se tenir droit » au sens physique et au sens moral) et de bonnes manières, de connaissance des animaux en particulier du cheval, de connaissance du végétal pour les préparations culinaires ou médicinales pour les blessures et leurs traitements et remèdes. Ces développements nous font réfléchir à ce qu'il en est dans notre monde contemporain de cette éducation complète. En matière de connaissances animales même les enfants des campagnes ne sont plus formés, seuls les parents qui peuvent financer des cours d'équitation à leurs enfants y ont accès. En matière de connaissances végétales ou de cuisine, ou encore de connaissance des propriétés des plantes et des fruits, on est aujourd'hui proche du néant.

On se rend bien compte de la pertinence de cette sagesse éducative des anciens alliant instruction civique et bonnes manières, connaissances pratiques animales et végétales et apprentissage de la langue écrite et parlée, de la poésie et de la musique. L'éducation nationale actuelle, malgré la réforme Peillon des ateliers péri-scolaires, et les classes vertes ou à la ferme ici ou là, prive l'enfant de ces apprentissages sensoriels des animaux et des végétaux. Ces savoirs paraissent pourtant essentiels pour devenir écocitoyen dans une éducation au respect de la nature.

Les fresques antiques aux décors de plantes, fruits et légumes de la villa Boscoréale et de la villa des mystères à Pompéï prouvent la proximité dans la vie quotidienne des romains de l'élément végétal et animal.²⁷² Ces fresques ont une valeur éducative car l'enfant y est souvent présent. De beaux fruits et de beaux légumes sont des thèmes fréquents retenus par les artistes romains pour décorer la pièce où l'on prend les repas, le *triclinium*. Tout à côté de ces villas se trouve la villa des Papyrus et les restes d'une école épicurienne, très certainement fondée par

²⁷² Grimal, P. (1979). A la recherche des cités campaniennes. Dans : Grimal, P. *Italie retrouvée* (pp. 197-234). Paris : Presses Universitaires de France.

Philodème de Gadara disciple d'Épicure par le financement de Pison riche sénateur romain. Cette vaste école dont la bibliothèque épicurienne n'est qu'un des nombreux bâtiments avec gymnase et piscine, nous donne des indices de l'importance d'une éducation à la nature, à l'école jardin, des jeunes romains.

Les enfants de familles romaines riches ont donc deux moyens d'être instruits, moyens choisis par leur père. Ils peuvent être élevés à la maison, par un précepteur (*praeceptor*) comme on le voit sur les fresques de Pompéï. Ils vont à l'école (*ludus*) et sont instruits par le maître (*magister*). Le pédagogue (*paedagogus*) est un esclave chargé d'accompagner l'enfant à l'école (ou dans les enseignements hors de la ville à la campagne ou en périphérie).

Les écoles romaines sont mixtes, mais cependant les filles ne continuent pas leurs études aussi loin que les garçons, leur cursus s'arrête après le *ludi magister*, pour apprendre les tâches ménagères avec leur mère. De 7 à 11 ans, l'élève est instruit par le *magister ludi*, qui lui apprend les lettres, les syllabes, les mots et les bases du calcul. L'enfant romain se doit de connaître un riche vocabulaire de plantes, de fruits et d'animaux.

Michel Rouche donne le corpus d'étude du jeune romain, l'agronomie est placée en premier comme savoir fondamental :

L'éducation gréco-romaine fut concrétisée par l'ouvrage d'Aulus Cornélius Celsius, « les Arts », qui regroupe en vingt livres tout ce qu'il faut savoir en agronomie, art militaire, rhétorique, philosophie, médecine et droit.²⁷³

On observe donc chez les romains l'importance d'une éducation pratique au jardinage, à l'horticulture, à la connaissance des espèces végétales, au travail de la terre. L'idée classique du « paysan soldat » pour définir le légionnaire romain garant de la puissance de Rome repose donc sur une éducation où le travail de la terre est fondamental. Le caractère sacré ou religieux de ce travail de la terre chez les romains est donné par Paolo Fedeli :

Toutes les plantes économiquement utiles, dès lors que l'homme se les approprie et les soumet aux transformations nécessaires pour les rendre aptes à la consommation, entrent dans la sphère religieuse ou plus précisément se comportent comme des divinités en passion, demandant un comportement rituel de réparation. (...) En d'autres mots, l'expérience fondamentale des moissons dans la douleur, liée à la récolte des céréales et du lin, investit

²⁷³ Rouche, M. (1981). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation, Vème siècle av. JC- XVème siècle*. Paris : Perrin. p. 78.

tout le monde végétal en tant que monde « cultivé » par l'homme et économiquement utilisé.²⁷⁴

Ce caractère religieux donné aux récoltes, au travail horticole, ce « respect » donné à la production de nourriture végétale va se doubler d'une éducation à la simplicité et à la frugalité, la *frugalitas* : frugalité, modestie, tempérance et simplicité.

2.2.7 Une éducation romaine à la frugalité, à la simplicité, au travail des mains, à l'effort

Henri Irénée Marrou donne de riches informations sur l'importance de l'éducation agraire des enfants romains :

Les vertus paysannes, on aimera déceler là un nouvel aspect du caractère paysan, terre à terre, pratique, de la Rome primitive. Il se retrouve ailleurs ; ce sont bien les vertus paysannes que l'éducation ancienne se préoccupait de développer : goût du travail acharné, frugalité, austérité. L'enfant romain entendait déclamer contre le luxe corrompeur et célébrer le désintéressement des vieux consuls ou dictateurs comme Cincinnatus, qui cultivaient la terre de leurs mains et que le vote du Sénat arrachait à la charrue pour les porter à la magistrature suprême.²⁷⁵

Frugalité, austérité, travail des mains dans la terre, autant de caractéristiques d'une forme d'école jardin romaine dans la philosophie épicurienne de « simplicité heureuse ».

Le jeune romain apprend uniquement ce que doit savoir un bon propriétaire campagnard et d'abord l'agronomie. Il faut qu'il sache faire valoir son bien : sinon cultiver lui-même la terre, du moins diriger l'exploitation, surveiller le travail des esclaves, conseiller son fermier ou son intendant.

Le *De agricultura*²⁷⁶ est un traité d'inspiration très moderne, un manuel de la nouvelle économie rurale de l'Italie d'après les conquêtes : élevage, cultures arbustives, olivier, vigne, supplantant la vieille culture des céréales désormais assurée par les provinces.

Comparés aux aristocrates grecs, les nobles romains apparaissent beaucoup moins « grands seigneurs » : ce sont des squires, des gentlemen-farmers. Avec l'agronomie, ils se préoccupent d'enseigner à leur fils tout ce qu'un gentilhomme campagnard peut trouver utile à bien connaître. Il y a une tradition encyclopédique romaine, bien différente de la *polymathie* d'un Hippias : il ne s'agit pas de curiosité désintéressée, mais d'applications pratiques, ainsi le romain s'intéresse à la médecine, non point comme les Grecs, à partir du 4^{ème} siècle, en

²⁷⁴ Fedeli, P. (2005). *Ecologie antique, milieux et modes de vie dans le monde romain*. Suisse. Gollion : Infolio éditions. p. 40.

²⁷⁵ Marrou, H. I. (1948). *Ibid.* pp. 323-326.

²⁷⁶ Traité de Caton l'Ancien vers 160 av. J.-C.

vertu d'un certain idéal de la personne humaine, mais avant tout, comme le montre Caton, pour savoir comment soigner ses esclaves, et accroître le rendement de la main d'œuvre.²⁷⁷

Avec l'éducation romaine nous avons pu observer une forme de continuité du modèle épicurien d'éducation centrée sur la nature. Les pratiques du travail à la terre, de l'horticulture, effectuées selon une forme de respect sacré du travail sur le végétal sont intéressantes pour notre réflexion sur l'école jardin. On observe également des points communs avec la philosophie épicurienne de simplicité de vie, la *frugalitas* romaine, littéralement « récolte de fruits ». L'école jardin contemporaine pourrait observer la même filiation, travail de la terre avec les mains et les sens, respect des légumes et fruits récoltés par les enfants et la communauté, respect du vivant végétal et animal, respect de l'eau, de l'alimentation, simplicité heureuse.

II.3 Ascalaphe jardinier des enfers

Une découverte dans cette recherche de l'école jardin dans l'antiquité est celle du jardinier des enfers Ascalaphe. Ce personnage mythologique est peu connu dans les récits de mythes et les ouvrages sur la mythologie grecque et romaine. Néanmoins au vu de cette recherche ce personnage apparaît très important dans le sens où il préfigure un ensemble de pratiques humaines d'intervention sur la nature, de laboratoires à l'éthique douteuse, aux antipodes de l'humanisme et du respect du vivant.

2.3.1 Les écuries d'Augias, mythe antique et contemporain

Cette éducation à la nature est portée par la tradition grecque. Les travaux d'Hercule comme dans cet extrait de vulgarisation sur les écuries d'Augias, présenté par Jacques Cassabois, sont là pour mettre en garde les hommes contre une mauvaise gestion de la nature :

Tu te trompes dans tes calculs, Augias. Tu produis trop et tu ne vois pas les immondices que tu laisses derrière toi. Tu épuises la terre, tu la charges de poison. Un jour elle se révoltera contre toi. Et tu auras beau la commander, faire le maître, tu n'en tireras plus rien. Elle sera morte.²⁷⁸

²⁷⁷ Marrou. H. I. (1948). *Ibid.* p. 326.

²⁷⁸ www.jacquescassabois.com

Les textes de l'antiquité comportaient un certain nombre de mises en garde contre l'action de l'homme sur la nature, nous avons vu l'exemple d'Augias, dont le nettoyage des écuries constitue le cinquième des travaux d'Hercule, qui fût un richissime roi mais un grand pollueur devant Zeus. Comme une mise en garde sur ce que pourraient aujourd'hui constituer des élevages de milliers d'animaux serrés les uns sur les autres et ne voyant pas même le jour dans des compartiments bétonnés, à la nourriture robotisée, les animaux d'élevage n'étant plus que des codes barres à scanner, le mythe grec précise :

Il (Augias) était l'homme le plus riche de la terre, en bétail (...) or, le fumier dans les Ecuries d'Augias n'avait pas été enlevé depuis de nombreuses années et, bien que sa puanteur infecte n'affectât pas les bêtes elles-mêmes, elle se répandait à travers tout le Péloponnèse. En outre, les pâturages de la vallée étaient recouverts d'une couche si épaisse de bouse et de crottin qu'on ne pouvait plus guère les labourer pour y planter du grain.²⁷⁹

Cet extrait nous renvoie à notre agriculture contemporaine qui épand les champs avec des boues d'eaux usées de stations d'épuration, saturées en antibiotiques mais bon marché, utilisées comme amendement humique. Il renvoie également aux fermes géantes d'élevage de bovins et de porcins dont on inonde les supermarchés d'une viande surchargée en antibiotiques et injections en piqûres vaccinales de toutes sortes. Ces exploitations sont à l'origine des pollutions de rivières et générateurs d'algues vertes toxiques dont les plages se recouvrent spécialement en Bretagne. Notre société pourrait rêver d'un nouvel Hercule pour nettoyer le plastic des océans et les déchets nucléaires enfouis un peu partout sur la planète.

2.3.2 Un jardinier qui hait les hommes dans son laboratoire botanique souterrain

L'avertissement aux hommes est clairement exprimé dans le personnage d'Ascalaphe (*Ascalaphus* en latin), fils d'Achéron autre nom donné aux Enfers, un des fleuves des Enfers avec le Styx, littéralement son nom veut dire « qui fait horreur ». On décompte également le Léthé « l'oubli », le Phlégéthon ou « rivière de flammes », et le Cocyte ou « rivière des lamentations ». Ascalaphe doit sa triste réputation à divers méfaits qui passent généralement inaperçus dans les grands textes mythiques mais dans cette recherche, un « jardinier » des Enfers, interpelle. Perséphone appelée aussi Koré « jeune fille » est enlevée par Hadès pour être la reine des enfers alors qu'elle cueille des fleurs dans les prairies de Sardaigne, elle est la fille de Déméter déesse de la nature. Elle peut ressortir des Enfers après intervention de Zeus sollicité

²⁷⁹ Graves, R. (1967). *Op. cit.* p. 502.

par Déméter désespérée de cette situation à condition de n'y rien manger mais Ascalaphe, qui est un des rares personnages à pouvoir entrer et sortir des Enfers sans dommage, le chien Cerbère et son frère Orthos, bicéphale lui aussi et moins célèbre, le laissant passer d'un monde à l'autre, informe Hadès que Perséphone a consommé quelques pépins de grenade et la condamne à rester aux enfers pour avoir transgressé cet interdit :

Perséphone ne peut être entièrement libérée des Enfers car elle avait mangé quelques pépins de grenade, ce qui fut révélé par Ascalaphe, fils de l'Achéron, une rivière des Enfers : Déméter, pour cela le changea en hibou.²⁸⁰

Après de nouvelles interventions de Zeus la belle Perséphone alternera six mois de l'année en hiver aux Enfers et six mois de printemps et d'été à la surface, donnant ainsi le cycle des saisons. Ascalaphe a bien failli, car il hait les hommes et la flore terrestre, détruire le rythme des saisons en tuant Perséphone et par là l'alimentation terrestre qui nourrit les hommes. Ascalaphe passe son temps au fond des Enfers, au Tartare, à préparer des empoisonnements pour l'espèce humaine en concoctant (manipulation génétique ?) des plantes toxiques attrayantes qu'il sème la nuit près des villages et des villes humaines. Il manipule les végétaux dans son laboratoire des enfers, c'est l'anti jardinier, c'est la mort et l'empoisonnement à l'oeuvre dans le monde végétal et à terme la disparition des hommes. Hésiode dans sa théogonie en parle brièvement au moment où Hercule libère naïvement Ascalaphe de son laboratoire scellé au plus profond des enfers:

Hercule souleva donc la pierre qui empêchait Ascalaphe de bouger, tendis sa main au jardinier et le fit sortir de sa caverne (...) N'en dis pas plus, ô jardinier des Enfers. Reprends ton travail dans le seul endroit qui soit beau et agréable à l'intérieur de ce monde de désolation. Je suis sûr que tes mains font des miracles et que tu obtiens les plus beaux spécimens parmi les fruits et les fleurs des morts.²⁸¹

Mircea Eliade pourrait au vu de ces exemples, observer une forme d'alchimisme inversé, tourné vers la mort et la destruction. L'alchimisme était au contraire une accélération de la nature tournée vers la vertu. La vision de l'alchimie comme seule passion de transmutation du plomb en or pour s'enrichir, vision souvent retenue pour les non spécialistes. En fait l'alchimie des laboratoires secrets du Moyen-âge était basée sur une éthique de respect de dieu et de la nature nous explique Eliade :

²⁸⁰ *Idem.* p. 743.

²⁸¹ Le Monde. (2019). *Hadès dans le monde des enfers*. Bibliothèque de mythologie. p. 62.

Nous avons suffisamment dégagé l'aspect spirituel de l'œuvre alchimique, pour pouvoir la considérer maintenant du dehors, comme un effort ordonné à la modification de la Matière. Sur ce point, cette œuvre prolongeait l'entreprise de l'*artifex* des âges préhistoriques qui jouait du feu pour changer la Nature, créer des formes nouvelles, bref collaborer avec le Créateur, parfaire sa Création.²⁸²

L'école jardin serait peut-être le lieu où les futurs scientifiques « en herbe » pourraient comprendre l'éthique qui se rattache à l'intervention humaine sur la nature. On fait réciter un serment d'Hippocrate aux médecins, peut-être faudrait-il faire la même chose avec des scientifiques qui manipulent le vivant, ou encore aux ingénieurs de l'agro-alimentaire.

Cet endroit « beau et agréable » du laboratoire d'Ascalaphe fait penser aux laboratoires luxueux des grandes firmes agro-chimiques et des laboratoires d'OGM tout en contraste avec la misère des terres mortes ravagées par la pollution chimique, « le monde de désolation » des pays qui les cultivent. Ces cultures prétendent avoir de meilleurs rendements et ne pas nécessiter de pesticides grâce aux intrants modifiés dans l'ADN des plantes. Après quelques années ces plantes réclament encore d'avantage de pesticides que les cultures traditionnelles, les parasites et bactéries mutant à leur tour à leur contact.

« Les plus beaux spécimens parmi les fruits et les fleurs des morts » d'Ascalaphe font penser quant à eux aux magnifiques fruits et légumes insipides qui poussent dans des bains chimiques en Hollande, en Chine, en Espagne, gonflés d'engrais et d'azote liquide. Ces fruits et légumes sont vendus dans la grande distribution au détriment des fruits et légumes de saison et du biologique local qui pousse dans la terre, avec une faible empreinte carbone. On ne peut que souhaiter que l'école jardin démocratise l'accès à des fruits et légumes sains et de qualité en instruisant les enfants par des pratiques jardinières. Ils pourraient par cette éducation devenir des consommateurs attentifs et non pas des consommateurs privés du goût et de l'odorat, incapables de voir la différence entre les produits des jardiniers des Enfers et ceux des jardiniers vertueux de l'agriculture biologique.

2.3.3 Métamorphoses d'Ovide, Ascalaphe jardinier empoisonneur de la nature

Le livre 5 des métamorphoses d'Ovide donne aussi quelques indications sur Ascalaphe :

²⁸² Eliade, M. (1956). *Forgerons et alchimistes*. Paris : Flammarion. pp. 145-146.

Il avait fini de parler. Cérès est résolue à emmener sa fille mais les destins s'y opposent car la jeune fille avait rompu le jeûne. En effet, pendant qu'elle errait ingénument dans les jardins bien soignés, elle avait cueilli d'un arbre ployant sous la charge un fruit pourpré, et sous son écorce pâle elle avait prélevé sept grains qu'elle avait pressé sur sa bouche. Le seul témoin en fut Ascalaphe, que, un jour, selon la légende, Orphné, une des plus célèbres nymphes de l'Averne, avait conçu de son cher Achéron à l'ombre des forêts ténébreuses. Il l'a vue, et sa dénonciation cruelle rendit son retour impossible. La reine de l'Érèbe gémit et transforma en un oiseau funeste son témoin, lui aspergea la tête d'eau du Phlégéthon et le dota d'un bec, de plumes et d'yeux immenses. Arraché à sa forme première, il s'enveloppe d'ailes fauves, sa tête grossit, ses ongles s'allongent et se courbent, et à peine peut-il bouger les plumes qui ont couvert ses bras inertes : il devint un oiseau de mauvais augure, le lâche hibou, messenger de deuil prochain, présage cruel pour les mortels.²⁸³

Ainsi dans ces mythes de l'antiquité des formes d'avertissement au respect de la nature, aussi réels que les robots d'Héphaïstos pourraient l'être aujourd'hui dans l'agriculture industrielle, nous sont donnés. Les jardins bien soignés des métamorphoses d'Ovide font penser aux vastes terres des cultures intensives, des vastes maraîchages recouverts de pesticides destinés à la grande distribution. Ces jardins soignés peuvent cacher des cultures empoisonnées à dessein, ou comme pour les mauvais alchimistes, à cause de l'appât du gain, de l'or, pour la rentabilité des productions, et cela au détriment de la santé des hommes. L'école jardin apparaît comme un antidote à ces aberrations éthiques en voulant former des écocitoyens conscients et non victimes de ces empoisonnements de l'alimentation, de ces dégradations massives de l'écosystème au motif de la production massive. Cette approche théorique par l'histoire et les mythes antiques, pluridisciplinaire et pluritextuelle, pourrait permettre avec le personnage d'Ascalaphe par exemple, que l'on peut trouver dans le mythe, ainsi que ces différents récits et personnages mythologiques, de trouver des outils d'analyse pour donner de l'intelligibilité à notre monde.

²⁸³ Ovide. (2019). *Les métamorphoses*. Paris : Les belles lettres. Livre 5. pp. 535-550

II.4 L'école jardin à l'époque chrétienne

Après l'école du Jardin épicurienne, l'école romaine fortement influencée par l'éducation au jardin et aux travaux des champs, il nous faut nous intéresser à cette grande mutation philosophique et éducative du passage au christianisme du quatrième siècle apr. J.-C, et à la fin du paganisme caractérisé par la sacralité de la nature et ses cultes aux arbres, aux sources, aux pierres, liés au polythéisme. En effet ce changement de religion imposé en occident par l'Empire associé aux crises profondes des invasions barbares va provoquer une sorte de fracture pour cette éducation à la nature qui nous préoccupe. Nous allons voir que des formes d'école jardin vont perdurer et qu'un certain nombre de personnalités chrétiennes vont en offrir des exemples dans des communautés autour de différentes règles religieuses. L'école jardin chrétienne, dans sa version monastique, a la vocation de façonner les femmes et les hommes, les sœurs et les moines qui vont y vivre. Façonner un homme nouveau dans une architecture et une règle-contrat nouvelle. Gilles Lapouge, dans son analyse de cette forme d'utopie monastique, précise cette volonté de l'Eglise de régenter l'esprit de ces religieux :

Le visage du couvent alerte déjà. Son architecture est volontaire, géométrique et rationnelle. Rien d'analogue à la prolifération des villes médiévales. La maison monastique est une maison gouvernée. Elle pose sa figure logique sur le flou de la nature, l'efface. Elle obéit aussi à une notion que nous avons vu naître chez Hippodamos de Milet et qui informera toute l'entreprise utopique, jusqu'à Le Corbusier : le plan d'une ville façonne les hommes qui l'habitent. L'âme se coule, à la manière d'une argile fraîche, dans le moule que lui tendent les urbanistes. La sérénité des cloîtres, leur équilibre et la raison de leurs pierres modèlent et métamorphosent l'âme des religieux.²⁸⁴

2.4.1 Hildegarde de Bingen, Saint François d'Assise, Claire d'Assise, des communautés autour du jardin

Avec l'arrivée du christianisme comme religion d'état à la fin du 4^{ème} siècle romain, Henri Irénée Marrou (1948) observe la cassure de la nouvelle éducation chrétienne avec l'éducation du corps et des sens, éducation développée dans l'antiquité polythéiste. Il ne donne toutefois pas d'éléments sur l'abandon de l'éducation aux plantes et du jardinage désormais apanage du monachisme chrétien :

²⁸⁴ Lapouge, G. (1973). *Utopie et civilisations*. Paris : Weber. p. 64

Nul ne conteste que l'éducation physique ne soit morte à l'époque chrétienne (...) c'est ce que me paraît démontrer l'attitude des moralistes et des polémistes chrétiens. On imagine sans peine tout ce qu'ils auraient pu objecter, au nom de leurs principes, à l'ancienne gymnastique, école d'impudeur, d'immoralité sexuelle et de vanité. Sans doute il y a, chez les pères de l'Église, de nombreuses pages consacrées à détourner les chrétiens de tout engouement pour les sports athlétiques.²⁸⁵

On peut facilement imaginer qu'il en a été de même de l'éducation au monde végétal, à la connaissance des plantes et du jardinage. Le christianisme semble craindre la nature qui signifie étymologiquement « naissance ». La survivance d'une cosmogonie païenne où la nature est divinisée, plus exactement sacralisée, totémisée, l'homme y vivant à sa place en harmonie avec le végétal et l'animal, pose problème à l'Église et va être vivement combattue jusqu'au début du vingtième siècle après des périodes de furie inquisitoriale à la fin de la Renaissance. Le calme dans la nature, la méditation au contact de la nature, ne peut être vu par le christianisme que comme un hésychasme, du grec *hēsychia*, qui, dans l'hellénisme chrétien, désigne le « silence » et la « paix » de l'union à Dieu. L'hésychasme²⁸⁶ consiste en une méthode ascétique et mystique, « art des arts et science des sciences », qui est au cœur de la spiritualité de l'Église orthodoxe. Il s'agit de « désinvestir » la conscience du flot des *logismoï* (images et pensées « passionnelles », idolâtriques) pour la « faire descendre » dans le « cœur », qui est le centre d'intégration potentiel de l'être total et que le baptême a uni à l'humanité déifiée et déifiante du Christ.

L'éducation des sens, l'éducation à la corporalité et à la beauté sculpturale et musculaire du corps dans l'antiquité va s'estomper pour une éducation chrétienne où la beauté corporelle est suspecte. Dans l'antiquité la notion de corps vise à la recherche par les sports et les jeux d'une forme d'esthétisme dont la statuaire antique est le témoin :

La façon dont les Grecs et les Latins concevront le corps dépend étroitement de leur système de pensée, fondé sur la notion de rationalité et d'harmonie.²⁸⁷

Pour la connaissance des « simples », des remèdes préparés par les plantes, et d'une auto-médecine, il en va de même. La souffrance doit être offerte au Christ pour le commun des mortels. Désormais ces savoirs sont conservés par les congrégations monastiques.

²⁸⁵ Marrou, H. I. (1948). Op. cit.

²⁸⁶ Encyclopædia Universalis : www.universalis.fr

²⁸⁷ Braunstein, F. & Pépin, J. (1999). 1. Le monde de l'Antiquité et le corps. Dans : Braunstein, F & Pépin, J. (Dir), *La place du corps dans la culture occidentale* (pp. 17-86). Paris : Presses Universitaires de France.

Hildegarde de Bingen (1098-1179), mère supérieure d'un couvent de Bénédictines à l'embouchure du Rhin, va illustrer la conservation de ces savoirs botaniques antiques et proposer des traités de soins des maladies :

Pour Hildegarde l'homme, les cycles de la nature, les mouvements des astres, les végétaux, les minéraux sont des éléments de la Création. L'homme doit vivre en harmonie avec son environnement, « les herbes et les plantes abondent sur la terre et chacune émet un parfum délicieux, tandis que chaque pierre précieuse disperse son éclat à toutes les autres. La création entière aspire à l'affection et à l'amour, elle se tient au service de l'humanité et donne le meilleur d'elle-même généreusement, sans rien attendre en retour.²⁸⁸

Désormais reconnue docteur de l'Église par le Pape Benoît XVI en 2012, Hildegarde de Bingen est devenue pour l'Église qui se préoccupe récemment de l'écologie avec l'encyclique *Laudato Si* (2015) du Pape François avec la figure de François d'Assise (1181-1226) l'illustration d'une philosophie d'amour de la nature par l'Église. Le Pape contemporain aurait choisi son nom en mémoire de François d'Assise pour montrer sa préoccupation de l'écologie. Georges Duby nous rappelle que la première personne à laquelle est apparu le Christ habillé en jardinier après sa résurrection est Marie-Madeleine, une femme, et ce dans un jardin :

Marie de Magdala avec eux (les amis de Jésus). Ils constatèrent que le corps n'était plus là et s'en allèrent. Marie seule demeura, sanglotant, au seuil de la tombe. Pourquoi pleures-tu lui demandèrent deux anges. « On a enlevé mon seigneur et je ne sais pas où on l'a mis ». Disant cela elle se retourne, voit un homme qu'elle prend pour le jardinier. Lorsqu'il l'appelle par son nom, Marie, elle reconnaît en lui Jésus.²⁸⁹

Cette mystique va développer une forme d'école de connaissances botanique dans le couvent d'Hildegarde et des soins que l'on peut obtenir des plantes. Hildegarde propose des remèdes contre la douleur, contre les douleurs des parturientes, des soins physiques et psychologiques par la botanique et les minéraux montrant une vaste connaissance du savoir végétal, minéral et animal :

Dans « Le livre des subtilités des créatures divines », la nature est présentée comme une réserve inépuisable d'éléments dont il faut discerner les « subtilités ». Hildegarde s'applique ainsi à dégager l'essence cachée et à faire apprécier les vertus nutritives, préventives et curatives de 513 plantes, fruits, fleurs, pierres, métaux, etc. Là encore, elle distingue le tempérament de chaque plante, dont la qualité est chaude ou froide, sèche ou humide. Les remèdes sont donnés sous forme de décoctions, enveloppements, pilules, poudres, lavements et fumigations, pour panser les blessures corporelles et affectives de l'homme (...) les

²⁸⁸ Marty-Dufaut, J. (2020). *Hildegarde de Bingen*. Paris : Ouest France. p. 240.

²⁸⁹ Duby, G. (1996). *Dames du XIIème siècle*. Paris : Gallimard. p. 39.

aliments sont sources de santé et de vitalité pour le corps, mais aussi comme une source de jouvence pour l'âme.²⁹⁰

Au sens anthropologique, Hildegarde avec ces remèdes et ces préparations de plantes, ne fait que perpétuer une tradition de savoir végétal féminin que ses contemporaines, sorcières ou non, continuaient d'entretenir et de se transmettre de mères en filles, George Duby le montre :

Au centre de ces récits (de femmes du XII^{ème} siècle) se plaçaient donc le philtre, les mixtures, les infusions, le vin « herbé », préparé selon les recettes dont les femmes entre elles se transmettaient le secret.²⁹¹

La nature considérée comme « réserve inépuisable » est au cœur de notre problème écologique actuel. On voit bien là avec cet exemple précis une forme de démesure de l'homme face au grenier de ressources de la nature. Les deux formes de religion catholique et protestante, puis le capitalisme, semblent victimes de cette vision d'une nature inépuisable. Hildegarde de Bingen propose toutefois de façon remarquable d'apaiser les douleurs et souffrances tant physiques que psychologiques à une époque où souffrir était le lot commun. Elle propose d'atténuer les douleurs des accouchements en particulier en contradiction avec le fameux « tu accoucheras dans la douleur » punition divine donnée à Eve et ses descendantes par le dieu biblique :

Il dit à la femme :
J'augmenterai la souffrance de tes grossesses,
Tu enfanteras avec douleur,
Et tes désirs se porteront vers ton mari,
Mais il dominera sur toi. (Genèse 3.16)

On notera au passage le caractère de domination masculine de cet extrait de la bible mais devant l'injonction à la souffrance de cette sorte de malédiction divine envers les femmes (nous la retrouverons avec la persécution du savoir végétal chez les sorcières), on remarquera que l'œuvre d'Hildegarde de Bingen pourtant inféodée à cette religion est d'un grand courage, presque en contradiction avec le texte biblique. Le fait même qu'Hildegarde enseigne ces savoirs est en soi et à cette époque, tout à fait exceptionnel et étonnant. Cet exemple d'une femme enseignante dans une école juive du Moyen Âge et les précautions qui entourent cette transmission sont significatives :

²⁹⁰ Fella, A. (2015). *Hildegarde de Bingen, corps et âme en Dieu*. Paris : Points. p. 98

²⁹¹ Duby. (1996). Op. cit. p. 98.

Enfin, pour en finir avec les écoles juives, notons que l'on trouve quelques femmes qui enseignent, telle Bala, sœur d'Isaac Ben Menahem, qui donnait des leçons de science talmudique à travers une fenêtre, cachée par un rideau.²⁹²

Hildegarde de Bingen comprend l'importance des sens, de l'harmonie du corps avec l'esprit, de la sensibilité corporelle au contact de la nature, en cela elle est proche d'un épicurisme toutefois « tempéré » par le rejet dogmatique de la sexualité, de la sensibilité érotique du corps. Elle critique le mouvement cathare justement par ce qu'il nie la corporalité :

Elle prend parti contre les cathares hostiles aux sens et au corps qui, selon leurs détracteurs, diffusent un dogme manichéen situé en dehors de la Révélation, rejettent la croyance en l'Incarnation et prônent une ascèse excessive.²⁹³

Hildegarde de Bingen a réalisé une communauté de femmes autour du jardin, communauté intellectuelle autant que médicale, l'appui du Pape et de Bernard de Clairvaux (1090-1153) (fondateur de l'ordre cistercien) lui ont permis de réaliser cette expérience communautaire, toutefois elle sera vivement attaquée par la hiérarchie de l'Église à Mayence. Concernant la vie de cette communauté :

Exigeante et aimante tout à la fois, elle (Hildegarde) assiste ses filles, dont elle prend en compte les besoins corporels, intellectuels et spirituels, elle soigne les malades, leur administre ses propres remèdes, entreprend la rédaction d'un ouvrage sur les sciences de la nature et la médecine. *Le livre des subtilités des diverses natures des créatures* (Liber subtilitatum diversarum naturarum creaturarum). (...) *Les causes et les remèdes* (Causae et curae) (...) Elle guérit les fièvres, les tumeurs, les flux de sang.²⁹⁴

Régine Pernoud dans sa biographie d'Hildegarde en fait une écologiste avant l'heure. Considérant cette recherche on peut observer chez elle des principes pédagogiques d'observation de la nature, de connaissance poussée du lieu de vie et de sa géographie, de sa flore, de sa faune (une pédagogie qu'on observera au XIX^{ème} siècle chez Patrick Geddes) :

On peut en effet dire que du point de vue médical, alimentaire, environnemental, Hildegarde nous fait apprécier les vertus ignorées de ce qui nous entoure : plantes, animaux, herbes, bois. Sa lecture nous dévoile des possibilités insoupçonnées, des pouvoirs secrets, lesquels sont devenus forts étrangers à notre monde où tout est d'avance conditionné, emballé, choisi, trié. (...) Les écologistes devraient s'intéresser à son œuvre. Elle semble nous prendre par la main à travers les immenses réserves de la nature pour nous apprendre à y discerner ce qui échappe d'abord à nos sens. D'ailleurs la valeur subtile, aux yeux d'Hildegarde, c'est la valeur

²⁹² Riché, P., Verger, J. (2013). *Maîtres et élèves au Moyen Âge*. Paris : Tallandier. p. 172.

²⁹³ Fella, A. (2013). *Les femmes mystiques, histoire et dictionnaire*. Paris : Robert Laffont. p. 440.

²⁹⁴ *Idem*.

curative, bienfaisante, que les plantes, les fruits, les animaux, les poissons, etc. peuvent avoir sur l'homme.²⁹⁵

Claire d'Assise (1193-1253) au départ constitua une communauté chrétienne avec Saint François d'Assise, communauté mixte en pleine nature s'installant sur les ruines d'une vieille église abandonnée (Église Saint Damien) avec comme règle la plus grande pauvreté et la vie de prière dans la stricte simplicité. Rapidement l'Église mit un terme à cette mixité bien que Claire et les femmes présentes fassent vœu de chasteté :

La chasteté n'est pas une privation, mais une relation courtoise avec tous les êtres, ce qui renforce l'accès à la création dans sa clarté naïve, l'être en tant qu'être dans toute sa limpidité. (...) La virginité est un devenir, une hospitalité et non un état primitif.²⁹⁶

La communauté épicurienne a longtemps été critiquée et accusée de dépravations sexuelles par ses détracteurs notamment par les stoïciens puis par l'Église, toutefois Épicure puis son disciple Lucrèce rejettent dans la communauté du Jardin les états de « passion amoureuse », ce sentiment amoureux pouvant troubler la quiétude et le travail philosophique de la communauté, la passion amoureuse étant une illusion pour Lucrèce :

« La passion aveugle les amants et leur montre des perfections qui n'existent pas »²⁹⁷ Et encore : « Dans la séquence célèbre qui s'achève au vers 1191, Lucrèce se livre à un « démontage » méthodique de l'illusion amoureuse ».²⁹⁸

Claire va rédiger, chose rare pour l'époque sa propre règle monastique des Clarisses ou des *Pauvres Dames* :

La femme dorénavant doit devenir un homme nouveau ! Non pas évidemment un « être masculin » (*vir* en latin), mais précisément « homme » (*homo* désignant le genre humain évoqué maintes fois par Claire).²⁹⁹

Cette communauté des Clarisses vit autour du jardin et consacre ses prières à l'admiration de la nature : « Elle exhortait les sœurs quêteuses à louer Dieu chaque fois qu'elles verraient de beaux arbres fleuris et feuillus. »³⁰⁰

²⁹⁵ Pernoud, R. (1995). *Hildegarde de Bingen, conscience inspirée du XII^{ème} siècle*. Paris : Editions du Rocher. p. 107.

²⁹⁶ *Idem*. p. 252.

²⁹⁷ Lucrèce. (1961). *De natura rerum*. Livre IV. Paris : PUF. pp. 158-159.

²⁹⁸ Gigandet, A. (2003). Lucrèce et l'amour conjugal. Un remède à la passion ? Dans : Bernard Besnier éd., *Les passions antiques et médiévales: Théories et critiques des passions, I* (pp. 95-110). Paris : Presses Universitaires de France.

²⁹⁹ *Idem*. p. 251.

³⁰⁰ *Idem*. p. 250.

La connaissance végétale sera réservée aux ordres monastiques, ceux-ci continueront à transmettre les savoirs végétaux et médicinaux, notamment par la copie dans les bibliothèques des monastères, des traités antiques de médecine, puis après les croisades des traités traduits du Grec par les mahométans. Mais ces connaissances seront interdites hors de l'Église pour le peuple, pourtant détenteur d'un savoir végétal, particulièrement féminin, transmis de façon orale de génération en génération. Ceux qui rechercheront le culte de la beauté du corps et l'érotisme et la sexualité seront traités en parias, sorciers et sorcières, et persécutés pendant des siècles. La Renaissance sera une tentative de sortir de ce carcan et en partie la réforme protestante mais la contre-réforme catholique et la rigueur calviniste le rétabliront jusqu'à la révolution française.

En reprenant l'exemple d'Hildegarde de Bingen et en examinant de près les contenus de ses traités, on peut observer une forme de savoir botanique où apparaît un tri entre plantes bénéfiques créées par Dieu et plantes maléfiques dues au diable.

Le culte des pierres précieuses était très développé dans l'antiquité. L'empereur Néron prenait des bains de gemmes et regardait les combats de gladiateurs à travers une émeraude qui aurait soigné ses yeux. Hildegarde fait entrer dans l'Église un certain nombre de pratiques d'onguents, d'astrologie, de pouvoir de pierres ou lithothérapie en les consacrant au « bien », ces mêmes pratiques pouvant être utilisées au « mal » ou encore au bien et au mal par la sorcellerie, comme pour le « grand Albert » célèbre grimoire du théologien et philosophe « sorcier » Albert le Grand (1200-1280). Toutefois dans son livre « les causes et les remèdes » elle appose une censure par la préparation de ses remèdes, à la sexualité.

Par exemple avec la « rue médicinale (plante) », elle peut apaiser « leur bouillonnement excessif et modérer le désir sexuel des femmes » ou encore en ce qui concerne les ardeurs sexuelles des femmes et des hommes :

Si un homme, soit sous l'effet de pratiques magiques, soit à cause de sa propre ardeur, a perdu toute retenue, qu'il prenne une partie de la mandragore en forme de femme, purifiée dans une fontaine (...) qu'il la mange et il sera guéri.³⁰¹

On retrouve encore « la mandragore est l'incarnation de Satan », « les lentilles provoquent des tempêtes dans les humeurs qui sont dans le bas de l'homme ». Avec les pierres même constat :

³⁰¹ Marty-Dufaut, J. (2020). *Hildegarde de Bingen*. Paris : Ouest France. p. 260

Que l'on mette une sardonx sur ses reins ou sur le nombril si on est une femme. On trouvera là un remède à la concupiscence. Ce jaspe est un trésor, lors d'un accouchement, si celle qui le porte a vécu chastement.³⁰²

Et encore maints développements sur des pommades végétales à appliquer sur les organes génitaux pour limiter le désir et la sexualité. On peut toutefois noter par ces livres de soins, *les subtilités des créatures divines, les causes et les remèdes*, réunis dans le *Codex de Wiesbaden*, une forme de réhabilitation des savoirs féminins végétaux par ces livres destinés au public profane lettré comme au public religieux. Souvent la frontière entre sorcellerie et médecine sera ténue :

Le foie séché du merle d'eau est doté de pouvoirs surnaturels, mets-le sur toi, porte-le ainsi le diable ne pourra jamais te faire de mal car il déteste cet oiseau à cause de sa pureté » ou encore « avec la graisse d'épervier l'homme s'en frictionnera le membre viril et les testicules cinq jours, la femme en mettra autour de son sexe »³⁰³

On voit là une preuve de cette censure du corps par l'Église que Marrou voyait dans la fin de l'éducation sportive antique mais aussi un manichéisme sur le végétal entre plantes de dieu et plantes du diable, oiseaux bénis et oiseaux maudits (la chouette d'Athéna par exemple ou le corbeau noir du dieu scandinave Odin), qui fait l'hypothèse d'un conditionnement de superstitions cruelles qui va sévir pendant des siècles, entraîner les massacres de l'Inquisition en Europe pour les sorcières et lors de la conquête des amériques pour les amérindiens. Il est possible que l'acharnement de l'agro-industrie actuelle sur les « mauvaises herbes » les « parasites et autres insectes dérangeants (mais néanmoins indispensables à la vie) », les « étourneaux qui ravagent les semis », soient une continuité « inconsciente » de ce conditionnement mental de nos sociétés pendant des siècles par l'Église. Dans le thomisme³⁰⁴ de François d'Aquin (1226-1274) on trouve toutefois des « freins » à ces anathèmes de l'Église sur toute une partie de la nature :

Les clercs mentionnent trois âmes du thomisme : la végétative des plantes, la sensitive des bêtes, la raisonnable des hommes. Chaque âme supérieure englobant la précédente et les fonctions correspondantes, l'homme et l'animal ont les mêmes facultés végétatives et sensibles.³⁰⁵

³⁰² *Ibid.* p. 273

³⁰³ *Ibid.* p. 213

³⁰⁴ Grenet, P. (1953). *Le thomisme*. Paris : PUF.

³⁰⁵ Baratay, E. (1996). *L'Église et l'animal*. Paris : CERF. p. 24.

La différence étant pour l'Église que ces « âmes » des végétaux et animaux sont mortelles mais pas celle de l'homme. Le raisonnement de l'Église sur « les sauvages » au moment des grandes découvertes sera d'ailleurs tout empreint de cette négation d'une forme d'intelligence ou de sensibilité des animaux en assimilant les indigènes à des bêtes : « Pour les clercs, les sauvages sont le meilleur exemple de cette humanité rabaissée, parce qu'ils vivent sans la connaissance de Dieu »³⁰⁶.

On trouvera dans l'ouvrage d'Eric Baratay nombre d'exemples de tri par l'Église entre bons ou mauvais animaux, certains comme dans l'Islam étant des réceptacles de démons comme le porc. Les espèces non rentables pour la mondialisation, qu'elles soient animales ou végétales, sont d'ailleurs vouées aujourd'hui à ce manichéisme d'espèces comme si l'Église des premiers siècles continuait d'inspirer les décideurs de l'exploitation humaine des ressources de la planète.

Lucrèce, philosophe latin du premier siècle avant notre ère et défenseur d'Épicure, parlait, quant à lui des animaux de toute autre façon nous explique Élisabeth de Fontenay :

La tendresse avisée avec laquelle le philosophe (Lucrèce) évoque les bêtes familières atteste qu'il y a une solidarité naturelle et donc une communauté entre elles et nous (...) ainsi Lucrèce ne cesse-t-il, de manière non justifiable par l'ordre de l'argumentation épicurienne, d'user pêle-mêle de références à « l'homme », aux « vivants », à des animaux, à « nous », à l'espèce humaine (*gens humana*).³⁰⁷

L'école du Jardin épicurien était donc également une école du respect des animaux et du vivant non humain.

Il en va de même d'une domination masculine sur les savoirs féminins sur la végétation qui a pu être instaurée par l'Église, l'interdiction établie de ces savoirs hors du couvent ou du monastère. Jacques Le Goff le montre ainsi pour le Moyen Âge :

Les raisons d'une telle dépossession des femmes sont complexes... à la misogynie qui imprègne tant de textes aux trois derniers siècles du Moyen Âge, il est bien sûr d'autres raisons que le déclin de leur assise patrimoniale et juridique – ne serait-ce que l'irréductible angoisse des clercs devant le sexe interdit.³⁰⁸

³⁰⁶ *Ibid.* p. 40.

³⁰⁷ Fontenay, E. de. (1998). *Le silence des bêtes, la philosophie à l'épreuve de l'animalité*. Paris : Fayard. p. 173.

³⁰⁸ Le Goff, J. (1989). *L'homme médiéval*. Paris : Seuil. pp. 321-322.

On observe donc avec la communauté conventuelle d'Hildegarde de Bingen au Moyen Âge une forme d'école jardin, une communauté de femmes autour d'un jardin de plantes thérapeutiques avec une règle de vie. La différence avec la communauté épicurienne est que la foi chrétienne demeure centrale avec ses tabous sur les sens, la sexualité, la corporalité. Cette différence se retrouve dans toute la littérature médiévale où l'amour courtois, les troubadours, la chevalerie, tentent de maintenir contre la censure chrétienne les valeurs antiques d'héroïsme et non de martyr, de beauté physique, de séduction érotique, d'amour de la nature.

Des communautés de femmes et d'hommes ont pu du Moyen Âge au XVIIIème siècle vivre de façon laïque autour d'un jardin communautaire placé au centre des habitations. C'est l'exemple des béguinages.

Un béguinage (en néerlandais : *begijnhof*) est un lieu où vivait une communauté religieuse « laïque » de béguines, ces femmes âgées ne prononçaient pas de vœux comme les sœurs chrétiennes des ordres religieux. Les logements étaient généralement regroupés en une ou deux rangées de petites maisons reliées par des venelles comme on peut les visiter encore à Bruges en Belgique. Ces petites maisons de deux à trois pièces étaient réunies autour d'une cour, où se trouvait un grand jardin collectif que les béguines devaient entretenir collectivement et qui alimentait la communauté, et d'une chapelle. Ils formaient de véritables villages dans la ville et étaient très nombreux en Flandre et aux Pays-Bas.

Ces béguinages médiévaux abritaient les communautés de béguines, femmes pieuses, à la fois religieuses et laïques, qui n'étaient pas engagées par des vœux de type monastique et vivaient de ce fait en autonomie, car ne dépendant d'aucune hiérarchie tant religieuse que séculière. Au cours de l'histoire, des béguinages d'hommes sont aussi apparus et on estime que 80 000 hommes, appelés *béguards*, y vivaient jusqu'au XVIIIème siècle.

D'abord critiqués par le deuxième concile de Latran en 1139 par le pape Innocent II, les béguinages furent ensuite encouragés par Rome, avant d'être inquiétés de nouveau par l'Inquisition qui s'inquiétait de telles communautés de femmes sans règle religieuse et sans maris. La vie béguinale fut interdite en mai 1312 suite au concile de Vienne convoqué par le pape Clément V, sous la pression du roi de France Philippe le Bel, qui venait de détruire l'ordre Templier et mettait au pas les ordres monastiques avec son ministre Guillaume de Nogaret.

Les béguinages français disparaissent donc et ceux de Flandre bourguignonne ou germanique perdurent. De nos jours l'idée de béguinage autour d'un jardin potager vivrier ou avec des jardins potagers en pied d'immeuble est reprise en habitat participatif et collectif pour

seniors à Agen, Albi, Bergerac, Tours, Le Mans, quelquefois de façon confessionnelle et quelquefois de façon laïque comme à Vaulx en Velin près de Lyon.

Des personnes expriment leur désir de vivre autrement leur « troisième vie ». Habitats groupés, services partagés, villages communautaires, béguinages, se développent dans leur version moderne adaptée à notre époque avec la présence comme au Moyen Âge de jardins collectifs autour de l'immeuble ou des habitations. Pour réaliser de tels projets il est demandé aux seniors intéressés, par exemple à Chamarelles, habitat collectif de seniors à Vaulx en Velin, soit 18 personnes, de constituer une coopérative avec un apport de 30000 euros par dossier pour bâtir un immeuble entouré de jardins de deux millions d'euros, le prêt étant garanti par la municipalité car les 18 résidents sont éligibles aux logements sociaux. Considérant qu'un français sur trois aura plus de soixante ans en 2050, ces formes de jardins collectifs seniors reliés à un habitat participatif sont un intéressant projet social, ces jardins devenant des écoles jardins pour seniors.

Des communautés d'hommes et de femmes vivant autour du jardin selon une règle chrétienne semblent prolonger au Moyen Âge ces écoles jardins antiques épicurienne et romaine. Elles ont également une sorte de mission pédagogique en formant moines et nonnes aux savoirs végétaux en y associant également les soins donnés aux populations autour de ces monastères et couvents. On notera que l'Église sera très vigilante sur ces communautés et ces jardins, séparant impérativement hommes et femmes, contrôlant de près les remèdes et les plantes. Ici intervient la notion de soumission de la nature devant l'homme créé à l'image de Dieu et une forme de fracture avec la tradition grecque et romaine.

2.4.2 Fracture éducative de l'éducation à la nature par l'arrivée du christianisme

Si l'on fait de l'hagiographie, si l'on étudie les textes historiques et les écrits de François d'Assise (1182-1226), on découvre une communauté autour de jeunes gens d'excellentes familles ayant fait le vœu de pauvreté. Cette communauté est composée au départ de jeunes hommes et femmes autour de François et Claire et d'autres jeunes nobles italiens, dans la simplicité et l'admiration de la nature. Le Pape actuel a pris le nom de François pour marquer son attachement à la préservation de la nature laissée à la garde des hommes dans la Bible jusqu'au jugement dernier. Il faut toutefois relativiser cette admiration de Saint François d'Assise en allant dans les textes observer une soumission corollaire à cette admiration de la

part des animaux, loups devenus doux comme des agneaux, poissons et oiseaux au garde à vous face au saint. Il faut aussi souligner que cette communauté mixte va vite être interdite par le pape Innocent III du fait du danger « sexuel » de cette mixité hommes femmes de cette communauté. Claire sera dans l'obligation de fonder un couvent de femmes, les « clarisses », sœurs contemplatives très proches du jardin et de la connaissance végétale comme pour Hildegarde de Bingen.

Nous trouvons quelques exemples de cette soumission dans les *Fioretti*, recueil d'anecdotes de 1262 sur François d'Assise :

A ces paroles et enseignements, et autres semblables de Saint Antoine, les poissons commencèrent à ouvrir la bouche et à incliner la tête, et par ces signes de respect et d'autres encore, ils louaient Dieu comme il leur était possible. Alors saint François voyant un tel respect des poissons envers Dieu le créateur, se réjouit en esprit et dit à haute voix : béni sois le dieu éternel parce que les poissons l'honorent plus que ne le font les hommes hérétiques et que les animaux sans raison écoutent mieux sa raison que les hommes infidèles.

Sur la soumission des oiseaux :

Et Saint François se mit à prêcher, et ordonna d'abord aux hirondelles qui chantaient de garder le silence jusqu'à ce qu'il eût prêché. Et les hirondelles lui obéirent... Et il commença à prêcher aux oiseaux qui étaient à terre, et aussitôt ceux qui étaient sur les arbres vinrent près de lui et tous ensemble restèrent immobiles jusqu'à ce que Saint François eut fini de prêcher...bien que Saint François marchât parmi eux et les touchât de sa tunique, aucun cependant ne bougeait. Pendant que Saint François leur disait ces paroles, tous ces oiseaux commencèrent à ouvrir leurs becs, à tendre leur cous, à déployer leurs ailes et à incliner respectueusement leurs têtes jusqu'à la terre et à montrer par leurs mouvements et leurs chants que les paroles du père Saint leur causaient un très grand plaisir.³⁰⁹

Le même livre raconte que François ordonne à un loup de ne plus manger de viande humaine et l'invite à mendier sa nourriture chez les villageois pour expier son ancienne existence :

Alors le saint lui dit : « Frère loup tu causes d'immenses ravages dans cette contrée : tu t'es rendu coupable de grands crimes, en blessant et en faisant mourir les créatures de Dieu sans sa permission. Tu ne t'es pas contenté de déchirer et de dévorer les animaux, tu as poussé l'audace jusqu'à donner la mort à des hommes créés à l'image de Dieu ; tu mérites, après tant de forfaits, d'être traîné aux fourches comme un brigand et un infâme homicide. Tout le monde crie et murmure contre toi, et tu es un objet d'horreur pour tous les habitants de la ville. Mais je le veux, frère loup, tu vas te réconcilier avec eux ; tu leur promettras de ne plus leur causer aucun tort, et ils te pardonneront tous les ravages ; et ni eux, ni leurs chiens ne te poursuivront plus désormais. (...) Frère loup puisque tu consens à faire la paix que je te propose, et à y demeurer fidèle, je te promets d'obtenir des habitants de Gubbio que jamais

³⁰⁹ François d'Assise. (1967). *Les Fioretti de Saint François*. Paris : Editions franciscaines. pp. 144-145.

ils ne manqueront de fournir ce qui est nécessaire à ta subsistance ; et ainsi tu ne souffriras plus de cette faim qui, je le sais bien, est la cause de tout le mal que l'on te reproche. Mais, en reconnaissance de cette faveur que je vais te procurer, je veux, frère loup, que tu me promettes de ne plus nuire désormais à personne, ni aux hommes, ni même aux animaux ; me le promets-tu ?³¹⁰

Voici un bien étrange rapport du saint à la nature et à l'animal dont cet extrait résume la vision profonde chrétienne du monde animal et végétal. Un monde qu'il faut dominer et domestiquer, quitte à transformer les loups en doux agneaux, à casser l'équilibre non humain fait de luttes entre animaux, entre végétaux, mais aussi de coopération entre eux sans qu'on les définisse en « bien » et « mal ». L'homme conçu à l'image de Dieu ne comprend pas pourquoi la bête le dévore, comme si la nature était aux ordres de l'homme « surnaturel ».

On verra au Moyen Âge de nombreux procès intentés aux animaux, un basculement par rapport à la vision païenne antique de ceux-ci :

L'Antiquité fut en quelque sorte un « âge d'or » pour les bêtes, qui apparaissent de façon extraordinairement percutante dans plusieurs œuvres littéraires, des Oiseaux d'Aristophane à L'Âne d'or ou les métamorphoses d'Apulée. Après des siècles de réflexions contrastées sur la condition animale, le regard porté sur eux a commencé à changer avec l'avènement (du christianisme). Les Chrétiens les ont rejetés aux lisières du sacré, affirmant que, n'ayant pas d'âme, ils ne pouvaient pas prétendre à l'immortalité.³¹¹

Au Moyen Âge, il reste encore des traces de cette fusion animal-homme-végétal antique dans la littérature, Alain Corbin nous en donne un exemple :

Il est au Moyen-âge bien d'autres exemples littéraires de communion entre le végétal et l'humain, d'étroites corrélations entre les femmes et les arbres. Dans le roman de Chrétien de Troyes intitulé Erec, la pucelle au lit d'argent installée (couchée ? endormie ?) sous le sycomore constitue une figure exemplaire de ce lien...la baguette magique de la fée figurerait un arbre en réduction.³¹²

La fracture éducative créée par le christianisme, cette forme de rejet comme nous l'observons chez Saint Paul de la philosophie gréco-latine et de l'humanisme antique constituent une première grave destruction du respect de la nature, du végétal, de l'animal et d'une éducation de développement du corps et des sens. La deuxième fracture avec la nature viendra avec l'avènement du capitalisme.

³¹⁰ Bourgeois, H. (2008). *Les Saints et les Animaux*. Paris : Editions bénédictines. pp. 171-172.

³¹¹ Duprat, A. (2009). Animal on est mal. *Sociétés & Représentations*. 1(1), 7-12.

³¹² Corbin, A. (2014). *La douceur de l'ombre, l'arbre, source d'émotions de l'Antiquité à nos jours*. Paris : Flammarion. p. 265.

Marrou prouve cette rupture créée par l'arrivée du christianisme³¹³ :

Quoi de commun entre Athènes et Jérusalem, entre l'Académie et l'Église ? Même les plus cultivés parmi les Pères de l'Église, les plus fidèles héritiers de la pensée et de l'art classique, Saint Augustin par exemple, s'accordent avec la réaction spontanée des simples et des ignorants pour condamner la culture antique en tant qu'idéal indépendant, rival de la révélation chrétienne.

Paul de Tarse propose en effet pour la conversion au christianisme de passer outre les valeurs traditionnelles antiques, des traditions tant juives que païennes, en quelque sorte de convertir par le baptême pour aller plus vite en besogne :

Que les juifs devenus chrétiens ouvrent leurs rangs aux païens n'offre donc rien d'extraordinaire mais Paul ne peut que le constater : deux camps s'obstinent, le premier qui exige d'un païen, pour obtenir le baptême chrétien, se fasse juif ; le second, qui a toutes les sympathies du Tarsiate, se réclamant de la liberté qui vient de Jésus. Pour Paul le baptême crée des chrétiens même si l'on ne mange pas casher, même s'il n'y a pas circoncision.³¹⁴

Cette tension entre hellénisme et christianisme, l'un portant un rapport profond entre mythologie et nature, l'autre entre mythologie et nature humaine, entre deux sagesses, entre deux groupes d'intellectuels, philosophes libres d'un côté, philosophes du dogme et de la croyance de l'autre, marque une cassure dans l'histoire que l'Église tentera d'atténuer par la récupération de principes philosophiques antiques chez Thomas d'Aquin ou saint Augustin. Louis Rougier montre cette tension :

Puisque les polémistes païens et chrétiens dressent l'un contre l'autre hellénisme et christianisme, il convient de voir en quoi s'affrontent et se heurtent les principes de la sagesse païenne et les dogmes judéo-chrétiens. Nous saisissons ainsi les « difficultés de croire » qu'éprouvait un intellectuel tel que Celse, au temps de Marc-Aurèle, à la lecture des apologistes chrétiens.³¹⁵

Le jardin de Deduit, œuvre de Guillaume de Lorris auteur du Roman de la Rose vers 1230, jugée trop licencieuse ou érotique par l'Église, va être amputée et remaniée en 1270 par la censure catholique, censure des passages érotiques, censure également du thème végétal, du jardin :

L'œuvre de Guillaume de Lorris, inachevée, est reprise vers 1270 par le clerc Jean de Meung qui revient de façon critique sur le jardin originel pour le moraliser, c'est-à-dire en apparence

³¹³ *Ibid* p. 424.

³¹⁴ Decaux, A. (2005). *L'avorton de Dieu, une vie de Saint Paul*. Paris : Perrin. p. 141.

³¹⁵ Rougier, L. (1977). *Celse, contre les chrétiens*. Paris : Copernic. pp. 30-31.

le christianiser : le jardin de Dedit devient le « parc de l'agneau », sa forme ronde se substitue à celle carrée du premier... Au début du roman, le narrateur rêve qu'il part un beau matin de printemps et se trouve rapidement en vue d'un verger clos de hauts murs d'où s'élèvent de magnifiques chants d'oiseaux et sur lesquels sont peintes des figures allégoriques représentant des vices : Haine, Félonie, Convoitise, Avarice, Envie, Tristesse, Vieillesse, Papelardie et Pauvreté. Saisi d'un désir irrésistible de pénétrer dans le verger, le narrateur découvre une petite porte que vient lui ouvrir une belle jeune fille munie d'un miroir où elle se mire : Oiseuse. Son nom renvoie non au vice de l'oisiveté mais au loisir comme valeur et à la contemplation de soi comme seul souci. En faisant entrer le jeune homme, elle lui apprend que Dedit, le « cointe », possède ce jardin qu'il a ceint de murs. Il y vit avec une compagnie de gens joyeux et élégants qui s'adonnent aux jeux, aux danses, aux chants et à l'amour.³¹⁶

Ces « hauts murs » sont le symbole d'une nature végétale sévèrement gardée sur le plan de la connaissance mais aussi sur le plan psychologique, il n'est pas lieu de réjouissances épicuriennes au jardin monastique.

Le nom de « Dedit » est intéressant, l'étymologie latine indique une activité de plaisir, un divertissement. Donc ce jardin serait un lieu de plaisir, voilà qui augure la censure de l'Église qui surveillait aussi de près les troubadours et ménestrels et autres minnesänger germaniques soupçonnés de cacher dans leurs chansons des légendes et mythes païens. Un jardin païen où vit une communauté joyeuse et sensuelle dans un « loisir » et non dans l'oisiveté. Voilà qui ressemble bien au jardin d'Épicure. Le loisir ou otium antique est réservé aux citoyens libres, l'Église n'a que faire de ces libertés et prône au contraire l'ascèse et le travail. La beauté physique de la jeune fille qui s'observe dans le miroir est encore plus suspecte, c'est Vénus et la corporalité antique qui réapparaissent, c'est Artémis avant que les chrétiens ne rasant son temple. Enfin la fête, la danse, les chants, rappellent le paganisme, les fêtes grecques données aux dieux comme les panathénées très florales mais aussi fêtes de la nature sauvage avec mise à mort d'un adolescent androgyne. Ce jardin c'est la joie de vivre antique, le jardin du bonheur terrestre que l'Église a transformé en paradis perdu, sans plaisir et au dur labeur, sans fête offerte à la nature et à la beauté, sans sensualité, sans sexualité.

Le clergé catholique a violemment combattu ce type de sacralisation de la nature, de culte au végétal :

Les prédications épiscopales et les canons des conciles locaux témoignent de la pérennité d'une piété populaire de type païen...s'y trouvent condamnés le culte des sources et des arbres, au début du 6ème siècle, l'évêque d'Arles, Césaire, vitupère dans ses sermons au

³¹⁶ Battistini, O., Poli, J.D., Ronzeaud, P., Vincensini, J.J. (2011). *Dictionnaire des lieux et pays mythiques*. Paris : Robert Laffont. pp. 395-396.

peuple contre des comportements et des pratiques qui relèvent du paganisme : port d'amulettes guérisseuses, cultes aux arbres et aux sources.³¹⁷

La culture antique, comme nous l'avons vu, est en harmonie avec la nature, le végétal, l'animal, la médecine, le développement des cinq sens de l'enfant, la corporalité. C'est peut-être inverser ces formes d'harmonie en mettant la nature aux ordres de l'Église, en introduisant la notion de « démons » ou diable sur le nom des plantes, des bois, des roches, des eaux, en niant le corps physique humain avec « la beauté du diable », en dissimulant dans le secret des bibliothèques d'abbaye les ouvrages antiques de médecine ou ceux d'Épicure pour faire l'apologie d'une souffrance rédemptrice offerte au Christ, en catégorisant une partie de la faune et de la flore comme une création satanique. Les historiens anglais qualifient avec justesse ces longs siècles de christianisme pré-moyenâgeux de *dark ages*, d'âges sombres.

Comenius (1592, 1670), demanda dans sa *Didactica magna*, « qu'il y ait à l'école aussi un jardin, dans lequel de temps en temps les enfants seraient conduits, laissés, pour que leurs yeux puissent se repaître du spectacle des arbres, des fleurs et des simples. »³¹⁸ Le duc Ernst le Pieux de Gotha (1640 -1675)³¹⁹ avait entrepris de rendre le jardin scolaire accessible au petit peuple pour son édification. C'est ainsi qu'il fixait dans sa méthode scolaire *Schulmethodus* à l'intention des écoliers de son duché : « Pour que l'on puisse mieux connaître et pratiquer les simples, les arbres et les arbustes, on doit s'appliquer à ce que des plantes semblables soient autant que possible produites dans les jardins. » August Hermann Francke (1163-1727)³²⁰, piétiste, aménagea dans un but éducatif le premier jardin scolaire en 1695, à Halle, dans son orphelinat et établissement d'éducation. Saint Vincent de Paul (1581-1660), après des famines catastrophiques à la fin de la guerre de trente ans, encouragea le jardinage et son apprentissage jusque dans les villes pour limiter ces crises.³²¹

Après avoir observé ces communautés religieuses vivant autour d'un jardin et la transmission pédagogique d'un savoir végétal et médical, alimentaire et thérapeutique, il paraît nécessaire d'observer la notion de « communs » c'est-à-dire de biens accessibles à tous, de terres communautaires, pour nourrir et soigner la communauté villageoise ou urbaine sans spéculation financière, sans appel à la monnaie et à la vente commerciale.

³¹⁷ Lançon, B. (1997). *L'antiquité tardive*. Paris : PUF. pp. 80-81.

³¹⁸ Comenius, I. A. (1657). *Didactica magna*. e.BooksBrasil.com

³¹⁹ <https://www.deutsche-biographie>.

³²⁰ *Idem*.

³²¹ Miquel, P. (1996). *Vincent de Paul*. Paris : Fayard.

II.5 Cultiver la terre en commun pour la protéger

L'école jardin est ainsi, après celle des petites communautés religieuses, celle des communautés villageoises ou urbaines. Ces communautés « laïques » détiennent un vaste savoir végétal et botanique qu'elles transmettent à leurs enfants de génération en génération sous forme orale et par l'observation ou l'initiation. On observera le caractère essentiellement féminin des savoirs reliés au végétal et à la botanique et l'hostilité religieuse à cette transmission et à ces connaissances non contrôlées par l'Église. La médecine des pauvres et donc de la majorité des populations était pourtant assurée par ces savoirs féminins vites taxés de « sorcellerie » et pourchassés par l'Église. La gratuité de ces « communs » ou de ces « savoirs communs » semble également poser problème pour l'Église qui veut tout contrôler et régencer par la taxe et l'impôt. On oublie souvent que les monastères, les commanderies des ordres religieux, sont des collecteurs d'impôts qui servent à construire des cathédrales et des édifices religieux, à financer des croisades et à enrichir la papauté. Toute culture est soumise aux taxes et dîmes et les « communs » sont donc, par leur caractère gratuit, mal considérés par ces institutions religieuses monopolisant et contrôlant l'éducation, le savoir des livres, par une langue inaccessible aux paysans, le latin.

L'idée de considérer les terres agricoles et les terrains urbains ou suburbains comme des « communs » à usage de tous ceux qui les travaillent est une idée très ancienne qui remonte à l'antiquité grecque pour les sources historiques. A travers les recherches de Max Weber sur l'économie antique on trouve ainsi ³²²:

Au cinquième siècle (Av.J.C), un quart environ des citoyens de l'Attique, dont la majorité vivait à la campagne, n'avait selon toute vraisemblance aucune propriété foncière (...) un noble comme Alcibiade n'hérita que d'environ trente hectares.

Max Weber précise que les *emphytéoses*, les baux fermiers, ne concernent que de petites surfaces très éparpillées, les terres communes travaillées en commun sont la règle générale, elles sont parfois louées temporairement ou gratuitement à des agriculteurs pauvres, elles étaient gérées par les cités et les villages et aussi pour dix pour cent d'entre elles considérées

³²² Weber, M. (2001). *Economie et société dans l'Antiquité*. Paris : La Découverte & Syros. p. 241.

comme des « terres sacrées » par les religieux des temples polythéistes. On retrouvera le même processus dans la République romaine avec des partages réguliers des terres accaparées par les nobles après des révoltes populaires, celle des Gracques en – 133 av. J.-C. est restée célèbre, vers les paysans pauvres.

Ainsi la *Lex Sempronia* fut une loi proposée par le tribun de la plèbe Tiberius Gracchus à l'époque des Gracques à Rome. L'objectif de cette loi était de mettre en place une réforme agraire, en limitant la grande propriété sur l'*ager publicus* et en redistribuant à la plèbe les terres récupérées. A partir du début de l'Empire après la mort de Jules César aux Ides de Mars, les riches romains prendront l'habitude d'acheter les terres communes à vocation de fermes et de jardins potagers sur les sept collines de Rome ; Aventin, Palatin, Capitole, Quirinal, Viminal, Esquilin et Coelius et à la périphérie, créant ainsi de magnifiques jardins d'agrément au détriment de l'approvisionnement en nourriture, légumes et fruits, de la ville.

Ce phénomène créera de graves carences d'approvisionnement des romains, la cherté des vivres sur les marchés, les soupes populaires pour la Plèbe et de nombreuses révoltes de celle-ci. On retrouve le même phénomène autour des villes françaises au début du vingtième siècle avec la disparition progressive des faubourgs jardiniers et des espaces de vergers et jardins urbains au profit de la spéculation immobilière. De façon très contemporaine cette jardinière du jardin partagé de Repainville près de Rouen interviewée témoigne de la persistance du phénomène en 2017 :

Quand ce garçon (jardinier à Repainville) m'a parlé que cet endroit allait être complètement bétonné cette histoire de papa m'est revenue à l'esprit je me suis dit non on peut pas laisser faire ça et c'est comme ça que je suis rentrée dans cette association en fait, quand j'ai fait le tour il y avait déjà trois sources, une rivière, des marais, des mares, des animaux, je me suis dit, mais attend ! On peut pas laisser faire ça, tout ça parce que la ville de Rouen avait décidé et décrété que cet endroit allait être bétonné pour monter un grand Castorama qui allait supplanter le Leroy-Merlin. Donc depuis ce temps-là, je me bats pour cet endroit, pour que ces sources restent normales et pas bétonnées comme elles auraient dû être. Pareil à un moment contre la SNCF qui a ses talus juste au-dessus, donc je me suis toujours battue pour cet endroit et je me battrais toujours pour cet endroit. (Entretien Magda I. 83-92)

Par conséquent ce travail de la terre en commun pour mieux la protéger que réalisent ces centaines de milliers de jardiniers familiaux, collectifs, partagés, est une forme de lutte symbolique des « gens de peu », le petit peuple, le menu peuple, selon l'expression de Pierre Sansot à travers l'histoire, grâce au fait social total du jardin des « communs ». Sansot donne plusieurs définitions de ces gens simples, « pauvres », que le pouvoir s'est étonné de voir manifester et revendiquer en portant des gilets jaunes utilisés dans la vie courante pour « être vu » en panne sur les routes ou pour travailler sur les chantiers ces dernières années :

« Nous avons de la peine à rendre hommage à ces gens-là parce que, d'une façon expresse ou inavouée, nous avons adopté une échelle qui a pour fondement l'économique ». ³²³

Il est intéressant de noter pour ces manifestations de gilets jaunes leur ancrage anthropologique et historique de porter un même vêtement de couleur lors d'une crise sociale. Le fait a été relevé par Michel Maffesoli (2018) ³²⁴ pour qui ces manifestations de gilets jaunes rappelaient les manifestations de protestation des romains qui se rendaient vêtus d'une toge de la même couleur sur la colline de l'Aventin. Les sécessions de la plèbe (du latin : *Secessio plebis*) étaient une forme d'exercice informel de reprise du pouvoir par les citoyens plébéiens romains (les « gens de peu » de l'époque), comparable à une grève. Une preuve historique en est donnée par Sénèque dans ses lettres à Lucillius :

Lorsque l'état d'urgence est décrété pour faire face à une guerre (ou crise) soudaine (tumultus), tous les citoyens romains quittent leur toge (vêtement porté en temps de paix) pour revêtir la tenue militaire (sagum). ³²⁵

On voit encore par cet exemple et peut-être sans anachronisme la persistance dans l'histoire des comportements et des luttes plébéiennes revendicatives. Il s'agit bien toujours pour les « communs » urbains et suburbains de revendiquer et de lutter pour leur conservation et leur protection, leur valeur nourricière et de loisir symbolique par exemple, de dignité ou propriété collective symbolique.

Marx donne ici quelques exemples de ces communs, propriété collective devant échapper à la spéculation :

De même que les plantes, les animaux, les pierres, l'air, la lumière, etc., constituent du point de vue théorique une partie de la conscience humaine, soit en tant qu'objets des sciences de la nature, soit en tant qu'objets de l'art -qu'ils constituent sa nature intellectuelle non-organique, qu'ils sont des moyens de subsistance intellectuelle que l'homme doit d'abord apprêter pour en jouir et les digérer - de même ils constituent aussi au point de vue pratique une partie de la vie humaine et de l'activité humaine. Physiquement, l'homme ne vit que de ces produits naturels, qu'ils apparaissent sous forme de nourriture, de chauffage, de vêtements, d'habitation, etc. ³²⁶

³²³ Sansot, P. (1993). *Les gens de peu*. Paris : PUF. p. 1.

³²⁴ Maffesoli, M. (2018). *Le temps des tribus : Le déclin de l'individualisme dans les sociétés postmodernes*. Paris : La Table Ronde.

³²⁵ Delattre, D., Pigeaud, J. (2010). *Les épicuriens*. Paris : Gallimard La Pléiade. p. 1348.

³²⁶ Marx, K. (1972). *Manuscrits de 1844*. Présentation, traduction et notes de Bottigelli, E. Paris : Les Éditions sociales.

Cette lutte sociale contre les édiles ou les promoteurs, contre l'état des riches avec ces « tumultus », pourrait se rapprocher des « gilets jaunes » contemporains. Une des protestations principales des gilets jaunes est de ne pas pouvoir, faute de revenu suffisant, acheter à manger pour leur famille. L'école fournit le repas des enfants à peu de frais et le jardin collectif fournit le repas végétal gratuitement, là encore les hétérotopies fusionnent. Ne dit-on pas « l'école communale » l'école des communs ?

2.5.1 Origine des communs, des territoires qui appartiennent à tous

L'histoire des « communs » est inscrite dans les campagnes, les faubourgs et les forêts. Les paysans et les maraîchers, les villageois et les pauvres urbains les ont travaillés de leurs mains et de leurs outils tout au long de l'histoire afin de garantir l'accès à l'alimentation de base, la « soupe » en particulier, aux ressources comme la tourbe, le bois mort tombé sur le sol pour se chauffer, les simples pour se soigner (l'accès à la médecine jusqu'à l'aube du vingtième siècle n'était donné qu'aux riches), au braconnage de petits gibiers, au glanage.

Le glanage est un droit qui vient de la nuit des temps, à l'origine il avait un caractère religieux. L'Ancien Testament en parle, l'action du *Livre de Ruth* est centrée sur le glanage. Les principes du glanage sont définis dans trois livres du *Pentateuque*, *le Lévitique*, *le Deutéronome* et *le livre de l'Exode*.

Et quand vous ferez la moisson dans votre pays, tu n'achèveras point de moissonner le bout de ton champ, et tu ne ramasseras point la glanure de ta moisson; Tu ne grappilleras point ta vigne, et tu n'en recueilleras pas les grains tombés; tu les laisseras au pauvre et à l'étranger
Lévitique 19:9-10

Quand tu feras ta moisson dans ton champ, et que tu y auras oublié une poignée d'épis, tu ne retourneras point pour la prendre ; elle sera pour l'étranger, pour l'orphelin et pour la veuve, afin que l'Éternel ton Dieu te bénisse dans toutes les œuvres de tes mains. Quand tu secoueras tes oliviers, tu n'y retourneras point pour examiner branche après branche ; ce qui restera sera pour l'étranger, pour l'orphelin et pour la veuve.

Quand tu vendangeras ta vigne, tu n'y feras pas grappiller après toi ; ce qui restera sera pour l'étranger, pour l'orphelin et pour la veuve. Et tu te souviendras que tu as été esclave au pays d'Égypte.
Deutéronome 24:19-22

Pendant six années tu sèmeras la terre, et tu en recueilleras le produit ; Mais la septième, tu la mettras en jachère et la laisseras reposer ; et les pauvres de ton peuple en mangeront les fruits, et les animaux des champs mangeront ce qui restera.
Exode 23:10-11

La base de cette loi repose sur le principe que toutes les personnes aient accès aux moyens de production nécessaires pour subvenir à leurs besoins et à ceux de leur famille. En général, chaque famille (sauf parmi la tribu sacerdotale des Lévites, qui était soutenue par les dîmes et les offrandes) devait avoir un lot ou parcelle perpétuelle de terre qui ne pourrait jamais être aliéné (*Nombres 27: 5-11, 36: 5-1; Deutéronome 19:14, 27:17; Lévitique 25*). L'idée sera reprise par l'Abbé Lemire fondateur des jardins ouvriers en 1896 avec la Ligue du coin de terre et du foyer³²⁷ et les travaux sur le *terrianisme* de son ami le docteur Lancry et la propriété insaisissable. Ainsi dans la Judée antique l'ensemble de la population aurait eu les moyens de cultiver des aliments pour se nourrir de végétaux, du riche au pauvre glaneur, et même pour l'étranger dans la tradition d'hospitalité. Les étrangers, les veuves et les orphelins dans la loi juive ne recevaient généralement pas d'héritage ou de terres, ils étaient donc vulnérables à la pauvreté, à la maltraitance, au vagabondage.

La loi juive du glanage leur permettait de subvenir à leurs besoins en récoltant aux bords des champs, les grains et les produits non mûrs ou manquants pendant la première récolte et tout ce qui apparaissait dans les champs en friche au cours de l'année. L'accès au glanage devait être fourni gratuitement par chaque propriétaire soucieux de piété et de religion. Dans la Normandie de l'ancien régime une terre était réservée pour l'usage en commun sur la commune ou encore un usage temporaire gratuit, ce champ était dénommé « *le plénître* » ou « *plénistre, plénître* », peu de sources l'ont étudié mais la toponymie normande en garde des traces : place du Plénître à Alençon et muraille du Plénître, le Plénistre du Cap Levy dans la Manche, place du Plénître à Préaux dans le Perche. Ces communes consacrent des terrains aux jardins familiaux alloués par les mairies dans cet esprit de « plénître » contemporains, il serait intéressant dans les zones rurales abandonnées ou en friches de remettre à l'honneur cette notion juridique de terrains en « plénître » pour que les écoles puissent disposer d'un terrain de jardinage ou de vergers pédagogiques.

Ce droit de glanage a survécu en France jusqu'après la deuxième guerre mondiale mais ne subsiste aujourd'hui que dans les droits « d'affouage » c'est à dire de prendre dans une forêt domaniale et non privée contre un forfait d'une cinquantaine d'euros par an le bois « tombé » au sol, il est interdit d'abattre un arbre « vert ».

³²⁷ Lancry, G. (1899). *Le Terrianisme, la petite propriété insaisissable et assurée à tous*. Paris : Hachette BNF.

2.5.2 Le grand tournant des enclosures

Le phénomène des enclosures en Angleterre engagé depuis la fin du Moyen-âge s'amplifie au XVIIème siècle avec l'essor du capitalisme, c'est une sorte de révolution agricole capitaliste, de remembrement pour les riches propriétaires contre l'*open-field* des « *commons* » ou communs qui connaissaient jusque-là l'exploitation communautaire sur le système de la gratuité ou de l'échange pour la majorité des paysans pauvres. Philippe Chassaing a décrit ce procédé :

« Affranchis des pesanteurs de l'exploitation communautaire traditionnelle, les encloseurs pouvaient s'essayer librement aux nouvelles techniques pour obtenir un profit maximum ».³²⁸

Le Parlement anglais a voté plus de 5000 lois autorisant les enclosures entre 1750 et 1815, pour une augmentation de 10 à 14 % de la production agricole (Chassaing 1996) en contrepartie des centaines de milliers de paysans pauvres et d'indigents sont jetés sur les routes réduits à l'errance et à la mendicité, phénomène encore constaté jusqu'à la fin du XIXème siècle par Marx et Engels³²⁹.

Les droits d'usage des communaux étaient essentiels pour la survie des paysans, les *cottagers*, qui ne possédaient que leur maison, un animal de trait et quelques volailles dans le meilleur des cas. En détruisant ces droits au profit de quelques gros fermiers capables d'acheter engrais et machines agricoles, le Parlement anglais creusa un immense fossé entre classes sociales. Il s'ensuivit un très fort appauvrissement de la population rurale, entraînant des mouvements de révolte, comme dans les Midlands en 1607 et le Northamptonshire. Le mouvement des enclosures a entraîné une vive résistance des populations pauvres bénéficiaires des communaux, et en particulier des femmes, du XV^e au XVIII^e siècle. La révolte la plus connue est la Rébellion de Robert Kett, gentilhomme pauvre, *gentleman farmer*, en 1549 réunissant jusqu'à 16000 révoltés à Norfolk. Kett prend d'assaut la ville de Norwich, alors la deuxième ville d'Angleterre et finit pendu à la tour de Londres après que l'armée a écrasé sa troupe hétéroclite. Engels s'est ainsi intéressé à ces types de révoltes de paysans pauvres des communs en particulier la révolte des paysans allemands de 1525³³⁰ détruisant dans une résurgence païenne les églises, elle fut condamnée par Luther et les pasteurs protestants, massacrant prêtres et bourgeois préfaçant les

³²⁸ Chassaing, P. (2008). *Histoire de l'Angleterre des origines à nos jours*. Paris : Flammarion. p. 187.

³²⁹ Engels, F. (2009). *La Situation des classes laborieuses en Angleterre, dans les grandes villes*. Paris : Mille et une nuits.

³³⁰ Engels, F. (2019). *La guerre des paysans en Allemagne*. Paris : Ampélos.

révoltes anarchistes espagnoles de la guerre civile en faveur de la terre à tous et à l'abolition de la propriété privée et des biens religieux. Les lois sur les enclosures ne cesseront de se durcir tout comme l'accès aux communs, aux étangs, aux mares, aux chemins, aux forêts, aux landes :

Vers 1820, la révolution agricole avait clôturé l'openfield en champs rectangulaires bordés de haies, qui se prêtaient à la rotation scientifique des cultures et des pâtures et où l'on élevait du bétail gras, d'une taille et d'un poids dont on n'aurait jamais rêvé par le passé. Des centaines de milliers d'acres de friches et d'anciennes terres boisées avaient aussi été clôturées et transformées en terres arables. Même la silhouette familière du bandit de grand chemin avait disparu des routes macadamisées, depuis que l'on avait labouré les landes et les fourrés qui lui avaient servi d'abri. Les nouvelles plantations méthodiques étaient gardées par des garde-chasse, des pièges à loup et des fusils.³³¹

Déjà à cette époque une forme de nostalgie du paysage des campagnes défigurées par l'aplanissement des champs et la disparition des bosquets, des mares, des grands arbres, se faisait jour avec le poète Arthur Clough (1860)³³² :

Je connais ces versants ; qui les connaît mieux que moi ?
Mais tant de vallons sur ce coteau aimé,
Jadis émaillé d'aubépines, de vieux arbres tout de blanc fleuris,
Où les coucous poussaient en épais tapis, et où l'on distinguait au loin
Les hautes pointes des pourpres orchis,
Ont depuis ce temps rejeté
Les guirlandes des jours oubliés ;
L'attelage du laboureur a parcouru chaque talus vert,
Et seules, cachées au bord du ruisseau, luisent encore
Les primevères, orphelines des beaux jours fleuris.

La même nostalgie doublée de colère animera le monde paysan français lors du grand remembrement du Maréchal Pétain en 1941, puis celui initié par le Général de Gaulle en 1958. Encore dans les années 1970, les paysans normands du pays de Caux tiraient au fusil chargé de gros sel sur les agents du remembrement. Le résultat de cet open field est certes d'avoir augmenté les productions céréalières mais la contrepartie a été l'assèchement des terres, le lessivage des sols, la pollution des nappes phréatiques. On a observé aussi la disparition de la faune et de la flore des « tiers paysages » non cultivables autrefois qui y trouvaient refuge et

³³¹ Trevelyan, G.M. (1993). *Histoire sociale de l'Angleterre, six siècles d'histoire de Chaucer à la reine Victoria*. Paris : Robert Laffont. p. 472.

³³² *Ibid.* p. 679.

ces torrents de boue qui inondent les villages lors des fortes pluies et orages. On observe à l'époque une sorte de « fermeture du paysage » :

Bientôt, des ruralistes annoncent non seulement La Fin des paysans (Mendras, 1967), mais encore la disparition de la société rurale traditionnelle et, au-delà, la mort sociale des campagnes.³³³

Bien entendu ces réformes d'enclosures accélèrent l'exode rural, l'afflux de travailleurs pauvres dans les taudis des villes. En Angleterre le clergé se fait une spécialité dans la pratique des expulsions de paysans pauvres, Thomas More³³⁴ « reprochait aux abbayes de transformer les labours en pâturages et les rimailleurs populaires les accusaient d'extorquer des fermages et d'imposer des clôtures ». En France à la veille de la Révolution les maraîchers de la ceinture jardinière vivrière autour de la ville de Rouen sont exaspérés de la gratuité des octrois et péages pour les moines pour aller vendre leur production en ville³³⁵. Ce contentieux du peuple contre les abbayes dont la colère éclatera sous la révolution française trouve son origine dans les tentatives d'accaparement des terres communes ou « communs » au Moyen Âge. Fabrice Mouthon donne ici quelques explications sur ce phénomène qui concerna d'abord l'Église puis de nos jours les spéculateurs immobiliers :

En pratique, depuis le haut Moyen Âge, les communautés paysannes y exercent (les communs) des droits d'usage, pour la reconnaissance et le maintien desquels elles ont lutté des siècles durant, contre leurs seigneurs, contre les monastères et contre les communautés voisines (...) l'enjeu essentiel de la révolte des paysans normands de 996-997 rapportée par le moine Guillaume de Jumièges semble avoir été l'accès aux eaux et aux bois (...) les relations entre communautés paysannes et monastères représentent un cas particulier et presque paroxystique de ces tensions. Le caractère envahissant de la propriété monastique (...) leur intransigeance (des moines) vis-à-vis des droits paysans (...) contribuent à durcir les conflits. Ainsi lorsqu'en 1100 l'évêque de Grenoble, Hugues de Châteauneuf, interdit aux paysans du massif de la Chartreuse de chasser, pêcher, faire du foin, faire paître le bétail, extraire du minerai (...) il donne le signal d'un conflit qui, bon an mal an, durera plus de cinq siècles.³³⁶

Après ces exemples de coercition de populations paysannes pauvres sur leur travail à la terre où l'Église a joué un rôle notamment par les privilèges et les taxes des monastères, nous allons

³³³ Le Floch, S., Devanne, A. & Deffontaines, J. (2005). La « fermeture du paysage » : au-delà du phénomène, petite chronique d'une construction sociale. *L'Espace géographique*, 1(1), 49-64.

³³⁴ *Ibid.* p. 149.

³³⁵ Maneuvrier-Hervieu, P. (2017). La Révolution française vue et vécue par un villageois du Pays de Caux. *Histoire & Sociétés Rurales*, 1(1), 137-180.

³³⁶ Mouthon, F. (2017). *Le sourire de Prométhée, l'homme et la nature au Moyen Âge*. Paris : La Découverte. pp. 176-177.

observer sur le plan humain, celui des femmes en particulier, d'autres coercitions contre un savoir botanique, médical, alimentaire, et une transmission de femme à femme de ces savoirs depuis l'aube de l'histoire.

2.5.3 Sorcières, sourcières, persécutions du savoir végétal féminin

En 1607, une quarantaine de femmes commandées par une « Capitaine Dorothy » essaient de reprendre les droits communaux à Thorpe Moor dans le Yorkshire explique l'historienne Silvia Federici. L'historienne américaine met en relation le mouvement des enclosures et la résistance des femmes à la suppression des communs avec la chasse aux sorcières, notant que les régions touchées par les enclosures ont souvent vu des procès importants pour sorcellerie par la suite. Cette historienne nous invite à réfléchir aux rapports d'exploitation et de domination en particulier à l'égard des femmes, à la lumière des bouleversements introduits à l'issue du Moyen Âge.

Un ordre capitaliste encore timide était en train de naître, privatisant les biens « communs » autrefois collectifs, transformant les rapports de travail et les relations de genre. Le roman de Thomas Hardy « Tess d'Urberville » sur une jeune et belle paysanne anglaise à la fin du XIX^{ème} siècle en est une illustration tardive tout comme les romans de Dickens au début du même siècle. On observe avec ces lois d'enclosures, de perte des « communs », qui permettaient de survivre dans les campagnes et autour des villes, le résultat navrant d'un asservissement systématique des femmes bientôt transformées en un vaste corps de métier de servantes, de « bonnes » et de domestiques pour les riches urbains. Par la chasse aux sorcières et l'esclavage, la transition vers le capitalisme faisait de la modernité une manière de contrôler les corps et les âmes, ce que mille trois cent ans de clergé et de moines chrétiens n'avaient pas encore réussi à faire, à discipliner complètement. Discipline des corps féminins dévolus à la reproduction sous contrôle de l'Église, avec la menace des bûchers et de l'Inquisition pour celles qui se vouaient à la connaissance médicale, de la botanique pour les soins, ou qui auraient des visées intellectuelles ou philosophiques. Barbara Ehrenreich témoigne de ces procédés de l'Église alliée au pouvoir de l'Etat :

Quel que soit le nombre de sages-femmes condamnées (pour sorcellerie), peu d'historiens contestent la prédominance des guérisseuses empiriques parmi les femmes accusées de sorcellerie. D'après l'historien Brian P. Levack, « l'étude des dépositions pour sorcellerie en Suisse, en Autriche, au Schleswig-Holstein, en Angleterre, en Écosse et en Nouvelle-Angleterre révèle que nombre de celles qui furent poursuivies pour sorcellerie étaient en premier lieu des « bonnes femmes ». Il écrit que c'était leur prééminence en tant que

cuisinières, soignantes et sages-femmes qui rendaient les femmes en général vulnérables à l'accusation de pratiquer de la magie maléficiante (...) les pratiques de guérison ou de magie blanche étaient elles-mêmes un signe que l'on était disciple de Satan.³³⁷

En fait, la chasse aux sorcières commence par une bulle pontificale au début du XIV^{ème} siècle explique la philosophe Catherine Clément :

C'est en 1326, sous la pression de l'Inquisiteur en Allemagne, que le pape Jean XXII rédige la bulle pontificale qui assimile la sorcellerie à une hérésie. Du coup, les sorciers et sorcières doivent être poursuivis par l'Inquisition dominicaine. Et la bulle *Summis desiderantes affectibus* – « avec l'ardeur la plus extrême » - rédigée par Innocent VIII en 1484, achève de réduire l'hérésie au genre féminin. L'hérésie des sorcières est donc une perversion propre aux femmes.³³⁸

On voit bien ici à nouveau que les savoirs féminins de la botanique, de la médecine, sont pourchassés par l'Église. Ce sont des savoirs « communs » transmis de génération en génération comme on l'observera encore de nos jours pour les jardinières collectives qui souvent font référence à l'apprentissage au jardin et à la connaissance des plantes par leur grand-mère. Les écoféministes contemporaines mettent en lumière ce savoir féminin et le revendiquent pour défendre la cause écologique. Ainsi Françoise d'Eaubonne dès 1974 définissait cette revendication :

C'est une urgence que de souligner la condamnation à mort (...) de toute la planète et de son espèce humaine, si le féminisme, en libérant la femme, ne libère pas l'humanité tout entière, à savoir n'arrache le monde à l'homme d'aujourd'hui pour le transmettre à l'humanité de demain.³³⁹

Selon elle : « Le drame écologique découle directement de l'origine du système patriarcal », notamment de l'appropriation du corps des femmes par les hommes. Cette appropriation nous venons d'en donner des éléments de preuve est une conséquence de cette histoire de l'Église. Françoise d'Eaubonne sera à l'origine du groupe « Écologie et féminisme » au sein du Mouvement de libération des femmes (MLF) et à l'origine du terme « écoféminisme ». Il est pertinent ici d'indiquer que les jardins ouvriers furent longtemps, jusqu'aux années 1990, des lieux de jardinage collectif réservés *de facto* aux hommes. Les cérémonies de l'ordre des jardiniers de Saint Fiacre qui ont lieu dans les églises catholiques encore de nos jours semblent

³³⁷ Ehrenreich, B, English, D. (2014). *Sorcières, sages-femmes et infirmières*, Paris : Cambourakis. pp. 22-23.

³³⁸ Clément. C. (2020). *Le musée des sorcières*. Paris : Albin Michel. p. 23.

³³⁹ Badoux, C. (1974). Françoise d'Eaubonne, Le Féminisme ou la Mort. *Les Cahiers du GRIF*. n° 4, Editions P. Horay. p. 66-67.

d'après les photographies n'être réservées qu'aux hommes. Cette confrérie dont nous avons interviewé un membre émérite près de Rouen, Gérard Mallet, existe depuis le 2 avril 1753 par bulle papale du pape Benoît XIV contenant l'autorisation pour l'association de devenir une confraternité.³⁴⁰

La grande sorcellerie du moyen-âge peut apparaître à la fois comme une survivance des religions archaïques et également comme une renonciation expresse d'une religion imposée par la force plus que par la conversion spontanée au christianisme. Les déesses païennes seront vite transformées en sorcières maléfiques, leurs chaudrons de concoctions de remèdes végétaux en chaudrons de sorcières, les lieux de culte à la végétation, aux pierres, aux eaux seront transformés par l'Église en lieux maudits ou en monastères isolés pour en chasser la superstition païenne.

Les déesses qui étaient en relation avec des rites de mort et de renaissance destinés à favoriser la perpétuation de la vie (comme les divinités mélanésiennes Likele et Kalwadi), ont été réduites depuis, pour les besoins des contes moralisateurs, à de monstrueuses sorcières dévoreuses d'enfants : les ogresses ; ainsi celle du conte germanique *Hänsel et Gretel* (apparenté à notre Petit Poucet). La magicienne Médée, qui aurait été, selon certaines sources, la fille d'Hécate et la nièce de Circé, possédait un chaudron de résurrection tout à fait semblable à celui de la déesse celtique Branwen. Elle a été caricaturée en sorcière sanguinaire et hystérique.³⁴¹

L'environnement sociologique de la sorcellerie était composé de pauvres serfs, de paysans révoltés contre Dieu avec la mainmise de l'Église et du clergé sur leur vie privée. Elle était quelquefois le fait de seigneurs entourés d'alchimistes et de chiromanciens dont l'histoire a retenu quelques noms comme Gilles de Rais en Bretagne ou la Comtesse Bathory dans les Balkans. Les sorciers et leurs adeptes assistaient à des cérémonies collectives nocturnes appelées *sabbats*.

Les sabbats pratiqués au plus profond des forêts, des marais et des landes revêtaient une forme de tradition religieuse païenne plus ou moins déformée au cours des temps. Le personnage du diable invoqué dans ces assemblées par exemple renvoie aux dieux païens : Cernunos aux pieds de boucs, à Lucifer ancien Lug dieu de la lumière (Lyon se dénommait à l'époque romaine Lugdunum) ou Belenos « très brillant et très rayonnant » dieu gaulois (Tombelaine au mont saint Michel, *tumba belenos*, le mont était un lieu de culte païen).

³⁴⁰ Garrioch, D. (2018). Confréries de métier et corporations à Paris (XVIIe-XVIIIe siècles). *Revue d'histoire moderne & contemporaine*, 1(1), 95-117.

³⁴¹ Husain, S. (2001). La grande déesse-mère. Paris : Taschen. p. 134.

Les onguents végétaux étaient confectionnés pour ces cérémonies à partir d'un savoir végétal et botanique élaboré : Le bétel, la quintefeuille, la belladone, la jusquiame, la ciguë ordinaire, le chanvre, la cantharide, l'adragante, le coquelicot, le tournesol concassés étaient assemblés pour provoquer des transes ou confectionner des poisons contre les hommes ou les bêtes. L'Église en viendra à construire une nomenclature botanique manichéenne de bonnes plantes de Dieu ou mauvaises plantes du Diable. On peut formuler l'hypothèse que la frénésie chimique actuelle à détruire les adventices encore appelées « mauvaise herbes » aurait son origine dans cette religion chrétienne peut-être encore bien présente dans l'inconscient collectif. Ainsi la pâquerette était opposée au coquelicot, la carotte à la ciguë, le froment au carex, le trèfle à la cuscute etc.

La même démarche concernait les animaux, le taureau opposé au bouc diabolique, l'anguille à la couleuvre, le merle à la grive, la poule à la pie voleuse et porteuse de sorts, l'abeille à la guêpe, tous les oiseaux noirs, les chats noirs, les animaux noirs étaient suspects d'être des créatures du diable. On pourrait penser qu'avec les minutes des procès en sorcellerie qui nous sont parvenus, une description claire de ces cultes aurait été établie par les inquisiteurs. Van Gennepe nous informe qu'il n'en est rien :

Les inquisiteurs, franciscains ou dominicains, il n'importe, ne tenaient nullement à connaître les croyances et pratiques des témoins et des accusés dans tous les domaines, mais seulement si telle ou telle croyance et pratique déclarées hérétiques en cours de Rome existaient ou n'existaient pas. Et l'on sait aujourd'hui que ce sont les inquisiteurs eux-mêmes qui ont déterminé la formation des croyances et pratiques de sorcellerie, par suggestion collective. Que si l'on va bien au fond de toute cette activité plusieurs fois séculaire, on constate que là aussi le but essentiel et profond était financier, la confiscation des biens des condamnés profitant par moitié au pouvoir laïque et au pouvoir ecclésiastique et cette formidable machinerie insufflant à tous une terreur sainte et une grande bonne volonté à acquitter les contributions.³⁴²

Georges Bertin donne une définition de ces *sabbats* :

Mais d'abord peut-être faut-il rappeler ce qu'est le sabbat ? Réunion des sorciers ou des initiés, il s'agit vraisemblablement d'antiques cultes de possession aisément comparables dans leurs diverses fonctions (festives, thérapeutiques, sociales, religieuses) à ce que l'on a pu observer de tous temps, sous toutes les latitudes et dans toutes les civilisations, lorsque l'identité d'une ou plusieurs personnes, d'un groupe, d'une communauté locale, s'altère au point de leur permettre de faire entrer en contact monde profane et monde sacré. Au Bocage, ces cultes se déroulaient en des lieux retirés, généralement sur une éminence ou au plus profond d'un bois (...) Quant au calendrier des sabbats, il semble bien connu : les sabbats

³⁴² Van Gennepe, A. (1980). *Coutumes et croyances populaires en France*. Paris : Le chemin vert. p. 73.

mineurs avaient lieu aux solstices et équinoxes tandis que les sabbats majeurs auraient lieu à la Toussaint, à la Chandeleur, la veille du premier mai et le premier août. (...) la danse de groupe, autour des feux, ronde échevelée, qui pratiquait la confusion des genres et des sexes, des classes sociales et des hiérarchies d'ordinaire admises et autorisait toutes les transgressions. Elle se terminait par une sorte de transe généralisée souvent conduite par les violons, instruments du diable. L'ensemble du public y paraissait dans le plus simple appareil en signe d'égalité et de liberté et parce que le corps nu est supposé producteur de force, d'énergie grâce à laquelle la magie pouvait opérer. (...) A l'opposé de nos fêtes civiles et républicaines, patronales et votives, le sabbat n'est-il pas le modèle inversé de la fête telle que nous la vivons depuis le XVIème siècle ?³⁴³

Roger Caillois décrit la fête primitive en s'inspirant des travaux de Marcel Mauss et des récits d'ethnologues :

Celle-ci se termine volontiers de façon frénétique et orgiaque dans une débauche nocturne de bruit et de mouvement que les instruments les plus frustes, frappés en mesure, transforment en rythme et en danse. Selon la description d'un témoin, la masse humaine, grouillante, ondule en pilonnant le sol, pivote par secousses autour d'un mât central. L'agitation se traduit par toute espèce de manifestations qui l'accroissent. Elle s'augmente et s'intensifie de tout ce qui l'exprime ; choc obsédant des lances sur les boucliers, chants gutturaux fortement scandés, saccades et promiscuité de la danse. La violence naît spontanément. De temps en temps des rixes éclatent : les combattants sont séparés, portés en l'air par des bras vigoureux, balancés en cadence jusqu'à ce qu'ils soient calmés. La ronde n'en est par interrompue. De même, des couples quittent soudain la danse, vont s'unir dans les taillis voisins et reviennent perdre leur place dans le tourbillon qui continue jusqu'au matin.³⁴⁴

Cette description de Roger Caillois de la fête païenne, sur cette fête universelle, nous fait penser aux fêtes du Sabbat interdites et pourchassées par l'Église tout au long de l'histoire et jusqu'à l'aube du vingtième siècle. Ces fêtes ont lieu dans la nature dans des endroits sauvages, au cœur des forêts, sur des hauteurs isolées, autour d'arbres sacrés ou de pierres mégalithiques, de roches ou de météorites. En sus de la répression du savoir végétal féminin transmis entre femmes³⁴⁵, l'Église semble organiser la répression de l'énergie collective du peuple. Cette énergie qui demande pourtant à se décharger, s'adoucir après la transe du groupe qui régénère celui-ci, apaise le collectif en harmonie avec la puissance de la nature, l'énergie des arbres et des pierres, mais qui aussi peut conduire au meurtre sacrificiel offert à Satan. La messe noire sabbatique devenant l'inversion du sacrifice du Christ dans une violence archaïque sacrificielle, un bouc

³⁴³ Bertin, G. (1992). *Rites et sabbats en Normandie*. Condé-sur-Noireau : Charles Corlet éditeur. pp.78-81.

³⁴⁴ Caillois, R. (1950). *L'homme et le sacré*. Paris : NRF. p. 124-125.

³⁴⁵ Knibielher, Y., Fouquet, C. (1977). *Histoire des mères*. Paris : Montalba.

émissaire pour un bouc démoniaque. Philippe de Félice a décrit ces extases collectives dans les différentes cultures, elles sont universelles, l'Église tentera même de récupérer à son compte cette énergie primitive avec les foules de Lourdes qui chantent pendant des heures le même chant hypnotique dédié à la Vierge. Les Pentecôtistes chrétiens semblent vivre le même phénomène d'énergies avec des formes de transe, de rondes mesmériques³⁴⁶, d'imposition des mains (critiqués dans le film « *les éblouis* » de Camille Cottin en 2009) qui rappellent ce jugement des hébreux sur Jésus donné par Marie-Christine Baslez :

La pratique de la magie a donc cristallisé l'opposition entre Juifs et Chrétiens, et cela durablement. Dans la littérature rabbinique, Jésus fut décrit comme un magicien, « errant et charlatan » dans les termes habituels à Josèphe.(...) De même, à partir des Actes des Apôtres, la prédication chrétienne s'est construite contre les magiciens juifs.³⁴⁷

On trouve dans l'ouvrage de Félice différents groupes « extatiques » chrétiens à partir du Moyen Âge comme le *tarentisme*, les Sauteurs sacrés, les Flagellants, les Chlustes, les *inspirés* du Dauphiné, des Cévennes avec les camisards protestants (déambulations sur les braises, visions), croisade des enfants etc... Plus récemment mais dès le XVIIIème siècle pourtant siècle des Lumières, les évangélistes reprennent à leur compte ces trances en leur donnant une nature divine d'intervention du Christ :

Wesley, le fondateur du méthodisme, note à plusieurs reprises dans son journal les effets extraordinaires de ses sermons. Tandis qu'il lance ses appels, des personnes sont secouées de frissons et de convulsions ; elles poussent des cris inarticulés ; elles sont en proie à des extases ; elles s'écroulent les unes après les autres « comme frappées par la foudre ». ³⁴⁸

On observera que dans les concerts de rock du Hellfest (la fête de Hell déesse des enfers scandinaves), on peut encore observer aujourd'hui ces formes de Sabbats irréprouvés. Très récemment une religion afro-brésilienne, le Candomblé, utilise des formes de danse et de transe pour entrer en harmonie avec la nature et les ancêtres :

Nous ne croyons pas dans un abandon spirituel, mais plutôt en une connexion lorsque nous sommes dans des états de prière. Tout notre être est alors habité. Le corps est entier, intuitif, mental, sexuel, le corps est la mémoire de tous les êtres qui ont été là, dans la lignée biologique et spirituelle.³⁴⁹

³⁴⁶ Thuillier, J. (2004). *Franz Anton Mesmer ou l'extase magnétique*. Paris : Phébus.

³⁴⁷ Baslez, M.F. (1992). *Bible et histoire*. Paris : Gallimard. p. 358.

³⁴⁸ Félice, P.de. (1947). *Foules en délire, extases collectives*. Paris : Albin Michel. p. 273.

³⁴⁹ Denis, J. (2021). Candomblé, embrassez-vous. *Libération du mardi 2 février 2021*. p. 24.

Les grands rassemblements festifs de Woodstock en 1969 avec plus de cinquante mille spectateurs plus ou moins dénudés et la liberté sexuelle mêlée à la consommation générale de drogues, rappellent aussi cette énergie des fêtes au milieu de la nature et dans la transe. Les fêtes des paisibles jardiniers collectifs sont quant à elles bien sages, ces lieux clos ne sont pas les lieux isolés de sauvage beauté racontés dans les anciennes veillées près du feu dans les campagnes. Néanmoins ces fêtes annuelles ou improvisées des jardins collectifs sont très joyeuses, consommer les produits du jardin en groupe semble donner une forme d'énergie de joie communicative, c'était bien le cas dans les jardins de Repainville que nous avons observés.

2.5.4 Survivances des cultes à la nature

Arnold Van Gennep a longuement travaillé sur les possibles survivances de ces cultes mais l'hypothèse d'une persistance des cultes païens anciens est très controversée. Van Gennep reste très prudent sur la persistance de cultes païens devant les cérémonies ou rituels autour du feu ou des sources encore observables au XIX^{ème} siècle :

Le soir de la saint Sylvestre, dans le comté de Montbéliard, anciennement c'était généralement l'habitude que les garçons allaient pendant cette nuit allumer sur le cimetière, qui entourait toujours l'église, un grand feu de fagots qu'ils avaient soin d'entretenir jusqu'à l'aube.³⁵⁰

On note ces intéressantes observations pour la région de Rouen :

Entre Rouen et l'embouchure de la Seine existait encore, au début du XX^{ème} siècle, une zone positive bien caractérisée de part et d'autre du fleuve et, dans les presqu'îles de Brotonne et de Jumièges, avec des communes de l'Eure. Les précisions topographiques de Dergny permettent un report sur carte. Elles constatent les faits, mais n'en fournissent aucune explication. Comme aucun sanctuaire spécialement consacré aux Trois Rois n'a existé dans cette zone folklorique, on ne saurait lui attribuer une origine liturgique. Elle ne correspond pas non plus à une unité ethnique, ni à un ancien pagus. De plus, son point de départ ne saurait être localisé au monastère célèbre de Saint Wandrille. Ces feux étaient partout organisés et allumés par les jeunes gens et l'on dansait des rondes alentour.³⁵¹

Pour l'Église, ce genre de fêtes et danses populaires autour du feu dans des endroits isolés et forestiers est bien-sûr synonyme de diablerie et de sabbat. Les seuls feux de Saint Jean bénis sont autorisés une fois par an en juin par les prêtres et ce encore aujourd'hui. Jean-Michel

³⁵⁰ Van Gennep, A. (1999). *Le folklore français, cycle des douze jours de Noël aux Rois*. Paris : Robert Laffont. p. 2441.

³⁵¹ *Idem*. pp. 2443-2444

Sallmann, historien universitaire, donne également des précisions sur le rapport du sabbat aux sorcières :

Le sabbat dans le corpus de croyances qui fonde la démonologie, le sabbat constitue une des pièces maîtresses. Tous les interrogatoires des inquisiteurs mènent à lui ; tous les aveux des sorcières passent par lui. Messe à rebours, fête de Satan, horrible danse nocturne à la lueur des flammes infernales. Le sabbat donne lieu à une imagerie éloquente et à des représentations d'une précision et d'un réalisme stupéfiants.³⁵²

Or nous venons de décrire avec Van Gennep des jeunes gens normands dansants autour de feux la nuit, au début du XXème siècle, dans des zones de nature isolées des forêts le long des courbes de la Seine dans une fête qui n'a apparemment rien de diabolique ni de sorcier. Mais peut-être que deux ou trois siècles plus tôt, quand l'Église avait droit de justice et d'Inquisition, à l'époque des inquisiteurs dominicains, ce genre de fête au contact de la nature aurait conduit ces jeunes gens à la torture et au bûcher.

La sorcellerie a peut-être été caricaturée quand il s'agissait en fait de cultes paisibles à la nature, comme ces jeunes bretons qui se baignaient nus dans les fontaines des chapelles bretonnes situées en pleine nature et que les gendarmes appelés par les curés emmenaient au poste jusqu'à la veille de la grande guerre.³⁵³

Dans l'antiquité romaine on retrouvera de même des fêtes champêtres, musicales, dansantes, qui peuvent être très paisibles, le fait de les interdire par l'Église à partir du cinquième siècle les a-t-elles rendues plus brutales, sexuelles, d'une forme de frénésie allant jusqu'à la transe ? Nous voyons ce phénomène avec l'interdiction des fêtes de jeunes par le gouvernement et la police avec le Covid 19, celles-ci deviennent clandestines, violentes comme celle de Lieuron en Bretagne le 31 décembre 2020.

Sous le République romaine la fête d'Anna Perenna décrite par Ovide semble une fête dédiée à la nature très douce et pacifique, une fête qui pourrait ressembler aux fêtes des jardins collectifs contemporains :

Ainsi « la fête joyeuse d'Anna Perenna » sur les bords de Tibre, encore vivante à la fin de la République (Ovide, *Fastes* III, 524 et s.) : le petit peuple dispersé sur l'herbe verte, chacun auprès de sa chacune, les tentes dressées, les tonnelles de feuillage, les toges tendues sur les pieux en guise de velum... ; le vin et le soleil échauffent les assistants, « on se souhaite autant

³⁵² Sallmann, J.M. (1987). *Les sorcières fiancées de Satan*. Paris : Gallimard. p. 144

³⁵³ Le Deunff, R. (2000). *Le chemin des fontaines bretonnes*. Spézet : Coop Breizh.

d'années qu'on boit de coupes » ; on répète les airs à la mode du théâtre, et la jeune fille en habit de fête danse, cheveux épars.³⁵⁴

Cette fête d'Anna Perenna est également étudiée comme première grande fête de carnaval dans l'histoire par l'anthropologue des sociétés rurales Daniel Fabre :

La première pleine lune qui est dédiée à Anna Perenna. On la fête, « pour obtenir dit Macrobe, de passer heureusement l'année et d'en avoir plusieurs autres ». Ovide a admirablement décrit les déjeuners dans les près, le long du Tibre, sous les cabanes de feuillages et les tentes dressées tout exprès, les coupes que l'on vide à proportion des années que l'on souhaite encore vivre, les danses effrénées, les chants appris au théâtre auprès des mimes et les retours joyeux et titubants.³⁵⁵

Cette fête d'Anna Perenna échappe à la programmation des prêtres antiques comme les carnivals populaires contemporains qui sont a-religieux, elle est spontanée, liée à une « belle journée », une fête d'énergie collective au contact de la nature qui échappe aux religions.

Les ethnographes peuvent étudier de tels phénomènes de sorcellerie ou de fête dans la nature pour des groupes ethniques lointains mais dans son étude sur la sorcellerie en Mayenne, Jeanne Favret-Saada s'est intéressée à de tels phénomènes dans la France du vingtième siècle. On observe de façon exponentielle la parution d'une vaste littérature ésotérique qui renaît depuis quelques années sur les formes de magie ou de soins conférés par les pierres, les eaux, les arbres et végétaux, une forme de médecine parallèle et populaire qui n'appartient pas au domaine scientifique.

2.5.5 La sorcellerie en tant que sacralisation païenne du savoir végétal

La sorcellerie en tant que sacralisation de la nature n'a rien du domaine folklorique local mais illustre au contraire une forme de maintien d'une relation privilégiée à la nature et au végétal des populations paysannes. Celles-ci étaient taxées d'arriérisme comme l'explique Jeanne Favret-Saada :

La sorcellerie est présentée comme une théorie aberrante à laquelle les paysans peuvent s'autoriser parce que c'est la théorie locale (...) qu'il est inapte (le paysan) à saisir les relations de causalité (...) Faut-il trente mois de travail sur le terrain pour s'autoriser à dire que le paysan n'est pas plus inapte qu'un autre à manier les relations de causalité et pour suggérer

³⁵⁴ André, J. M, (1984). *Les loisirs en Grèce et à Rome*. Paris : PUF. pp. 30-31.

³⁵⁵ Fabre, D. (1992). *Carnaval ou la fête à l'envers*. Paris : Gallimard. pp. 24-25.

l'hypothèse que la sorcellerie ne se réduit pas à une théorie physique, bien qu'elle invoque, en effet, un certain type de causalité ?³⁵⁶

Il peut paraître opportun dans les sciences humaines de ne pas fuir ces sujets qui ne sont plus des sujets folkloriques mais de vrais sujets anthropologiques et d'en percevoir l'importance.

Ce que nous appelons sorcellerie ressemble à un savoir végétal, essentiellement féminin, rejeté en occident d'abord par l'Église puis par la science, mais qui semble universel, qui a résisté à la colonisation allemande puis française au Cameroun par exemple avec les guérisseurs(es) *nganga* dont nous parle Camille Tarot :

La sorcellerie porte en elle-même ses propres antidotes : les antisorciers – devins, exorcistes et *nganga*. (...) Les *nganga* sont des guérisseurs (es), qui pratiquent une médecine totale (...) Ils ont des connaissances raffinées en herboristerie (...) efficacité des herbes (...) herboriste accompli et médecin du corps ou diététicien (il prescrit les régimes) ; psychiatre, psychosociologue spécialiste de la thérapie de groupe (il connaît les familles, elles sont présentes et mobilisées lors des cures et si toute une famille accuse une personne de sorcellerie pour s'en débarrasser.³⁵⁷

La sorcellerie associe souvent végétaux, animaux et minéraux dans ses préparations et recettes populaires d'envoûtement et de mauvais sorts. La science rejette ce charlatanisme comme magie superstitieuse et non scientifique, mais l'Église la rejette encore plus vivement comme association d'éléments naturels contre le pouvoir de Dieu ou des saints. Un exemple est donné par Michel Vivier, docteur en botanique de l'université de Caen de ces pratiques :

Dans le bocage de la Manche, les paysans qui mangent des œufs en écrasent soigneusement la coquille de crainte qu'un de leurs ennemis prenne une de ces coquilles, la remplisse de rosée, la place sur une épine blanche (aubépine), et la fasse sécher. A mesure que le soleil boit la rosée, la personne qui a mangé l'œuf se dessèche et meurt de marasme.³⁵⁸

La connaissance végétale et botanique semble donc d'une très grande force anthropologique, cette force peut être celle d'une école jardin et de sa capacité transformer une société coupée de la nature. Cette sacralité païenne du végétal enfouie dans notre inconscient pourrait devenir une sacralité citoyenne vis-à-vis de la nature, une manière de faire attention, de respecter le non humain, non par superstition mais par conscience collective.

³⁵⁶ Favret-Saada, J. (1977). *Les mots, la mort, les sorts*. Paris : Gallimard. p. 19.

³⁵⁷ Tarot, C. (2008). *Le symbolisme et le sacré, théories de la religion*. Paris : La Découverte. p. 715.

³⁵⁸ Vivier, M. (2007). *Savoirs et secrets des jardiniers normands*. Condé-sur-Noireau : Charles Corlet. p. 75.

Proposer une nouvelle forme d'école jardin c'est forcément bousculer le paradigme d'une *paideia* préparant à une société consumériste et individualiste pour au contraire une *paideia* d'une société solidaire et sociale, basée sur le partage des richesses et la préservation de la nature. On peut émettre l'hypothèse d'une forme d'ensorcellement des consommateurs de la part d'une société consumériste relayé par les médias et leurs messages publicitaires permanents. La transmission des savoirs traditionnels, des savoirs jardiniers, des savoirs qui permettent un lien harmonieux avec la nature semble brisée cette fois non plus par l'Église mais par une croyance à une religion de l'argent qui « ensorcelle » la population dans une frénésie de consommation et de besoins non naturels, imaginaires, et très destructeur de l'environnement. Comme si la nature devenait justement le bouc émissaire de cette frénésie consumériste.

L'école jardin viserait plutôt à un capitalisme raisonné, contrôlé, écologiquement et éthiquement qui n'est pas forcément incompatible avec la préservation de la nature, un capitalisme forcément « décroissant » pour la plus grande déception des financiers et de l'actionnariat. Ce ne sera plus un capitalisme de développement durable désormais considéré comme une aberration économique par les tenants de la philosophie des effondrements. L'enseignement fondamental de cette nouvelle *paideia* passe par de nouvelles *paideusis* (ce mot désignant l'enseignement lui-même), c'est ce que nous tenterons de proposer avec la notion d'école jardin.

On observe donc très tardivement de curieuses pratiques « spontanées » de rituels dans des lieux de nature où la composante végétale, les fagots, le bois, sont associés aux éléments du feu, de l'eau dans des rituels de purification que condamnera l'Église. Roger Le Deunff, folkloriste breton témoigne :

Dans la mythologie pré-chrétienne, le culte des eaux est intimement associé à celui du soleil (...). Si cette connexion des sources avec le soleil était très forte à l'époque préhistorique, elle est parvenue jusqu'à nous dans certains rites encore pratiqués ou abandonnés récemment. Au solstice d'été, le jour le plus long, rempli de lumière, était le jour de l'accueil, dans le clan, des enfants nés dans l'année. L'initiation, comme on le verra à Saint Malon sur Mel, se conférait par immersion dans l'eau. Est-ce par hasard si l'Église catholique romaine a placé ce jour-là la fête de Jean-Baptiste, le prophète solaire de l'Ancien Testament ? (...) La tradition du feu de joie, le Tantad, « le feu du père », allumé le soir du solstice pour que le jour le plus long de l'année perdure, que le soleil généreux de sa lumière et de sa chaleur demeure dans le ciel, est encore bien vivante en Armorique. Installé sur la hauteur, le Tantad

dominait la source, marquant le rapport étroit entre le feu et l'eau, entre les forces mâles du ciel et les forces féminines de la terre. ³⁵⁹

La chasse aux sorcières et les persécutions des survivances de rites païens liés à la nature dont l'acmé eut lieu aux XVI^{ème} et XVII^{ème} siècle va durer jusqu'à la fin de l'Ancien Régime. La Révolution française y mettra un terme définitif et remplacera la religion chrétienne par un culte de la République très proche des références à la nature jusqu'en 1799.

Un article de Mona Cholet³⁶⁰ précise que quelques cent mille personnes furent torturées et exécutées comme sorciers ou sorcières, dont 85% de femmes, donnant cet exemple en Allemagne : « La campagne menée entre 1587 et 1593 dans vingt-deux villages des environs de Trèves, en Allemagne, par exemple, fut si féroce que, dans deux d'entre eux, elle ne laissa plus qu'une femme encore en vie ; on en avait brûlé 368. ».

Mona Cholet³⁶¹ rejoint les travaux de Nathan Wachtel qui donne des exemples de la redoutable efficacité inquisitoriale, observant les persécutions sur les juifs. Ceux-ci en particulier étaient suspects par leur rituels d'ablutions ou de puits creusés sous leur demeure. Leurs connaissances en matière de botanique étaient très développées, aussi comme les sorcières, étaient-ils soumis à l'accusation publique :

Les Inquisiteurs estiment que des confessions sont « recevables » quand elles coïncident pour leur plus grande part avec les témoignages à charge (...) d'un autre côté, ils admettent que le repentir est vrai quand l'inculpé en vient à dénoncer, donc à livrer aux geôles du saint Office, les êtres qui lui sont le plus chers : fils, fille, père, mère, époux, épouse, frère, sœur. Et, dans l'immense majorité des cas, c'est bien à ce résultat qu'ils parviennent. (...) Depuis plusieurs siècles de répression, les judaïsants connaissent parfaitement les règles du jeu, celle de l'implacable logique inquisitoriale : ils savent que le seul moyen de sauver leur vie, c'est d'avouer, et de tout avouer. ³⁶²

Le savoir botanique détenu par les femmes a été combattu comme une manifestation diabolique, à l'instar de la sexualité chez celles-ci. La nature féminine comme la nature au nom féminin. Au XVIII^{ème} siècle l'Église continuera à réserver l'école aux garçons et à reléguer les filles et les femmes en particulier dans les campagnes :

³⁵⁹ Le Deunff, R. (2000). *Le chemin des fontaines bretonnes*. Spézet : Coop Breizh. p. 11.

³⁶⁰ Cholet, M. (2018). Tremblez, les sorcières sont de retour ! <https://www.monde-diplomatique.fr/59161>

³⁶¹ Cholet, M. (2018). *Sorcières, la puissance invaincue des femmes*. Paris : Zones.

³⁶² Wachtel, N. (2009). *La logique des bûchers*. Paris : Seuil. pp. 48-49.

La fréquentation scolaire est, d'autre part, essentiellement masculine. L'Église a lutté contre les écoles mixtes, les a interdites. L'exemple du diocèse de Reims à la fin du XVIII^{ème} siècle est là pour le prouver, même si la prescription n'est pas toujours respectée.³⁶³

Il y a de la part des élites chrétiennes et de certains philosophes un mépris des classes paysannes :

Au dernier siècle de l'ancien régime, si les physiocrates sont favorables à la multiplication des écoles, beaucoup de « philosophes » y sont fermement hostiles. On connaît le mot de Voltaire sur la nécessité de « gueux ignorants ». Les administrateurs provinciaux reprennent ces thèmes, se fondant sur un argument mille fois repris : l'éducation entraînera la désertion des campagnes, ou à tout le moins, de l'agriculture.³⁶⁴

Hildegarde de Bingen, sorte de « sorcière » chrétienne opposant une magie blanche à une magie noire par l'observation détaillée de ses textes, est devenue une des quatre docteurs de l'Église, et ce très récemment après Thérèse d'Avila, Catherine de Sienne et Thérèse de Lisieux. On compte à leurs côtés 34 docteurs masculins et on voit le chemin qui reste à parcourir ici par l'Église vers la considération des femmes. Sainte Hildegarde est un des rares exemples d'un accord féminin avec le savoir végétal dans l'Église. Un certain nombre de ses visions divines sont peut-être inspirées non pas par la psychiatrie mais plutôt par une connaissance fine des propriétés psychotropes des plantes.

Pourquoi l'école républicaine reproduit-elle depuis les années 1960 cette forme de censure par une absence d'enseignements pratiques sur la botanique et le jardinage alors qu'elle le faisait avant ? Pourquoi le retrouve-t-on dans l'enseignement des Lycées agricoles, des métiers de la terre, où ces enseignements ont disparu même s'ils tendent à renaître dans certains établissements de zones dédiées à l'agriculture biologique ? Est-il possible d'observer dans le système marchand actuel une forme d'inconscient religieux déconsidérant le respect dû à l'environnement, à la nature, au végétal et à l'animal ?

2.5.6 Médecine et savoir végétal

Margaret Murray, anthropologue britannique, précise quant à elle :

³⁶³ Gutton, J.P. (1979). *La sociabilité villageoise dans l'ancienne France*. Paris : Hachette. p. 107.

³⁶⁴ *Idem*.

La conception moderne des sorcières s'est fixée au XVIème et XVIIème siècle ; c'est l'époque où l'Église chrétienne achevait d'extirper les vestiges du paganisme, avec le concours du corps médical auquel les sorcières faisaient une redoutable concurrence. (...) cependant, durant des siècles avant et pendant l'ère chrétienne la sorcière fut entourée d'honneurs et d'affection, hommes et femmes s'adressaient à elle, s'ils étaient malades, s'ils avaient des ennuis ou désiraient connaître l'avenir.³⁶⁵

Pour cette anthropologue « folkloriste » le fait que la femme a été bannie du culte chrétien en tant qu'officiante a conduit les femmes à cette forme de prêtrise païenne de sorcière. La connaissance du végétal était rappelés-le l'apanage exclusif des moines qui soignaient leurs généreux donateurs mais laissaient parfois le petit peuple offrir ses souffrances au seigneur.

François Rabelais³⁶⁶, moine, puis curé et médecin, d'abord formé dans un monastère, proche des gens de simple extraction, prônait une culture populaire, paillardes, « rigolarde », marquée par le goût du vin et des jeux, presque païenne, mais il se réclamait toujours d'être chrétien, l'Inquisition étant toujours active à l'époque. Il s'offusqua de cette pratique de médecine pour les riches dans ses ouvrages sur Gargantua et Pantagruel. Etudiant en médecine, Rabelais fut la victime d'une censure de la Sorbonne pour avoir lu des livres traduits du grec et non du latin, encore un exemple d'une forme de censure touchant la connaissance :

Étant donné que la Sorbonne, collège théologique de l'université de Paris jouissant d'un grand pouvoir en matière d'orthodoxie religieuse, jugeait hérétiques les traductions à partir du grec, elle fit confisquer tous les ouvrages de Rabelais. » Et également : « Dans Gargantua et Pantagruel, une hostilité sourde fuse, sous les paillardises, envers l'Église, les classes supérieures et les théologiens, « Sorbonicoles » et autres sophistes oisifs attachés à une scolastique qui « abâtardit les bons et nobles esprits ». (...) s'en prenant au catholicisme traditionnel, Rabelais parlait d'une martyre tuée par des pommes cuites et inventa une sainte Nytouché. Une race de « papomaniaques » pratiquait des rites vides.³⁶⁷

En ce qui concerne l'accès aux études de médecine pour les femmes, il faudra attendre en France la fin du XIXème siècle pour voir les premières étudiantes en médecine. Ce savoir végétal féminin, ces savoirs médicaux féminins pourtant immémoriaux leur sont refusés par une société patriarcale, toujours fortement influencée par l'Église. Edith Thomas précise :

En France la première étudiante officiellement inscrite à l'université est une Américaine, c'est Mary Putman, en 1866, qui est en fait déjà diplômée du Medical College of Pennsylvania. La

³⁶⁵ Murray, M. (2011). *Le dieu des sorcières*. Rosières en Haie : Camion Noir. pp. 195-196.

³⁶⁶ Antonioli, R. (1975). Rabelais et la médecine - Études rabelaisiennes - Tome XII. In: *Bulletin de l'Association d'étude sur l'humanisme, la réforme et la renaissance*, n°1, pp. 29-31.

³⁶⁷ Davis, R.C, Lindsmith, E. (2011). *Hommes et femmes de la Renaissance, les inventeurs du monde moderne*. Paris : Flammarion. pp. 230-232.

première Française à obtenir le droit aux études supérieures est Madeleine Brès, qui doit batailler pour obtenir son inscription en médecine deux ans plus tard. Il faut attendre 1880 (la même année que la loi Camille Sée instituant un enseignement secondaire féminin public) pour que se généralise le principe de l'accès des femmes aux études supérieures. Bon nombre d'entre elles sont toutefois souvent des étudiantes étrangères. Et en 1900, les femmes ne représentent encore que 3 % des effectifs étudiants.³⁶⁸

2.5.7 Les simples et les plantes puissantes

Ce qu'on appelle les « simples » : *Sauge, thym, romarin, menthe, lavande, tanaïs, sarriette, origan, lys de la Madone ou lys blanc, hysope* (qui parfumait les bières du moyen-âge à défaut de Houblon), *rue, laurier sauce, pulmonaire officinale, consoude, cumin, bourrache, fenouil*, permettaient soit en les associant ou en les préparant seuls, de soulager, voir de guérir, beaucoup de petits maux et maladies.

L'emploi de ces plantes par le peuple était autorisé par l'Église. Mais pour les plantes plus puissantes, certaines très toxiques, cela réclamait un savoir botanique et une éthique de préparation pour ne pas en faire des poisons violents ou des psychotropes. Pour des soins et maladies plus graves, les moines interdisaient leur culture ou cueillette, la réservant à l'enceinte du jardin monacal flanqué de hauts murs et dûment surveillé. Parmi les plantes les plus redoutées par l'Église, on peut citer la *bryone*, cucurbitacée aux baies rouges, « navet du diable » nom donné par les moines, dont la racine seule était utilisée pour remplacer la *mandragore* difficile à trouver, la *jusquiame* noire utilisée par la sorcière Circé d'Homère, l'*aconit* ou « casque de Jupiter » très toxique, le chanvre, le pavot, le coquelicot, l'ivraie, dont Saint Matthieu disait que c'était « le fils du Diable qui l'avait semée », la ciguë ou « persil du Diable », la *drosera* « oreille du Diable », les graines de fougère, la *bardane* réputée pour les envoûtements.

L'églantier, par exemple, était appelé « rosier du diable », « roses sorcières », dans la superstition chrétienne, « pain » du démon, arbuste « porte malheur » banni des cimetières et des maisons, Thierry Delahaye témoigne de cette symbolique qui unit les hommes et les animaux dans le rapport au végétal, une interaction d'influences, de soins, qui prouve qu'humains et non humains sont interdépendants :

³⁶⁸ Thomas, E. (2021). *Les Pétroleuses*. Paris : Gallimard. p. 356.

Les plantes maléfiques ayant toujours des vertus inverses, des branches d'églantier étaient suspendues au-dessus des portes, en Normandie, pour protéger de la fièvre les habitants de la maison, ou au plafond des étables, dans le Limousin, pour éviter que le lait ne tarisse.³⁶⁹

Michèle Bilimoff du CNRS nous décrit une de ces plantes à sorcières :

« Le datura », herbe du diable, herbe des sorciers, très toxique, originaire des Indes où il est associé à Civa, dieu de la création mais aussi de la destruction, était chargé de faire perdre la mémoire à l'ensorcelé après lui avoir fait commettre les actions les plus noires. Il était également considéré comme aphrodisiaque, ceci pouvant expliquer cette fois les visions fantastiques, érotiques, obscènes, peuplées de boucs et de démons lubriques, relatées dans les procès de sorcellerie.³⁷⁰

Les plantes toxiques et dangereuses éveillaient une grande méfiance dans les campagnes doublée d'une superstition et d'un interdit religieux, Georges Becker parle de ces plantes dangereuses :

Ces plantes toxiques sont innombrables, plus encore sous les tropiques que sous nos latitudes. Néanmoins, nos prêtres et nos forêts nous en offre une gamme très variée et dont il faut savoir se méfier. Autrefois, les ruraux, nos grands-pères, ne s'y méprenaient pas. Ils savaient d'instinct ou par tradition qu'il ne faut rien porter d'inconnu à sa bouche. On récoltait depuis toujours les mûres, les framboises, les fraises, les myrtilles, les airelles, et sur les arbres sauvages, à l'occasion, les cornouilles, les alises, les cornes, et les blessons (poires sauvages mangeables quand elles sont blettes, et le mot est dans le Littré), et c'était tout. Le reste était de « la poison », comme on dit encore dans nos campagnes, et comme on a dit jusqu'au XVIème siècle. Car poison est le latin *potio* dont les pharmaciens ont fait « potion ». (...) Les bêtes d'ailleurs sont moins bêtes que nous. Un instinct sûr les empêche dans les prairies de toucher aux feuilles des colchiques, de l'aconit, des renoncules, des anémones, de l'if, du troène, ou même du chêne qui les rendaient malades. (...) Certaines familles végétales semblent être plus que d'autres vouées à la toxicité. Il n'y a pour ainsi dire pas d'espèce de cette famille nombreuse qui ne recèle des toxines plus ou moins abominables, le record absolu étant tenu par les Aconits de diverses espèces, et dont le poison est mortel à doses infimes. Viennent ensuite les Solanacées. On pense à la Jusquiame et à la Belladone, mais qui se doute que les feuilles de nos modestes pommes de terre sont violemment vénéneuses ? Les nombreuses espèces exotiques du genre *Solanum* sont toutes dangereuses. Au même titre peut-on citer les Liliacées. Si les ails, les oignons, les poireaux et la ciboulette font partie de notre vie quotidienne, il faut savoir que les bulbes des Tulipes et des Jacinthes sont tous toxiques, au même titre que ceux des Amaryllidacées, comme ceux des Narcisses, des Perce-neige, des Amaryllis que nous cultivons en pots ou des Clivias de nos appartements. (...) Les Ombellifères chez nous comptent la série fâcheuse des Ciguës, dont la réputation n'est plus à faire. Les Papavéracées fournissent l'opium et ses tristes dérivés, morphine et héroïne en particulier.³⁷¹

³⁶⁹ Delahaye, T. (2008). *Les petits fruitiers des haies*. Paris : Actes Sud. p. 67.

³⁷⁰ Bilimoff, M. (2003). *Enquête sur les plantes magiques*. Rennes : Ouest France. p. 45.

³⁷¹ Becker, G. (1986). *Plantes toxiques*. Paris : Gründ. pp. 5-12.

L'ethno-botaniste François Couplan raconte des cas de confusion graves dans la cueillette et la consommation de plantes en salades. La confusion dans la cueillette des champignons, plus répandue, n'est pas seule en cause. La connaissance botanique, en particulier la reconnaissance visuelle des plantes, nécessite d'être complète et documentée longuement avant de se lancer dans des préparations culinaires :

En juin 2018, un homme décède dans les Pyrénées-Orientales pour s'être trompé dans sa cueillette. Lui et sa femme étaient partis en montagne récolter de la couscouille (*coscoll* en catalan), une Apiacée affublée du curieux nom scientifique de *Molopospermum peloponesianicum*- qui ne la rend pas indigeste pour autant. Tradition locale, on la mange crue en salade pour son agréable saveur aromatique et sa texture croquante. Malheureusement dans sa tendre jeunesse – moment où il faut la ramasser -, la couscouille ressemble à d'autres pousses végétales, notamment celles de l'aconit napel (*Aconitum napellus*), une plante séduisante qui, l'été venu, dresse en colonies dans les pâturages alpins ses hampes altières, coiffées de grandes fleurs bleues en forme de casque – on la surnomme d'ailleurs « casque de Jupiter ». Impossible alors de la confondre avec une autre. Mais au printemps, on peut s'y tromper, et en cueillir les pousses charnues et juteuses... emplies de suc mortels. Toutes les parties de l'aconit renferment un alcaloïde, commodément nommé « aconitine », qui provoque une paralysie progressive des muscles et peut entraîner rapidement la mort par défaillance du cœur. La plante peut même s'avérer dangereuse par contact et il est arrivé que des promeneurs s'intoxiquent rien qu'en faisant des bouquets de ses fleurs. D'autres sont morts pour en avoir consommé les racines renflées, semblables à de petits navets.³⁷²

Lorsqu'un végétal, un arbre, une plante, un champignon détient de fortes capacités toxiques il n'est pas rare qu'il soit gage de découvertes utiles à la médecine. Ainsi l'if, arbre dont les anciens redoutaient les pouvoirs de toxicité et d'empoisonnement, arbre placé dans les cimetières de façon symbolique et dont les baies peuvent tuer en quelques heures un cheval qui les a consommées au sol, résine dont les gaulois enduisaient leurs flèches pour tuer à coup sur tout légionnaire romain blessé, est aujourd'hui prometteur de traitements scientifiques :

Une recherche est initiée par des laboratoires spécialisés dans la lutte contre le cancer. Aux USA on s'intéresse à l'if du Pacifique, *taxus brevifolia*, dont les différentes parties, bois, écorces et feuilles sont grossièrement analysées. Quelques extraits étudiés par les biologistes cellulaires se révèlent efficaces pour tuer les cellules leucémiques maintenues en culture *in vitro*.³⁷³

Il est par conséquent désolant d'observer les forêts amazoniennes ou de Nouvelle Guinée ruinées par les incendies volontaires des firmes d'exploitation minières, forêts primaires aux

³⁷² Couplan, F. (2021). *Ce que les plantes ont à nous dire*. Paris : Les liens qui libèrent. pp. 78-79.

³⁷³ Bourdu, R. (1997). *L'if*. Paris : Actes Sud. p. 85.

espèces encore largement inconnues et non répertoriées où dont la science médicale pourrait découvrir des richesses incomparables pour l'avenir, des espèces qui disparaîtront avant même d'être découvertes.

Ces descriptions botaniques peuvent d'une certaine mesure justifier la confiscation par les moines du savoir végétal tant il est facile dès que l'on connaît tant soit peu la botanique de confectionner des poisons violents, toutefois ce savoir transmis à l'oral, de génération en génération de paysans n'était donné qu'aux « élus » c'est-à-dire à ceux qui étaient dignes de confiance et avec l'éthique de « guérisseur », un peu comme dans les loges ou les groupes d'initiés qui apparaîtront au XVII^{ème} siècle.

2.5.8 Chasse aux sorcières, chasse aux femmes savantes, relégation des femmes

Ces sorcières bénéfiques ou maléfiques n'étaient souvent que de pauvres filles paysannes qui recevaient un savoir végétal de mère en fille pour les soins de leurs enfants et de leur famille. La religion catholique ne le tolérait pas. Le culte des saints dans les églises, pour remédier à tous les maux avec notamment des *ex voto* ou des clous plantés dans les statues de bois, sorte de récupération païenne dans un syncrétisme atténuateur contrôlé par les prêtres, était seul encouragé pour soigner par la prière.

L'historien André Neyton nous informe sur la pratique de ces syncrétismes utilisés en plus de l'Inquisition pour éradiquer les anciens cultes pré-chrétiens, de la manie de transformer en démons les anciens dieux celtes ou romains, de la pratique d'autodafés de livres ou connaissances savantes non écrits ou reconnus par l'Église :

Nos recherches sont d'ailleurs rendues difficiles par la destruction systématique des livres religieux païens par les chrétiens ; qu'on songe par exemple à la scène célèbre des Actes des Apôtres, où Saint Paul fait brûler de tels ouvrages à Ephèse ». Ou encore : « Quant à l'apparence physique traditionnelle de Satan durant le Moyen-âge chrétien, et plus tard encore, elle est certes bien différente. Le modèle païen fut alors visiblement le dieu pastoral Pan, qui avait pris une importance certaine sous l'empire romain, avec la moitié du corps inférieur semblable à celle du bouc et avec ses cornes. En effet cet aspect insolite et inquiétant, qui répandait justement la panique dans les campagnes demeurées longtemps fidèles aux superstitions païennes, convenait fort bien au terrifiant prince des démons.³⁷⁴

³⁷⁴ Neyton, A. (2019). *Les clés païennes du christianisme*. Paris : Oxus. p. 19.

En ce qui concerne le traitement de toute femme surprise à préparer des simples ou des remèdes, donc à vouloir apaiser la souffrance des siens par une médecine immémoriale, le sort qui leur était réservé était d'une implacable cruauté qu'on s'étonne de constater pour une religion basée sur l'amour du prochain. L'historien Robert Muchembled en donne un exemple :

Le supplice public doit être exemplaire et terrifier ceux qui seraient tentés de s'écarter des chemins de l'orthodoxie religieuse. Il a également pour fonction de purifier la communauté entière des abominables péchés de la sorcière, et restaurer ainsi les chances de salut de tous, compromises par l'existence d'une, de dix, de cent, de mille brebis galeuses dans le troupeau chrétien. Aussi n'est-il pas suffisant de tuer le complice de Satan. Encore faut-il l'anéantir, aussi bien dans les mémoires des gens – le procès est parfois jeté dans le bûcher – que physiquement : ses cendres, ses restes sont pollués ; ils doivent disparaître totalement, comme le dit clairement la sentence de Claudia Brunyé en 1568 : Le jeudi XVIème jour dudit mois de septembre, elle fut condamnée et jugée devant le tribunal du prince souverain de Neufchâtel, estre menée au lieu exécutoyre des malfaiteurs, et là estre bruslée toute vivve, de sorte que son corps soit mis en cendres, afin que quand les quatre vents passeront ils enlèvent et emportent les dites cendres, de manière à ce qu'il ne soit plus mémoyre d'elle.³⁷⁵

Cette fonction de purification de la communauté par l'exécution de la sorcière est une manifestation du système du bouc émissaire girardien :

À l'aide des thèses de René Girard nous nous proposons ici de présenter une réponse : la logique du bouc émissaire. Celle-ci repose pleinement sur l'idée selon laquelle, puisque nous ne pouvons faire obstacle à la violence en l'affrontant directement – ce qui ne ferait que rajouter de la violence à la violence, nous n'avons d'autre « choix » que de la déplacer, que de la différer sur un individu, qui l'absorbera en sa totalité et redessinera, par son statut paradoxal de coupable et de victime, les structures et les différences nécessaires à la paix du groupe.³⁷⁶

Les paysans n'avaient pas attendu les médecins des princes et des riches, ceux des saignées ou des clystères moqués par Molière au XVIIème siècle en « diafoirus », pour se soigner avec des plantes, des eaux, des pierres magnétiques et autres menhirs, pierres à cupules, pierres où l'on devait s'allonger avec des formes anatomiques en creux³⁷⁷. On observe une tentative couronnée de succès de l'Église de reprendre à son compte avec la grotte de Lourdes à la fin du XIXème siècle avec une enfant victime de pseudos hallucinations, peut-être de type psychiatrique, selon le psychiatre Victor Kandinsky cousin du célèbre peintre. Pour celui-ci la description de ces

³⁷⁵ Muchembled, R. (1979). *La sorcière au village, XVème – XVIIIème siècle*. Paris : Gallimard. pp. 161-162.

³⁷⁶ Vinolo, S. (2011). Différer le mal : la logique du bouc émissaire. *Sens-Dessous*, 2(2), 56-66.

³⁷⁷ Ribon, P. (1993). *Pierres qui guérissent, eaux, animaux, végétaux, divinités*. Lyon : Horvath.

hallucinations en l'occurrence de la vierge dans la grotte de Lourdes s'explique par une affectation mentale, il est avéré que la jeune Bernadette était de constitution malade :

Dans ce processus, le fait illusoire est considéré comme réel, en partie sous l'influence de l'affect que suscite la reproduction de la représentation imaginaire, en partie aussi parce que le fait illusoire dont on se souvient apparaît plus nettement que les souvenirs de faits réels, étant donné que le patient, entièrement plongé dans ses idées fausses, ne reçoit du monde extérieur que des impressions atténuées et confuses.³⁷⁸

Le préfet de Tarbes à l'époque partageait ce diagnostic nous explique Catherine Clément :

Le préfet de Tarbes se rend à Lourdes et menace par décret. Quiconque se déclarera visionnaire sera directement envoyé à l'hospice de Lourdes (...) en juin un barrage officiel interdit l'accès à la grotte. Quelques jours plus tard se déclenche à Lourdes, chez des adolescentes, une épidémie de visionnaires.³⁷⁹

L'historienne Anne L. Barstow³⁸⁰ qualifie ces faits historiques concernant la sorcellerie « d'explosion de misogynie » sous l'égide de l'Église. La sacralisation de la nature, en l'occurrence une grotte avec une source « miraculeuse » qui attire toujours des milliers de fidèles est un indice d'une possible réconciliation de l'Église avec la nature, les végétaux, le monde animal. Si l'on procédait à l'histoire du synchrétisme de l'Église avec les éléments de paganisme, on pourrait observer des menhirs christianisés ou même intégrés au bâti des églises, un bestiaire roman et gothique symbolique rendant hommage à la nature païenne, des fontaines guérisseuses sous le patronage de saints qui sont plus des survivances de dieux païens que de réels personnages historiques chrétiens. Le philosophe Cioran n'est pas tendre avec cette notion de « saint » :

De tous les grands malades ce sont les saints qui savent le mieux tirer parti de leurs maux. Natures volontaires, effrénées, ils exploitent leur propre déséquilibre avec adresse et violence (...) Du point de vue du sage, il ne saurait y avoir d'être plus impur que le saint.³⁸¹

L'Islam n'est pas en reste avec les synchrétismes, pour preuve le culte païen bétylique de la pierre noire à la Mecque intégré au culte musulman du pèlerinage dans la ville sainte, où les foules tournent autour.

³⁷⁸ Kandinsky, V.K. (2013). *Sur les pseudos hallucinations*. Paris : L'Harmattan. p. 177.

³⁷⁹ Clément, C. (2020). Op. cit. pp. 206-207.

³⁸⁰ Barstow, A.L. (1994). *Witchcraze, a new history of the european witch hunts*. New York : Pandora.

³⁸¹ Cioran, E.M. (1995). *Œuvres*. Paris : Gallimard. p. 695.

Mais il faut observer et garder en mémoire que jusqu'au début du vingtième siècle des clercs se plaisaient à saccager des sites mégalithiques païens, à abattre les grands arbres voués à des cultes (campagne de Charlemagne contre les saxons païens en 772), à raser les bois sacrés et les temples polythéistes, à renverser mégalithes et dolmens et autres pierres tournantes au plus profond des forêts et des landes. Concernant ces dolmens et mégalithes abattus ou renversés une preuve nous est donnée par l'historien Fernand Niel :

Il est naturel que les premiers missionnaires chrétiens aient éprouvé toutes sortes de difficultés pour supprimer les anciens cultes, enracinés dans les populations depuis plus de deux mille ans. Devant l'insuccès des prédications, ils firent interdire, par les lois et les canons des conciles, tout ce qui se rapportait à ces cultes. La première ordonnance est de l'an 435. Elle est de l'empereur Théodose II et fut insérée au Code théodosien de 438. Le canon 23 du concile d'Arles de 452 rend coupable de sacrilège l'évêque qui tolère la vénération des pierres sur son territoire. Le concile de Tours, en 567, « recommande au clergé, de chasser de l'Église, quiconque sera vu, faisant devant certaines pierres, des choses qui n'ont rien de commun avec les principes de la dite Église ». Le canon 20 du concile de Nantes, en 658, précise : Les pierres, que des gens, trompés par les ruses des démons, vénèrent dans les lieux en ruines et dans les forêts, y faisant des vœux ou les y apportant, qu'on les enfouisse profondément et qu'on les jette dans un lieu tel, que jamais leurs adorateurs ne puissent les trouver. (...) A Rouen, en 698, le concile dénonce ceux qui font des vœux aux pierres, ou qui leur offrent des cierges. Dans ses sermons saint Eloi protestait contre ceux qui allumaient des lumières, ou faisaient des vœux près des pierres ou des enceintes de pierres.³⁸²

Anne L. Barstow ajoute que les victimes étaient issues dans leur grande majorité des classes populaires, qu'elles étaient pour beaucoup de simples guérisseuses, des femmes jugées trop belles ou « remuantes », des femmes seules, célibataires ou âgées, pas dans la norme chrétienne de la femme « soumise » au mariage et à l'Église.

Cette persécution dans toute l'Europe des femmes par l'Église catholique et protestante, soutenue par l'état d'ancien régime, perdurera en s'estompant peu à peu pratiquement jusqu'à la révolution française. Le Parlement de Paris en 1620 cessera ce type de procès en sorcellerie, Louis XIV mettra fin au crime de sorcellerie en 1682. Toutefois on notera encore des exécutions en Suisse en 1782, en Allemagne en 1756, à Poznan en Pologne en 1793, Diderot donnera cette définition de la sorcellerie dans l'Encyclopédie de 1778 : « opération magique, honteuse ou ridicule, attribuée stupidement par la superstition, à l'invocation et au pouvoir des démons »³⁸³

³⁸² Niel, F. (1966). *Dolmens et menhirs*. Paris : PUF. pp. 18-19.

³⁸³ Palou, J. (2002). La Sorcellerie dans les Temps Modernes. Dans : Jean Palou éd., *La sorcellerie* (pp. 108-115). Paris : Presses Universitaires de France.

L'Église catholique restera très méfiante plus de cent ans plus tard sur tout projet de jardinage en commun sur des terres ne relevant pas du droit de propriété. Ainsi quand l'abbé Lemire, initiateur des jardins ouvriers, d'origine populaire et fils de paysans pauvres dans le nord de la France, propose à sa hiérarchie catholique en 1890 d'ouvrir les jardins ouvriers aux femmes, il subit comme de juste une avalanche de réprobation de l'Église et est presque excommunié. L'Église ne supporte pas l'idée de cette forme de retour à la terre, de sacralisation du jardinage avec la présence de femmes, de menace de culture de plantes suspectes abortives ou aphrodisiaques, de menace de retour d'une forme de savoir médical et sorcier par la botanique. Ainsi cette mise en garde du clergé en charge de la région du Nord où résidait l'abbé Lemire :

Nous sommes menacés du socialisme. Les institutions existantes valent mieux que l'anarchie. Il importe que l'Église ne les condamne pas à priori et que tout ce qui veut l'ordre et la légalité s'unisse contre le désordre. C'est ce que le cardinal appelle conjurer le péril social.³⁸⁴

Là encore on observe des siècles après la répression des sorcières, une méfiance de l'Église pour des formes de communautés sociales autour de communs, de pratiques de la botanique et du jardinage en commun et en particulier par des femmes.

Gisèle Halimi témoigne pour le droit des femmes de cette nécessité de se débarrasser de ces oppressions religieuses :

Le combat exigé des femmes implique une radicalisation de la critique des ordres politiques, moraux, religieux, économiques pour atteindre les racines anthropologiques de l'imaginaire de toutes les sociétés.³⁸⁵

2.5.9 Censure d'un savoir ancestral populaire des plantes

Mircea Eliade indique cette possibilité de survivance des traditions religieuses pré-chrétiennes et plus particulièrement celle vers le végétal ³⁸⁶:

« Nous avons montré la continuité – depuis le néolithique jusqu'au XIX^{ème} siècle – de certains cultes, mythes et symboles en rapport avec les pierres, les eaux et la végétation. »

³⁸⁴ Vanhove, J.P. (2013). *L'abbé Lemire*, Hazebrouck : Marais du Livre. p. 53.

³⁸⁵ Halimi, G. (1994). *Femmes, moitié de la terre, moitié du pouvoir, Plaidoyer pour une démocratie paritaire*. Paris : Gallimard. p. 72.

³⁸⁶ Eliade, M. (1983). *Histoire des croyances et des idées religieuses /III, De Mahomet à l'âge des Réformes*. Paris : Payot. p. 231

Les tentatives de syncrétisme de l'Église pour contrecarrer ces survivances ont fait disparaître avec le temps nombre de ces rites, l'Église pouvant paraître comme une véritable machine à annihiler traditions et médecines populaires.

Nicole Belmont³⁸⁷ nous parle encore de ces interdits et censures religieuses sur toute la culture populaire au cours de l'ère chrétienne :

Comme le rêve, ce que le conte doit dissimuler, ce sont ses sources infantiles. Le prodédé était très efficace, puisqu'en effet, dans la société traditionnelle, les contes ne firent jamais l'objet d'interdits de la part des autorités religieuses, contrairement aux croyances et aux rituels populaires.³⁸⁸

Le maréchal Pétain restera célèbre pour avoir interdit les herboristeries en 1941 :

M. Jean-Luc Fichet attire l'attention de Mme la ministre de la santé et des sports sur la reconnaissance d'un diplôme d'herboriste en France. Ce diplôme a en effet été supprimé en 1941 par le Maréchal Pétain.³⁸⁹

La grande révolution nationale agricole organisée par les ministres du Maréchal sous l'occupation demeure un triste exemple de saccage de la ruralité. La décadence de sociétés rurales trouve son explication anthropologique chez Mircea Eliade qui la résume en ces termes :

En fin de compte, la « chasse aux sorcières » poursuivait la liquidation des dernières survivances du « paganisme », c'est-à-dire, essentiellement, des cultes de la fertilité et des scénarios initiatiques. Le résultat en fut l'appauvrissement de la religiosité populaire et, en certaines régions, la décadence des sociétés rurales.³⁹⁰

Dans la pratique du jardinage collectif, contrairement à la position de Florence Weber qui trouve cette idée sans intérêt pour les jardins ouvriers³⁹¹, il y a peut-être une forme de sacrifice moderne fait à la nature, sacrifice symbolique qui consiste à entretenir un carré de jardin potager (on entretient et on fleurit aussi une tombe par exemple dans le culte des morts) alors que l'on peut acheter ces légumes au marché. Le jardinier collectif s'engage à y venir régulièrement comme on venait régulièrement à l'Église pour les messes, les vêpres, les bénédictions diverses.

³⁸⁷ Belmont, N. (1999). *Poétique du conte. Essai sur le conte de tradition orale*. Paris : NRF/Gallimard. p. 63.

³⁸⁸ Hétier, R. (2020). *Cultiver l'attention et le Care en éducation, à la source des contes merveilleux*. Mont Saint Aignan : PURH. p. 219.

³⁸⁹ JO Sénat du 25/02/2010 – p. 409

³⁹⁰ Eliade, M. (1983). op. cit. p. 239.

³⁹¹ Weber, F. (1996). Les visiteurs des jardins ouvriers. De la cérémonie à l'entre-soi (Ivry, 1909-1939). In : *Genèses*, 22, 1996. La ville : postures, regards, savoirs, sous la direction de Alban Bensa et Éric Wittersheim. pp. 40-63.

Le jardinier partage ces récoltes avec sa famille et ses amis comme la liturgie nous renseigne sur des partages alimentaires entre disciples et suiveurs du Christ, comme le partage aux pauvres par la charité ou du « pain béni » à la sortie de la messe. Cette possibilité est induite dans les réflexions d'Evans-Pritchard :

Le sacrifice est un acte d'abnégation par lequel l'individu reconnaît la société, il rappelle aux consciences individuelles la présence des forces collectives, représentées par les dieux. Mais, bien que l'acte d'abnégation qu'implique tout sacrifice serve à soutenir les forces collectives, l'individu bénéficie de ce même acte parce qu'il contient et lui apporte toute la force de la société et les moyens de redresser les équilibres qui ont été rompus : l'homme se rachète par l'expiation du blâme social, conséquence de l'erreur, et rentre à nouveau dans la communauté.³⁹²

Il n'y a non pas de la religiosité dans l'école jardin ou dans les jardins collectifs, bien qu'à plusieurs reprises nous y ayons aperçu de discrets petits temples dédiés à la nature, mais plutôt des actes symboliques vers la nature et le végétal pour refaire communauté avec l'oïkos et l'environnement social. Pour aller dans le sens de Pritchard, mobiliser les forces collectives vers une écologie profonde pour l'ensemble de la population, pour expier l'inconscience de deux générations dénoncées par les mouvements de jeunes pour le climat, pour faire repartir la société et l'écologie sur de bonnes bases.

Ainsi le jardin collectif et l'école jardin sont bien plus que de simples loisirs, que la résidence secondaire du pauvre, que la survivance d'une mémoire rurale ou une éducation populaire post marxiste vue par Florence Weber³⁹³. C'est peut-être un fait social total « naturel », civilisateur, pour soigner une société consumériste malade et former un nouveau paradigme de la citoyenneté, le « contrat naturel » en action, le nouveau contrat social Rousseauiste laïque qui mettrait citoyenneté et nature au centre de l'esprit et de la nation républicaine. C'est l'exemple des expériences solidaires et sur le plan intellectuel du mouvement convivialiste comme l'explique Patrick Viveret :

Le Manifeste convivialiste rencontre un écho important dans nombre de mouvements écologistes, sociaux et citoyens, tels ceux que l'on retrouve au sein des « États généraux du pouvoir citoyen ». Il constitue en effet une référence théorique qui permet, comme l'affirme le projet des « Dialogues en Humanité », de considérer la question humaine, et sa difficulté, comme la première question politique. C'est bien, en effet, la difficulté du « vivre ensemble » la condition humaine, donc du *con-vivere* qui conduit aux formes multiples de maltraitance

³⁹² Evans-Pritchard, E.E. (1971). *La religion des primitifs*. Paris : Payot. p. 85.

³⁹³ Weber, F. (1998). Op. cit.

par lesquelles l'humanité se mutile elle-même, et entretient un rapport guerrier à la nature et aux autres êtres vivants.³⁹⁴

Pourquoi accorder dans cette recherche une place à ces rites, à ces cultes à la nature, à ces sorcières du passé ? Comme pour l'épicurisme si vivement attaqué, comme pour ces femmes qui détenaient une tradition de savoir botanique et médical qui furent massacrées comme sorcières pendant des siècles par le pouvoir et l'Église associés, comme pour bien des écologistes aujourd'hui attaqués par des groupes de pression capitalistes ou financiers, l'école jardin a devant elle de multiples contradicteurs.

Depuis l'encyclique papale *Laudato Si*³⁹⁵ de mise en garde adressée aux chrétiens sur la destruction de la nature, on pourrait sourire et dire « enfin ! », le Vatican plaçant ses fortunes dans la pétrochimie depuis plus d'un siècle et plus récemment, pour le Financial Times, dans les *hedges funds* spéculatifs.³⁹⁶

Hans Küng, théologien catholique, a entrepris cette autocritique nécessaire dans l'Église pour aller de l'avant, notamment en matière de défense de l'écologie :

C'est toujours de l'intérieur qu'il a (Hans Küng) entendu incarner sa « catholicité critique », face à la désertion des lieux de culte, la chute de la pratique, la sécularisation croissante de la société, la raréfaction drastique des candidats au séminaire et la vague de révélation d'agressions sexuelles de la part des prêtres. (...) Il s'oriente peu à peu vers la définition d'une « éthique planétaire » (écologique)³⁹⁷

Fort heureusement des universitaires chrétiens ou par exemple la nouvelle université de la transition, mise en place par Cécile Renouart³⁹⁸, participent au débat écologique, au débat de l'anthropocène, ou proposent des formes religieuses de l'école jardin sur le plan universitaire. Ces universitaires religieux invitent le monde universitaire non confessionnel à se pencher sur ce sujet et les étudiants des grandes écoles futurs décideurs politiques et économiques. Notre choix dans cette recherche est de privilégier, en nous appuyant sur l'épicurisme, l'école jardin dans une réflexion laïque et républicaine athée ou du moins agnostique.

Jean-Marie Guyau contemporain de Durkheim, dans son « irréligion de l'avenir » annonçait un âge, où la science aidant, nos sociétés évoluées feraient disparaître les religions monothéistes :

³⁹⁴ Viveret, P. (2014). Les tâches d'un mouvement convivialiste. *Revue du MAUSS*, 1(1), 25-30.

³⁹⁵ François, Souverain Pontife. (2015). *Lettre encyclique Laudato Si sur la sauvegarde de la maison commune*, Paris : Salvator.

³⁹⁶ Le Vatican de nouveau éclaboussé par un scandale financier. www.lepoint.fr

³⁹⁷ Weill, N. (2021). Hans Küng théologien catholique. *Le Monde* du jeudi 8 avril 2021, p. 26.

³⁹⁸ Renouard, C. (2015). Entreprise capitaliste. www.doctrine-sociale-catholique.fr, site du Centre de recherche et d'action sociales (Ceras)

Ce qui subsistera des diverses religions dans l'irréligion future, c'est cette idée que le suprême idéal de l'humanité, et même de la nature, consiste dans l'établissement de rapports sociaux toujours plus étroits entre les êtres.³⁹⁹

Le religieux de reliance donné par le lien jardinier est peut-être une façon œcuménique et laïque de travailler ensemble à resacraliser la nature, non pas de retourner au paganisme ancien dont on ne trouve plus guère d'éléments après tant de siècles de christianisation sauf peut-être dans quelques groupes isolés et reculés d'Amazonie ou de Nouvelle Guinée aujourd'hui. Le lien jardinier va passer également par le lien puissant de l'alimentation, après avoir jardiné en commun et récolté en commun, les produits du jardin vont être consommés en commun, répartis en commun, cuisinés en commun, autant d'interactions anthropologiques puissantes qui pourraient donner à l'école jardin un grand dynamisme et beaucoup d'énergie.

³⁹⁹ Lambert, J. (2003). L'irréligion de l'avenir. Jean-Marie Guyau et l'option nominaliste. *Revue du MAUSS*, 2(2), 305-313.

II.6 L'école jardin et son rapport à l'histoire de l'alimentation

L'histoire de l'alimentation depuis les premiers jardins sédentaires mésopotamiens nous invite à considérer l'école jardin dans son aspect d'éducation à produire de la nourriture, mais aussi à la préparer, à la cuisiner, à connaître les principes de santé contenus dans les aliments végétaux, à les reconnaître, à les rechercher dans la nature. Notre monde contemporain réfléchit sur sa capacité à nourrir ses populations dans le futur avec ces questions autour de l'alimentation végétale de qualité, le « bio » pour le plus grand nombre, la consommation de viande et ses exigences de production en aliments pour le bétail, l'eau nécessaire. Les nutritionnistes imaginent des alimentations à base d'insectes, d'algues, devant la raréfaction des ressources halieutiques et le coût croissant des élevages d'animaux. L'alimentation du futur, les habitudes alimentaires données à l'école, semble s'appuyer sur une végétalisation croissante, il faut ici observer ce rapport de nos sociétés avec ces formes d'alimentation. L'école jardin avec l'importance donnée au végétal peut être envisagée comme vecteur de transition écologique d'une nouvelle forme d'alimentation, d'écocitoyenneté alimentaire, pour préserver les ressources et l'écologie. Une alimentation écocitoyenne à base de « légumes sains » c'est-à-dire cultivés avec un engrais ou compost naturel de qualité et non des produits chimiques, est une finalité de l'école jardin. Yves Gillen, jardinier des marais de Brière, aux méthodes de jardinage simples, peu onéreuses et efficaces, sans outillage coûteux et sans efforts physiques inutiles, illustre cet aspect d'alimentation saine :

Quand les apports de matières organiques au jardin (compost) sont diversifiés, digérés par les micro-organismes, puis absorbés par les racines des légumes et des plantes, ces éléments nutritifs deviennent de précieux oligo-éléments et sels minéraux nécessaires pour nous maintenir en forme. On constate donc jusque dans l'assiette, les bienfaits du jardinage biologique.⁴⁰⁰

2.6.1 Histoire de l'alimentation donnée par les légumes

Nombreuses furent les sociétés et religions « végétariennes », observons l'exemple du Jaïnisme expliqué par l'historien des religions Odon Vallet :

Le jaïnisme est allé plus loin en proscrivant pour ses adeptes les plus convaincus l'absorption du moindre produit animal mais aussi de végétaux qu'on ne peut consommer qu'en tuant la

⁴⁰⁰ Bertrand-Gillen, A. (2019). *Les affranchis jardiniers, un rêve d'autarcie*. Paris : Ulmer. p. 35.

plante (carottes, oignons, etc., les fruits et les feuilles restants autorisés). Le régime végétarien (également recommandé aux brahmanes indous) peut s'interpréter comme une défense de tous les êtres vivants sensibles ou comme une mesure écologique et économique, les végétaux permettant de nourrir un plus grand nombre de personnes que les animaux pour une même surface agricole.⁴⁰¹

Les codes alimentaires de la « *cacharout* » hébraïque sont témoins des mêmes interdits alimentaires : Deutéronome, Lévitique, Talmud : « légumineuses associées aux céréales, plantes sauvages, viandes en très petites quantités toujours issues d'animaux élevés⁴⁰² ». Notons également l'alimentation végétarienne pour les castes élevées en Inde⁴⁰³. L'alimentation et l'agriculture Inca basée sur une alimentation végétarienne extensive adaptée aux trois types géographiques (ou étages de cultures) de l'empire Inca : Plaines côtières, versants andins, hauts plateaux montagneux. La conquête espagnole sera amenée, par l'importation de force des pratiques européennes chez les indiens, à ravager un système de haute qualité basé sur une alimentation végétarienne. Ce système ancestral sera remplacé par un système d'élevage ayant pour résultat d'épouvantables famines en sus des pandémies dues aux microbes européens, aux massacres de masse, des conversions forcées au christianisme, des destructions et fonte des idoles et objets de culte inca, des bûchers des codex incas ou livres en langue inca. L'alimentation inca était végétarienne, il faut en effet cinq fois plus de terres pour une alimentation mixte animale-végétale. L'empire était très peuplé avant la catastrophe de la conquête espagnole, on y trouve le maïs (bouilli, grillé ou en semoule), le haricot, le *quinoa* ou plante herbacée se substituant aux céréales, l'*oca* au tubercule comestible, lupin dont les graines sont extrêmement riches en protéines. Utilisation rationnelle de l'eau, culture en étages et terrasses comme en Asie et dans les montagnes de Perse ou du Liban⁴⁰⁴ : « Tous ces aménagements d'envergure sont destinés principalement à la culture du maïs »

Rudolf Steiner (1861-1925) a beaucoup parlé de l'alimentation végétarienne en théosophie :

Rudolf Steiner a adopté le végétarisme pour son usage personnel dès l'instant où commença son apostolat spirituel (1905), il a déclaré dès cette époque : « Le régime végétarien sans la contrepartie d'un effort spirituel mène à la maladie. » C'est aussi

⁴⁰¹ Vallet, O. (2012). *Dieu et les religions*. Paris : Albin Michel. pp. 69-71.

⁴⁰² Roden, C. (2003). *Le livre de la cuisine juive*. Paris : Flammarion.

⁴⁰³ Assayag, J. (2003). La caste entre histoire et anthropologie : Le « grand jeu » interprétatif. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 4(4), 815-830.

⁴⁰⁴ Mazoyer, M et Roudart, L. (2002). *Histoire des agricultures du monde*. Paris : Seuil. p. 263.

ce que nous enseigne l'histoire de l'alimentation humaine, où le régime végétarien apparaît toujours comme une condition préalable à un entraînement spirituel.⁴⁰⁵

Steiner base son raisonnement ethnobiologique sur la consommation de plantes par l'organisme humain. Le terme « flore intestinale » ou microbiote intestinal nous met d'ailleurs sur la voie de la « flore végétale » consommée par le corps :

Les forces restent dans les plantes, au même titre que leurs tiges, leurs feuilles et leurs fleurs... Vous pouvez vous faire une idée des liens qui existent entre les forces qui règnent dans les fleurs et les feuilles et ce qui se passe dans votre flore intestinale. Sans une compréhension de ces choses vous ne pouvez faire la liaison entre les médicaments végétaux et l'homme.⁴⁰⁶

La philosophe Corine Pelluchon⁴⁰⁷ montre ainsi « qu'en mangeant on dit son rapport à l'autre, le respect qu'on a de soi » et affirme qu'on peut développer un *cogito* gourmand en accord avec la nature, fondé sur l'amour de la vie humaine et animale et aussi sur le plaisir et les sens. Elle propose une nouvelle philosophie d'existence basée sur la compréhension des « nourritures », ce qui rappelle l'œuvre d'Hildegarde de Bingen.

Galien de Pergame, médecin grec exerçant à Rome, insistait sur cette importance de la nourriture végétale en lien avec les quatre éléments et la santé :

Que toutes les herbes, les plantes et leurs fruits tirent leur origine de l'air, du feu, de l'eau et de la terre, aucune personne censée ne saurait le contester, et elle ne contestera pas non plus que c'est là la nourriture de tous les êtres vivants et que c'est là pour nous la source de toutes les humeurs qui apparaissent naturellement dans notre corps.⁴⁰⁸

Quatre éléments : air, feu, eau, terre qui permettent la vie végétale et par conséquent par leur consommation, permettent la vie humaine et animale. Si l'on pollue ou dénature ces éléments, air pollué de micro-particules, eau polluée de nitrates et d'antibiotiques, terre saturée d'engrais chimiques et de pesticides, les forces, au sens de Steiner, qui sont dans les plantes vont être modifiées et altérées. Ces altérations vont passer directement dans notre « flore intestinale » en sus des viandes ingérées encore plus suspectes (antibiotiques, hormones de croissance,

⁴⁰⁵ Schmidt, G. (1994). *Alimentation dynamique selon Rudolf Steiner*. Paris : Triades

⁴⁰⁶ Steiner, R. (1978). *Médecine et science spirituelle*. Genève : Editions anthroposophiques Romandes. p. 81.

⁴⁰⁷ Pelluchon, C. (2015). *Les nourritures*. Paris : Seuil.

⁴⁰⁸ Boudon-Millot, V. (2012). *Galien de Pergame, un médecin grec à Rome*. Paris : Les Belles Lettres. p. 261.

vaccinations diverses des bovins et porcins) et créer une ethnobiologie de l'alimentation très inquiétante. C'est ainsi que Pierre Rabhi, dont nous étudierons avec les pédagogues l'école jardin dans le sud de la France, a l'habitude dans ses conférences de citer l'anecdote de ce qu'il convient de souhaiter aux convives avant un repas : « Bon appétit ou bonne chance ? »

En matière d'alimentation par les légumes, on observe des « modes » ou des mimétismes de consommation d'une espèce précise de légume. L'exemple de la pomme de terre venue d'Amérique par l'Espagne puis la Prusse, présentée à Versailles auprès du roi et de la reine par Antoine Parmentier (1737-1813), pharmacien militaire et précurseur de la chimie alimentaire et de l'agrobiologie, est resté célèbre. On notera qu'il aurait pu empoisonner la reine en lui tendant un bouquet de fleurs de pommes de terre (fleurs très toxiques par la solanine, alcaloïde mortelle) dans le jardin du château de Versailles. Louis XVI s'affichera pourtant avec une fleur de pomme de terre à la boutonnière comme le montre l'érudit jardinier Jean-Paul Thorez :

Pour attiser les convoitises du peuple, Parmentier fit surveiller par des soldats un champ de pommes de terre planté aux portes de Paris, dans la plaine des Sablons. Pour rallier tout le monde, il obtint du roi Louis XVI qu'il portât à la boutonnière la fleur étoilée du *solanum* ! Pharmacien militaire, Parmentier avait été convaincu des mérites de la pomme de terre lors d'une captivité en Allemagne pendant la guerre de sept ans.⁴⁰⁹

Le fait que la pomme de terre apparaisse dans les menus royaux lui assurera une publicité fulgurante dans toute la France. Il en fut de même un siècle plus tôt avec les pois et Louis XIV, nous explique Antoine Jacobsohn conservateur du potager du roi actuel :

Le roi ne peut plus s'en passer. Ces pois sont, avec les fraises, les bêtes noires de Fagon, son médecin, qui les accuse d'entretenir un concert de vents. En quelques années, le pois devient le « ragoût des riches friands ». Manger des pois primeurs est de bon ton à la cour, et bien sûr tout Paris suit. Phénomène dont se moquera Boileau dans sa satire du *repas ridicule*. Car cette mode devient vite une fureur.⁴¹⁰

Il est donc très probable qu'une alimentation à base de légumes de qualité apprise par la pratique jardinière à l'école développerait de nouvelles habitudes alimentaires plus vertueuses pour l'écologie du futur en terme de goût, de santé, et d'économie et de pollution. La mode des fastfoods et du surgelé pourrait être remplacée par une mode de cuisine de légumes frais et biologiques.

⁴⁰⁹ Thorez, J. P. (2003). *Pomme de terre*. Paris : Editions du Chêne. p. 21

⁴¹⁰ Jacobsohn, A. & Michel, D. (2001). *Le petit pois*. Paris : Actes Sud. p. 18.

André-Georges Haudricourt, élève et ami de Marcel Mauss avec lequel il échangeait de nombreuses correspondances, a développé le concept « ethnobotaniste » pour contrer cette descente aux enfers de l'alimentation « empoisonnée » aux risques trop certains de développement de maladies⁴¹¹ :

Il appartiendra à des « ethnobotanistes », dont nous espérons avoir suscité la vocation, de réunir les travaux épars de cette œuvre collective en vue de leur critique et de leur synthèse, et surtout de procéder à des enquêtes sur le terrain, en s'intéressant au double aspect botanique et ethnologique des plantes utiles.

Ce double aspect botanique et ethnologique est donné par exemple par la préparation culinaire des légumes qui fait appel à la mémoire et aux cinq sens nous explique le Thierry Thorens :

Cuisiner, c'est également prendre déjà du plaisir à transformer les produits que la nature nous offre et exalter les sens – la vue, l'odorat, le toucher, et bien sûr le goût. (...) prendre plaisir à préparer et à manger les légumes.⁴¹²

On parle de traçabilité alimentaire pour la viande mais quid de l'alimentation des animaux destinés à la boucherie ? Pains de soja vitaminés et mélangés aux OGM en provenance d'Amérique du sud, aux compositions inconnues, pour nourrir l'hiver vaches et bœufs français par ailleurs examinés à la loupe par les normes européennes de qualité, d'emballage, de conservation, de contrôles des maladies. Pour les végétaux mêmes observations : salades lavées à l'eau de javel sous vide, fruits arrosés de substances chimiques nutritives ou bloquantes pour la conservation et le transport dont rien d'inquiétant n'apparaît sur l'étiquette d'emballage. L'ethnobotanique est aujourd'hui plus qu'urgente pour de bonnes pratiques nutritives, en particulier pour les enfants. L'utilité d'une école jardin est ici manifeste, apprendre à choisir sa nourriture et en connaître les principes. Les applications des téléphones commencent à y contribuer pour comprendre les étiquettes et la composition des produits alimentaires. Agrobusiness et profits capitalistes dominant toute éthique, il appartient donc aux citoyens et aux enfants de l'école jardin de disposer des connaissances qui permettent de discerner les composants de leur alimentation.

⁴¹¹ Haudricourt, A.G. (1987). *L'homme et les plantes cultivées*, Paris : Métaillé. p. 233.

⁴¹² Thorens, T. (2001). *Etonnants légumes*. Paris : Actes Sud. p. 8.

2.6.2 Histoire de l'alimentation carnée

Pythagore et ses disciples se privaient de toute nourriture animale, le philosophe pensait que la consommation répétée voir quotidienne de viande et de sang animal gênait la méditation et la pensée par des stimuli de pulsions guerrières ou sexuelles, par un développement de l'agressivité. Celse dans son « Discours véritable » rédigé vers 178 donne également cette information :

Aussi longtemps que les hommes massacreront les animaux, ils se tueront entre eux ; en effet, celui qui sème les graines du meurtre et de la souffrance ne peut pas récolter la joie et l'amour. La terre donne des richesses en abondance et de la nourriture pacifique ; Elle nous offre des repas qui ne sont tachés ni de sang ni d'assassinat.⁴¹³

Au Moyen Âge la chevalerie guerrière avait le monopole de la consommation de la viande, interdite aux paysans et à la roture qui consommaient uniquement soupes de légumes et végétaux sauf exceptions lors de fêtes ou de largesses seigneuriales. Le seigneur avait donc un avantage de force guerrière agressive donné par son alimentation carnée doublée d'un entraînement permanent à la guerre par la chasse et le maniement d'armes également interdites aux paysans comme épées, lances, chevaux de guerre.

Au 18^{ème} siècle en Angleterre, noblesse, haute bourgeoisie et gentry réitérèrent ces interdits en légiférant sur des peines très lourdes concernant les braconniers, les glaneurs, les vagabonds des campagnes, nous l'avons développé dans la partie II sur les communs. Un plat de viande coûte très cher et ce jusqu'à la veille de la première guerre mondiale. La soupe de légume et la bière restent la base de l'alimentation de la majorité de la population.

Pour Jean-Jacques Rousseau, les français ne savent pas manger, les riches mangent trop de viande :

Ce confort gastronomique a le don d'exaspérer Jean-Jacques Rousseau : « Il n'y a que les français qui ne savent pas manger, puisqu'il faut un art si particulier pour leur rendre les mets mangeables. » A bas donc la grande cuisine et la viande qui gâte le caractère ; vivent les régimes végétariens, le fromage, les confiseries et les fruits.⁴¹⁴

Beaucoup d'intellectuels à la manière de Pythagore prônent une alimentation sans viande ou avec très peu de viande. Le poète Maurice Maeterlinck déclare sur ce sujet :

⁴¹³ Celse. (1999). *Contre les chrétiens, la réaction païenne sous l'empire romain*. Paris : Phébus. p. 94.

⁴¹⁴ Rowley, A. (1994). *A table ! La fête gastronomique*. Paris : Gallimard. p. 85.

Je n'ai pas l'intention d'approfondir ici la question du végétarisme ni de rencontrer les objections qu'on y peut faire, mais il convient de reconnaître que bien peu de ces objections résistent à un examen loyal et attentif, et l'on peut affirmer que tous ceux qui se sont soumis à ce régime ont senti leurs forces s'accroître, leur santé se rétablir ou s'affermir, leur esprit s'alléger et se purifier comme au sortir d'une prison séculaire, nauséabonde et misérable [...] Si quelque jour se généralisait la certitude que l'homme peut se passer de la chair des animaux, il y aurait non seulement une grande révolution économique, - car un bœuf, pour produire une livre de viande, consomme plus de cent livres de fourrage, - il y aurait encore une amélioration morale probablement aussi importante et certainement plus sincère et plus durable que si l'Envoyé du Père revenait une seconde fois visiter notre terre pour réparer les erreurs et les oublis de son premier pèlerinage.⁴¹⁵

Le diagnostic de cette alimentation carnée en ses excès est donné également dès le XIXème siècle par Jules Michelet :

Nos voyages de savants qui font tant d'honneur aux modernes, le contact de l'Europe civilisatrice qui va partout, ont-ils profité aux sauvages ? Je ne le vois pas. (...) Les conquérants, les missionnaires, les marchands ont massacré, épuisé, abruti et vérolé les populations, ils ont produit le désert. (...) On peut juger que si l'homme a ainsi traité l'homme, il n'a pas été plus clément ni meilleur pour les animaux. Des espèces les plus douces, il a fait d'horribles carnages, les a ensauvagées et barbarisées pour toujours. » (...) Car tous les récits de voyageurs concordent : il fut un temps où les lamantins, les phoques, les pingouins, les manchots, les baleines aimaient la compagnie de l'homme...⁴¹⁶

Théodore Monod sur le même sujet dira quant à lui :

Ce qu'on peut critiquer, c'est cette prééminence exclusive donnée à l'homme, car cela implique tout le reste. Si l'homme se montrait plus modeste et davantage convaincu de l'unité des choses et des êtres, de sa responsabilité et de sa solidarité avec les autres êtres vivants, les choses seraient bien différentes.⁴¹⁷

Albert Schweitzer dira à son tour en 1953 :

Jusqu'à ce qu'il étende le cercle de sa compassion à toutes les créatures vivantes, l'homme lui-même ne trouvera pas la paix. Jadis, le fait de croire que les hommes de couleur étaient vraiment des hommes et devaient être traités humainement passait pour une folie. Aujourd'hui, on considère comme exagéré, de prétendre qu'un des devoirs imposés par l'éthique rationnelle est de respecter ce qui vit, même dans ses formes inférieures. Mais un jour, on s'étonnera qu'il ait fallu autant de temps à l'humanité pour admettre que des déprédations insouciantes causées à ce qui vit sont incompatibles avec l'éthique.⁴¹⁸

⁴¹⁵ www.vegetik.org

⁴¹⁶ Blog.mediapart.fr

⁴¹⁷ <https://doi.org/10.1051/nss/2014027>

⁴¹⁸ www.tribunal-animal.com

2.6.3 Mythologies modernes de l'alimentation carnée

Il conviendrait de se poser la question de ce qui incite l'homme occidental contemporain à consommer autant de viande tout en ayant une vie de plus en plus sédentaire rivée aux écrans informatiques et désormais au télé-travail, la crise du Covid 19 n'ayant pas arrangé les choses à cette sédentarité.

Le mythe actuel de la viande à tous les repas, démontré par Roland Barthes dans son *Mythologies* à grand renfort de publicités en boucle sur les chaînes de télévision et la presse est explicite :

Le bifteck participe à la même mythologie sanguine que le vin. C'est le cœur de la viande, c'est la viande à l'état pur, et quiconque en prend, s'assimile à la force taurine... le sang y est visible, naturel, dense, compact...le bifteck est saignant (rappelant alors le flot artériel de l'animal égorgé) manger le bifteck saignant représente donc à la fois une nature et une morale...il est la chair même du combattant français.⁴¹⁹

L'ancien président des États-Unis était issu de cette culture du steack, il est le propriétaire d'une marque de viande rouge pour la grande distribution, de la viande rouge assimilée au repas type américain avec les burgers dont les médias européens inondent leurs programmes publicitaires.

Trump a su identifier le marché pour son produit, qu'il l'a intelligemment développé, mis en avant et vendu (tout comme les steaks, les hôtels, les terrains de golf et les sacs à main).⁴²⁰

D'autres présidents américains étaient issus avant lui de familles propriétaires de trusts de cacahuètes ou de tomato ketchup, comme en Angleterre où nombre de lords sont issus de familles de brasseurs ou de riches industriels de l'alimentaire annoblis pour services rendus à la couronne⁴²¹. Nourriture, trusts alimentaires et politique semblent un axiome du pouvoir anglo-saxon. Ce président du lobby de la viande rouge américain s'est montré dans le déni écologique le plus total, le déni sanitaire du Covid 19, la violation des parcs fédéraux pour y implanter des pipe-line et gazoducs, la violation des réserves indiennes, la négation des dégâts occasionnés aux nappes phréatiques par l'extraction du gaz de schiste.

⁴¹⁹ Barthes, R. (1957). *Mythologies*. Paris : Seuil. pp.77-79.

⁴²⁰ Lind, J. (2017). Sauver l'ordre libéral de lui-même. *Politique étrangère*, 4(4), 75-87.

⁴²¹ Berthezène, C. (2008). Le déclin politique de l'aristocratie britannique. *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*, 3(3), 65-75.

Derrière cette alimentation carnée imposée par la publicité, il y peut-être aussi ce déni des problèmes écologiques du monde végétal et animal. Il y aurait une forme de signature d'un système de démolition de la nature par absence de toute éthique malgré la présence de la religion, omniprésente, dans la sphère publique américaine. L'école jardin pourrait se réapproprier un savoir culinaire pour les enfants, de préparation des mets par la connaissance des végétaux comestibles, des épices, des condiments, de gestion d'un budget modeste pour préparer des plats de qualités à faible coût. Savoir faire à manger peut sembler un véritable enjeu de société au vu de la dégénérescence de ces savoirs dans les économies développées :

87 % des Étatsuniens (mais aussi la quasitotalité des hommes) ne font plus la cuisine, si ce n'est quelques opérations d'assemblage à partir de produits déjà préparés pour les repas. À l'inverse, dans les pays pauvres, l'essentiel des tâches domestiques est organisé en fonction de la cuisine et de la recherche de produits à cuisiner, d'énergie, d'eau par les femmes et les enfants.⁴²²

On évoquera aussi la viande rouge (entrecoupée de larges doses d'alcool fort) distribuée aux troupes d'assaut pendant la grande guerre décrite par Ernst Jünger⁴²³ et son effet sur l'agressivité ou le caractère guerrier du comportement du soldat lors de l'assaut. L'hypothèse d'une société contemporaine violente et guerrière du fait même de son alimentation où les légumes et les fruits sont peu présents (hormis les frites avec la pomme de terre) est envisageable.

Claude Lévi-Strauss dans *Anthropologie structurale* a fortement marqué cette réflexion sur la coupure de l'homme occidental avec monde animal et végétal.

C'est maintenant (...) qu'exposant les tares d'un humanisme décidément incapable de fonder chez l'homme l'exercice de la vertu, la pensée de Rousseau peut nous aider à rejeter l'illusion dont nous sommes, hélas ! en mesure d'observer en nous-mêmes et sur nous-mêmes les funestes effets. Car n'est-ce pas le mythe de la dignité exclusive de la nature humaine qui a fait essuyer à la nature elle-même une première mutilation, dont devrait inévitablement s'ensuivre d'autres mutilations ? On a commencé par couper l'homme de la nature, et par le constituer en règne souverain ; on a cru ainsi effacer son caractère le plus irrécusable, à savoir qu'il est d'abord un être vivant. Et en restant aveugle à cette propriété commune, on a donné champ libre à tous les abus. Jamais mieux qu'au terme des quatre derniers siècles de son histoire l'homme occidental ne put-il comprendre qu'en s'arrogeant le droit de séparer radicalement l'humanité de l'animalité, en accordant à l'une tout ce qu'il refusait à l'autre, il ouvrait un cercle maudit, et que la même frontière, constamment reculée, servirait à écarter des hommes d'autres hommes, et à revendiquer au profit de minorités toujours plus restreintes

⁴²² Fumey, G. (2007). La mondialisation de l'alimentation. *L'Information géographique*, 2(2), 71-82

⁴²³ Jünger, E. (1932). *Le boqueteau* 125. Paris : Payot.

le privilège d'un humanisme corrompu aussitôt né pour avoir emprunté à l'amour-propre son principe et sa notion.⁴²⁴

José Bové a mis en lumière tout ce que l'industrie agro-alimentaire et de laboratoires de manipulations génétiques animales et végétales est en train de concocter pour les prochaines décennies :

Sélection de races allant toujours en s'amenuisant, modifications génétiques, clonages, le laboratoire est le nouveau siège de la dépossession du pouvoir fermier. Affranchis du respect de la nature et des êtres vivants au point de les modifier, rien n'empêche les bricoleurs de cellules de se lancer dans des recherches visant à se passer de la nature, à grand renfort d'arguments écologiques, avec l'espoir de façonner un marché, de déposer le « bon » brevet et *in fine* de décrocher le jackpot.⁴²⁵

Autant de questionnements qui appellent à ce que l'école jardin forme les futurs consommateurs à un discernement alimentaire. Voir pousser de ses mains des végétaux, les récolter, les consommer, ne pourrait qu'aider à comprendre ces enjeux. Pour l'anthropologue Marshall Sahlins (1973), ce fait social total de l'alimentation est capital, il entraîne derrière lui le comportement économique et technologique de toute la société. Pour évoluer vers une écologie profonde, l'école jardin pourrait détenir ce rôle d'habituer les enfants à une nourriture plus végétale et locale, de bonne qualité et de traçabilité, une nourriture dont ils connaîtraient ou apprendraient les recettes simples, plutôt que de céder à la facilité de la nourriture agro-industrielle. Celle-ci étant préparée à l'avance avec des stabilisants chimiques et des micro billes de graisses alimentaires comme épaississants, de même que la nourriture onéreuse des fast foods, peu nourrissante, aux graisses et sucres majoritaires :

L'importance que tient la nourriture de base dans un régime alimentaire constitue un élément capital de l'espace social par la position centrale qu'il occupe dans le système de production d'où il commande la technologie et l'économie du groupe. M. Sahlins (1973)⁴²⁶

⁴²⁴ Lévi-Strauss, C. (1962). *Anthropologie structurale*. Paris : Plon. pp. 49-55.

⁴²⁵ Bové, J., Luneau, G. (2015). *L'alimentation en otage*. Paris : Autrement. pp. 44-45.

⁴²⁶ Fumey, G. (2007). Op. cit.

II.7 Formes d'écoles jardins des mouvements de jeunesse, Wandervögel en Allemagne, Scouts et éclaireurs en France et en Angleterre, classes vertes

A la fin du 19^{ème} siècle, parallèlement au mouvement de libération de l'art expressionniste allemand, aux libres écoles d'Hambourg aux pédagogies nouvelles, le mouvement pacifiste écologiste et apolitique de jeunesse *Wandervögel* « oiseaux migrateurs » voit le jour. Fondé en Allemagne en 1896 et dissous en 1933 par Adolf Hitler, ce mouvement prône le retour pour les jeunes allemands et européens à une vie de loisirs et de formation liés à la nature :

Ce mouvement réunit donc ses membres autour de la nature, la vie en plein air, des activités sportives et culturelles, de fraternité, d'aventure, de musique folk et de chants traditionnels. Un peu comme le Scoutisme, dont il se distingue sur les points suivants : par son rejet du monde des adultes, son organisation étant prise en charge par la jeunesse elle-même sans encadrement ; le fait qu'elle n'est pas basée sur un modèle militaire et son goût pour la mixité (un scandale pour l'époque). De plus, la formation y intègre une dimension culturelle plus étendue et enracinée. Par exemple en remettant au goût du jour des fêtes traditionnelles qui, depuis la nuit des temps, ont rythmé la vie des peuples, et que les aléas du monde moderne ont pu faire tomber en désuétude, comme la célébration des solstices ou des équinoxes. À noter que des « écoles populaires » dispensent une formation couvrant un grand nombre de domaines : histoire, littérature, mythologie, écologie, secourisme.⁴²⁷

En parallèle aux *Wandervögel* existaient également de nombreux mouvements de jeunesse d'inspiration protestante en Allemagne ou catholique en Bavière tous interdits par le nazisme en 1933 et remplacés par la *Hitlerjugend* en une vaste entreprise d'entraînement à la guerre et à l'obéissance absolue. On retrouve le même phénomène avec les scouts italiens incorporés dans les *Balilas* fascistes.

L'Angleterre vit dès 1914 s'ouvrir le premier camp école scout né du projet chrétien de Baden Powell :

Noirs ou blancs, britanniques ou étrangers s'y rencontraient fraternellement, car tel fut le succès de ces cours que l'institution prit vite un caractère international ». Les buts sont hygiénistes comme pour les jardins ouvriers : « santé physique, formation du caractère, habileté manuelle, service d'autrui, l'accent est mis avant tout sur l'équilibre à réaliser dans l'éducation, pas de ces bons élèves chez lesquels l'intelligence a desséché le cœur, paralysé

⁴²⁷ Froissart, M. (1967). *Une Histoire des Mouvements de Jeunesse Allemands (1896-1933) : du Wandervögel à la dissolution des Liges par le Régime National-Socialiste*. Paris : Scouts de France éditions.

l'énergie morale ou affecté la loyauté, pas de garçons toujours fatigués et malades, égoïstes, jouisseurs, d'esprits étroits (...) transformer du même coup toute la société.⁴²⁸

Ici aussi la nature est omniprésente :

Observer patiemment la nature et la vie sauvage pour en comprendre les secrets, oublier dans ce retour aux valeurs élémentaires tout ce qu'il y a d'artificiel dans notre monde moderne, découvrir les hêtraies de la forêt d'Epping, les bruyères des Moors, l'île de Brownsea dans le Dorset...qu'ils partent à la découverte, qu'ils campent ou fassent eux-mêmes la cuisine, qu'ils apprennent à connaître et aimer la nature, qu'ils colorent de poésie et d'aventure la moindre de leurs expéditions...badges de spécialité comme botaniste ou cuisinier (...) don de soi.⁴²⁹

On remarque que le système du don Maussien est à l'œuvre comme pour les jardins ouvriers collectifs, l'argent et les différences de castes sont évacués, cette vie simple basée sur la marche et le camp dans la nature évacue le système mercantile extérieur. Les *Komsomolets* soviétiques ou les jeunesses de Mao, les *gardes rouges*, seront à leur tour, par la participation des étudiants au travail des champs, au ramassage des pommes de terre ou à la cueillette des fruits l'été, des mouvements où le travail dans la nature évacue efficacement tout système de caste ou d'économie de profit, mais malheureusement pas les immenses dégradations de la nature (mer d'Aral, Caucase, grand bond en avant en Chine) causées par les systèmes communistes.

Max Fourestier (1907-1986), médecin et pédagogue, inventeur des classes vertes, donne également au végétal une importance pédagogique fondamentale :

On pourrait beaucoup écrire, d'un point de vue philosophique, et aussi en médecin, sur les arbres et la forêt. Il est certain que les arbres ont été les compagnons des premiers âges de l'humanité intelligente, et pendant de nombreux millénaires. L'homme d'après les cavernes, au moment de la vaste reconquête forestière de l'Europe qui a suivi les temps glaciaires, a trouvé, dans la forêt avoisinante, aussi bien au bord des mers et des fleuves que dans les montagnes, tout ce qui était nécessaire à sa vie de chasseur et de cueilleur de fruits. Même quand il est devenu agriculteur, donc même après la nécessité du défrichement, l'arbre et la forêt ont été parties intégrantes de son décor d'habitudes de "néo-civilisé". Bien avant la majestueuse forêt hercynienne, les arbres étaient partout dans notre Europe, du Nord au Sud et jusqu'à la barrière méditerranéenne... On peut dire que la première civilisation de l'« homo sapiens » fut une civilisation de forêt, et encore du temps de la Gaule, la religion – les druides – signe la prééminence de l'arbre : nécessairement bienfaiteur puisque reconnu comme Dieu...⁴³⁰

⁴²⁸ Van Effenterre, H. (1961). *Histoire du scoutisme*. Paris : PUF. pp. 50-51

⁴²⁹ *Ibid.* pp. 59-65.

⁴³⁰ Laffage-Cosnier, S. (2015). La végétalisation scolaire : la promotion de la première classe de forêt organisée à Vanves en 1959 par le Dr Max Fourestier. *Sciences sociales et sport*, 1(1), 155-180.

On retrouve cette notion de religion « païenne » que nous avons abordée pour son rapport puissant à la nature, cette forme d'inconscient chez Fourestier pour le rôle bienfaisant du végétal dans l'éducation de l'enfant, pour refaire du lien avec un atavisme et un besoin ancien presque génétique de l'enfant d'évoluer dans la nature. Un grand nombre d'écrivains ont ainsi pu raconter, comme Sabatier, Gracq, ou Guillaumin, leurs souvenirs dans ce milieu.

Cette approche historique et philosophique de l'école jardin permet de dégager une ligne philosophique inhérente à l'histoire de ces communautés éducatives centrées sur le jardin et la connaissance du végétal, une philosophie du lien avec la nature respectée et sacralisée qui était à la base des cultes païens avant leur interdiction par le christianisme. Sur le plan historique on a pu observer qu'une telle école autour du jardin a été victime de censure, qu'elle a pu déranger des dogmes religieux monothéistes qui plaçaient l'homme au-dessus de la nature et des autres espèces. Ces mêmes dogmes ont refusé de façon violente une transmission immémoriale de savoirs botaniques et médicaux par les « simples » transmise oralement de femmes en femmes. Cette transmission a toutefois survécu dans les ordres monastiques de façon très contrôlée par l'Église. Ces savoirs jardiniers botaniques et médicaux ont donc été persécutés par l'Église pendant des siècles et les femmes réduites à un rôle de soumission par la domination masculine.

Introduire à nouveau le jardin au centre des préoccupations éducatives nécessite de prendre en compte cette philosophie épicurienne de simplicité et d'éducation sensorielle. Celle-ci a le mérite d'exclure de l'école les dogmes religieux et les superstitions et aussi le politique et l'idéologie. Il est possible de penser qu'une certaine forme de sacralité ou de respect de la nature, du végétal, de l'animal et du minéral (eau) puisse être induite par l'école jardin à venir au vu de ces éléments symboliques puissants contenus par l'histoire et la philosophie et que nous allons maintenant observer avec l'anthropologie. Ce sont justement ces puissances symboliques qui peuvent consciemment ou inconsciemment construire un nouveau rapport citoyen avec le non humain et l'écologie, changer la donne véritablement contre l'inéluctabilité de l'effondrement écologique grâce à l'école.

Partie III : Eclairages anthropologiques sur l'espace

III.1 L'école jardin, histoire d'une hétérotopie

Le titre de cette recherche ; « l'école jardin », est le contraire d'un oxymore qui oppose deux sens contradictoires. Il s'agit bien ici de deux noms qui se sont associés au fil des recherches que nous avons menées, qui se sont rapprochés progressivement au cours des entretiens avec des jardiniers pédagogues, autre association sémantique intéressante et encore très pionnière, pour en faire une hétérotopie juxtaposée au sens de Michel Foucault (1967). Celui-ci déclarait dans sa conférence du 14 mars 1967 à Paris sur la notion d'hétérotopie, « lieu autre » :

La plus ancienne hétérotopie serait le jardin, création millénaire qui avait certainement en Orient une signification magique, le traditionnel jardin Persan est un rectangle qui est divisé en quatre parties, ces quatre parties représentent les quatre parties du monde, les quatre éléments dont le monde est composé et au milieu, au point de jonction de ces quatre parties, il y avait un espace sacré, une fontaine, un temple et autour de ce centre toute la végétation du monde devait se trouver réunie. Or si on songe que les tapis orientaux étaient à l'origine des reproductions de jardins au sens strict du terme des jardins d'hiver, on comprend alors la valeur légendaire des tapis volants. Le jardin c'est un tapis où le monde tout entier vient accomplir sa perfection symbolique et le tapis c'est un jardin mobile à travers l'espace. On a peut-être l'impression que les romans se situent facilement dans les jardins en fait les romans sont sans doute nés de l'institution même des jardins, l'activité romanesque est une activité jardinière.⁴³¹

Mettre le jardin au centre de l'école est donc une révolution symbolique dont Épicure avait saisi l'enjeu et dont notre société d'une certaine manière retrouve la nécessité aujourd'hui.

Bien avant la deuxième guerre mondiale les instituteurs étaient formés dans les écoles normales à l'horticulture et au jardinage *in situ* et parfois à l'apiculture. Mieux, ces instituteurs intervenaient pendant leurs congés pour former des citadins au jardinage et aux vergers ainsi que dans les sociétés scolaires forestières. Ils y développaient des projets d'acquisition forestière pour le public et les enfants explique Thierry Paquot⁴³² :

En France ce sont les instituteurs qui se mobilisent, par le biais des sociétés scolaires forestières, dès 1899, pour inciter les édiles à acquérir des forêts et à planter des arbres en grand nombre.

⁴³¹ Foucault, M. (2009). *Le corps utopique, les hétérotopies*. Paris : Lignes.

⁴³² Paquot, T. « A l'école de l'écologie », *Diversité*, réseau Canopé, mai-août 2020, pp. 26-30.

Ces instituteurs de la troisième république n'étaient d'ailleurs pas tendres avec l'Église :

Comme l'histoire est une source d'enseignements, il est tout naturel de rechercher quelles sont les indications que nous pourrions retirer de cette question de l'Église dans notre pays. L'Église s'est maintenue et a puisé sa force dans l'ignorance et la crédulité du peuple. Elle a de tout temps cherché à s'enrichir et à dominer en exploitant les sentiments de terreur relatifs à la mort et à ses suites. Elle a toujours été l'ennemie de la Science, qui nous invite à la discussion et à la recherche des preuves. Elle a été la cause de bien des luttes. Elle a bien souvent été une cause de discorde dans les familles, dans les communes, dans le pays entier. Je m'en tiendrai là, à la vérité historique, laissant à chacun la liberté de penser, de choisir, de se décider librement dans sa manière de voir et de faire.⁴³³

L'instituteur était souvent mal vu, mal considéré, dans les campagnes où le jardin du curé⁴³⁴ concurrençait le jardin de l'instituteur :

L'envie, la jalousie, marquait l'état d'esprit paysan vis-à-vis de l'instituteur aux environs de 1910. L'instituteur était un travailleur à la vie moins rude que le cul-terreux et au salaire insuffisant pour en imposer par une supériorité matérielle qui, hélas, frappe toujours les masses.⁴³⁵

L'instituteur de cette école jardin que nous essayons de définir semble polymorphe, il est à la fois dans et hors l'école, il n'a pas forcément reçu de formation pédagogique, c'est peut-être comme le dit Carl Rogers un *facilitateur* d'éducation aux savoirs du jardin, d'apprentissage de l'école jardin, plus qu'un enseignant à part entière, il peut être naturellement aussi un instituteur qui a la fibre du jardin. Rogers définit une typologie du facilitateur : facilitateur d'apprentissage, de confiance, de congruence, de don de soi, de liberté, de participation personnelle, de qualités requises, de ressources personnelles.⁴³⁶

Il s'agit en effet d'un « nouveau » métier, le pédagogue et facilitateur jardinier se veut à la fois jardinier, éducateur et formateur. Ces pédagogues jardiniers ne se donnent pas tous la même dénomination pour caractériser leur activité : jardiniers formateurs, éducateurs au jardin, animateurs de jardins familiaux ou partagés, intervenants pour le jardinage à l'école, formateur accompagnateur de jardins pédagogiques etc. Leur statut semble souvent précaire ou flou, certains sont rémunérés par les inspections académiques sur les budgets d'intervention éducative, d'autres sont rémunérés par des collectivités locales, des mairies, enfin beaucoup

⁴³³ Ozouf, J. (1967). *Nous les maîtres d'école, autobiographies d'instituteurs de la Belle Époque*. Paris : Julliard. p. 210.

⁴³⁴ Tournier, M. (2010). *Jardins de Curé*. Paris : Acte Sud.

⁴³⁵ *Idem*. p. 129.

⁴³⁶ Rogers, C. R. (1996). *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod. p. 361.

sont des passionnés bénévoles venant des jardins familiaux ou d'associations de jardinage, souvent retraités. Il y a aussi des enseignants de l'éducation nationale, des professeurs des écoles, des professeurs de SVT qui mettent en œuvre des activités jardin dans leurs classes, des conseillers pédagogiques SVT jardiniers eux-mêmes comme à l'Inspection Académique de Rouen qui développent des activités proches de l'école jardin.

C'est l'exemple de l'activité « chercheurs d'eau » en Seine-Maritime où s'associent des dizaines d'écoles en partenariat avec une association départementale de pêche et l'université de Sciences pour enquêter dans une approche scientifique sur faune et flore dans les rivières normandes. Cette enquête a fait l'objet d'un ouvrage commun fabriqué par les élèves dans la lignée des travaux de Georges Charpak⁴³⁷. Charpak préconisait ces jardins pédagogiques :

En avril, on fait la revue des ustensiles du jardin et de l'atelier en étudiant quelques outils comme la scie ou le couteau. Mai est propice aux légumes et aux fleurs alors que juin est réservé aux animaux familiers (...) avec l'été arrivent l'abeille et les moissons.⁴³⁸

Nous sommes donc en présence de pédagogues jardiniers aux statuts divers qui constituent en quelque sorte un corps pionnier d'enseignants jardiniers tels que les définirait notre recherche sur l'école jardin. L'école est un lieu clos tout comme le jardin, encore un point commun, ce sont peut-être tous deux des hétérotopies comme les définissaient Michel Foucault.

III.2 Ecole et jardins, des hétérotopies

Michel Foucault donne une définition des hétérotopies, de ces « des espaces autres » :

Ce sont des lieux absolument différents ; des lieux qui s'opposent à tous les autres, qui sont destinés en quelque sorte à les effacer, à les neutraliser ou les purifier. Ce sont en quelque sorte des contre-espaces.⁴³⁹

C'est peut-être la vocation des écoles et des jardins familiaux d'être des lieux absolument différents. Des lieux de calme en opposition aux barres d'immeubles, aux espaces bétonnés, aux vrombissement des camions et des moteurs et à la course des citadins vers leurs activités et leurs achats. Les écoles en effet donnent vie aux quartiers ou aux villages, ce sont des lieux paisibles mais ponctués des mille cris et de l'effervescence des récréations. Des jardins

⁴³⁷ Charpak, G. (1996). *La main à la pâte, les sciences à l'école primaire*. Paris : Flammarion.

⁴³⁸ *Idem.* p. 129.

⁴³⁹ Foucault, M. (2009). *Le corps utopique, les hétérotopies*. Paris : Lignes. p. 24.

familiaux s'échappent le soir des conversations joyeuses autour des cabanes ou lors de petites fêtes où sont conviés voisins et néophytes avec leurs enfants. Il y a une sorte de ressemblance entre écoles et jardins.

C'est un drame quand une école ferme ou quand un jardin partagé est la proie de promoteurs, cela mobilise citadins ou villageois contre les économies de bout de ficelle de l'état pour rentabiliser l'école avec la fermeture de classes ou encore l'hôpital avec la fermeture de lits (dont on voit les effets avec l'épidémie), quand les profits spéculatifs de projets bâtis les menacent. La dimension symbolique est très forte, une école ferme et le village commence à mourir.

Anne Hidalgo, maire de Paris, a imaginé tout au contraire pour sa campagne électorale de 2020 un système foncier d'allègements d'impôts ou de préemption par la municipalité qui récompenserait les propriétaires de terrains et d'espaces végétalisés en ville, s'ils les conservaient au lieu de les vendre pour bâtir immeubles ou magasins. C'est une forme d'espoir pour l'avenir de la nature en ville tout comme la création d'un(e) adjoint(e) au Maire dédié à l'agriculture urbaine. A Grenoble le maire écologiste Eric Piolle réalise depuis juin 2020 avec l'argent de la ville un projet pilote de végétalisation des écoles primaires avec une série d'objectifs pour à terme le développer sur 77 écoles :

Végétaliser, débitumiser, repenser les espaces pour aider les enfants à mieux les partager, notamment entre filles et garçons, créer des aménagements pédagogiques autour de la nature et de l'eau, assurer la circulation des handicapés...⁴⁴⁰

Ces aménagements prennent la forme de carrés de potagers surélevés permettant la circulation des élèves et notamment des élèves en situation de handicap tout autour, souvent bâtis à peu de frais à partir de palettes en bois et peintes sur place, de récupérations, ou décorées par les élèves. On y trouve des murs végétaux arrosés par les gouttières, des bacs potagers sur des treillages posés sur les murs et arrosés par des tuyaux percés ou des réservoirs alimentés par la pluie, des lieux de repos ou de discussion dans des cabanes ouvertes sur l'ensemble, des toits végétalisés, des allées d'ombrage avec des légumes et fruits suspendus (photos en annexe), des fontaines captées dans les cours d'école, des brumisateurs ou de petits bassins, du mobilier de bois permettant de faire cours à l'extérieur aux beaux jours ou de se mettre à l'abri des intempéries.

⁴⁴⁰ Carrel, F. (2020). Grenoble Fini le bleu et le rose, la récré passe au vert, *Libération du 21 juillet 2020*. pp. 12-13

Ces hétérotopies deviennent des lieux d'utopie pour l'école de demain, l'école qui devra faire face aux canicules urbaines du réchauffement climatique, l'école oasis de fraîcheur pour les enfants avec la présence de l'eau captée, de bassins végétalisés, de brumisateurs comme sur les quais de Seine à Paris l'été. C'est une nouvelle école « refuge » des enfants comme les jardins partagés et familiaux le sont pour les adultes ou les enfants qui ont la chance d'avoir des parents jardiniers.

Durant la crise du Covid et le confinement du printemps 2020 beaucoup d'enfants ont témoigné de la difficulté d'être confiné dans des immeubles ou des appartements sans jardins ou sans balcons. Ils regrettaient l'école pourtant peu dotée d'arbres et d'ombre végétale. Beaucoup de parents et d'enfants se sont distraits en végétalisant le balcon et en redécouvrant la cuisine et les bonnes recettes familiales qui, faute de temps dans la vie quotidienne pressée et les repas de cantine, n'étaient que rarement transmises ou préparées.

L'école et le jardin semblent être aussi des hétérotopies qui ont cette vocation de « purification » dont parle Foucault. Un exemple symbolique qui a mobilisé l'opinion est l'attaque d'enfants dans une école juive en France, l'école Ozar Hatorah, en mars 2012 par des djihadistes ou encore les prises d'otages d'enfants dans une école de la banlieue de Paris à Neuilly sur Seine en 1993. La « pureté » du sanctuaire scolaire était profanée et le choc psychologique et symbolique fut très fort. L'exemple de Beslan en Russie en 2004 où plusieurs centaines d'enfants furent pris en otage par des activistes Tchétchènes ayant été le plus catastrophique, mais aussi les tueries de déséquilibrés avec armes à feu, dans des écoles américaines. Ces événements ont lieu dans des enceintes « sacrées », des hétérotopies donc, plus que dans la rue ou le supermarché, c'est encore plus fort symboliquement.

Dans l'école et dans le jardin urbain collectif le temps et les rythmes sont différents, de l'extérieur, le temps ne passe pas à la même vitesse qu'au dehors. Les écoliers pensent, jouent, rêvent, imaginent dans une temporalité qui n'est plus celle de leur habitation ou de leurs écrans téléphoniques où l'heure s'affiche en permanence et où ils sont sans cesse sollicités par Instagram, des sms ou des publicités, vidéos qui justement « dévorent » le temps. Les jardiniers vont au rythme de la nature, des saisons, des intempéries, du soleil et de la pluie, donnant corps

à la temporalité dont parle Hartmut Rosa⁴⁴¹, ils ne sont pas « pressés », ils viennent justement au jardin pour échapper à la frénésie urbaine.

Gaston Bachelard, dans ses écrits sur la poésie et la rêverie des enfants, parle d'un paysage poétique, un paysage de campagne idéalisé et aujourd'hui à portée d'épandage de glyphosate ou de phosphates dans les espaces ruraux encore plus pollués que les villes. Ce paysage de rêverie peut être celui de l'école jardin et de ses aménagements végétaux et constructions d'espaces de convivialité décrites supra, Gaston Bachelard développait cette idée :

Les centres de la contemplation ne sont naturellement pas des points géométriques. Ils doivent avoir en quelque manière la puissance de fixer le rêveur ; ils doivent lui permettre la concentration de la rêverie.⁴⁴²

Bachelard ajoute dans un autre ouvrage la notion de « hutte » ou cabane, d'abri de l'enfant dans un environnement végétal que devraient méditer les architectes des cours de récréation :

Avec la hutte, avec la lumière qui veille à l'horizon lointain, nous venons d'indiquer sous sa forme la plus simplifiée la condensation d'intimité du refuge (...) il était comme *emmailloté* d'arbustes. Nous avons souligné les mots qui, dans cette courte phrase, appartiennent à l'imagination du repos.⁴⁴³

Ce nouveau « paysage » de la cour d'école jardin semble proposer une invitation à l'espace du rêve, une nouvelle « mentalisation » de la nature hétérotopique pour ceux grands et petits, qui fréquentent ce lieu revégétalisé :

On pourrait voir dans la mentalisation, à différentier de l'intellectualisation, l'équivalent inversé de la conversion : le « saut mystérieux » s'effectuerait ici du psychique dans le mental. Il est remarquable que la psychanalyse ait repéré plus aisément le saut dans le somatique.⁴⁴⁴

André Gide, cité par Bachelard abonde avec la même idée :

Il me semblait que le paysage n'était qu'une émanation de moi-même projetée, qu'une partie de moi toute vibrante, ou plutôt comme je ne me sentais qu'en lui, je m'en croyais le centre, il dormait avant ma venue, inerte et virtuel, et je le créais pas à pas en percevant ses harmonies ; j'en étais la conscience même. Et je m'avançais, émerveillé, dans ce jardin de mon rêve.⁴⁴⁵

⁴⁴¹ Rosa, H. (2013). *Accélération, une critique sociale du temps*. Paris : La découverte

⁴⁴² Bachelard, G. (2004). *La terre et les rêveries de la volonté*. Paris : Corti. p. 357.

⁴⁴³ Bachelard, G. (1970). *La poétique de l'espace*. Paris : PUF. pp. 50-51.

⁴⁴⁴ Pontalis, J.B. (1972). *L'espace du rêve*. Paris : Gallimard. p. 507.

⁴⁴⁵ Bachelard, G. (1970). *Op. cit.*

Ainsi les deux hétérotopies du jardin et de l'école se rejoignent bien qu'ayant des spécificités bien différentes, confortant l'hypothèse de l'école jardin hétérotopie juxtaposée. Le jardin familial ou partagé est sans doute une forme d'école populaire parfois fréquentée par les enfants de jardiniers et l'école aménagée en jardin dans ses cours de récréation, préaux et parties bitumées, il devient jardin collectif, le véritable « jardin d'enfants » enfin végétalisé et sorti de la métaphore. La « pureté » hétérotopique de Michel Foucault, la purification des autres lieux, peuvent se réaliser par cette école « oasis » comme le sont les jardins collectifs urbains qui amènent de la biodiversité, des oiseaux si écoutés pendant la crise sanitaire par les urbains soudains attentifs, le calme et le rêve au milieu de l'effervescence urbaine.

Ces hétérotopies sont des utopies réelles, elles ont un lieu précis et réel que l'on peut situer sur une carte dans la ville et le quartier. Ces lieux utopiques au milieu des « lieux réels de travail et de vie », ces lieux uchroniques où le temps ne s'écoule pas à la même vitesse, où on « oublie » un peu le temps, sont des espaces « absolument autres » qui peuvent peut-être « soigner » la société en crise. Nous développerons cette idée d'une forme de pédagogie thérapeutique, dans le rôle des écoles jardins, ce que Jean-Paul Resweber définit comme base des pédagogies nouvelles : « Il est évident que l'apprentissage scolaire ouvrira le chemin de la sécurité, du bien-être et de l'insertion dans la société ». ⁴⁴⁶

Cette forme de bien-être passe évidemment par la qualité de l'espace école, de sa végétalisation, du calme qu'il peut développer ou aussi de la sécurité qu'un élève peut y trouver dans une nouvelle forme de cour de récréation qui ne soit pas un champ de tir de ballons de foot réservé aux garçons pendant que les filles se réfugient dans les toilettes.

L'école au jardin n'est pas un lieu où l'ignorance est représentée comme un vice, une tare ou un aveuglement, c'est un lieu où l'apprentissage de la nature et de la biodiversité, de la pratique de la réflexion et de la rêverie, ne passe pas par la sanction et la notation mais par la sensibilité individuelle et collective permises par le bien-être. Rogers dit à ce sujet que : « L'évaluation par chacun de ce qu'il a appris est un des principaux moyens par lesquels un apprentissage autodéterminé devient aussi un apprentissage responsable. » ⁴⁴⁷

⁴⁴⁶ Resweber, J.P. (2017). *Les pédagogies nouvelles*. Paris : PUF. p. 38.

⁴⁴⁷ Rogers, C.R. (1996). Op. cit. p. 142.

Cette qualité du jardin collectif et du jardin école est celle de l'oasis du désert, un lieu de calme et de fraîcheur offert à l'esprit et à la corporalité, propice aux autres apprentissages et à la vie en commun, hommes, bêtes, végétaux. Ne dit-on pas qu'une personne est « posée » ?

L'école jardin permet de se « poser » et parfois de se reposer au milieu d'une société trépidante des sonneries et sollicitations marchandes permanentes, d'une société où le loisir se résume à faire ses « courses », à courir sans réfléchir après le virtuel.

Les hétérotopies juxtaposent en un lieu réel plusieurs espaces qui normalement devraient être incompatibles, en effet les jardins collectifs familiaux urbains sont « inattendus » au milieu d'immeubles HLM, de trouées dans les habitations, d'anciennes friches ou lignes de train désaffectées. On y cultive des légumes à deux pas d'axes routiers, de supermarchés, de barres d'HLM. Souvent les jardins ouvriers familiaux sont peu éloignés des écoles, ce qui logiquement fait se poser la question : pourquoi les enfants ne participent-ils pas à ces travaux jardiniers, en occupant quelques parcelles ? (C'est le cas à Nantes aujourd'hui pour seulement quatre écoles). Notre recherche a montré que c'est parfois le cas mais qu'il n'y a rien d'évident dans cet échange pédagogique entre adultes jardiniers et enfants des écoles. Considérant le peu d'années qui restent pour tenter d'infléchir la dégradation irrémédiable de la biodiversité, il paraît louable d'encourager cet échange, le temps que les écoles puissent se doter d'espaces jardins.

Dans ces lieux de jardins collectifs, l'oisiveté, le calme et la flânerie dans les cabanes des jardins, ou les apéritifs en fin de journée entre jardiniers, au regard d'une société affairée comme la nôtre, sont vécus comme une déviance par les « hommes pressés » non-initiés au jardinage. Il est permis de formuler l'hypothèse qu'avec des enfants jardiniers dès l'école le regard serait tout autre. En général, précise Foucault, on n'entre pas dans une hétérotopie comme dans un « moulin », on y entre lorsqu'on s'est soumis à des rites, à une purification. Ces rites passent par une prise de conscience écologique, métapolitique, car c'est l'affaire de tous comme le précise Dominique Cottreau universitaire et écopédagogue. Il est indispensable pour changer une société que les enfants, en mettant les mains dans la terre et en donnant vie à des plantes, des fruits et des légumes par leurs soins, soient les premiers concernés par cette prise de conscience. Une des propositions de Dominique Cottreau est justement :

...d'obtenir de groupes organisés ou de certains groupes socioprofessionnels qu'ils servent de relais et de moteurs pour développer une éducation à l'environnement et à la citoyenneté à destination du grand public.⁴⁴⁸

Les jardins collectifs sont idéalement des relais intergénérationnels pour cette éducation et cette prise de conscience ainsi qu'un terrain d'application idéal pour les écoles en réservant des parcelles aux enfants dans un partenariat collaboratif avec l'éducation nationale. La recherche pédagogique « adaptée » passe par le volontariat de petits groupes restreints d'élèves, cinq ou six disent les jardiniers, vers l'activité jardinage, encadrés par les professeurs des écoles sensibilisés par des stages indispensables en INSPE (qu'il reste à créer) et les jardiniers volontaires comme ceux de nos entretiens, Magda, Gérard, Jean-Luc ou encore Marie-Jeanne. Ces jardiniers pédagogues rencontrés sont d'emblée volontaires pour ces enseignements auprès des futurs professeurs et en formation continue des personnels enseignants en INSPE et Université. Ils sont inscrits dans la culture du don⁴⁴⁹ et de la gratuité, parfois ils peuvent demander à être indemnisés, de façon très modeste, pour leurs frais et déplacements, ils ne font pas cela pour gagner de l'argent mais par conviction.

Michel Foucault dans sa conférence définit un autre aspect de l'hétérotopie :

« En entrant dans une hétérotopie on croit que l'on accède à ce qu'il y a de plus simple, de plus offert, en fait on est au cœur d'un mystère ».⁴⁵⁰

En effet, la possibilité d'une école jardin n'a rien de simple, matériellement, humainement, financièrement parlant. Les associations de jardiniers consultées sont généreuses, elles sont prêtes à participer à cette école jardin collaborative. Mais la tâche est difficile, comme pour toute éducation populaire, elle requiert un savant dosage entre gratuité, volontariat, indemnisation des frais de transport, collaboration des acteurs et décisions des institutions de l'état et des collectivités territoriales. Actuellement, on observe des initiatives locales prometteuses comme à Versailles ou Grenoble, Nantes et Rennes, mais peut-on les généraliser par décision politique ou référendaire ? On pourrait imaginer un référendum d'initiative populaire sur le besoin d'une école jardin sachant que trop d'intervention de l'état peut entraîner le risque de gripper les initiatives citoyennes et associatives locales. A l'inverse, l'absence d'aides de l'état, peut entraîner le découragement de la dynamique en cours. On a ainsi pu

⁴⁴⁸ Cottureau, D. (2014). *L'éducation à l'environnement : l'affaire de tous ?*. Paris : Belin. p. 33.

⁴⁴⁹ Caillé, A. (2007). *Anthropologie du don*. Paris : La Découverte.

⁴⁵⁰ Foucault, M. *op. cit.* p. 33.

observer une telle réaction avec la baisse des subventions aux initiatives d'insertion ou même d'aide aux réseaux associatifs, Rased, etc.

Si les jardins collectifs et les écoles jardins semblent de vraies hétérotopies, l'« hétérochronie » qui y règne, le temps long du jardin qui s'écoule au fil des saisons et au rythme lent de la nature, fait face au temps compté qui reste pour tenter de sauver une société « emballée » qui fonce droit dans le mur pour l'écologique et le social.

Foucault concluait son exposé sur l'hétérotopie par cette définition :

« Espace ordonné d'illusion qui dénonce tout le reste de la réalité comme illusion, aussi méticuleux, aussi arrangé que le nôtre, est désordonné, mal agencé et brouillon ». ⁴⁵¹

C'était prévoir les poisons et les carences de cette société mondialisée cinquante années plus tard après cette conférence, une prémonition peut-être d'une véritable illusion désordonnée et périlleuse du libéralisme emballé et destructeur. Pour comprendre ces lieux autres, ces hétérotopies, il peut sembler intéressant d'explorer les notions de tiers paysage, de laboratoires et fabriques citoyennes, des lieux émergents où une socialisation reprend vie.

III.3 Le tiers paysage et l'école jardin

La notion de tiers ⁴⁵² est souvent utilisée pour sa vertu de médiation lors d'un conflit familial ou social. Elle vient à point nommé avec la notion de tiers paysage pour réfléchir à une médiation face à la dégradation dans notre société occidentale du lien homme-nature et à la disparition d'un lien pédagogique qui permet de comprendre le monde végétal, minéral et animal, de l'appréhender, de s'y intéresser, de vivre en harmonie avec lui. Le philosophe et pédagogue John Dewey dénonçait déjà la « culture pécuniaire occidentale ou américaine » et accusait l'institution scolaire de livrer l'enfant au monde de la compétition au lieu d'être un laboratoire de la citoyenneté (Chanial 2006). Dewey citait abondamment Rousseau, Pestalozzi et Froebel comme pédagogues de la nature concrète au cours de l'enseignement primaire :

⁴⁵¹ Foucault, M. *op. cit.* p. 33.

⁴⁵² Ce chapitre a été publié sous une forme légèrement différente dans : Delesque, G. (à paraître 2021) Le tiers paysage, comme tiers lieu et tiers temps pédagogique, entre ville et nature. In Marie-Louise Martinez, Le tiers comme objet et sujet. London : ISTE.

Comment les fermiers en viennent-ils à reconnaître la fertilité du sol, l'utilisation des engrais, ou la quantité de pluie que l'on peut s'attendre à voir tomber à une saison donnée de l'année ?, l'enfant doit apprendre comme l'adulte apprend.⁴⁵³

Pour Dewey ces savoirs sont essentiels : mathématiques, français, écriture, calcul en découlent directement sur ces bases de l'observation de la nature et du travail des matières « nobles », « *au travail du carton, du bois, du laiton, à la couture, au tissage* », autant d'activités que les tiers lieux ou les associations peuvent proposer en collaboration avec les écoles. Les jardins collectifs quant à eux peuvent répondre à cette pédagogie:

L'enfant s'intéresse aux problèmes techniques et aux processus des activités manuelles et par la suite à l'histoire, à la géographie, à la chimie, à la botanique et aux moyens d'en prendre connaissance et de les exprimer : la lecture, l'écriture et le calcul.⁴⁵⁴

Par conséquent il paraît intéressant pour notre approche de l'école jardin d'examiner ce que les tiers lieux peuvent apporter en terme de savoirs et de pratiques collaboratives sur la connaissance de la biodiversité et la prise en main écocitoyenne du problème écologique. Il convient de réfléchir à cette médiation pour tenter de remplacer l'attitude actuelle du citoyen occidental « prédateur de la nature » en attitude de « citoyen-jardinier » véritable écocitoyen. En effet, le mot jardin en anglais se dit *garden*, par conséquent il s'agit bien de « garder » en francisant ce mot anglais, ce jardin planétaire en « jardinier » attentif pour continuer la transmission aux générations futures.

Cette notion de « tiers » vient donc en réponse à la problématique d'une société qui s'enfonce dans la virtualité, l'emballage commercial et le gaspillage des ressources végétales, animales et minérales. Pour Makarenko⁴⁵⁵ c'est le milieu qui fait l'éducation, il est donc très important de réfléchir aux lieux de nature ou de friche urbaine, de collaboration urbaine comme dans ces « fablabs », ces fabriques citoyennes très actives pendant la crise du Covid pour donner des repas et des sacs de vivres aux plus démunis, fabriquer des masques pour les soignants, organiser la vie de quartier dans la crise sanitaire pour tous les citoyens fragiles. Ces tiers lieux, ces tiers paysages urbains semblent vecteur d'apprentissages, de pédagogie dans l'éducation populaire, l'hétérotopie devient école.

⁴⁵³ Deledalle, G. (1995). *John Dewey*. Paris : PUF. pp. 30-31.

⁴⁵⁴ *Idem*.

⁴⁵⁵ Vexliard, A. (1951). L'éducation morale dans la pédagogie de Makarenko. In : *Enfance*, tome 4, n°3, pp. 251-268.

III.4 L'école jardin dans les Fablabs, tiers lieux de coworking et de convivialité, une nouvelle génération d'éducation populaire et de maison des jeunes

Ces fablabs, fabriques et laboratoires citoyens encore plus libres et ouverts que les associations car en « invention et expérimentation permanente », ont pour caractéristique d'être des lieux où s'expriment la créativité dans un travail collectif et volontaire, la fabrication collective (des bacs à légumes pour potager urbain en bois par exemple). On observe la formation d'une communauté de personnes basée sur la convivialité et l'entraide. La revendication d'une écocitoyenneté c'est-à-dire au sens étymologique de ce mot « science de la maison » autrement dit d'organisation d'un lieu de vie citoyen respectueux du vivant et des bonnes pratiques écologiques. Ces fablabs appelés aussi « Tiers lieux » tout comme jadis les jardins ouvriers de l'abbé Lemire ont été créés sur des terrains en friche ou des bâtiments fermés pour faillites ou en ruines, les jardins ouvriers sur des terres urbaines jouxtant les usines. Le statut de Société coopérative d'intérêt commun (SCIC) datant de la loi du 10 septembre 1947 sur la coopération s'adapte très bien aux fablabs et retrouve ici une nouvelle jeunesse. Les SCIC ont pour objet la production ou la fourniture de biens et de services d'intérêt collectif, qui présentent un caractère d'utilité sociale.

On peut imaginer ce type de structure pour épauler les écoles dans leur projet de jardin potager et les fablabs se dotent de plus en plus d'un espace potager pour assurer lien social et les repas en commun. On compte d'après Patrick Levy-Waitz, le président de l'association France Tiers-lieux missionnée par le gouvernement pour les recenser et les développer, plus de deux milles tiers-lieux et fablabs recensés en France, ce sont des espaces de *coworking*, des fablabs, des « repair'cafés » dont plusieurs portent le nom « la fabrique ». Ce sont des fabriques de recherche utilisant les nouvelles technologies vers le social et non le profit comme le font les startups, ce sont des friches culturelles.

Tous ces tiers-lieux ont pour point commun de réunir plusieurs activités, de participer au développement économique et social d'un territoire et d'animer une communauté de personnes qui y travaillent et y vivent. Ce sont des lieux de fabrication, du faire ensemble, des leviers d'innovation grâce aux rencontres qu'ils génèrent, aux collaborations et aux projets collectifs qu'ils encouragent, grâce à l'apprentissage et à la créativité qu'ils favorisent et enfin aux espaces de convivialité qu'ils offrent. On peut considérer ces « communs » urbains, pour

prendre une métaphore jardinière, comme des graines de démocratie locale. La crise du Covid 19 l'a fort bien démontré partout en France avec 500 manufactures de proximité citoyennes qui se sont créées quartier par quartier pour la fabrication en urgence de masques pour les personnels de santé, un exemple de prise en main citoyenne face aux carences de l'état et de l'administration.

D'abord métropolitain, le phénomène gagne les territoires ruraux comme les villages qui retrouvent vie avec une épicerie sociale collaborative, un café associatif, une halle de produits bio ou locaux de petits producteurs souvent jeunes et sensibilisés à l'écologie, une école hors contrat avec l'éducation nationale (plus de mille nouvelles écoles hors contrat en 2018) financée par les parents du village avec des locaux et matériels récupérés et souvent un jardin mis à disposition des enfants. Ce sont également des nouveaux lieux de socialisation dans les petites et moyennes villes et quartiers de banlieue et périphériques. Ces tiers lieux, ces nouveaux « communs », font se parler des gens qui ne se parleraient pas à l'ordinaire.

Un exemple de *fablab* d'agriculteurs est donné par « l'atelier paysan » à Renage près de Grenoble. Cet atelier, comptant 126 adhérents, est présenté comme une « coopérative d'autoconstruction » employant 30 salariés, qui construit des machines agricoles simples, « fait maison », à des coûts prohibitifs, des outils pour les exploitations bio pour cultiver l'épeautre par exemple *triticum spelta*, bien plus sain et digeste que le blé et ses risques allergiques au gluten. Le but de cet atelier est d'éviter le surendettement des agriculteurs qui travaillent en bio confrontés à l'achat de machines onéreuses et peu adaptées aux petites exploitations biologiques. La gérante de ce *fablab* précise la philosophie de cette sorte d'école collective de fabrication d'outils pour les paysans en biologique :

Nous remettons en cause le système agro-industriel délétère pour les sols, les paysans et la population. Il faut reprendre la terre aux machines, toujours plus démesurées, puissantes, complexes, difficiles à réparer soi-même. Pour être rentables, elles nécessitent des surfaces de plus en plus grandes. D'où l'engrenage de l'endettement. La dépendance des paysans. Nous voulons leur redonner une souveraineté technologique. Soutenir l'agroécologie paysanne, une agriculture à taille humaine.⁴⁵⁶

Il y a un brassage social et culturel comme dans les jardins familiaux, on observe un exemple à Mantes la Jolie près de Paris, ville réputée difficile dans la grande banlieue avec le Collectif 12

⁴⁵⁶ Krémer, P. (2021). Réinventer la houe, partage de savoirs verts, fabrication d'outillages maison, l'Atelier paysan est devenu l'indispensable boîte à idées d'agriculteurs soucieux d'indépendance. *Le Monde du 4 au 6 avril 2021*, p. 5.

créé en 1997 par l'artiste Catherine Boskowitz. Les locaux de ce fablab, de ce « commun urbain » qui contient des jardins potagers collectifs, sont vastes, bien que peu confortables et incitent à l'inventivité. C'est ainsi que pendant les dernières années, de nombreuses expériences citoyennes et artistiques se sont déroulées mêlant cirque, arts de la rue, installations sonores et visuelles, théâtre et danse, et pratiques jardinières de production potagère. Au Collectif 19, se succèdent des interventions artistiques dans l'ensemble des espaces à dispositions : salles, jardins, cours et caves du lieu mais aussi hors les murs, dans les rues, jardins publics, places, bus et abris-bus, bibliothèques et lieux sociaux de la ville.

Plus d'une centaine d'artistes de France mais aussi d'Afrique, d'Australie, d'Europe et du Moyen Orient s'investissent dans ces actions artistiques et font du Collectif 12 un lieu de créations et de résidence qui prend sa place dans le mouvement des « nouveaux territoires de l'art ».

Progressivement ce type de « commun urbain » devient un projet collectif d'éducation populaire en quelques sorte, comme on disait dans les années 50. André Malraux et Léo Lagrange les appelaient en effet de leurs vœux, les désignant comme « maison des jeunes et de la culture » (MJC) ou d'éducation populaire. On pouvait souvent déjeuner à peu de frais (c'était le cas de la maison des jeunes de Rouen qui a fermé sa cantine sociale à la fin des années 80 avant de disparaître définitivement). On retrouve dans les « communs urbains » et les « fablabs » cette fonction de nourrir les publics présents avec le développement des jardins potagers urbains dans ces « tiers lieux ». Un phénomène qui semble donner raison à l'hypothèse philosophique d'une école jardin épicurienne, lieu de simplicité heureuse et de repas pris en commun mais aussi d'apprentissages culturels et philosophiques, d'écocitoyenneté et de réseau social intergénérationnel.

Le fait d'agir, de construire ensemble, comme lieu participatif crée une culture « augmentée ». De jardins partagés on passe à des ateliers partagés, des services aux plus faibles partagés, vers les Ephad, vers les étudiants qui n'arrivent plus à trouver de petits jobs vivriers (crise du Covid 19) et qui n'ont rien à manger dans leurs chambres d'étudiants. C'est là une véritable école de citoyenneté, une forme augmentée d'école jardin pour tous.

On retrouve cet accueil intergénérationnel dans l'histoire antique du jardin d'Épicure qui recevait dans sa communauté philosophique des gens de tous âges, des femmes, des

adolescents, ou encore des esclaves, des métèques comme des citoyens de hauts rangs, et ce contrairement aux autres écoles athéniennes. Dans ce « faire ensemble » des jardins collectifs et des communs urbains c'est aussi faire du mieux vivre ensemble, c'est faire culture sur son territoire de vie, c'est le lieu de la transition, écologique et sociale.

Le système libéral en place propose peu d'alternatives pour cette transition écologique et sociale, des assemblées consultatives de citoyens pris au hasard et dont les préconisations ne sont pas appliquées par exemple par le gouvernement actuel. Une des caractéristiques communes à ces lieux de transition est leur « ouverture » à des publics très divers et intergénérationnels. Ils s'adressent aux entrepreneurs, aux apporteurs d'idées et d'innovation sociales, aux designers, aux artistes, aux bricoleurs, aux étudiants, qui veulent passer plus rapidement de la phase de concept à la phase de prototype, de la phase de prototype à la phase de mise au point, de la phase de mise au point à celle de réalisation test.

Ils regroupent différentes populations, tranches d'âge, origine sociale et métiers différents, des demandeurs d'emploi qui viennent s'y redynamiser et ne pas rester seuls dans la recherche d'emploi. Ils constituent aussi un espace de rencontre et de création collaborative qui permet, entre autres, de fabriquer des objets utiles au développement local : objets décoratifs et de la vie courante, réparation d'électro-ménager, fabrication de détergents bios, de savons, d'objets utiles à un moment donné comme les masques contre le Covid, répétitions et mise en place de théâtre de quartier jouées par les gens du quartier.

On y trouve aussi une production de légumes quand ils disposent d'un jardin partagé ou d'un espace jardin et de repas collectifs ou à livrer au domicile des plus démunis ou des personnes âgées isolées. Ces tiers lieux divers et variés, avec des jardins au centre, sont des utopies concrètes d'écoles jardins populaires.

III.5 Tiers paysage, tierce pédagogie, tierce citoyenneté

Pour tenter cette approche de médiation sociale par la nature, nous définirons le triptyque « tiers paysage, tierce pédagogie, tierce citoyenneté » comme découlant logiquement l'un de l'autre. Un tiers paysage qui échappe à l'arpenteur du monde marchand, une tierce pédagogie absente du système éducatif, une tierce citoyenneté écologique absente des grands textes républicains

et des lois, le tout permettant au plus grand nombre et à peu de frais de réparer ce lien brisé homme-nature mais aussi social.

Le tiers paysage tel que le définit l'architecte paysagiste et jardinier Gilles Clément (2004)⁴⁵⁷ est à la fois présent dans l'urbain, dans la ruralité mais aussi entre ces deux mondes. Il intéresse donc toute la population et tous les âges. C'est pourtant un lieu que l'on remarque à peine, auquel on ne fait pas attention car il n'est pas « indiqué ». On verra plutôt les pancartes publicitaires qui le longent ou le cachent parfois avec aussi des grillages, des haies de plaques de métal, des rangées d'agglôs, des broussailles mal entretenues, des palissades, des murs. Mais ce tiers paysage *objet* a aussi ses *sujets*, ses jardiniers, ses ados qui y flânent et s'y regroupent, ses promeneurs, ses bancs ou ses pentes où l'on peut s'asseoir et regarder, discuter, méditer, pique-niquer, respirer, « souffler ». Le tiers paysage a ses cabanes, ses plans d'eau, ses faune et flore, ses insectes. Il s'incarne par des maquis, garrigues, landes et friches de taille fragmentaire qui peuvent aller jusqu'à des dizaines d'ares, des boqueteaux, des jardins collectifs, familiaux, partagés, participatifs, d'insertion. Le tiers paysage peut se faire encore plus discret par des interstices ou linéaments entre des dalles de béton, des coins d'immeubles, au pied des tours HLM ou à leur sommet, dans les friches, les terrains vagues, les mares, les rives, les bords de ruisseaux, les îles inondables, les landes abandonnées, ou encore les terres délaissées de la « déprise agricole », le long des routes et des voies ferrées, quelquefois « désaffectées » car sans affectation économique rentable au sens de l'économie actuelle. On le trouve sur des rochers, des pentes, là où les engins agricoles ne vont pas.

Autant d'espaces où se replie la biodiversité : des arbres, des arbustes, des fleurs des rues ou des « adventices » – qu'on qualifie de « mauvaises herbes » parce qu'on ne connaît pas encore leur potentiel chimique ou thérapeutique ou qu'on en a oublié les bienfaits pour la santé ou la biodiversité –, des oiseaux, des rongeurs, des champignons, des mousses, des mammifères, des insectes pollinisateurs comme l'abeille indispensable à la vie des hommes. C'est aussi un tiers lieu, un tiers espace, l'expression est du sociologue Jean Viard (1990) et désigne chez lui un espace de protection de la nature ou de valorisation et de développement d'une certaine idée de la nature, comme un continuum de situations intermédiaires entre la nature exploitée et rentabilisée de la ruralité et la cité commerciale et de services d'économie urbaine (Vanier 2000). Ce n'est donc ni la rue, ni le domicile, ce n'est pas non plus la galerie marchande de la grande surface, le lieu de travail de l'entreprise ni l'école. C'est un lieu gratuit où l'on ne vend

⁴⁵⁷ Clément, G. (2014). *Manifeste du tiers paysage*. Paris : Sens et Tonka.

rien, un lieu au grand air où la nature prend refuge tout comme l'homme. Ce tiers lieu accueille tout le monde sans distinction de revenus, d'ethnie, d'âge, de sexe, c'est un lieu de simplicité et de convivialité comme l'étaient les terres communes d'antan autour des villages.

C'est souvent un lieu de don (au sens de Mauss), les jardiniers donnent volontiers des surplus de cultures, des légumes et des fruits, des conseils, des connaissances, des agapes ou apéritifs, des sourires, des petites séquences de pédagogie gratuites, des cuillères de miel ou de confiture maison. Cela forme parfois des communautés, de la bande d'ados, de jardiniers, d'artistes, de conteurs, de musiciens, de poètes, de pique-niqueurs, de promeneurs, de flâneurs qui fréquentent ces tiers paysages.

Gilles Clément (2004, p. 29) invite son lecteur à imaginer le tiers paysage comme un lieu d'invention possible : « Le tiers paysage se positionne comme un territoire refuge, situation passive, et comme le lieu de l'invention possible, situation active. »

Le champ d'observation du tiers paysage des jardins ouvriers-familiaux est assez bien cadré, c'est une forme sociale de loisir qui existe depuis plus de cent ans en France ; elle n'est pas la seule mais a le mérite d'être facilement identifiable et localisable contrairement à des zones davantage « cachées » de tiers paysage. Gilles Clément précise l'importance du tiers paysage pour l'enjeu écologique :

Aujourd'hui, malheureusement, les enjeux écologiques sont peu ou mal enseignés et la base, c'est-à-dire une sorte d'alphabet qui permettrait aux gens de mettre un nom sur les plantes et les animaux, n'est plus du tout enseignée. Y compris dans les écoles spécialisées. On dispense bien des cours d'écologie, mais qui s'adressent à des gens qui ne savent pas... à qui il manque l'alphabet. Je vois là aussi le poids des lobbies. Les lycées agricoles sont soumis à la pression des chambres d'agriculture. Les étudiants en BTS apprennent par cœur les formules de désherbant et de pesticides. On leur enseigne rarement la lutte biologique, la gestion différenciée. (Clément et al. 2016, p. 37)

C'est précisément ici l'enjeu civilisationnel d'une éducation à l'harmonie avec le vivant qui est en lice.

Partie IV : Eclairages de l'anthropologie sur l'histoire du religieux

Nous allons présenter successivement différentes religions de nos aires culturelles, avec une réflexion sur leur impact anthropologique et environnemental, en distinguant divers aspects, ontologique, dogmatique, culturel, conceptuel, économique, etc.

Nous essayerons de montrer autant que possible l'impact de ces discours et pratiques sur la représentation de la nature, son respect, sa destruction, sur les jardins et les pratiques religieuses s'y rattachant.

Il est possible de penser l'école jardin dans sa dimension anthropologique de « lien » entre les membres d'une communauté « autour du jardin », ce jardin étant placé au « centre » des enseignements. D'autres formes que le jardin monastique ou le Jardin épicurien introduisent un lien « religieux » entre le sacré et le profane dans cette vie en communauté autour du jardin. Camille Tarot peut éclaircir cette approche et montrer son importance par cette réflexion sur Durkheim :

Dans les *Formes élémentaires de la vie religieuse*, publié en 1912, Durkheim, mort en 1917, exactement il y a un siècle, a posé les bases d'une sociologie scientifique de la religion et des formes du sacré dont l'inspiration n'a pas toujours été comprise et encore moins suivie par la suite, parce qu'on croyait les problèmes religieux dépassés ou marginalisés, simplement par les progrès de la sécularisation, ce que notre actualité ne confirme pas complètement. Ne peut-on pas montrer au contraire que ses analyses sont toujours pertinentes et nécessaires si l'on voulait faire une pédagogie des différences culturelles qui ne ferait pas l'impasse sur les différences religieuses qui en sont en grande partie responsables ? (...) Au niveau de la description, le sacré se distingue du profane de façon plus ou moins abrupte selon les cultures. L'accès au profane est libre et commun, alors que pratiquement l'accès au sacré est toujours limité, conditionné, réglé par des *rites* ou des *hiérarchies* ou carrément interdit par des *tabous*.⁴⁵⁸

Introduire le jardin à l'école, c'est donc apporter une notion physique et psychique, entre profane et sacré, à une institution disposant elle-même d'une forte personnalité anthropologique. Il apparaît nécessaire d'essayer de dégager l'idée d'une spiritualité laïque du jardin dans l'école publique et républicaine et pour ce faire de préciser que cette spiritualité a aussi pu être religieuse, tant polythéiste que monothéiste dans l'histoire. L'idée d'une école religieuse dans un jardin, le jardin d'Eden devenant la première salle de classe de l'histoire des hommes, est reprise dans les textes de pédagogie des Mormons avec Ellen White :

⁴⁵⁸ Tarot, C. (2017). Durkheim, le fait religieux et nous. De l'analyse scientifique à la découverte pédagogique. Conférence du 29 novembre 2017 au Munaé (Musée national de l'Éducation)

La méthode d'éducation établie au commencement du monde devait servir de modèle à l'homme à travers la suite des temps. Pour en illustrer les principes, une école-pilote fut ouverte en Éden, demeure de nos premiers parents. Le jardin d'Éden était la salle de classe, la nature était le manuel d'études, le Créateur Lui-même le maître, et les parents de la race humaine les élèves – Ellen G. White, *Éducation*, p. 16.⁴⁵⁹

Ainsi il sera possible d'envisager ce que les formes de socialisation autour du jardin comptent comme valeurs spirituelles, les valeurs de spiritualité laïque nous concernant plus particulièrement.

IV.1 Antiquité

Dès l'origine, dans la haute antiquité, jardins, fruits et légumes en offrande apparaissent comme fondateurs : « Le culte se célèbre là, en plein air, comme ce sera le cas dans tous les temples solaires connus...les scènes dites des saisons...le jardin botanique qui orne les salles solaires à l'est de la salle des fêtes de Thoutmosis III dans le temple d'Amon-Rê de Karnak. »⁴⁶⁰.

Le végétal permet aux hommes il y a cinq mille ans de découvrir l'écriture sur un support, le papyrus, une « feuille », terminologie toujours utilisée aujourd'hui. L'encre primitive est végétale, animale et minérale, du jus de baies de sureau, de la gomme arabique ou résine d'acacia, de la colle de peau de lapin, de la pierre de cinabre sont utilisés dans le delta du Nil par les dynasties de pharaons égyptiens. Georges Jean décrit la fabrication végétale de ces premiers papyrus :

Il y a cinq mille ans, les scribes utilisaient déjà la feuille, l'encre et la plume. Le papyrus est une plante qui pousse en abondance dans les marécages de la vallée et du delta du Nil. On s'en servait pour fabriquer de nombreux objets quotidiens, tels que des cordages, des nattes, des sandales ou des voiles. Ses tiges fibreuses permirent d'apprêter un support qui allait révolutionner le monde de l'écriture, en donnant naissance à la « feuille ». Le traitement consistait à découper dans la tige de minces bandes, qu'on assemblait en les faisant se chevaucher. En superposant perpendiculairement deux couches, on obtenait une surface plane et souple, qu'on séchait par pression avant de la polir. On collait, avec de la pâte d'amidon, une vingtaine de feuilles à la suite pour obtenir un rouleau de plusieurs mètres de longueur.⁴⁶¹

Les premiers supports de l'école antique sont donc fabriqués sur un végétal pour les égyptiens, des tablettes d'argile pour les sumériens en attendant les parchemins de chèvre, veau ou mouton de Pergame et d'Alexandrie mais aussi de très anciennes écritures sur des carapaces de tortue ou

⁴⁵⁹ White, E.G. (2012). *Education*. London : Forgotten Books.

⁴⁶⁰ Grimal, N. (1988). *Histoire de l'Égypte ancienne*. Paris : Fayard. pp. 165-166.

⁴⁶¹ Jean, G. (1989). *L'écriture mémoire des hommes*. Paris : Gallimard. pp. 40-41.

gravées sur des pierres mégalithiques. Le végétal est le premier outil scolaire et il est possible que la première école ait été dans un jardin, un lieu de calme protégé par des murs où la présence de nourriture potagère permettait le temps de l'étude.

Le végétal a de tous temps par sa persistance, sa capacité à refleurir, à survivre aux cataclysmes et aux incendies, donné un symbole d'espoir à des sociétés humaines traumatisées notamment par des guerres, une renaissance comme le rameau d'olivier rapporté par la colombe de Noé, annonçant une terre émergée après le Déluge. Ainsi à Athènes et à Rome pour l'olivier dans l'antiquité :

Sa place au pied du temple de l'Erechthéion sur l'Acropole d'Athènes et au centre du Forum romain auprès de la Vigne et du Figuier, témoigne de sa dimension sacrée : ce mystère de l'origine où l'arbre de Minerve, déesse de la sagesse, renaît à chaque fois qu'on le tient pour mort, ressurgit, immémorial, de ses racines profondes, ne renonce jamais à une floraison nouvelle.⁴⁶²

Il en fut ainsi par exemple de l'olivier sacré de l'Acropole brûlé et rasé par les Perses en 480 av. J.-C. lors de la seconde guerre médique. Xerxès avait décidé de raser l'Acropole et Athènes devant la résistance à outrance des Grecs. Dans une symbolique de renaissance donnée par le végétal, après le départ des Perses, l'olivier d'Athéna refleurit et se visite encore aujourd'hui au milieu des temples sacrés.

Dans sa *théogonie*, Hésiode décrit Déméter protectrice de l'agriculture et d'une nature maîtrisée par l'homme, résidant sur terre près des humains, véritable déesse mère. D'une manière générale il n'y a pas une philosophie dans l'Antiquité qui ne mette la nature au centre de la construction de sa physique de sa logique et de sa morale : Pythagore, les Présocratiques hylozoïstes et les Stoïciens, mais aussi Épicure et ses disciples dont nous avons développé la philosophie, avec des discours différents selon que les dieux existent ou non, et que la nature soit impliquée dans un panthéisme ou qu'elle soit une nature élémentaire d'ordre matérialiste.

Dans la Rome antique les cultes à la terre nourricière, où les ancêtres ont durement travaillé au long des siècles (les manes), sont de deux natures : des cultes rendus aux grandes divinités liées directement à la nature et aux récoltes et aux dieux « familiaux » privés, liés à l'histoire de la famille et de la terre qu'elle occupe. Les sacrifices sont pacifiques et composés d'offrandes

⁴⁶² Moreaux, S. (1997). *L'olivier*. Paris : Actes Sud. p. 13.

végétales à la terre et aux statues des dieux. George Dumézil (1898-1986) qui a travaillé sur les aliments des premiers romains en donne un exemple :

Bien plus, selon d'anciens rituels, la bouillie de fèves est employée avec une valeur religieuse propre dans le culte des dieux » (Pline) « l'opinion de Cincius est appuyée par le fait, que dans les sacrifices du culte public, quand la bouillie de fèves est offerte à des dieux, elle reçoit le nom de refriua » « parce que aux calendes de juin, dans le culte public comme dans le culte privé, on offre de la bouillie aux dieux ». ⁴⁶³

Pour Venceslas Kruta de l'École pratique des hautes études, spécialiste des celtes : « Les sacrifices les plus courants devaient avoir cependant comme victimes des animaux et des produits agricoles ». ⁴⁶⁴

Pour Jean de Vries : « Là où guérissaient les malades, surtout près des sources médicinales. On a souvent mis au jour des os d'animaux, surtout des crânes de taureaux et de chevaux, des cornes de taureaux, des bois de cerfs, des dents de sangliers, ainsi que des céréales ou des fruits. » ⁴⁶⁵ Une religion où le médical, l'eau, l'alimentation, l'animal et le végétal sont liés.

De façon contemporaine, Philippe Descola montre que le social se définit selon lui par le rapport à la nature, en particulier religieux des groupes :

« Il fallait étudier leurs rapports avec les plantes et les animaux, parce qu'il n'était peut-être pas impossible que ce soit dans ce rapport que résident les clés permettant de comprendre leur « socius », les ressorts de leur existence collective. » ⁴⁶⁶

Ce sont quelques éléments significatifs qui permettent d'apporter une nuance sur ce qui est communément admis en matière de sacrifices humains dans les périodes pré-chrétiennes, de martyrs, de saints ou de prophètes.

Les divinités « privées » sont données par Fustel de Coulanges, l'historien de la Cité antique :

Il y avait anciennement deux manières de placer le tombeau, les uns le mettaient à la limite du champ, les autres vers le milieu. D'après cet usage on conçoit que l'idée de la propriété se soit facilement étendue du petit tertre où reposaient les morts au champ qui entourait ce tertre. On peut lire dans le livre du vieux Caton une formule par laquelle le laboureur italien priait les mânes de veiller sur son champ, de faire bonne garde contre le voleur, et de faire produire

⁴⁶³ Dumézil, G. (1969). *Idées romaines*. Paris : Gallimard. p. 269.

⁴⁶⁴ Kruta, V. (2000). *Les celtes, histoire et dictionnaire*. Paris : Robert Laffont. p. 801

⁴⁶⁵ De Vries, J. (1984). *La religion des Celtes*. Paris : Payot. p. 228.

⁴⁶⁶ Descola, P. (2014). *La composition des mondes*. Paris : Flammarion. Chapitre II.

bonne récolte. Ainsi ces âmes des morts étendaient leur action tutélaire et avec elle leur droit de propriété jusqu'aux limites du domaine. Par elles la famille était maîtresse unique dans ce champ. La sépulture avait établi l'union indissoluble de la famille avec la terre, c'est-à-dire la propriété.⁴⁶⁷

On observe ce grand respect de la terre dans ce monde gréco-romain, la terre qui est le lieu où ont vécu les ancêtres directs et où vivra la descendance. La terre est le lieu nourricier de la famille, fertilité du sol et fertilité de la famille vont de pair, la terre est aimée et non usée jusqu'à la corde comme aujourd'hui, un nouveau respect de la terre est à espérer par l'école jardin. Cet amour du coin de terre se retrouve aux jardins familiaux, prendre la terre à pleines mains et ne pas la corrompre de produits chimiques est une sorte d'équivalent d'un geste religieux moderne. Tradition et innovation peuvent aller de pair comme pour la permaculture qui est une forme de conversion écologique à l'amour de la terre. Enracinement et créativité, coopération avec la nature plutôt que compétition dans la recherche de rendements semblent un élément de solution à la crise anthropocène. La culture biologique dégage en effet bien moins d'émission de Co2, la consommation des produits qu'elle produit donne beaucoup plus de nutriments protecteurs de la santé, moins de maladies cardio-vasculaires, moins de maladie d'Alzheimer, moins de cancers.

Il apparaît bien ici que la préservation de la flore et des espèces est importante, certaines espèces de plantes sont éradiquées avant même d'être analysée par les scientifiques par les déforestations de forêts primaires. Le social pourrait être redéfini dès l'école par l'école jardin en rendant par la pratique du jardinage une nouvelle forme de sacralité « laïque » et écocitoyenne du végétal.

IV.2 Paganisme et christianisme

Pour comparer ces deux concepts et leur vision de la nature il paraît nécessaire de pratiquer un peu d'exégèse. Un passage du nouveau testament montre le Christ en colère contre un végétal, un figuier en l'occurrence, il va même le « dessécher » :

L'épisode du figuier desséché se trouve dans l'Évangile selon Marc et dans l'Évangile selon Matthieu (Mc 11, 12-14.20-25 ; Mt 21, 18-22). Les deux récits n'ont pas tout à fait la même forme. Chez Marc, l'histoire est racontée en deux temps, entrecoupée par la tradition des

⁴⁶⁷ Fustel de Coulanges. (1984). *La cité antique*. Paris : Flammarion. pp. 68-69

vendeurs chassés du Temple de Jérusalem : Jésus maudit le figuier qui ne porte pas de fruits ; repassant de nouveau devant lui, il aperçoit avec ses disciples le figuier desséché jusqu'à la racine. Chez Matthieu, l'histoire est racontée en un seul temps, et le figuier se dessèche aussitôt.⁴⁶⁸

Pourquoi une telle colère contre un végétal créé par lui ou Dieu le père ? Une explication est peut-être donnée dans l'ouvrage d'Alain Pontoppidan sur le figuier :

Et le figuier phallique, qui cache à l'intérieur de ses sycones le mystère de ses fleurs, devient symbole de ce chemin secret de connaissances qu'ouvre aux humains une sexualité consciente, dont l'enjeu se situe bien au-delà du simple instinct qui pousse les animaux à s'accoupler. Mais il faut alors quitter le paradis de l'ignorante innocente. Plus tard, la religion chrétienne, dans son aversion malade pour le plaisir charnel, confondra sexualité et génitalité, et fera du figuier un arbre diabolique.⁴⁶⁹

Le figuier dans l'évangile et la Bible est par ailleurs signe de fécondité, d'ombre apaisante et reposante, lieu choisi pour la méditation. Jean-1 (45-51). Il s'agit dans l'exemple de Pontoppidan d'un figuier « stérile » qui ne donne pas de fruits.

C'est peut-être encore un indice du profond blocage de l'Église chrétienne sur la nature, sur un dévolu démoniaque de celle-ci jeté sur certaines espèces végétales ou animales vouées à l'assèchement comme pour ce figuier biblique, ancêtre des végétaux ou des adventices asséchés par les pesticides contemporains, ou ces hiboux, ces chouettes, ces oiseaux noirs ou ces chats abattus ou cloués aux portes, ou ces porcs, demeures de « démons » pour les mahométans ou les israélites.

La conception d'une nature bienveillante, généreuse avec l'humain, telle qu'on peut l'attribuer à Épicure dans son Jardin et aux mouvements écologistes contemporains, ne faisait pas l'unanimité dans l'antiquité, l'historien Frédéric Le Blay précise à ce sujet :

« Rythmes du cosmos et rythmes biologiques dans la météorologie antique », dégage les différentes voies par lesquelles Aristote et les stoïciens assimilent la Terre et le cosmos à un être vivant. Les stoïciens avaient une conception cyclique de l'histoire du monde avec destructions totales et renaissances. D'une manière générale, pour les naturalistes de l'Antiquité, la nature n'est pas forcément bonne.⁴⁷⁰

Dans les années 1970, le climatologue James Lovelock, en reprenant cette vision d'une planète intelligente à la manière d'Aristote puis des Stoïciens, forme l'hypothèse « Gaïa » selon

⁴⁶⁸ Mimouni, S. (2006). Chapitre IV. Les actions et les paroles de Jésus. Dans : Simon Claude Mimouni éd., *Le christianisme des origines à Constantin* (pp. 93-114). Paris : Presses Universitaires de France.

⁴⁶⁹ Pontoppidan, A. (1997). *Le figuier*. Paris : Acte Sud. p. 67.

⁴⁷⁰ Le Blay, F. (2016). Penser les savoirs sociaux dans l'histoire ancienne. *Actualités. Dialogues d'histoire ancienne*, 2(2), 265-321.

laquelle la Terre serait un système physiologique dynamique qui inclut la biosphère en maintenant notre planète depuis plus de trois milliards d'années en harmonie avec la vie.

L'ensemble des êtres vivants sur Terre formerait ainsi un vaste superorganisme dénommé « Gaïa », d'après le nom de la déesse de la Terre chez les Grecs, réalisant l'autorégulation de ses composants pour favoriser la vie :

Tandis que certains scientifiques l'ont considérée tantôt comme une hypothèse qu'il faudrait confronter directement aux faits empiriques, tantôt comme une théorie qu'il s'agirait d'élaborer à l'aide de modèles mathématiques et computationnels, d'autres ont abordé Gaïa comme un programme de recherche très large comprenant des revendications méthodologiques et ontologiques pour les sciences de la Terre et de l'environnement.⁴⁷¹

Bruno Latour a réalisé un ouvrage issu de sept conférences sur cette réflexion autour de la Terre, de Gaïa, de notre vision de la nature au cours des siècles et de celle produite par l'anthropocène :

Gaïa est ici présentée comme l'occasion d'un retour sur Terre qui permet une version différenciée des qualités respectives que l'on peut exiger des sciences, des politiques et des religions enfin ramenées à des définitions plus modestes et plus terrestres de leurs anciennes vocations.⁴⁷²

Thibault de Meyer précise la pensée de Bruno Latour sur Gaïa :

Gaïa est fort différente des dieux monothéistes ainsi que du concept de nature qui, pour sa part, partage beaucoup d'attributs divins (avec l'historien des religions Jan Assmann, Latour propose d'étudier les concepts et les dieux non en étudiant leurs dénominations mais en portant attention à ce que font ces concepts ou ces dieux). Les lois de la nature qui, tout comme les dieux monothéistes, déterminent tout, n'ont en fait pas d'existence matérielle ; les lois de la nature, à l'instar des dieux monothéistes, sont des êtres immatériels qui sont partout et nulle part à la fois.⁴⁷³

Cette approche encourage l'anthropologie religieuse et les théologiens à mettre au premier plan de leurs réflexions la sauvegarde des espèces et de l'environnement. En effet dans la Genèse il s'agit pour les chrétiens de « cultiver » et « garder » la création, la nature. Les verbes bibliques en hébreu sont « abad » et « shamar »⁴⁷⁴, c'est-à-dire pour *abad* : travailler la terre, forcer au travail de la terre, cultiver la terre, et pour *shamar* : tenir en garde, protéger, prêter attention en permanence.

⁴⁷¹ Dutreuil, S. (2017). James Lovelock, Gaïa et la pollution : un scientifique entrepreneur à l'origine d'une nouvelle science et d'une philosophie politique de la nature. *Zilsel*, 2(2), 19-61.

⁴⁷² Latour, B. (2015). *Face à Gaïa. Huit conférences sur le nouveau régime climatique*. Paris : La Découverte. pp. 9-14.

⁴⁷³ <https://doi.org/10.4000/lectures.19763>

⁴⁷⁴ *Genèse* 2-15.

Le paganisme celto-nordique est un ensemble de cultes dédiés à la nature et à des divinités qui personnifient éléments, animaux et végétaux⁴⁷⁵, vision très proche de celle de la Gaïa des grecs. Il a été éradiqué et combattu par l'église chrétienne toute puissante pendant 1600 ans depuis l'empereur chrétien Théodose (347-395). Une récente biographie de Bertrand Lançon montre la politique de destruction de temples païens et d'éradication violente du paganisme dont les méthodes font clairement penser aux ravages archéologiques de destruction des Talibans (Boudhas de Bamiyan Afghanistan), membres de Daesh (musées et monuments babyloniens et grecs de Ninive, Nimrod, Mossoul) au nom de religions sœurs du monothéisme biblique :

Théodose I^{er} interdit aux païens l'accès à leurs temples et toutes les cérémonies païennes. Les temples sont soit détruits, soit consacrés en églises. Les statues des divinités païennes sont brisées et le Serapeum de Memphis est détruit sur ordre de l'empereur lui-même. Le temple d'Isis le sera plus tard, au cours de soulèvements populaires entraînés par le conflit entre les partisans du patriarche Cyrille d'Alexandrie et Oreste, dernier préfet païen de la ville. Les suites de l'Édit sont catastrophiques pour les tenants des anciens cultes païens. Les rôles sont drastiquement inversés : ce sont maintenant les adeptes de la « religion païenne » et leurs œuvres qui sont interdits et éliminés, ils deviennent les nouveaux martyrs.⁴⁷⁶

L'exemple du temple d'Artémis d'Éphèse rasé par les chrétiens peut également illustrer ces faits. La ville d'Éphèse est également celle où la vierge Marie a quitté ce monde lors de l'*assomption*, ayant achevé le cours de sa vie terrestre. Cette ville est précisément celle où était rendu le culte à la féminité à Artemis et à Diane dans un temple magnifique, comptant comme une des sept merveilles du monde. Ses ruines en seront rasées par des zéloteurs chrétiens : « Une fois de plus reconstruit en 401 de notre ère, il fut rasé au sol pour la dernière fois par une foule chrétienne. »⁴⁷⁷

L'historien américain Ramsey MacMullen a mis en lumière les pratiques iconoclastes et les destructions des symboles religieux du passé lors du passage du paganisme au christianisme :

La loi (romaine) de 408 ordonnait la destruction des idoles uniquement dans les lieux de culte. Cette limite correspondait à la crainte que les fanatiques (chrétiens) n'en viennent à briser toutes les statues religieuses de toutes les cités, grand préjudice sur le plan profane. (...) mais le déplacement ou la destruction permettaient aussi bien de réduire les temples, structures fonctionnelles vivantes, à de simples monuments et donc, par la négligence, à des lieux sans substance. Pis encore, la loi qui demandait la destruction des idoles décrétait aussi que leurs maisons appartiendraient désormais au fisc impérial. (...) Ce fut le cas pour le sanctuaire d'Asclépios à Athènes, vers 475. Dans les années 530, les hommes de Narcès passèrent

⁴⁷⁵ Kruta, V. (2000). *Les celtes, histoire et dictionnaire*. Paris : Robert Laffont

⁴⁷⁶ Lançon, B. (2015). *Théodose*. Paris : Perrin.

⁴⁷⁷ Gros, P. (2016). L'évergétisme édilitaire au temps de la seconde sophistique : le cas d'Éphèse. *Revue archéologique*, 2(2), 329-360.

apparemment des semaines à briser systématiquement les pieds et les visages des reliefs du temple d'Isis à Philae.⁴⁷⁸

L'image de vandalisme des soldats de Daesh détruisant à l'explosif les splendides ruines de Palmyre donne une image contemporaine de ce que la religion chrétienne entreprit alors. On imagine la violence portée sur les cultes à la nature ou les écoles épicuriennes. Ce n'est certainement pas un hasard si ces fanatiques chrétiens s'en prennent aux symboles de la médecine avec Asclépios et au symbole de la beauté féminine d'Isis, syncrétisme des cultes à la féminité d'origine égyptienne et répandu sur toute la méditerranée. Cette violence du christianisme triomphant du polythéisme semble inhérente au véritable initiateur de la secte chrétienne, Paul de Tarse, qui deviendra Saint Paul. Marie-Françoise Baslez a décrit les caractéristiques violentes du personnage :

« L'activité « zélote » de la phase préchrétienne de Paul est plus facile à cerner, en ouvrant la question d'un militantisme religieux poussé jusqu'à l'action violente (...) pourfendeur des unions mixtes et de l'idolâtrie. »⁴⁷⁹

On observe donc une grande violence dans les fondations de la secte chrétienne qui annonce les persécutions par l'Église des païens par la suite, de leurs cultes voués à la nature, de leurs temples, bois sacrés, sources, pierres, de leur savoir médical et végétal, et de l'Inquisition.

On observera ainsi toute une série de luttes religieuses entre paganisme et christianisme dont l'histoire n'a retenu souvent que les martyrs chrétiens des jeux du cirque romain.

Nathan Wachtel, au Collège de France, dans ses études des indiens du Pérou face à la Conquête espagnole donne de nombreux exemples de ces luttes :

Le refus de la situation coloniale y trouvait d'autres moyens d'expression, comme l'illustre l'exemple de la secte Taqui Ongo, mouvement millénariste qui souleva une partie des indigènes (...) les prédicateurs de la secte annoncent la fin de la domination espagnole : le mouvement se définit comme un réveil de la religion traditionnelle, en guerre contre le christianisme.⁴⁸⁰

On verra une tentative de résurgence négative du paganisme, tournée vers la violence, la destruction et le racisme par un culte néo-païen germanique sous l'Allemagne nazie avec Himmler et Alfred Rosenberg. C'est une vision « dénaturée » entre 1933 et 1945 de cultes

⁴⁷⁸ MacMullen, R. (2011). *Christianisme et paganisme du IV^{ème} au VIII^{ème} siècle*. Paris : Perrin. p. 87

⁴⁷⁹ Baslez, M. F. (2008). *Saint Paul*. Paris : Fayard. p. 353.

⁴⁸⁰ Wachtel, N. (1971). *La vision des vaincus, les Indiens du Pérou devant la Conquête espagnole, 1530-1570*. Paris : Gallimard. pp. 269-271

païens disparus qu'Hitler tente de réhabiliter avec Rosenberg et un ministre de l'agriculture nazi, Richard Walther Darré. Une *waffen ss* qui arborait par exemple à côté de la tête de mort les runes et symboles solaires des vieux cultes nordiques et germaniques, des symboles végétaux aussi avec la feuille de chêne. Cette forme d'attention portée à la nature du nazisme parallèle à un darwinisme raciste est expliquée par Luc Ferry :

Il sera bientôt complété, le 3 juillet 1934, par une loi limitant la chasse (*Das Reichsjagdgesetz*), puis le 1^{er} juillet 1935, par ce monument de l'écologie moderne qu'est la loi sur la protection de la nature (*Das Reichsnaturschutzgesetz*). Toutes trois commandées par Hitler, qui en faisait une affaire personnelle, bien qu'elles correspondissent aussi aux vœux des nombreuses et puissantes associations écologistes de l'époque (...) ministres concernés : Göring, Gürtner, Darré, Frick et Rust.⁴⁸¹

Le Vatican à l'époque, juge les idéologies fasciste et nazie comme un moyen de lutte contre le christianisme par le biais du culte de la force, de la virilité, du chef, de l'État. Ce paganisme archaïque germanique avec ses symboles guerriers, une mythologie impitoyable, une supériorité darwinienne des germains sur tous les autres peuples, choquera profondément l'Église et le clergé allemand dont de nombreux membres seront internés en camps de concentration. Autant de cultes néo-païens condamnés par les encycliques *Non abbiamo bisogno* en 1931, contre le culte de l'État fasciste et *Mit brennender Sorge* en 1937, contre le culte du chef et de la race (le pape avait cependant accepté un concordat avec Mussolini lors des accords du Latran du 11 février 1929).

Roland Barthes⁴⁸² a très bien montré la similitude organisationnelle et extensive, avec des finalités cependant fort différentes, entre l'organisation de la compagnie de Jésus d'Ignace de Loyola (1491-1556) et une forme d'organisation autoritaire. Cette organisation, plus forte que l'état, fera chasser les jésuites de France sous Louis XV en 1763, du Portugal en 1759, d'Espagne et ses colonies en 1767. Cette Compagnie de Jésus se verra supprimée universellement par le *bref* apostolique *Dominus ac Redemptor* du pape Clément XIV (21 juillet 1773), puis restaurée par Napoléon 1^{er}, accusé à l'époque de trahir la révolution, c'est ainsi que Carnot et Bernadotte le critiquaient en privé. Napoléon 1^{er} restaure le culte catholique en France dans le Concordat de 1801 en balayant les efforts de la Révolution française de 1789 à 1799 pour juguler la religion chrétienne que Marx appellera « l'opium du peuple ».

⁴⁸¹ Ferry, L. (1992). *Le nouvel ordre écologique*. Paris : Grasset. p. 182.

⁴⁸² Barthes, R. (1971). *Sade, Fourier, Loyola*. Paris : Seuil.

René Girard⁴⁸³ a bien montré le péril et la violence contenus dans des archaïsmes où les sacrifices oubliés qui renaissent sous forme de sacrifices de masses liés au phénomène de Bouc émissaire du type de la *Shoah*. Camille Tarot résume ce travail de René Girard : « L'œuvre s'organise d'elle-même en trois branches, une psychologie (le désir mimétique), une anthropologie (le mécanisme sacrificiel) et une exégèse (le christianisme, révélation du mécanisme victimaire et fin du sacrificiel). »⁴⁸⁴

René Girard explique ainsi que le sacrifice christique signifie la fin des sacrifices païens, qu'ils soient sacrifices humains, d'animaux ou de végétaux. C'est une protection symbolique contre des résurgences de mécanismes victimaires et sanglants comme le culte sanguinaire de Baal, du Moloch, à Carthage en est un exemple décrit par Gustave Flaubert dans son « *Salammbô* ». Les carthaginois assiégés par les romains offrent leurs enfants en sacrifice au dieu païen Moloch comme l'Allemagne hitlérienne offrira ses jeunes militaires au massacre devant le rouleau compresseur militaire américano-soviétique en 1945. On pourrait ainsi expliquer l'holocauste par un retour archaïque puissant et incontrôlé du paganisme violent avec désignation de la communauté juive dans son ensemble comme bouc émissaire, « responsable » des malheurs économiques et des défaites militaires lors de la grande guerre en Allemagne.

La forme « douce » d'un retour à la nature païen est peut-être possible à la manière des indiens *Chipawas* de Nathan Wachtel, attitude de plus en plus perceptible en Occident depuis une vingtaine d'années et les sommets de Kyoto et Rio. Une forme « d'inconscient païen », pacifique et généreux comme ce dieu Kokopeli des indiens *Anasazis* qui fait renaître la nature sur son passage et la musique de sa flute, doux avec la faune et la flore, les éléments de terre, mer, air, feu, eau. Cette forme « douce » du paganisme a été évoquée par Montesquieu dans ses *Pensées* (1727) et dans ses *Considérations sur les causes de la grandeur des Romains et de leur décadence* (1734). L'auteur défend le paganisme comme « favorisoit les passions, et donoit à la religion un visage riant ». Laura Nicoli développe cette idée chez Montesquieu :

Leurs descriptions (du paganisme) sont « heureuses », leurs aventures « naïves », les divinités « gracieuses », à tel point que « notre imagination rit à Diane, à Pan, à Apollon, aux Nymphes, aux bois, aux prêtres, aux fontaines » (...) *Le monde n'a plus cet air riant qu'il avoit du temps des Grecs, et des Romains* (...) *Les jeux, les danses, les fêtes, les théâtres, tout ce qui peut émouvoir, tout ce qui fait sentir étoit du culte religieux* (...) Ce ne sont pas seulement la gaieté

⁴⁸³ Girard, R. (2007). *De la violence à la divinité*. Paris : Grasset.

⁴⁸⁴ Tarot, C. (2008). 12. René Girard, la violence à l'origine du symbolique et du sacré. Dans : Tarot, C. *Le symbolique et le sacré : Théories de la religion* (pp. 398-426). Paris: La Découverte.

et la vitalité qui caractérisent l'esprit religieux des païens d'après Montesquieu : c'est aussi la *douceur* – ce que Hume appellera la légèreté. Chez les anciens « *la religion étoit douce* » (Montesquieu 2013, art. 1606), et celle des Romains en particulier était animée d'un « esprit de douceur et de paix » (...) la religion des païens était « toujours d'accord avec la nature » (...) « le mahométisme et le christianisme uniquement faits pour l'autre vie anéantissent toute celle-ci » (...) Hume ne manquera pas de développer dans ses ouvrages, à savoir l'idée que c'est la prétention de concilier la théologie avec la philosophie qui a fait du christianisme une religion oppressive et contraire à la nature.⁴⁸⁵

Montesquieu montre dans ses *pensées* que le paganisme n'était pas vécu comme un « joug » dans les civilisations pré-chrétiennes, qu'au contraire du christianisme il était favorable au syncrétisme, à l'accueil d'autres dieux dans les Panthéons païens. Il montre également qu'Épicure laissait bien la religion aux portes de son école mais qu'il aurait été impossible de laisser aux portes du *Jardin* le christianisme tant cette religion paraissait intolérante et conquérante, autoritaire et unique :

La secte d'Épicure a beaucoup contribué à l'établissement du christianisme, car en faisant voir la stupidité du paganisme et les artifices des prêtres, elle laissait sans religion des gens accoutumés à un culte. Quoique les chrétiens fussent leurs ennemis mortels, témoin Lucien qui, épicurien ou à peu près, invectiva cruellement les chrétiens, cependant les uns et les autres étaient traités par les prêtres païens comme ennemis, comme profanes, comme athées ; ils y mettaient seulement cette différence qu'ils ne persécutaient pas les épicuriens parce qu'ils ne brisaient point les statues et qu'ils n'avaient que du mépris, non pas de haine, pour la religion dominante. (...) Épicure a fait des dieux pour n'être pas traité comme Socrate ; il voulait, disait-il, délivrer les hommes du joug de la religion ; mais la religion païenne n'était point un joug.⁴⁸⁶

Rousseau dans le contrat social dans son chapitre sur la religion civile montre également cette propension du paganisme au syncrétisme, à une certaine douceur universelle de religions païennes naturelles qu'est venu troubler le despotisme du christianisme. A la différence de Voltaire, il ne dénigre pas et ne ridiculise pas ces cultes païens pré-chrétiens, jugés comme des cultes en harmonie avec la nature et véritablement universels :

Enfin les Romains ayant étendu avec leur empire leur culte et leurs dieux, et ayant souvent eux-mêmes adopté ceux des vaincus en accordant aux uns et aux autres le droit de cité, les peuples de ce vaste empire se trouvèrent insensiblement avoir des multitudes de dieux et de cultes, à peu près les mêmes partout ; et voilà comment le paganisme ne fut enfin dans le monde connu qu'une seule et même religion. (...) Ce que les païens avaient craint est arrivé ; alors tout a changé de face, les humbles chrétiens ont changé de langage, et bientôt on a vu ce

⁴⁸⁵ Nicoli, L. (2016). Lugubre et riant, doux et intolérant : le paganisme vu par les Lumières *ThéoRèmes*, n° 9, 2016, « Une philosophie de la religion avant les Lumières ».

⁴⁸⁶ Montesquieu. (2014). *Mes pensées*. Paris : Gallimard. pp. 309-328.

prétendu royaume de l'autre monde devenir sous un chef visible le plus violent despotisme dans celui-ci.⁴⁸⁷

Jean Ehrard, spécialiste du siècle des Lumières, montre que la refondation de l'éducation par les encyclopédistes passe par une forme de manifeste anti-chrétien pour revenir à une religion naturelle, le culte de l'être suprême de la révolution française en lien étroit avec la nature, les saisons, l'agriculture, en sera l'exemple :

Pour Rousseau, comme pour les Philosophes, la Nature est à la fois un phénomène historique et une réalité transcendante. (...) Mieux que le « bon sauvage », le « philosophe » porte en lui les aspirations du siècle naissant. Le texte que publient en 1743 les *Nouvelles libertés de penser* et que reprendra l'Encyclopédie est d'abord un manifeste anti-chrétien.⁴⁸⁸

Cette vision idyllique et « pacifique » du paganisme n'exclut pas le triste souvenir des traditions de sacrifices humains offerts aux divinités aztèques et incas que nous rapporte l'histoire de la conquête espagnole. En Amérique du sud, la conversion de force des indiens au christianisme a donné d'étranges synchrétismes où le paganisme, la puissance du végétal totémique, renaissent dans un culte chrétien et des pratiques religieuses peu orthodoxes dont nous parle Jean-Marie Pelt :

C'est ainsi que s'organisèrent et que se pratiquent toujours, autour de cactus hallucinogènes comme le *peyotl*, ou de champignons hallucinogènes comme les *Psylocybes*, des cultes typiquement syncrétiques, où l'on relève des croyances suggestives et naïves comme celles-ci : « Là où une goutte du sang du Christ pendant la Passion est tombée, il poussait un champignon. » (...) et les missionnaires de déployer tous leurs efforts pour éradiquer ces pratiques odieuses, souvent qualifiées de diaboliques.⁴⁸⁹

Ce que ne dit pas ici Jean-Marie Pelt, c'est que dans une tradition populaire universelle de « sorcellerie », les dernières sécrétions « humides » d'un supplicié (pendu, décapité, crucifié...) détiennent un pouvoir puissant quand ils tombent sur un végétal au sol. Ce végétal (souvent la *Mandragore*) va conférer à qui va l'ingérer des principes de force et de pouvoir, invisibilité, rajeunissement ou immortalité. Toute la légende du *Graal* développée par l'Église, les dernières gouttes de sang christiques récupérées lors de la crucifixion dans une coupe de bois (fait de végétal) au pouvoir légendaire, le *Graal*, n'en est qu'un exemple parmi d'autres.

⁴⁸⁷ Rousseau. (1966). *Du contrat social*. Paris : Flammarion. p. 172.

⁴⁸⁸ Ehrard, J. (1970). *L'idée de Nature en France à l'aube des Lumières*. Paris : Flammarion. pp. 394-395.

⁴⁸⁹ Pelt, J.M. (1984). *La vie sociale des plantes, les extraordinaires capacités communautaires de la nature*. Paris : Fayard. pp. 436-437.

(Laurence Catelan 1638). Laquelle plante ne provient pas, au dire de quelques uns, par la voie de transplantation, ou de graine, de même que les autres plantes, mais d'une façon et origine toute étrange et extraordinaire. À savoir du sperme des hommes pendus es gibet, ou écrasés sur les roues, comme Daleschamps en son grand herbier, après Leuinus Lemnins le rapportent, qui se liquéfiant et coulant avec la graisse, et tombant goutte à goutte dans la terre, (qui sans doute par la fréquence des corps pendus, doit être grasse, et onctueuse, comme celle d'un cimetière) produit ainsi cette plante de Mandragore, le sperme d'un homme, faisant en ce rencontre, pour produire cette plante, l'office et l'effet de graine : *semen et seminatum producit sibi simile* ; ce qui ne pourroit pas advenir, comme je crois, du corps d'une femme, quand même elle y aurait été attachée ou écrasée, parce que le sperme féminin, ne peut pas être seul prolifique, comme celui de mâle...⁴⁹⁰

Aussi contrairement à l'opinion de Jean-Marie Pelt qui voit dans ce syncrétisme de la « naïveté » pour ces autochtones et natifs indiens christianisés par rapport au rituel occidental chrétien, nous pourrions dire au contraire que ces indiens de façon très rusée ont permis à ces connaissances et rites végétaux pré-chrétiens, de leur culture d'origine, de se perpétuer, de survivre à ces cérémonies « naïves » occidentales imposées de force à ces peuples.

Cette possibilité de survie du paganisme expliquerait peut-être l'acharnement de la hiérarchie de l'église catholique contre l'abbé Lemire quand ces jardins « ouvriers » furent créés en 1896. Un prêtre ouvrait la boîte de Pandore d'un accès au lien avec la nature et à la propriété symbolique, les « communs » contre les terres cadastrées de la propriété, au jardin « païen » collectif car aucune chapelle ne sera construite dans les jardins ouvriers, aux loisirs pour tous, et qui plus est, des jardiniers en commun avec des jardinières.

IV.3 Judaïsme

Les livres saints du Pentateuque offrent de prime abord une vision de générosité et de partage de l'élément végétal :

Lévitique, Livre 19-9-10 : Quand vous ferez la moisson dans votre pays, tu laisseras un coin de ton champ sans le moissonner, et tu ne ramasseras pas ce qui reste à glaner. Tu ne cueilleras pas non plus les grappes restées dans ta vigne, et tu ne ramasseras pas les grains qui en seront tombés. Tu abandonneras cela au pauvre et à l'étranger.⁴⁹¹

⁴⁹⁰ (2004). Chronique. *Diogène*, 3(3), 140-173. <https://doi.org/10.3917/dio.207.0140>

⁴⁹¹ *Lévitique*, Livre 19- 9-10 (Torah)

Cette citation semble, à 2500 ans d'intervalle, justifier l'idée de jardins familiaux pour des familles « pauvres » et aussi cette hospitalité de ces jardins collectifs accueillant les candidatures pour louer des parcelles de personnes issues de l'immigration. La relation végétale, ethnobotanique, semble apaisée dans cette religion. La loi juive permet cette spiritualité autour du végétal, nous explique l'ethnologue Jacques Goldberg :

Invite le croyant à poser des limites quant à son exploitation de la nature. « Le respect de l'arbre, je ne dois pas abattre un arbre, savoir me comporter à l'égard du végétal, les enfants d'Israël ont planté des arbres fruitiers dès qu'ils arrivent sur la terre promise, le végétal est impliqué dans la Torah et la spiritualité juive (Verset 11 de la Genèse), ne pas mélanger les espèces n'importe comment, savoir les distinguer, « vous planterez là-bas une école dans un jardin » (Moshe Rabbenou) chapitre 2 de la Genèse.

Il a planté un jardin à l'Est avant tout autre chose, mis un homme pour le cultiver et le garder, la civilisation humaine commence avec un jardin, interdiction de mélanger les espèces (chapitre 19 Lévitique). Nous avons mission de la préserver et de la mettre en valeur et vous la « conquerez » (la terre) (vous l'organiserez). Verset 22. Quand tu conquerras une ville tu ne couperas pas les arbres qu'elle renferme. Toute œuvre de civilisation commence par planter des arbres. Le premier « déraciné » était Caïn. Mais le nomadisme est une condition aussi de spiritualité. On doit préserver la forêt amazonienne pour découvrir des espèces, pour faire des produits qu'on exploitera ensuite en laboratoire pour faire des molécules artificielles. L'importance de catolam, la loi de la structure de l'univers, si on ne respecte pas les espèces, on porte atteinte à la structure même de l'univers, il faut pouvoir nommer toutes les espèces pour les protéger.⁴⁹²

Voici donc une déclaration écologique présente dès les premiers textes sacrés. On observera cette très belle phrase qui trouve sa continuité contemporaine dans cette recherche : « vous planterez là-bas une école dans un jardin » (Moshe Rabbenou) chapitre 2 de la Genèse. Moshe Rabbenou dans le Talmud est en fait le Moïse de la Bible :

« Moshe Rabbenou » vécut si on peut dire, dans les sept cents premières années avant notre ère chrétienne. Il est cette figure mi humaine mi divine qui circule dans les pages du Talmud. Cette appellation familière succède au « Moïse » strictement chef national, pur humain et en charge du peuple. Moshe Rabbenou est une figure enchanteresse, héros aventureux des multiples histoires haggadiques qui entourent la torah écrite. (il) fit plus d'un miracle. Dieu ne lui en reprocha qu'un – le miracle de l'eau jaillissant des rochers de Meriba qu'il frappa avec impatience de son bâton mais sans leur parler : faute lourde, faute pédagogique, fait

⁴⁹² Goldberg, P. (2020). Conférence : Judaïsme et environnement, l'arbre et le végétal. www.Akadem.fr. Campus numérique juif.

observer Rachi car il aurait dû parler aussi aux rochers pour que le peuple se dise : s'il parle aux rochers muets et si ceux-ci répondent par l'eau.⁴⁹³

Le bâton de Moïse est chargé de pouvoirs physiques puisqu'il fait jaillir l'eau des rochers, on y verrait peut-être une sorte d'artefact végétal comme les bâtons de druides ou de sorciers, c'est peut-être en fait, comme Dumézil le montre, le pouvoir puissant du végétal, de la plante, symbolisé par le « bâton » comme ici dans les Védas hindous :

Il saisit donc un roseau (Brahma), souffle dessus avec les mantras qu'il a appris : la plante devient le Brahmasiras. Il le lance aussitôt en s'écriant : « Pour la destruction des Pândava ! (13 668-669). Résultat : Il s'alluma dans ce roseau un feu pareil à celui qui met fin à toute chose et capable de brûler les trois mondes.⁴⁹⁴

Il s'agit également dans le judaïsme de respecter les espèces, de ne pas les mélanger comme on pourrait aujourd'hui les mélanger pour créer des OGM avec des chromosomes animaux mélangés à des chromosomes végétaux et pourquoi pas humains, les « chimères » de l'antiquité, de savoir nommer les espèces apprises dans les anciennes yeshivas centre d'étude de la Torah et du Talmud dans le judaïsme.

La notion de garder le jardin et de le faire prospérer, de planter des arbres, de ne pas mélanger les espèces par la génétique, comme la mule par exemple, animal hybride né du croisement entre la jument et l'âne, le respect des arbres y compris dans la guerre, est très forte dans ces textes anciens. Il y a une forme de mise en garde pour l'avenir, pour les découvertes scientifiques à venir. L'aspect de conquête sur la nature « vous l'organiserez, vous la conquerez (la nature) » est bien marqué mais tempéré par le « shamar » c'est-à-dire la protection de la nature, l'attention permanente donnée par les hommes à celle-ci. Cette dernière remarque, plus moderne dans l'exposé de l'ethnologue, qui sort de l'exégèse quelques instants, montre aussi que la notion d'exploitation de la nature est toujours proche, le mot « artificielles » contient aussi cette contradiction. Bernadette Sauvaget, spécialiste des questions religieuses à Libération, dans son article sur les rapports des religions à l'environnement pose la question de la sacralisation de la nature dans le judaïsme : « Le judaïsme, lui, est encore assez peu mobilisé. » La Bible est claire : l'homme a la charge de parfaire le monde, de le réparer éventuellement.

⁴⁹³ Ardeven, F. (2015). La belle mort de Moshe Rabbenou. *Topique*, 4(4), 129-139.

⁴⁹⁴ Dumézil, G. (1968). *Mythe et épopée, l'idéologie des trois fonctions dans les épopées des peuples indo-européens*. Paris : Gallimard. p. 216.

Mais c'est vrai, il y a une réticence dans le judaïsme à sacrifier la nature, souligne Salomon Malka, rédacteur en chef de la revue *l'Arche* ». ⁴⁹⁵

On trouve dans les travaux d'Edmond Fleg des références à l'enseignement des enfants dans l'antiquité juive très lié au jardin, au végétal et aux sens dans l'apprentissage notamment le goût : « Il lui dira : « Lis et je te donnerai des noix, des figues, du miel ». Et le petit lira avec zèle. » ⁴⁹⁶

L'histoire des légumes, les recettes de gâteaux, les confitures, les fruits, sont autant de références au goût que ces enfants, comme ces écoliers kibboutzim peuvent retrouver dans l'apprentissage de la lecture.

La fête juive du Souccot, ou fête des Cabanes, des Huttes, « des Tentes » ou « des Tabernacles », l'une des trois fêtes de pèlerinage prescrites par la Torah, au cours de laquelle on célèbre dans la joie l'assistance divine reçue par les enfants d'Israël lors de l'Exode et la récolte qui marque la fin du cycle agricole annuel, est intéressante sur le plan anthropologique. En effet, il s'agit d'un rite de construction de cabane dans un jardin potager. Cette cabane dans le symbolisme religieux fait évidemment penser aux cabanes de jardiniers dans les jardins familiaux et les rituels alimentaires sans viandes et composés de pain et de légumes une forme de rappel de la simplicité de vie proche de l'épicurienne. Ces cabanes doivent être composées de matériaux de bois et de végétaux sans métaux et sans pierres, sans usage du verre, elles invitent à la méditation dans la simplicité et à la rêverie par l'observation des étoiles :

Le Ska'h (le toit) doit être constitué uniquement de végétaux qui ne sont plus rattachés au sol, et d'éléments qui ne sont pas réceptifs de l'impureté. Ceci vient exclure le métal, le verre, les peaux d'animaux, le papier, des meubles quelconques (même s'ils sont démontés). Il est interdit de constituer le Sékash avec du lin ou du coton, car leur apparence a été modifiée. Il est impératif de créer d'abord les parois de la Soukka, et seulement ensuite le Skakh, car si l'on a fait l'inverse, la Soukka est Pessoula (non valable). Une Soukka qui laisse passer plus de soleil que d'ombre, n'est pas valable. Il faut faire en sorte que le Sékakh laisse entrevoir les grosses étoiles, mais malgré tout, si le Ska'h est si épais que même les grosses étoiles, ou même les rayons du soleil ne sont pas visibles de l'intérieur de la Soukka, la Soukka est valable. ⁴⁹⁷

⁴⁹⁵ Goldberg, P. (2020). *Op. cit.*

⁴⁹⁶ Fleg, E. (1966). *Anthologie de la pensée juive*. Paris : Flammarion. p. 332.

⁴⁹⁷ <https://www.jardindelatorah.org/la-dimension-particuliere-de-moche-rabbenou-zera-chimchone-paracha-chemot-michel-baruch/>

Toutefois une certaine vision « négative » de l'élément « terre » étant opaque, inerte, coupée de l'essence divine, donnée comme secondaire aux yeux du créateur par rapport à l'élément « eau » offre un élément de compréhension pour l'hypothèse que certains éléments de nature sont relégués ou négligés dans les textes religieux. Si la « terre », l'élément de la terre meuble du sol, ne compte pas, alors il est facile d'en déduire que l'homme de religion monothéiste à son tour peut la négliger, la maltraiter, et cela aux antipodes de la philosophie d'un Rudolf Steiner. Deux experts de l'exégèse talmudique mettent en lumière cet aspect d'une « terre » reléguée à un statut inférieur ou déclassée :

La Thora compare la lumière divine à l'« eau ». Nous savons que c'est l'eau qui donne vie au monde ; tel le sang dans les membres du corps, l'eau dans le monde donne vie à toute la création, aux plantes comme aux animaux. L'eau représente la parole et la lumière divines dans le monde parce que lui aussi vivifie la création tout entière et que tout dépend de lui. Les sages comparent fréquemment la Thora à l'eau. La terre, par contre, représente la matière opaque, inerte, coupée du Créateur. Le Talmud, dans le traité Soucca dit que la Présence divine n'est pas descendue plus bas que dix empans et que, même lorsqu'il est dit qu'Hachem est descendu sur le mont Sinaï, il n'y est pas descendu plus bas que dix empans, ce qui revient à dire que la terre est séparée du Créateur qui n'a pas de lien effectif avec elle.⁴⁹⁸

De nombreuses études ont été réalisées sur l'éducation au Kibboutz, une éducation liée à la terre, honorée comme gage de la renaissance de l'homme juif par le retour à la terre et la création d'une société sioniste en Palestine. La notion de « survie » dans une terre aride, liée au kibboutz, est intéressante et ressemble à la notion de survie de l'éducation en anthropocène :

Un enseignant (du kibboutz). Ce dernier a pour tâche de promouvoir les activités du groupe qui occupent la plus grande partie de la journée. Il insiste sur le développement des capacités corporelles et sensorielles : gymnastique, danse rythmique, dessins et travaux manuels y occupent une place de choix. Ils apprennent à explorer la faune et la flore de l'environnement. Ils font de fréquentes visites dans les différentes branches économiques du kibboutz et le questionnement du groupe est à la base du modèle pédagogique qui sera utilisé au stade supérieur autour des centres d'intérêts. À partir de cet âge le travail se traduit par l'entretien d'un jardin et d'une bergerie. Ils gèrent avec l'aide des adultes leur espace de vie en participant aux tâches ménagères. Les enfants âgés de 6 à 7 ans entrent dans une classe de transition et apprennent à lire, écrire et compter.⁴⁹⁹

⁴⁹⁸ Botschko, R. S. (2007). *Les lumières de Rachi, Béréchit, les secrets de la création*. Jérusalem : A.J Presse Les Lilas. p. 56.

⁴⁹⁹ Oualid, S. (2010). L'éducation dans les kibboutzim. Les Actes de Lecture n°112, *pédagogies alternatives*.

Des enfants qui explorent la faune et la flore, l'environnement, entretiennent un jardin, une bergerie, des activités corporelles de musique, de danse, de gymnastique, toutes ces activités corporelles et sensorielles centrées sur le jardin et la participation des enfants à « l'économie » du kibboutz et ses ateliers de production et de transformation, donnent une vision intéressante pour penser l'école jardin. Il y a dans ces écoles de kibboutz une forme de mythologie de la terre sacrée et de la production légumière et fruitière abondante.

L'État d'Israël dans les Kibboutz a connu une expérience extraordinaire, toutefois cela n'a pas été sans conséquences sur l'écologie du fait des méthodes agricoles intensives et de l'usage de l'eau, le cas de l'assèchement de la mer Morte qui rappelle l'assèchement par l'agriculture soviétique de la mer d'Aral est décrit par Élie Wiesel :

Conséquence, le niveau de la mer Morte baisse de près d'un mètre par an et elle recule encore plus vite. « L'intervention humaine a presque tué la mer Morte », explique Alon Tal, professeur du département d'écologie du désert à l'université Ben-Gourion du Néguev, auteur de *Pollution in a Promised Land : An Environmental History of Israël* et expert en environnement et écologie israélienne. « Il faudra des mesures humaines extraordinaires une intervention prudente et sage, et une coopération régionale positive pour la sauver. » « Tal a déjà vécu ce scénario en Israël. Il lui rappelle la vallée de la Houla où les premiers pionniers ont forcé « la nature à se plier à leurs exigences » et asséché les marécages pour faire de la place aux fermes, dérangeant l'équilibre naturel et créant des problèmes inattendus. « Nous avons pris l'eau qui alimentait la mer Morte pour faire fleurir le désert et nous avons créé l'agriculture hébraïque, explique-t-il. « Mais nous avons tué la mer Morte au passage. (...) »

(...) Le recul de la mer a causé d'autres problèmes. De vilaines laisses de vase bordent à présent la rive où l'eau clapotait autrefois. Matthew Sperber, directeur général du kibboutz Almog, au bord de l'eau, nous montre la station balnéaire lucrative du kibboutz. Il y a cinq ans seulement, le kibboutz a construit des marches soigneusement adaptées au paysage pour accéder au bord de l'eau. Aujourd'hui, elles ne mènent plus qu'à un quai pour nulle part, suspendu à trois mètres au-dessus de l'eau et à plus de 12 mètres de la rive. « Nous courrons derrière l'eau », explique Sperber. « Au final, nous perdrons la course. »⁵⁰⁰

On notera pour illustrer symboliquement cette relation avec la nature, avec l'eau, le passage de la Bible où Moïse impatient et en colère brisera son bâton sur la roche pour faire jaillir l'eau :

Sur ce Match, sur ce Bâton, sont gravées les figures paradigmatiques de l'origine, de la mémoire, de l'appartenance et de la finalité messianique. Moins qu'une sorte de moyen mnémotechnique, ce qui y est gravé sert de témoignage perpétuel pour celui qui en fait usage, en l'occurrence Moïse. Et ce qui est par là extraordinaire est que la Torah n'hésite pas à

⁵⁰⁰ Prince-Gibson, E. (2014). Effondrements, assèchement, destruction de l'habitat. Peut-on encore sauver la mer Morte ? *Moment*. (septembre-octobre 2014).

désigner de manière aigüe la problématique du pouvoir, dans ses risques et ses échecs, dans ses aspirations comme dans ses belles et bonnes réalisations, nous voulons parler, bien entendu, de l'épisode du rocher que Moïse a frappé, justement avec ce Bâton-là, au lieu de lui *parler* pour en faire jaillir des eaux.⁵⁰¹

La volonté de transformation rapide et religieuse d'une terre aride en terre promise fertile, tout à fait honorable et courageuse de la part des kibboutzims, a conduit, par la surexploitation de l'eau et la précipitation des colons, à une crise écologique. C'est peut-être la rançon écologique donnée à des fruits et légumes peut-être trop beaux ou parfaits, de méthodes agricoles et d'irrigation intensives où l'on retrouve cette impatience biblique de Moïse.

Le judaïsme paraît cependant proche de l'idée écologique dans ses textes fondateurs. On notera que le peuple Hébreu, lui-même, en un temps très reculé fut aussi païen et vouait à la nature, aux arbres sacrés, aux pierres, aux sources un culte fervent. Adolphe Lods en donne ici quelques preuves dans l'ancien Israël : « Les « baals », c'étaient les multiples divinités locales qu'on adorait « sur toutes les collines élevées et sous tous les arbres verts du pays. Baal, dame, s'il s'agissait d'une déesse, était souvent le nom de la chose sainte (montagne, arbre, source). »⁵⁰²

On trouve dans cette religion beaucoup d'explications sur la mission de l'homme jardinier, la relation ethno-botanique entre un peuple ayant été persécuté, obligé de traverser dans ses diasporas des zones arides, des déserts, cherchant nourriture et eau et une terre nourricière pour l'accueillir, la terre promise.

IV.4 Islam

Dans le Coran, le jardin est une allégorie du paradis promis par Allah (appelé le « grand jardinier »), à ses adorateurs. Malek Chebel, anthropologue algérien et penseur des religions, est réputé pour sa réflexion sur l'islam, sa culture, son histoire, sa vie intellectuelle. Il nous explique que l'archétype de cette *terra sacra* du jardin est décrit dans cinquante sourates et près de 90 versets :

⁵⁰¹ Attali, M. (2006). *Le sceptre de Moïse ou L'anti-pouvoir*. Paris : Pardès., 1(1-2). pp. 101-122.

⁵⁰² Lods, A. (1969). *Israël, des origines au milieu du VIIIème siècle avant notre ère*. Paris : Albin Michel. p. 121.

Image du jardin qui a été promis aux pieux : des ruisseaux couleront au bas, ses fruits s'offriront sans trêve ainsi que son ombre, voilà la fin de ceux qui auront été croyants, alors que la fin de ceux qui auront été impies sera le feu. (Coran XL VII, 15).⁵⁰³

« Chaque parcelle du jardin ici-bas tente d'évoquer au mieux ce jardin de l'au-delà ». Cette remarque de Malek Chebel éclaire l'aspect philosophico-religieux du travail des jardiniers et le caractère religieux inconscient des jardins potagers familiaux, le soin apporté, les vertus dégagées, le lieu de travail et de méditation. Dans cette religion, le jardin c'est l'oasis, la présence de l'eau rare et fécondante, le lieu où va s'installer au cours de l'histoire le bourg, le caravansérail puis la ville.

Des espaces en forme de carrés y sont plantés d'arbres fruitiers, de citronniers, de cognassiers, grenadiers, orangers, on y trouve aussi des fleurs comme la jonquille, la violette, la giroflée, la lavande, l'œillet et le mimosa, amandiers, figes... ». Le jardin est un miroir où se reflète l'organisation de la société islamique.⁵⁰⁴

On trouve encore en islam ce magnifique ordonnancement de l'eau et du végétal dans la conception des villes :

La cité arabo-islamique possède un rapport aux jardins à la fois idéal et pratique, qui entre autres, définit un système urbain cohérent, homogène, jusque dans ses extensions. Celui-ci a partout été réalisé par densification du tissu au détriment des espaces libres tels que les jardins intérieurs, et par élargissement de l'aire urbaine sur les vergers extérieurs.⁵⁰⁵

Ces jardins de l'islam ont révélé un art de vivre urbain, une organisation écologique et une qualité esthétique qui ont permis d'affirmer une appartenance de ces villes à une même aire culturelle, et à assurer leur postérité et leur légende. Certaines villes comme Damas, Marrakech, Bagdad, Grenade, Cordoue se distinguent particulièrement des autres par le « génie hydraulique » qui leur a permis de grandir et de se maintenir.

Dans la tradition arabe décrite par Malek Chebel, il est dit que le jardinier le plus recherché est celui qui prie Dieu avec prodigalité et arrose ses plantes avec soin et amour. Soins et amour, prière consciente ou non, méditation. Malek Chebel parle aussi de cette notion de *tefejjej* qui désigne l'âme dilatée et le bien-être du Maghrébin (et donc de ses sens) après une journée passée dans un jardin. Et pourtant Allah ne peut être perçu par les sens humains autrement que par la

⁵⁰³ Chebel, M. (2004). *Dictionnaire amoureux de l'Islam*. Paris : Plon. pp. 294-302.

⁵⁰⁴ Chebel, M. (2004). *Op. cit.* pp. 294-302.

⁵⁰⁵ Gillot, G. (2006). Du paradis à Dream Park, les jardins dans le monde arabe : Damas, Le Caire, Rabat. *Annales de géographie*, 4(4), 409-433.

prière explique Claude Cahen : « Dieu (Allah) a des attributs, mais qui ne sont pas des idées réelles, mais de simples manifestations de son Essence, et il ne peut être perçu par les sens »⁵⁰⁶.

C'est tout le contraire d'une perception par les sens, observée chez les païens, le toucher des arbres et des pierres, de l'eau des sources.

Ibn Tufayl (1110-1185) est un philosophe andalou, astronome, médecin, mathématicien, et mystique soufi. Il est également connu en Occident sous le nom d'Abubaker. Dans le livre « l'Éveillé ou le philosophe autodidacte », Ibn Tufayl met en scène un enfant, vivant seul sur une île déserte au niveau de l'équateur. Cet enfant qui n'a ni père ni mère connus, est élevé par une gazelle. Il s'éveille seul à la connaissance du monde. Ce livre apparaît comme une forme de Rousseauisme avant l'heure, l'auteur manifeste une grande valeur à la connaissance de la nature par l'observation de l'enfant, cette observation utilise tous les sens comme chez les épicuriens bien que cet auteur soit classé comme platonicien et aristotélicien :

Il examina tous les corps qui existent dans le monde (...) les animaux des différentes espèces, les plantes, les minéraux, les divers genres de pierres, la terre, l'eau, la vapeur, la glace, la grêle, la neige, la fumée, la flamme, la fumée. (...) examinant les espèces d'oiseaux une à une (...) le règne animal tout entier lui apparaissait un lorsqu'il le considérait ainsi. Il passa ensuite aux diverses espèces de plantes. Il vit que dans chaque espèce les individus se ressemblent par leurs rameaux, leurs feuilles, leurs fleurs, leurs fruits, leur mode d'action. (...) Puis réunissant par la pensée le règne animal et le règne végétal, il vit que la nutrition et la croissance sont communs à tous les animaux et à toutes les plantes.⁵⁰⁷

Henri-Charles Puech, historien des religions, nous parle des débuts de l'Islam et d'une forme de relation à la nature pour prier Allah :

Le nombre des médiateurs et intercesseurs entre Allah et ses créatures ne cessait de croître. On cherchait à connaître sa volonté par toutes les manifestations de la nature, spécialement les astres, les aérolithes, les arbres, les sources.⁵⁰⁸

Comment percevoir cette sacralité des arbres et des sources sans la percevoir par les sens ? Comme pour le christianisme il y a semble t'il dès le départ en islam une contradiction, une forme de négation des sens et de la corporéité humaine, une cassure entre l'homme et la nature malgré l'intérêt donné au jardin dans cette religion. Comme pour la récupération chrétienne de

⁵⁰⁶ Cahen, C. (2010). *L'Islam, des origines au début de l'Empire Ottoman*. Paris : Fayard. p. 110.

⁵⁰⁷ Tufayl, I. (2017). *L'Eveillé*. Paris : Libretto. pp. 46-48.

⁵⁰⁸ Puech, H.C. (1972). *Histoire des religions*, T2, Paris : Fayard. p. 651.

cultes païens comme celui des saints qui se superpose aux multiples divinités domestiques celtes, l'islam récupère ce très ancien culte de la rotation autour de pierres météorites, le culte béthylique de la pierre noire de la Mecque. Il semblerait que, comme René Girard l'a signalé pour le judéo-christianisme, les sacrifices humains dans le monde islamique cessent peu à peu, remplacés par le sacrifice animal du mouton commémorant la substitution abrahamique⁵⁰⁹ partagé par les trois grandes traditions monothéistes. Sacrifice humain voué à disparaître sauf chez les Bédouins :

Il est frappant de constater que ce milieu bédouin des VIème-VIIème siècles reflétait assez fidèlement celui des temps abrahamiques, tels qu'ils sont décrits dans le livre de la Genèse. Les sacrifices étaient nombreux et l'offrande des prémices très courantes. Les sacrifices humains, forts développés en terre de Canaan, semblent avoir survécu dans le sacrifice des filles (Wa'd al banât), usage cruel que la tradition arabe a voulu justifier par des motifs qui nous semblent illusoire. En effet ni la misère ni la crainte d'un éventuel déshonneur ne sauraient expliquer un tel acte qui a toutes les apparences d'un rite cultuel. Un verset du Coran le laisse clairement entendre : A beaucoup de polythéistes leurs dieux ont représenté comme une bonne action le meurtre de leurs enfants.⁵¹⁰

On notera aujourd'hui pour montrer que ces rites sexuels cruels sont toujours là, qu'en Egypte par exemple, l'excision des jeunes filles est encore majoritaire :

En 2008, une étude faite sous l'égide de l'Organisation mondiale de la santé a montré que 50% des filles de 10 à 18 ans avaient subi l'excision. En zone rurale, le pourcentage était plus élevé (61,7%). Dans les écoles urbaines le taux n'est que de 9%.⁵¹¹

Ces informations semblent montrer une difficulté pour cette religion au même titre que le judaïsme avec l'acceptation de la sensualité, des « sens ». Ces ablations rituelles, sans entrer dans leur symbolisme psychanalytique, privent leurs victimes de plaisir. La sexualité n'est donc pas perçue comme « naturelle », le corps est dissimulé pour les femmes, l'éveil des sens masqué, brimé, et toute « sensualité » ou offrandes végétales pour honorer Allah rejetée. Le culte retient au contraire l'égorgeage de l'animal, le sang animal versé sur le sol, comme moyen d'honorer le dieu unique. Le christianisme aurait institué un rituel communiel moins violent. Le pain, constitué de céréales végétales, évoque et remplace la manducation du corps, tandis que le vin issu de la fermentation de la vigne, représente le sang du Christ comme ultime

⁵⁰⁹ Genèse 22 -1-14.

⁵¹⁰ Puech, H.C. (1972). *Op. cit.* p. 652.

⁵¹¹ www.SlateAfrique.fr. Consulté le 14 juin 2017, Anmuth, S.(2013). L'excision une pratique honteuse qui perdure en Egypte.

victime, venue pour abolir tout sacrifice sanglant selon l'interprétation de René Girard. En islam le végétal semble exclu du rite tandis que l'animal est massacré rituellement. Une façon peut-être, comme pour le christianisme, de les reléguer à un statut inférieur et soumis. L'Arabie pré-musulmane et les textes de l'Ancien testament comme le *cantique des cantiques* parlent de l'enclos qui protège symboliquement ce lieu privilégié où la nature de l'homme et la nature animale et végétale se rejoignent dans un amour idéal. Ainsi observe t'on les jardins persans clos de murs à l'intimité protégée, les abbayes aux jardins ceints de hauts murs, ou encore ce jardin « fermé » du Cantique des Cantiques où l'éros s'exprime dans la Bible et sera vivement critiqué par Jean Calvin au moment des traductions de la Bible en français et en allemand : « Soufflez sur mon jardin qu'il distille ses aromates ! Que mon Bien-aimé entre dans son jardin, qu'il en goûte les fruits délicieux... » (4,12-16 ; 5, 1).⁵¹²

On retrouve le paradis originel, l'amour d'Adam et d'Ève en harmonie avec une nature vue comme douce et généreuse. La Tradition coranique considère que les végétaux furent créés en troisième lieu après la terre et les montagnes, et comme toutes les choses créées, les arbres sont supposés se prosterner devant Dieu (on retrouve cette prosternation des végétaux et des animaux dans François d'Assise), se remémorer Dieu et proclamer sa gloire. Ils ont parfois été utilisés par le Prophète comme métaphores pour décrire les hommes, et un de ses propos déclare par exemple que le palmier est l'arbre qui ressemble le plus à l'homme et qu'il a été créé de la même argile qu'Adam. Les traditions insistent aussi sur l'importance de planter des arbres, et en font l'une des aumônes les plus nobles. Elles rapportent plusieurs cas où Mahomet aurait interdit de couper les arbres de certaines zones considérées comme sacrées à Médine et à La Mecque.

Le Coran utilise abondamment les végétaux pour ce qui concerne la vie des hommes dans la mesure où ils leur assurent une subsistance naturelle, comme dans ses descriptions eschatologiques. L'utilisation métaphorique du végétal pour parler des hommes permet de désigner « *les arbres excellents* » dont les racines sont saines, qui poussent vers le ciel et donnent de bons fruits à chaque saison, et « *les arbres mauvais* », plantes éphémères sans racines, faciles à arracher (Coran 14, 24-26). De même que les arbres sont associés à la vie et à l'eau et qu'ils fournissent de nombreuses images pour décrire l'atmosphère du paradis, certains arbres sont associés à l'enfer et à ses châtiments. Comme pour la Bible chrétienne, on observe

⁵¹² Chevalier, J.& Gheerbrant, A. (1982). *Dictionnaire des symboles*. Paris : Robert Laffont. p. 533.

un « classement » manichéen entre bonnes plantes et mauvaises plantes (les scientifiques ont prouvé au contraire que certaines « mauvaises » plantes étaient au contraire excellentes pour soigner ou préserver l'équilibre végétal), belles et laides, arbres du paradis et arbres de l'enfer, comme si la moitié du règne végétal mais aussi animal et minéral était rejeté et rendu « démoniaque » et donc voué à une forme de destruction, d'anéantissement.

Le paradis est désigné par le terme *janna* qui signifie jardin, il est doté de multiples végétaux qui procurent une ombre apaisante et fraîche (sens) et de fruits dont les élus se délectent (goût) sans efforts. Les arbres du paradis donnent aussi des plats cuisinés faits de viandes et de volailles délicieuses (un paradis épicurien ouvert cette fois aux sens à la grande différence du paradis chrétien), bien que cuites sans être bouillies ou rôties (goût), et exhalant des parfums de musc et d'ambre (odorat). La description de ces mets accumule les métaphores tirées du monde végétal, soulignant ainsi par hyperbole l'importance extrême attachée au végétal dans la compréhension de la récompense promise aux croyants.

Ces constatations glanées dans un numéro du *Monde des religions* consacré à l'islam⁵¹³ montrent que le végétal comme dans la bible chrétienne est classé en « bon » ou « mauvais », le démon s'étant emparé d'une sorte de moitié de la création végétale voir aussi animale ou minérale. Ce « tri » religieux est très alarmant du point de vue écologique, il rappelle le « tri » des multinationales qui rasant les forêts congolaises pour ne garder que quelques grumes (arbres abattus) précieuses et rentables. Comme dans la *Bible* et le *Coran* on ne garde que ce qui est « bon », on sépare « le bon grain de l'ivraie » disent les chrétiens.

Ce manichéisme végétal, scientifiquement critiquable, est porté plus ou moins consciemment par les deux tiers de chrétiens et de musulmans de la population mondiale. Il y aurait donc une double création du vivant, les bonnes plantes et les bons animaux, et pourquoi pas, de bons microbes et bactéries, créés par Dieu ou Allah et de mauvaises plantes et mauvais animaux, les méchants virus et maladies créés par le Diable ou Satan. L'épidémie du Covid 19 tend à redonner poids à de telles théories sur le net où les sites religieux remplacent la science. Les évangélistes, très puissants aux Etats-Unis, et en pleine colonisation spirituelle de l'Afrique et de l'Amérique du sud, répètent comme des antennes ces manichéismes.

⁵¹³ *Le Monde des religions*. (2015), hors-série n°24, vingt dates clés de l'islam.

La notion de « vert » dans l'islam est importante, les drapeaux du Prophète avaient cette couleur, les arbres du paradis sont d'un vert sombre, le vert jouant un rôle symbolique important dans l'islam, et le Coran mentionne parmi eux : Le lotus, le grenadier, le palmier, la vigne, l'acacia à gomme, le bananier sauvage et des plantes aromatiques.

Un arbre du paradis porte sur chacune de ses feuilles le nom de chaque homme, et quand un individu doit mourir, « sa » feuille tombe. Certains ont identifié cet arbre au lotus, une mention qui renvoie aussi à l'une des conceptions que le *Coran* offre de la création et à la résurrection des hommes : le processus est comparé à la germination et à la croissance des plantes, de même que la littérature concernant l'ascension céleste du Prophète compare la naissance des *houris* à l'apparition des plantes. Les *houris* étant ces vierges célestes qui récompensent les bons croyants ou plus tristement les kamikazes extrémistes du Djihad.

Xavier de Planhol dans *l'Islam et la mer* raconte l'immense effort de création d'une marine et donc de déforestation pour les musulmans de la conquête arabe :

Le changement fut cependant très soudain, les arabes passèrent du désert et du chameau à la mer et au navire avec une rapidité étonnante, Mō âouiya, tenace dans ses idées, fut le créateur de la première marine musulmane, il disait : la mer de Syrie, me dit-on, est plus longue et large que le désert et menace le Seigneur (Allah) lui-même nuit et jour, cherchant à l'engloutir...mais ce furent également les chrétiens, et eux seuls, qui furent chargés des manœuvres et de la navigation de la première grande flotte musulmane. En 663 leur flotte était devant Constantinople.⁵¹⁴

On imagine que pour construire en un temps record une flotte de plus de mille navires pour attaquer Chypre et Constantinople (en pure perte en 678 avec l'utilisation de lance flamme par les byzantins sur la flotte arabe, les feux grégeois) les nouveaux maîtres arabes musulmans ont pratiqué des ravages dans ce qui constituait l'écologie de cette région du Moyen-Orient. En outre, on notera dans les paroles du conquérant arabe Mō âouiya une sorte de détestation cette fois de la mer (de la nature ?) qui risquerait d'engloutir son Dieu Allah, lui-même. Par contre chez les Nabatéens de Jordanie, le système ingénieux de canaux de la ville de Petra prouve un grand souci de l'eau et de son économie. Il est à noter ici l'effet dévastateur sur l'agriculture de la conquête islamique, Claude Cahen, historien de l'Islam le rappelle :

L'agriculteur converti (de la première génération de la Conquête) s'en va chercher ailleurs (dans les villes) un autre gagne-pain. En Égypte avant tout, des paysans fuyaient leur village dans l'espoir que, n'étant plus enregistrés nulle part, ils pourraient passer un certain temps

⁵¹⁴ De Planhol, X. (2000). *L'Islam et la mer, la mosquée et le matelot*. Paris : Perrin. pp. 24-26.

sans payer d'impôt, mais en Irak il se produisait une véritable désertion des terres, accompagnée de conversions. Ce qui a été parfois dit d'un affranchissement des paysans par la conquête arabe ne correspond à rien de constatable.⁵¹⁵

L'abandon des terres et de la conduction d'eau conduisit à transformer en désert des zones verdoyantes, à cause d'une religion guerrière, crainte, qui provoqua un « changement de comportement social », pour Cahen. Bien entendu, on citera les ingénieux travaux hydrauliques plus tardifs des omeyyades en Espagne réalisés grâce au travail de traduction des livres grecs rescapés des destructions et autodafés. Ce mot autodafé signifiant acte de foi, acto da fé, un acte religieux de destruction de la science. Mais il ne faut pas oublier que pour Averroès, son ouverture d'esprit et sa modernité presque laïque déplaisaient aux autorités musulmanes de l'époque, qui l'exilèrent comme hérétique, et ordonnèrent que ses livres soient brûlés et que pour Maïmonide, juif pourtant converti à l'Islam, celui-ci dut fuir Cordoue et se réfugier en Égypte.

Le personnage de Jésus, reconnu comme prophète dans l'islam sous le nom d'Issa, Isa al Masih ou d'Aïssa, mais pas comme fils de dieu, réapparaît à sa résurrection dans un jardin et bien à une femme, Marie-Madeleine, un rappel anthropologique au savoir féminin de la nature et au respect des femmes qui donnent la vie. Beaucoup de personnages de la bible se retrouvent dans le coran sous un nom arabisé comme le prophète Yahya pour Jean le Baptiste.

Du point de vue de la relation à la nature et à l'écologie, l'Islam semble ne pas s'intéresser directement aux enjeux climatiques ou à la frénésie d'exploitation capitaliste de la nature. Cette religion ne dispose pas du système de hiérarchie vaticane et d'une parole unique d'un pape. Les pétromonarchies du Golfe ou encore un état comme l'Algérie ne vivent que de du pétrole ou du gaz et importe tout le reste, ont basé leur économie sur l'extraction fossile du pétrole, liquide issu de forêts et végétaux décomposés pendant des millions d'années. Au lieu de penser à l'après pétrole (10 ans de réserve avant le début des pénuries) et de rendre fertile leur territoire désertique, ces états musulmans se consacrent à des réalisations de gratte-ciels géants, comme la Burj Khalifa de 900 mètres de hauteur à Dubaï, nouvelle tour de Babel, vitrine du capitalisme et des vacances pour hommes d'affaires ou stars de télé-réalité. Comment des pays construits sur la démesure, l'excès et l'opulence, et dont les revenus dépendent des énergies fossiles, peuvent-ils accepter de renoncer à cette opulence pour investir dans l'écologie ? C'est là tout l'enjeu de la transition énergétique pour les pétromonarchies du Golfe et cela explique leur

⁵¹⁵ Cahen, C. (2010). *L'Islam, des origines au début de l'Empire Ottoman*. Paris : Fayard. p. 58.

attitude sceptique au moment de la signature de l'Accord de Paris de 2015 (COP21), auquel ils se sont joints.

Sans doute serait-il plus avisé pour ces paradis pétroliers de prévoir les jardins de l'après assèchement des puits d'or noir :

Oui, ceux qui craignent Dieu demeureront dans des jardins, au bord des fleuves (...) Le mot *rauda* signifie « jardin » ou « mausolée ». On peut citer la sourate 76 qui annonce aux justes que Dieu leur donnera un jardin et des vêtements de soie, avec des ombrages à proximité et des fruits inclinés très bas, pour être cueillis, ou la sourate 55 qui leur promet « deux jardins pleins de floraisons (...) où coulent deux sources (...) où il y aura toute les espèces de fruits, et deux autres jardins en deçà de ces deux-là (...) deux jardins ombragés (...) dans lesquels jaillissent deux sources (...) Ces deux jardins contiennent des fruits, des palmiers, des grenadiers (...) Il y aura là des vierges bonnes et belles (...) la sourate 56 lie le paradis et l'enfer au désert. Voici les justes, les compagnons de la droite : « Ils se tiendront au milieu de jujubiers sans épines et d'acacias bien alignés. Ils jouiront de spacieux ombrages, d'une eau courante, de fruits abondants non cueillis à l'avance, ni interdits. ⁵¹⁶

Ces textes religieux invitent ces états pétroliers à s'inquiéter du climat et du végétal. Les pétromonarchies peuvent en effet selon la sourate transformer leur désert en jardin ou en enfer. Avec les canicules et le réchauffement climatique, la possibilité d'une école jardin végétalisée, fraîche, avec de l'eau et des ombrages pourrait être indispensable aux écoliers de l'orient.

Ces textes religieux de l'islam font très souvent référence à la nature, aux jardins, à la possibilité pour l'homme de vivre heureux dans les jardins et autour des points d'eau et fontaines qui nécessitent un travail laborieux de jardinier et d'ingénieur hydrolique sous ces latitudes.

La métaphore et la poésie du jardin sont très présentes dans les textes profanes également comme pour Kesaiï, poète chiite persan né en 952 :

Le jardin offre à la rose une ombrelle de soie verte
Pareille au dais qui jadis de Darius orna le trône
La rose rouvre les yeux toute humide de l'ondée
Comme une joue de brocart où perle encore une sueur
Rouge et noire, l'anémone semble dire oui et non
Comme hypocrite et fidèle, comme apparente et cachée
Le lis fragile et musqué est la grappe des Pléiades
Les rameaux de l'églantier les Gémeaux et le Taureau
Le bel arbre de Judée, décoré de mille grâces
Est fait de rubis balais incrustés dans de l'émail
La tulipe est un grenat, la rosée sur son pétale
Une perle qu'on plongeur de la mer lui donna.⁵¹⁷

⁵¹⁶ Baridon, M. (1998). *Les jardins, Paysagistes, jardiniers, poètes*, Paris : Robert Laffont. pp. 216-217.

⁵¹⁷ Ki-Zerbo, J. (1992). *Compagnons du soleil, anthologie de grands textes de l'humanité sur les rapports entre l'homme et la nature*. Paris : La Découverte. p. 399.

La relation entre les textes et la réalité de terrain écologique en islam semble toutefois moins évidente qu'aux époques des jardins d'Andalousie contemporains de Maïmonide (1138-1204) et d'Avicenne (980-1038). Dans le Golfe, des villes entières ont été construites en plein désert en un temps très court. Ces pétromonarchies sont jeunes, en plein développement, en pleine « croissance », et ont ainsi du mal à accepter les contraintes écologiques, malgré leur richesse. Les ressources en hydrocarbures constituent le véritable cœur de leur économie mais pour un temps limité. De fait, les colonnes de fumée qui s'élèvent des raffineries saoudiennes, émiraties ou koweïtiennes polluent continuellement l'air et l'eau sans qu'une réflexion sur le long terme écologique n'ait lieu, malgré le caractère très religieux de ces états et leur dévotion à l'islam.

IV.5 Une vision abrahamique de la nature

Cette hypothèse d'une vision abrahamique de la nature, d'une religion monothéiste responsable des crises écologiques a été émise par Lynn White en 1967⁵¹⁸ dans son livre sur *les racines historiques de notre crise écologique*. Catherine Larrère explique sa démarche :

En 1967, Lynn White Jr, jusque-là connu en tant qu'historien des techniques médiévales, publia dans Science un article qui allait avoir un grand retentissement. À partir d'une lecture de la Genèse et de l'injonction faite aux hommes de se multiplier et de soumettre la terre, il mettait en cause les racines judéo-chrétiennes de la crise écologique : l'homme, que Dieu a fait à son image, se trouve coupé du reste de la nature, qui n'est plus qu'un ensemble de moyens à sa disposition. Ce fut le point de départ d'une réflexion systématique sur les rapports de l'homme et de la nature, à partir de laquelle allaient se développer les éthiques environnementales. La dimension religieuse des rapports à la nature provoqua certes un important débat, mais les réactions et investigations portèrent plus encore sur les aspects philosophiques ou scientifiques de la civilisation occidentale qui avaient pu justifier une domination de la nature, dont la crise environnementale marquait les limites, ou l'échec.⁵¹⁹

Lynn White n'est pas pionnier dans cette hypothèse. D'autres critiques étaient présentes dans les écrits de Voltaire sur la Bible, les « marginalia » ou « notes marginales »⁵²⁰ montrant les

⁵¹⁸ White, L.T. (2019). *Les racines historiques de notre crise écologique*. Paris : PUF.

⁵¹⁹ Larrère, C.& R. (2015). *Penser et agir avec la nature, une enquête philosophique*. Paris : La Découverte. pp. 143-152.

⁵²⁰ Corpus des notes marginales de Voltaire, t. 8 (Rollin - Sommier). Sous la direction de Natalia Elaguina, Oxford, Voltaire Fondation, 2012 (« Œuvres complètes de Voltaire », 143), pp. 42-592.

écrits bibliques comme un ensemble de mythes copiés et judéisés venus d'autres religions, de faits non historiques, de deux testaments avec bien peu de points communs, que les Lumières se devaient d'extirper de la libre pensée. A ce titre son contemporain d'Holbach (co-auteur de l'article Épicure de l'encyclopédie avec Diderot) disait du christianisme :

Nous retrouvons les mêmes fureurs dans les annales des chrétiens, qui depuis la fondation de leur religion se sont même distingués par-dessus tous les autres peuples connus par les extravagances auxquelles le zèle les a portés. L'esprit d'intolérance, l'inimitié, de discorde, de persécution a particulièrement et en tout temps caractérisé le christianisme.⁵²¹

Pour Lynn White « l'esprit » du christianisme est toujours bien présent dans l'inconscient de nos sociétés occidentales et américaines malgré laïcité, révolution française, déclin de cette religion. Cet « esprit » chrétien s'accommode très bien du libéralisme d'exploitation effrénée de la nature car celle-ci est dans la Bible mise à la disposition des hommes. Ceux-ci sont considérés dans cette religion comme « au-dessus » de la nature, la faune et la flore étant des éléments privés de sensations, les « machines » de Descartes et Malebranche. Le paganisme était au contraire une forme de sacralisation de la nature dont l'homme n'était qu'une espèce parmi les espèces animales et végétales, au même rang pourrait-on dire. Lynn White montre qu'en ayant détruit le paganisme avec cette violence fanatique que démontrait d'Hollbach et Voltaire, le christianisme a une responsabilité dans la crise écologique :

La victoire du christianisme sur le paganisme fut la plus grande révolution psychologique dans l'histoire de notre culture. C'est devenu une mode, aujourd'hui, de dire que nous vivons, pour le meilleur ou pour le pire, à l'âge « postchrétien ». Les formes de notre pensée et de notre langage ont certainement cessé dans une large mesure d'être chrétiennes, mais à mes yeux le fond tient souvent étonnamment à celle du passé. Nos actions quotidiennes habituelles, par exemple, sont dominées par une foi implicite dans le progrès perpétuel qui était inconnue aussi bien de l'Antiquité gréco-romaine que de l'Orient. Elle puise ses racines dans la théologie judéo-chrétienne, et elle est indéfendable en dehors d'elle.⁵²²

Un autre scientifique, Baird Callicott, a la même approche dans son livre sur la Bible et l'écologie :

« Ils se perçurent (les chrétiens) comme séparés du reste de la nature et autorisés par dieu à régner sur elle et à la plier à leurs besoins. Deux mille ans de mise en œuvre toujours plus efficace de cette vision de la relation homme/nature ont abouti aux merveilles technologiques et à la crise environnementale du XXème siècle. »⁵²³

⁵²¹ D'Holbach, P.H.T & Naigeon, J. (2008). *Le Militaire philosophe*. Paris : Coda. p. 117.

⁵²² White, L.T. (2019). *Op.cit.* p. 36

⁵²³ Callicot, J.B. (2009). *Genèse, la Bible et l'écologie*. New-York : Wildproject. p. 10.

L'universitaire Aldo Léopold affirmait quant à lui : « L'écologie n'arrive à rien parce qu'elle est incompatible avec notre idée abrahamique de la terre. Nous abusons de la terre parce que nous la considérons comme une marchandise qui nous appartient. »⁵²⁴

Entre marxisme et capitalisme, une autre voie d'un socialisme tourné vers la nature pouvait être proposée par Edward Carpenter (1844-1929)⁵²⁵ qui parlait déjà de « remèdes » pour une civilisation occidentale exsangue à ses yeux à l'aube du vingtième siècle. Jorn de Précý, grand jardinier et penseur d'une école jardin philosophique et socialiste, auteur du « jardin perdu » explique ce courant de pensée : « Edward Carpenter, l'un des rares camarades qui me restent de cette époque et qui vient encore, de temps à autre, jardiner avec moi à Greystone. S'inspirant du grand poète américain Walt Whitman, il prônait un retour à la nature primordiale, un rejet de la civilisation occidentale désormais exsangue. »⁵²⁶

La thèse selon laquelle l'Église, et plus largement la tradition abrahamique à travers ses trois grands monothéismes, serait responsable de la coupure et de la dégradation catastrophique avec la nature de nos sociétés judéo-chrétiennes occidentalises, par les fondements psychologiques et philosophiques des écritures, a été reprise par quelques universitaires et penseurs de l'écologie. Le culte protestant d'Abraham et de la Bible omniprésente dans l'histoire américaine et la constitution auraient transformé le citoyen américain, du fermier au sénateur en pillier capitaliste d'exploitation rentable et financière de la nature.

Pour John Muir (1838-1914), grand penseur écologiste américain et créateur des grands parcs naturels, la responsabilité de ces destructions de la nature qui commencent dès l'arrivée des premiers blancs protestants en Amérique proviendrait d'un dévoiement de l'esprit biblique mal interprété :

Il n'est absolument pas dans l'intention de Dieu, en nous commandant d'exercer notre domination et de « soumettre » - terme moins ambigu et plus menaçant- la terre (et toutes ses créatures), que nous polluions, dégradions, et détruisions celles-ci (...) Notre crise environnementale est finalement le contrecoup du péché originel, de la désobéissance d'Adam et Eve en goûtant le fruit de l'arbre de la connaissance du bien et du mal.⁵²⁷

Muir, élevé par un pasteur protestant, ne va pas jusqu'à incriminer la Bible elle-même ce que Schopenhauer ou Voltaire ne se privaient pas de faire : « L'espèce entière apparaît même

⁵²⁴ *Idem.* p. 29.

⁵²⁵ Carpenter, E. (2009). *La civilisation, ses causes et ses remèdes*. Paris : éditions du Sandre.

⁵²⁶ Précý, J. de. (2011). *Le jardin perdu*. Paris : Actes Sud. pp. 87-88

⁵²⁷ Muir, J. (2011). *Célébrations de la nature*. Paris : José Corti.

comme déterminée précisément et créée expressément pour la souffrance et la damnation éternelle – à quelques exceptions près, qui (on ne sait pourquoi) sont sauvées par la prédestination. »⁵²⁸

Quant à Voltaire qui désignait la religion chrétienne sous le nom « d'infamie », il était tenté, après avoir ainsi critiqué le christianisme, d'en critiquer l'origine, le judaïsme. Il est très probable que dans notre inconscient collectif en Occident au sens de Carl Jung, lié à une forme d'éducation religieuse chrétienne plus ou moins poussée jusqu'à la fin du 20ème siècle, la population ait ce rapport psychologique avec la nature. Dominique Lang, journaliste au Pèlerin en donne une explication :

Le souci écologique de la planète a mis du temps à s'imposer dans la doctrine sociale de l'Église, qui est en passe seulement ces dernières années d'intégrer une éthique de la terre, comme l'officialise d'une certaine manière l'encyclique Caritas in veritate. Mais là où certains attendaient une première « encyclique écologique », Benoît XVI offre plutôt une réflexion globale sur les emballements de la mondialisation en cours, qui perturbe à la fois nos schémas de développement, nos modèles économiques, nos structures sociales, et jusqu'aux fondamentaux matériels de l'existence sur cette planète.⁵²⁹

On peut en effet noter le caractère tardif de la prise de conscience de l'Église en matière d'effondrement écologique et de réchauffement climatique.

On trouve encore sur ce thème l'encyclique Caritas in veritate ou « l'amour dans le concept de la vie sociale » du 29 juin 2009 :

Toutefois, il faut reconnaître que ce même développement économique a été et continue d'être obéré par des déséquilibres et par des problèmes dramatiques, mis encore davantage en relief par l'actuelle situation de crise. Celle-ci nous met sans délai face à des choix qui sont toujours plus étroitement liés au destin même de l'homme, qui par ailleurs ne peut faire abstraction de sa nature. Les forces techniques employées, les échanges planétaires, les effets délétères sur l'économie réelle d'une activité financière mal utilisée et, qui plus est, spéculative, les énormes flux migratoires, souvent provoqués et ensuite gérés de façon inappropriée, l'exploitation anarchique des ressources de la terre, nous conduisent aujourd'hui à réfléchir sur les mesures nécessaires pour résoudre des problèmes qui non seulement sont nouveaux par rapport à ceux qu'affrontait le Pape Paul VI, mais qui ont aussi, et surtout, un impact décisif sur le bien présent et futur de l'humanité.⁵³⁰

⁵²⁸ Schopenhauer, A. (1996). *Sur la religion*. Paris : Flammarion. p. 108.

⁵²⁹ Lang, D. (2012). CERAS, église et écologie. *Le Pèlerin du 22 novembre 2012*.

⁵³⁰ http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/fr/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate.html

L'Église a désormais pris conscience des dégâts de la mondialisation marchande sur l'écologie. Le capitalisme « moral » tant défendu par les penseurs chrétiens du 19^{ème} siècle comme Joseph de Maistre (grand critique de Rousseau), Louis de Bonald ou Félicité de La Mennais semble avoir vécu. Les travaux de Cécile Renouard, des universitaires liés aux universités catholiques, le prouvent, tout comme l'encyclique du pape François Laudato si, qui ne remet pas en cause le capitalisme mais qui veut rétablir l'éthique et la mesure de cette économie mondiale. Toutefois certains chercheurs comme Philippe Borgeaud estiment qu'une mainmise religieuse du christianisme opère toujours sur les champs du savoir, une relégation péjorative des croyances non bibliques qualifiées de païennes ou d'idolâtres : « Le paganisme désigne la religion du « paumé », embourbé dans ses vieilleries l'empêchant d'aller vers la nouvelle vérité chrétienne. Les païens rejoignent alors la catégorie biblique d'idolâtrie. (...) Plus largement nous fabriquons depuis plusieurs siècles les religions du monde sur le modèle d'un christianisme dogmatique. »⁵³¹

Les penseurs chrétiens ont pu considérer le protestantisme des économies anglaises et allemandes comme amoral : « Cette révolution religieuse exaltant la modernité a fini par dissoudre lois, mœurs, coutumes, institutions ».⁵³²

Max Weber, prendra la défense du protestantisme et accusera tout comme Marx dans *La question juive*⁵³³, une responsabilité au capitalisme israélite :

Les juifs, qui voulaient soumettre leur activité économique à l'impératif d'éthique sociale de la « Bérith », l'alliance, ont été amenés à assumer le double rôle d'exploités et d'exploiteurs. En agissant ainsi, ils ont inventé un capitalisme de paria qui n'a rien à voir avec le vrai capitalisme. Prêteurs aux institutions publiques, aux opérations immobilières, aux guerres, aux marchés de fournitures, aux entrepreneurs coloniaux, aux fermiers des domaines, aux partis politiques, aux Condottieri, aux spéculateurs, les Juifs sont du côté du capitalisme aventurier, orienté vers la politique et la spéculation et non du côté du capitalisme industriel, le seul qui soit honnête.⁵³⁴

D'autres auteurs verront précisément dans le calvinisme protestant la source de l'économie consumériste et du profit : « Le calvinisme des affaires élève au-dessus de l'homme le glaive de la rédemption financière. Les ministres du Dieu boutiquier se voudraient les maîtres d'une

⁵³¹ Borgeaud, P. (2021). *La Pensée européenne des religions*. Paris : Seuil.

⁵³² Baubérot, J., Mathieu, S. (2002). *Religion, modernité et culture au Royaume-Uni et en France 1800-1914*. Paris : Seuil. p. 19.

⁵³³ Marx, K. (1968). *La question juive*. Paris : Union Générale d'Éditions.

⁵³⁴ Attali, J. (2002). *Les juifs, le Monde et l'argent, histoire économique du peuple juif*. Paris : Fayard. p. 475.

économie providentielle, ils ne sont que les valets d'un incontrôlable marché tirant d'ultimes profits de sa destruction accélérée. »⁵³⁵

Ces différentes critiques ont sans doute permis une prise de conscience récente des Églises pour dénoncer une forme d'accélération sans morale de la mondialisation économique et son effet catastrophique sur la planète. Les communautés religieuses sont souvent installées près de jardins et d'une nature encore préservée ce qui peut renforcer cette prise de conscience. Des thèses sur écologie et protestantisme apparaissent comme celle de Martin Kopp⁵³⁶, théologien protestant, sur la décroissance et l'écologie. Un mouvement de fond sur l'écologie dans le monde chrétien semble s'initier.

IV.6 Révolution française

La Révolution française avec sa lutte initiale contre l'Église va libérer ce retour à la nature, on le voit très bien avec les encyclopédistes et leurs planches végétales et naturalistes de Rousseau à Jean-Jacques Audubon (1785-1851). Le calendrier républicain qui est une ode à la nature va durer treize ans de 1792 à 1806. On trouve de nouveaux noms de mois dédiés à la nature, « vendémiaire » (vendanges), floréal (fleurs), germinal (germination des plantes), « fructidor » (fruits), messidor (moissons) « ventôse » (vent). Messidor et fructidor sont des amalgames hybrides de racines grecques et latines, *Messis* et *fructus* sont des mots latins, tandis que la finale *dor* est empruntée au grec *dôron* le présent. Même les prêtres jureurs pro-républicains ne peuvent admettre l'abolition du dimanche, jour du seigneur et un tel retour à la nature⁵³⁷. Dans « La fin du paganisme en Gaule », l'historien de l'art médiéval, Émile Mâle montre que les prénoms de l'an II marquent ce retour à la nature⁵³⁸ : « Va de bon cœur pour la République, Nicolas Fleur d'Oranger, Etienne Epinard, Patrice Pissenlit, Julie Chicorée, Jeanne Groseille. Les enfants perdus ou trouvés sont appelés officiellement : Aubergine, Carotte, Chiendent, Concombre, Échalote, Truffe, Cuivre, Silex, Brebis, Poule. »

⁵³⁵ Vaneigem, R. (2004). *Pour l'abolition de la société marchande, pour une société vivante*. Paris : Petite Bibliothèque Rivages. p. 58.

⁵³⁶ Kopp, M. (2018). *Croître en Dieu ? : la théologie protestante interrogée par la décroissance selon Serge Latouche*. Sociologie. [Thèse de doctorat, Université de Strasbourg]

⁵³⁷ Louis Réau. (1994). *Histoire du vandalisme*. Paris : Robert Laffont. pp. 236-237.

⁵³⁸ *Idem*. p. 248.

Une sorte de retour à la nature donc, une ode générale au potager que les jardiniers des jardins ouvriers trouveraient certainement très amusante et contemporaine (Cerise de *Groupama* par exemple). Même les prunes de l'espèce « Reine-Claude » sont renommées en « Citoyenne Claude ». Les noms de lieux sont débarrassés du culte des saints, la rue Saint Hubert devient la rue du chasseur, la rue Sainte Anne à Paris devient la rue de la Fécondité, l'église saint Roch devient la Butte aux moulins (encore un symbole agraire). Ce retour à la nature va vite être brisé par Napoléon 1^{er} qui rétablit l'Église dans ses prérogatives avec le Concordat, en même temps que l'esclavage aux îles à sucre (1801 et 1802).

Mona Ozouf a consacré d'intéressantes études aux fêtes révolutionnaires des débuts de la Révolution française. Ces fêtes connaissent une histoire courte mais riche et disparaissent avec le Concordat de Napoléon en 1801 rétablissant la toute-puissance de l'Église catholique, du calendrier chrétien et des cultes chrétiens après une parenthèse révolutionnaire de 12 années.

Pour Mona Ozouf : « La fête républicaine, comme l'école, est sévèrement ordonnée, religieusement observée. (...) Leclerc, l'auteur du projet (de fêtes révolutionnaires), veut étendre la solennité festive à toute la vie, et souhaite convaincre chaque citoyen de fêter les actes journaliers, les principales « époques » de sa vie. »⁵³⁹

Nous observons dans les jardins familiaux des fêtes semblables, des fêtes de citoyens conscients de l'écologie, joyeuses et solennelles à la fois. Nous observons également avec cette notion de « principales époques de sa vie » une proximité avec la grille d'entretien que nous avons composée (infra) à partir des époques de vie, des « histoires de vie » de Gaston Pineau.⁵⁴⁰

Les débuts de la Révolution marquent une volonté générale du peuple à se débarrasser définitivement du culte chrétien et à faire table rase dans la République de ce qui est perçu comme des superstitions bibliques. Un rapport de Robespierre, instituant le Culte de l'Être Suprême, avec des fêtes républicaines, civiques, remplace les fêtes catholiques. La fête de l'Être Suprême célébrée le 20 prairial an II (8 juin 1794) au Champ-de-Mars, à Paris, se voudra l'apogée de cette religion naturelle dont le but est « de développer le civisme et la morale républicaine ».

⁵³⁹ Ozouf, M. (2015). *De Révolution en République, les chemins de la France*. Paris : Gallimard. p. 531.

⁵⁴⁰ Pineau, G. (2007). *Les histoires de vie*. Paris : Presses Universitaires de France.

Citons l'exemple du comité révolutionnaire d'Issy les Moulineaux : le 26 brumaire de l'an II (16 novembre 1793), dans le cadre des dons patriotiques demandés à chaque canton pour les frais de guerre consécutifs à la déclaration de la Patrie en danger, faite à l'Assemblée législative le 6 juillet 1792 :

En lui présentant la vaisselle servant au ci-devant culte catholique dans son église, exprimant le vœu qu'avec ces brimborions sacrés, ces puérides pagodes, disparaissent à jamais les arlequinades célestes qui ont stupéfié la plupart des hommes depuis le 18^{ème} siècle, et que la *religion de la nature* prenne la place de cet amas de dogmes absurdes, de pratiques extravagantes, de contes ridicules, qui dégradaient la raison, étouffaient le jugement et pervertissaient les esprits, et demandant la suppression de cette redoutable corporation de tartufes, de prêtres gangrenés, que l'Assemblée constituante voulut en vain organiser, que l'Assemblée législative ne put contenir, en un mot plus de ministres, plus d'apôtres, plus de culte privilégié, chacun restant libre d'adorer l'Être suprême à sa manière.⁵⁴¹

Il s'agit bien de réintroduire une religion de la nature qui aujourd'hui pourrait se redéfinir en « conscience verte » et qui semble bien régner dans les jardins familiaux. Ces jardins ont un sens philosophique très républicain, très citoyen et populaire, leurs fêtes laïques semblent purement républicaines. Il y a, dans les différentes tendances révolutionnaires, celle de Gracchus Babeuf (1760-1797) que l'on considère comme un des pères du communisme avec le babouvisme, montre quelques traits de simplicité épicurienne intéressants autour d'une notion de labour mesuré : « Une source de santé et d'amusement, suffisant pour couvrir les besoins. Ces besoins les babouvistes essaient de les définir : un logement sain, un bon habit, des aliments suffisants et variés, des boissons conformes aux goûts locaux, « l'art de guérir », un enseignement élémentaire ; rien de luxueux, rien de superflu. »⁵⁴²

Ces mêmes babouvistes tenteront de remettre au goût révolutionnaire la notion de « terre à tous » et aussi « d'alimentation pour tous », avec un partage des tâches ouvrières et paysannes pour tous les citoyens à tour de rôle :

En 1793, les Enragés avaient demandé de municipaliser et de nationaliser le commerce, ainsi que d'organiser l'échange des produits au prix coûtant. (...) Le *manifeste des Égaux* demande l'abolition des propriétés terriennes individuelles. La constitution prévue par les Égaux réclame

⁵⁴¹ www.historim.fr

⁵⁴² Mazauric, C. (1976). *Babeuf, textes choisis et notes*. Paris : Editions sociales. p. 42.

une large communauté des biens nationaux, le retour à la campagne, la parité d'instruction assurée à tous, le travail pour chaque citoyen.⁵⁴³

Cette notion de « retour à la campagne » est très significative d'un « retour à la nature » donné par la révolution, à des biens communs que la république romaine nommait *ager publicus* comme nous l'avons vu supra. Ce retour vers les campagnes est à nouveau contemporain avec les crises, il est prôné par des auteurs comme Yves Cochet ou Dominique Bourg, Babeuf, guillotiné en 1797, n'a pas eu le temps de rédiger un programme scolaire qui aurait certainement été inspiré de Rousseau et d'une éducation centrée sur la nature pour garçons et filles. Une parité éducative réclamée également par Olympe de Gouges également guillotinée en 1793.

Ces fêtes révolutionnaires sont marquées par le changement du calendrier et des fêtes chrétiennes pour un calendrier révolutionnaire lié à la nature et aux saisons où ne figurent plus les saints et les fêtes judéo-chrétiennes. Les églises sont transformées en temples de la raison. Partout on plante des arbres de la Liberté. Les cérémonies de l'arbre de mai, subsistance des rites païens sont remises à l'honneur. Les nouveaux prénoms sont liés aux fleurs et légumes. On observe l'arrêt des persécutions des prétendus sorciers et sorcières par l'Église et le Roi. On cesse d'envoyer la maréchaussée déloger les adeptes des cultes agraires souterrains dans la Beauce par exemple où des escarmouches avaient opposé avec violence paysans et gendarmes pendant des décennies sous l'ancien régime. On note l'émotion du chirurgien en chef de l'armée révolutionnaire Dominique Larrey⁵⁴⁴ devant les salles de tortures de l'Inquisition pendant les campagnes napoléoniennes en Italie et en Espagne.

Mona Ozouf explore les fêtes de la Révolution française : par exemple celle du 10 Messidor de l'an VI (28 juin 1798) ou Fête de l'Agriculture :

Le législateur sacralise les commémorations républicaines, impose une liturgie laïque pour les décadis et les sacrements civiques- tels baptêmes, fiançailles, mariages et enterrements – qui remplacent les rites chrétiens...Le nouvel ordre célèbre la famille : Jeunesse, Maternité, Epoux, Longévitité. La morale se définit par références aux Anciens (La République antique romaine). Elle honore Reconnaissance, Courage, Maîtrise de soi, Sens du devoir, *Respect de la Nature*.⁵⁴⁵

⁵⁴³ Tarizzo, D. (1978). *L'anarchie, histoire des mouvements libertaires dans le monde*. Paris : Seghers. p. 185.

⁵⁴⁴ Marchioni, J. (2003). *Place à Monsieur Larrey, chirurgien de la garde impériale*. Paris : Actes Sud.

⁵⁴⁵ Ozouf, M. (1988). *La fête révolutionnaire, 1789-1799*. Paris : Gallimard.

Les tableaux d'Ingres (1780-1867) montrent la libération du corps féminin pour Madame Récamier, la révolution libère la femme même si elle exécute au passage Olympe de Gouges⁵⁴⁶ qui voulait inscrire l'égalité des hommes et des femmes dans la *Déclaration des droits de l'homme et du citoyen*. Ingres donne au portrait de Madame Récamier des vêtements sans carcans, à la romaine. Cette mode s'inspire des fresques peintes d'Herculanum et de Paestum découvertes au milieu du siècle des Lumières montrant la beauté libre des romaines de la République et, dans le même temps, le mobilier révolutionnaire s'enrichit de motifs floraux de l'expédition d'Égypte.

Goethe dans ses souvenirs de l'invasion française lors des guerres de la révolution vient appuyer le caractère de cet élan révolutionnaire lié au végétal, aux arbres : « Là-dessus, la guerre commença et les colonnes de français armés avancèrent, mais ils semblaient n'apporter que l'amitié. Et ils l'apportaient, en effet, car leur âme à tous était plus haute ; ils plantaient allègrement les joyeux arbres de la liberté, promettant à chacun ce qui lui revient et son propre gouvernement. La jeunesse et la vieillesse fut comblée. »⁵⁴⁷

Robespierre s'efforcera de créer une religion officielle pour combler la disparition du culte chrétien combattu et pourchassé, une religion conforme aux idéaux des Lumières et, en particulier, aux théories rousseauistes qui prônaient l'existence d'une morale naturelle et universelle et d'une divinité impersonnelle, l'Être suprême, créateur de l'Univers.

Dépourvue de prêtres et de sanctuaires, cette nouvelle religion déiste et patriotique n'en revêtait pas moins toutes les apparences d'un culte où la nature, l'arbre et le végétal, les saisons, les fruits, les légumes jouaient un rôle prédominant.

La fête de l'Être suprême au Champ de Mars (20 prairial an II - 8 juin 1794) rencontra ainsi un certain succès en France même si cette journée du 20 prairial se tint sous une pluie torrentielle. Elle ne fut que le couronnement d'une série de tentatives menées par les dirigeants de l'an II pour instaurer un culte révolutionnaire. Pour la plupart avortées, ces tentatives témoignent de la complexité des liens qui unissaient la sphère politique et la sphère religieuse, ainsi que de

⁵⁴⁶ Faucheux, M. (2018). *Olympe de Gouges*. Paris : Gallimard.

⁵⁴⁷ Clio Texte 05. Histoire contemporaine. N. 1776-1830 - Le temps des révolutions (américaines, française, industrialisation), Goethe et la Révolution française.

l'impossibilité d'éradiquer tout sentiment religieux. Elles constituèrent également le point de départ d'une religion civique dont les développements ont marqué l'histoire de la République.

Mirabeau (1749-1791), qui parlait à la même époque de la relation homme-nature, que l'on pourrait aussi nommer « citoyen-nature », disait :

Le point capital est de le (citoyen) passionner pour elle (la nature), ainsi avec le nouveau calendrier, le temps sera laïcisé, du moins en ce sens qu'on le débarrassera de ces objets fantastiques que sont les saints et les patrons, cela doit se faire tous les jours mais aussi et surtout les jours de fêtes, ces moments forts de l'affectivité et de la sensibilité collective.⁵⁴⁸

Voilà qui peut annoncer les travaux de Jung. Si un citoyen doit retrouver la plénitude de ses sens dans une relation retrouvée à la nature, débarrassé des superstitions religieuses, l'ensemble des citoyens, le peuple français, dispose aussi d'une « sensualité » à la nature, d'un rapport de groupe collectif à la nature qui doit le transformer, l'émanciper, lui donner l'énergie dans le futur. Cette énergie révolutionnaire gagnera toutes les batailles de la révolution et libérera l'Europe, seules les tueries de l'Empire, une nouvelle noblesse bourgeoise appâtée par le gain et le rétablissement du culte chrétien par le Concordat briseront cet élan émancipateur.

A propos du calendrier républicain révolutionnaire on notera : le neuvième jour, le décadi, est le jour du « chêne », le dixième est le jour de repos inaliénable, jour d'otium c'est-à-dire de loisirs et non de neg-otium c'est-à-dire de négoce, de négociant, de commerce. Le cinquième est consacré à la charrue et à l'instrument des vraies richesses terriennes face à des richesses spirituelles chrétiennes qui avaient maintenues la misère et l'exploitation dans les campagnes.

Fabre d'Églantine (1750-1794), poète et homme politique guillotiné le même jour que Danton, dira alors à David :

L'idée qui nous a servi de base est de consacrer par le calendrier, le système agricole et d'y ramener la nation, par des signes pris dans l'agriculture et l'économie rurale, aux saints et aux patrons le calendrier substituera des plantes, des animaux, des outils, par exemple la chèvre, la charrue. L'almanach basé sur le nouveau calendrier présentera ainsi une sorte de petite encyclopédie, tout à la fois civique et agricole, à l'usage du peuple.⁵⁴⁹

La révolution française a donc dans ses débuts, de 1792 à 1806, avant que l'Empire et l'aventure bonapartiste ne changent cet esprit en rétablissant les cultes par le Concordat, tenté une forme

⁵⁴⁸ www.herodote.com

⁵⁴⁹ *Idem.*

de retour à la nature, de citoyenneté en harmonie avec la nature, par son calendrier aux références agraires et végétales, par ses fêtes, le culte des arbres sacrés de la révolution, l'abrogation des cultes judéo-chrétiens et des Églises, les noms donnés aux enfants, les projets de réforme de l'économie pour un retour aux campagnes comme chez Babeuf et aux biens communs. Cette période très riche en propositions politiques, à des formes d'éducation nouvelles comme avec Condorcet, fut portée par des révolutionnaires dont bon nombre seront malheureusement guillotins avant de pouvoir développer ces projets.

Nous allons maintenant présenter des pédagogues, quelquefois philosophes, quelquefois jardiniers, souvent détenteurs d'une cabane, avec ce lien commun de placer la nature au centre de leurs préoccupations. Pour beaucoup d'entre eux ils ont apporté une nouvelle forme de « Lumières » au regard de la société sur la nature.

Partie V : Une approche pédagogique pour penser l'école jardin, quelques pédagogues et précurseurs de l'école jardin

Pour penser l'école jardin il apparaît nécessaire d'effectuer un tour d'horizon de pédagogues anciens et contemporains qui ont placé la nature au centre de leurs enseignements ou de leur vie intellectuelle. C'est en eux qu'il est nécessaire de puiser des exemples de ressources pédagogiques, de fonctionnement d'une école jardin où l'on retrouvera des points communs. C'est par exemple l'approche sensorielle qui revient le plus souvent avec l'observation de la nature mais aussi la pratique du jardinage avec des groupes d'élèves ou d'étudiants, pratique ancrée dans une philosophie qui rappelle la philosophie épicurienne et le Jardin du philosophe.

Nous retrouverons une forme de trilogie intellectuelle chez ces pédagogues : philosophie de la nature, pédagogie pratique du jardinage, présence d'une bâtisse école ou d'une cabane pour dispenser les enseignements. Cette liste n'est pas exhaustive mais elle offre une forme de chronologie qui montre que l'école jardin traverse les âges, qu'elle offre un système qui fonctionne à côté de l'école traditionnelle. Cette école de la nature que nous caractérisons d'épicurienne et qui change de nom ou d'appellation philosophique au cours de l'histoire, parfois étiquetée de Rousseauisme puis de Transcendentalisme et non d'Epicurisme, a une forme spirituelle indépendante des religions monothéistes, elle est hors du religieux dogmatique car elle est reliée à la nature, une sorte de spiritualité laïque autour d'une pédagogie centrée sur la nature en quelque sorte. Quelques exemples d'écoles jardins chrétiennes ont existé dans l'histoire avec par exemple la communauté de François d'Assise, les communautés monastiques cisterciennes autour de la production légumière, fruitière ou céréalière, celle d'Hildegarde de Bingen par exemple comme école jardin dans un couvent féminin au moyen-âge, la culture des simples et plantes médicinales chez les dominicains et de façon contemporaine le campus de la transition écologique de Forges en Seine et Marne avec Cécile Renouard. Toutefois, pour penser l'école jardin comme école laïque pour l'éducation nationale de demain nous développerons ici les exemples de pédagogues qui ne mettent pas la religion biblique au cœur de leur pédagogie. Cette présentation de pédagogues du jardin n'est pas exhaustive, elle pourrait faire l'objet d'une recherche plus complète et plus vaste pour l'histoire des pédagogies. Elle vise à caractériser des pratiques éducatives centrées sur la nature de façon chronologique, d'observer l'évolution d'une école jardin de Rousseau aux jardiniers pédagogues d'aujourd'hui. Pour caractériser ces points communs de pratiques éducatives nous avons choisi de croiser, dans un tableau à double entrée pour chacun des pédagogues étudiés,

en abscisse quatre axes anthropologiques que nous retrouverons définis par Camille Tarot dans l'étude empirique et en ordonnée neuf caractéristiques observables dans ces exemples d'écoles jardins donnés par ces pédagogues ;

En abscisse :

| | | | |
|----------|------------------------|-------------------------|----------------------------|
| DON | ACCUEIL | SOIN | PEDAGOGIE |
| Echanges | Ouverture à l'altérité | Alimentation réparation | Apprentissage/enseignement |

En ordonnée :

| | | | | | | | | |
|------------------|--------|----------------------------|--------|-----|----------|---------------------|-----------------------------|--------------------------|
| Communauté école | Jardin | Les 5 sens Sensorialité | Cabane | Eau | Insectes | Animaux végétaux | Marche Exercice corporel | Poésie Rêverie Art |
|------------------|--------|----------------------------|--------|-----|----------|---------------------|-----------------------------|--------------------------|

A l'issue de cette étude de pédagogues, une grille récapitulative permettra de conforter une approche modélisable de l'école jardin, avec des caractéristiques de concordance pour l'analyse empirique.

V.1 Jean-Jacques Rousseau (1712-1778)

Le philosophe défend dans « l'Émile » un système pédagogique en lien avec la nature et basé sur le développement des sens. « *L'Éducation nous vient de la Nature* ». Jean-Jacques Rousseau s'intéresse à la nature pour elle-même, par rapport à l'homme et par rapport aux choses. Condamné pour ses écrits, Rousseau se retranche dans la solitude et le renoncement à toutes les illusions sociales. L'herborisation, la promenade et la rêverie qu'a défini Bachelard dans « la poétique de la rêverie »⁵⁵⁰ que l'on va observer également chez Thoreau, Emerson ou Muir, Aldo Léopold, Gilles Clément, Gaston Pineau, Pierre Rabhi, mais pourrait-on dire aussi chez tous ces pédagogues de la nature, caractérisent Rousseau dont *l'Émile* est à rapprocher des *Rêveries d'un promeneur solitaire*. On en déduirait la rêverie dans la nature comme la suite logique d'une éducation reçue au contact de la nature. Si l'on connaît les plantes, les herbes comestibles, les herbes guérissuses par un apprentissage dans l'enfance on ne pourra que

⁵⁵⁰ Bachelard, G. (2016). *La poétique de la rêverie*. Paris : PUF.

prendre plaisir plus tard à les collecter ou les reconnaître lors de ces rêveries proches de la méditation dont les scientifiques observent récemment le bienfait pour le fonctionnement du cerveau humain.

Connaître la nature dans sa diversité, s'y abandonner librement par le corps et par l'esprit, compense les doutes émis par les contemporains de Rousseau quant à ses recherches sur la nature de l'homme ou ses écrits politiques comme le *Contrat social*. Pour le philosophe naturaliste les « sens » et leur satisfaction sont repus par le contact avec la nature, que ce soit sous forme de jardinage comme pour Émile ou sous forme de promenade d'herboristerie pour Rousseau, ce qui dans les *Dialogues* lui fera observer une secrète opposition entre la constitution de l'homme et celle de nos sociétés. Autrement dit, l'homme ne peut se passer de nature et que le système qui régit la société quel qu'il soit, nous ne sommes en cette fin du 18^{ème} siècle pas encore entrés dans le phénomène d'agglutinement ouvrier dans les villes « tentaculaires », se doit d'y inclure cette disposition. Ce sera tout le travail conceptuel des socialismes utopiques du siècle suivant, dont le projet de l'abbé Lemire, mais aussi les jardins du familistère Godin de Guise ou les plans des cités vertes des Fourieristes, et tout ce qui fonde l'éducation à la nature aujourd'hui.

Rousseau a démontré que l'homme ne peut vivre sans développer ses sens, « *nous naissons sensibles* » au contact de l'amour et de la connaissance de la nature.

Parmi les cinq sens nous connaissons bien le handicap lié à la cécité ou à la surdité. Ces handicaps contrarient beaucoup les apprentissages et la vie quotidienne même si le corps humain compense ces carences par un caractère plus fort et plus sensible des autres. Le cas de personnes en situation de handicap de cécité dont l'acuité musicale est renforcée est bien connu. Par contre, nous explique Michel Serres⁵⁵¹, les pertes ou manquements des sens d'*agueusie* et *dysgueusie* ou d'*anosmie*, respectivement de goût et d'odorat, posent le problème de nos sens laissés pour compte dans notre vie quotidienne, avec des conséquences peu étudiées sur notre intellect ou notre santé psychique et physique :

Nos perceptions des images, des revêtements, des sons, des odeurs organisent notre relation instantanée, charnelle ou immanente à la ville, que nous apprécions pour ses places et ses squares ombragés, ses tours de verre et ses monuments historiques, ses commodités et ses

⁵⁵¹ Serres, M. (1985). *Les cinq sens*. Paris : Grasset.

distractions, ou que nous bannissons pour ses bruits de klaxon, de sirène et de moteur, ses odeurs de poubelles, de pneus et de bitume, ses embouteillages et sa pollution.⁵⁵²

On ne respire plus la nature, la senteur des bois et des plantes, les adolescents ne préparent plus la cuisine, le toucher s'attarde désormais plus de cinq heures par jour sur des appareils en plastique téléphoniques ou informatiques, le toucher des matières végétales est rare. Aussi est-il permis de se poser la question avec ces constatations de l'effet de ces phénomènes de désensibilisation sur la construction de la personnalité et la constitution de ce sixième sens dont parle Rousseau. Michel Serres a construit tout un ouvrage sur l'importance des cinq sens et notre tendance à accorder notre attention moderne qu'à la vue, avec médias, technologies et publicité :

Beaucoup de philosophies se réfèrent à la vue ; peu à l'ouïe ; moins encore donnent leur confiance au tactile, comme à l'odorat. L'abstraction découpe le corps sentant, retranche le goût, l'odorat et le tact, ne garde que la vue et l'ouïe, intuition et entendement. Abstraire signifie moins quitter le corps que le déchirer en morceaux.⁵⁵³

A cette interrogation vient répondre l'hypothèse d'une sensibilisation réparatrice par le loisir végétal des jardins collectifs, rare alternative aux modes désensibilisés de l'urbanité, pour tenter de goûter des légumes et fruits aux saveurs développées et non pas muris artificiellement et d'inhaler plantes et fleurs, verdure sans pesticides, ombrages et arbustes non traités par les services de voiries, eau de pluie récupérée sans chlore et Javel comme c'est le cas pour l'eau de certaines fontaines mais pas pour l'eau du robinet.

Dans *l'Émile ou de l'Éducation* (1762) Rousseau propose une vision de l'enfant et de l'éducation complètement nouvelle. Il est pionnier d'un système pédagogique basé sur l'observation et les sens :

Je le vois exerçant le sens, l'esprit, les forces qui se développent en lui de jour en jour... la santé brille sur son visage... ses pas affermis lui donnent un air de vigueur (la marche)... il n'a rien d'une mollesse efféminée, l'air et le soleil ont déjà mis l'empreinte honorable de son sexe, ses muscles, encore arrondis, commencent à marquer quelque trait d'une physionomie naissante... l'expérience de ces exercices multipliés (marche et vie au plein air)... il a l'air ouvert et libre, mais non pas insolent ni vain, son visage qu'on n'a pas collé sur des livres.⁵⁵⁴

⁵⁵² Marchal, H. & Stébé, J. (2014). *Les grandes questions sur la ville et l'urbain*. Paris : Presses Universitaires de France. pp. 203-206.

⁵⁵³ Serres, M. (1985). Op. cit. p. 23.

⁵⁵⁴ Rousseau, J. J. (1762). *Émile ou de l'Éducation*. Paris : Garnier. Livre II.

Ce système pédagogique de développement des cinq sens est justifié par Rousseau comme permettant de développer « un sixième sens », un sens interne de jugement, de compréhension de l'homme dans la nature :

Il me reste à parler dans les livres suivants de la culture, d'une espèce de sixième sens appelé sens commun, moins parce qu'il est commun à tous les hommes, que parce qu'il résulte de l'usage bien réglé des autres sens, et qu'il nous instruit de la nature des choses, par le concours de toutes leurs apparences. Ce sixième sens n'a point par conséquent d'organe particulier, il ne réside que dans le cerveau, et ses sensations, purement internes, s'appellent perceptions ou idées.⁵⁵⁵

Ainsi Rousseau nous laisse penser que sans stimulation ou éducation des cinq sens, le sixième sens, le « sens commun » car on dit « perdre le sens commun », les idées, les concepts perceptifs du monde seraient absents ou peu développés. Lorsqu'on observe la pédagogie des écoles adaptées pour enfants autistes, comme par exemple l'institut Alfred Binet de Rouen, basée justement sur une stimulation sensorielle des cinq sens, des ateliers de jardinage, beaucoup de manipulation d'objets, on réalise avec quelle avance et quel génie Rousseau préfigurait ces enseignements. La pratique du jardinage des jardins familiaux, ouverte à tous les âges, représente donc un lieu pédagogique de très grande richesse. Odorat, toucher, bruit des insectes et des oiseaux, de l'eau, vue affinée par l'attention portée aux pousses et aux fruits et légumes, richesse des couleurs, mémorisation, gestuelle d'effort, observation du temps et de la météo, gestion du temps, anticipation, prévision des tâches à effectuer, sensation de satisfaction... Nous sommes bien là dans une école qui ne dit pas son nom mais qui ressemble bien à l'école jardin de cette recherche, une école de loisir jardinier qui comme Rousseau le prônait, construit les sens de l'individu et certainement aussi ce sixième sens des idées, des constructions psychologiques internes du cerveau, avec un lieu calme où le stress est évacué et où la seule évaluation du travail est une auto-évaluation.

Rousseau nous met en garde, comme le Docteur Schreber⁵⁵⁶, fondateur des jardins ouvriers allemands, sur une éducation où l'enfant reste cloîtré entre quatre murs. C'est le cas de notre système éducatif contemporain où l'enfant passe ses journées, enfermé, à trente élèves dans des salles de cours surchauffées à l'air vicié, renforcé de nouvelles pratiques d'autoformation très en vogue aux États-Unis sur des classes informatiques avec des salles dédiées peu aérées, dans

⁵⁵⁵ Vallejo, M. (2014). 4. Entre vulnérabilité, sensibilité et possibilité. Dans : Vallejo, M. *Une approche philosophique du soin : L'éthique au coeur des petites choses*. Toulouse : Érès. pp. 75-97.

⁵⁵⁶ Saint Girons, B. (2001). Jardins et paysages : une opposition catégorielle. Dans : Jackie Pigeaud éd., *Histoires de jardins : Lieux et imaginaire*. Paris : Presses Universitaires de France. pp. 49-83.

un bruissement de petits ventilateurs de ces machines répandant une odeur de plastique surchauffé et de néons en lumière artificielle.

Sur cet aspect de clausturation, Rousseau déclare :

Non seulement ces exercices continuels, ainsi laissés à la seule direction de la nature, en fortifiant le corps, n'abrutissent point l'esprit, mais au contraire ils forment en nous la seule espèce de raison dont le premier âge soit susceptible, et la plus nécessaire à quelque âge que ce soit. Ils nous apprennent à bien connaître l'usage de nos forces, les rapports de nos corps aux corps environnants, l'usage des instruments naturels qui sont à notre portée et qui conviennent à nos organes. Y a-t-il quelque stupidité pareille à celle d'un enfant toujours élevé dans la chambre et sous les yeux de sa mère, lequel, ignorant ce que c'est que poids et que résistance, veut arracher un grand arbre ou soulever un rocher ?⁵⁵⁷

Enfin Rousseau exprime l'aspect quotidien de cette éducation au grand air, l'air usé de la chambre d'Émile devenu l'air usé de la salle informatique de l'école moderne :

Au lieu de le laisser croupir dans l'air usé d'une chambre, qu'on le mène journellement au milieu d'un pré. Le bien-être de la liberté rachète beaucoup de blessures. Mon élève aura souvent des contusions, en revanche il sera toujours gai. Si les vôtres en ont moins, ils sont toujours contrariés, ils sont toujours enchaînés, toujours tristes. Je doute que le profit soit de leur côté.⁵⁵⁸

Sur cet aspect de l'air vicié que les enfants respirent à l'école, il peut être utile au milieu de cette pandémie du Covid 19 d'en montrer la réalité et peut-être, la nécessité d'ouvrir les classes à de nouvelles activités d'extérieur comme l'entretien du jardin potager, l'observation de la nature urbaine, des parcs et jardins collectifs et divers travaux annexes pouvant être réalisés en extérieur après aménagement des cours de récréation et des espaces scolaires.

Elsa Maudet décrit cette nécessité pandémique pour l'école :

Jean-Michel Blanquer, a aussi recommandé d'aérer les salles de classe « toutes les heures ». Or, « on s'aperçoit que, dans les salles de classe assez classiques, on arrive à dépasser les seuils recommandés de CO2 au bout de dix, quinze minutes ». La consigne devrait plutôt être d'ouvrir la fenêtre quatre ou cinq fois par heure. Si possible, d'aérer en continu (...) Nombre de classes sont équipées de fenêtres anti-défenestration, qui s'entrouvrent à peine.⁵⁵⁹

Rousseau avait aussi une cabane « rêvée » dont parle Bachelard, « la maison aux contrevents verts » citée dans *l'Émile* :

⁵⁵⁷ Rousseau, J. J. (1762). Op. cit. p. 123.

⁵⁵⁸ *Idem*. p. 429.

⁵⁵⁹ Maudet, E. (2021). A l'école, fenêtre sur cours ?. *Libération du vendredi 23 avril 2021*, p. 13.

Comme je serais peuple avec le peuple, je serais campagnard aux champs ; et quand je parlerais d'agriculture, le paysan ne se moquerait pas de moi. Je n'irais pas me bâtir une ville en campagne, et mettre au fond d'une province les Tuileries devant mon appartement. Sur le penchant de quelque agréable colline bien ombragée, j'aurais une petite maison rustique, une maison blanche avec des contrevents verts.⁵⁶⁰

Cette cabane fait partie d'un ensemble avec « l'instituteur » (ou le pédagogue), « le philosophe », et le « jardinier » que nous retrouvons fréquemment dans les exemples qui suivent.

Rousseau place le jardin, l'agriculture, le travail de la terre, la connaissance du vivant, à la base de l'éducation :

Toutefois l'agriculture est le premier métier de l'homme : c'est le plus honnête, le plus utile, et, par conséquent, le plus noble qu'il puisse exercer (...) tous les travaux rustiques lui (Emile) sont familiers ; c'est par eux qu'il a commencé ; c'est à eux qu'il revient sans cesse.⁵⁶¹

L'écocitoyen de demain, l'élève de l'école jardin, pourrait être imaginé comme un Émile dont la connaissance de la terre, le jardinage, la connaissance du vivant sont des fils conducteurs tout au long de la vie. Par contagion, cette révolution pédagogique replaçant la nature « comprise » dans ses fonctionnements pourrait gagner rapidement l'ensemble de la population et changerait la trajectoire inquiétante de nos sociétés vers l'effondrement écologique.

La connaissance botanique passait chez Rousseau par l'observation « sur pied ». Il herborisait dans ses pérégrinations et l'on pourrait imaginer avec les iPhones et les nouvelles technologies de nouveaux herbiers, interactifs, pédagogiques, pour les élèves et jardiniers de l'école jardin. Ces pratiques permettraient des échanges entre écoles et de façon encore plus lointaines avec des classes à l'étranger, l'apprentissage des langues n'en serait que plus justifié et la notion de jardin planétaire comprise de tous. Dans ses lettres à Madame Delessert sur la botanique Rousseau disait de l'herbier :

Pour bien connaître une plante, il faut commencer par la voir sur pied. Les herbiers servent de mémoratifs pour celles qu'on a déjà connues ; mais ils font mal connaître celles qu'on n'a pas vues auparavant. C'est donc à vous de m'envoyer des plantes que vous voudrez connaître et que vous aurez cueillies sur pied.⁵⁶²

⁵⁶⁰ Rousseau, J. J. (1762). Op.cit. p. 298.

⁵⁶¹ Biedermann, A., Tomasi, T. (1979). *Idéaux pédagogiques européens*. Paris : Larousse. p. 131.

⁵⁶² Nancy, J. P. (2016). *Dictionnaire Rousseau*. Paris : Atlande. p. 248.

On imagine Rousseau recevoir ces plantes séchées dans des lettres, aujourd'hui ces échanges en herbier électronique seraient d'une grande utilité pédagogique interculturelle, ouverts sur le monde et la découverte d'autres cultures.

Un ouvrage moins connu de Rousseau, « le botaniste sans maître » de 1771, donne des éclairages précis d'une méthode pédagogique pour l'école jardin à destination cette fois d'une petite fille de quatre ans Madelon. Haudricourt, élève de Mauss, préface ce livre :

Malgré la règle que Rousseau s'était fixée de ne donner à lire aux enfants qu'à partir de l'âge de douze ans, ces lettres sont destinées à faire l'éducation botanique de Madelon, une petite fille de quatre ans dont la jeune mère, qu'il appelle « cousine », est une amie qu'il a rencontré à Môtiers en 1762. Le ton affectueux, familial, de ces lettres tient à la relation très particulière qui s'était établie entre ces deux êtres (...) ces lettres sont élémentaires en ce qu'elles ne sont destinées « qu'à la connaissance et à la destination des fleurs ». Choix extrêmement important car cela signifie qu'elles ont été rédigées non pas dans une optique médicale – orientation de tous les ouvrages de botanique à l'époque – mais dans un but pédagogique et qu'elles sont, au-delà de leur visée initiatique, un véritable hommage à Linné à qui l'on doit d'avoir sorti la botanique des écoles de pharmacie pour la rendre à l'histoire naturelle. ⁵⁶³

Rousseau met en garde contre une pédagogie savante de la botanique dite « de cabinet ». Le musée de l'éducation (Munaé)⁵⁶⁴ de Rouen a organisé un colloque en 2018 consacré aux modèles de fleurs pédagogiques du docteur Auzoux (1797-1880)⁵⁶⁵. Le Munaé conserve en effet de magnifiques plantes en papier mâché, réalisées au XIX^e siècle par les Établissements Auzoux et achetées autrefois par les lycées, universités, facultés du monde entier. Ces fleurs démontables en plusieurs parties, montrant l'intérieur et le système sexué des fleurs, des graines et plantes, étaient des outils utiles de découverte du monde végétal. Dans ce colloque auquel nous avons participé, beaucoup de scientifiques et de conservateurs regrettaient la perte du savoir botanique chez les élèves et étudiants, la baisse des volumes de cours dans les nouveaux programmes.

Sur le plan de la mémoire, Jean Starobinski nous donne d'utiles précisions quant à cette activité d'herboriste de « collectionneur » pratiquée par Rousseau à égal intérêt qu'avec la musique :

⁵⁶³ Rousseau, J. J. (1983). *Le botaniste sans maître, ou manière d'apprendre seul la botanique*. Paris : Métailié. p. 9.

⁵⁶⁴ <https://www.reseau-canope.fr>

⁵⁶⁵ Munaé de Rouen. Exposition Belles plantes ! Modèles en papier mâché du Dr Auzoux. Du 25/05/2018 - Au 26/08/2019.

Jean-Jacques recourt à la plante, afin de pouvoir recourir plus tard à l'herbier, qui lui permettra de vivre par la mémoire. Il s'offre ainsi la ressource d'un *immédiat mémorisé*, infiniment plus riche et plus chaleureux que l'immédiat de la sensation actuelle.⁵⁶⁶

Il y a dans la pratique de l'observation des plantes et de leur répertoire une continuité de la mémoire sensorielle immédiate vers la mémoire longue, de construction scientifique pour l'avenir cognitif pourrait-on dire.

La mémoire sensorielle permet peut-être que la mémoire d'étude scientifique ne soit vécue comme rébarbative. Rousseau aurait sans doute trouvé la cause de ce diagnostic dans ce qu'il appelait la « botanique de cabinet » :

Mais sitôt qu'on ne veut apprendre que pour instruire, qu'on n'herborise que pour devenir auteur ou professeur, tout ce doux charme s'évanouit, on ne voit plus dans les plantes que les instruments de nos passions, on ne trouve plus aucun vrai plaisir dans leur étude, on ne veut plus savoir mais montrer qu'on sait, et dans les bois on n'est que sur le théâtre du monde, occupé du soin de s'y faire admirer, ou bien se bornant à la botanique de cabinet et de jardin tout au plus, au lieu d'observer les végétaux dans la nature, on ne s'occupe que de systèmes et de méthodes, matière éternelle de dispute qui ne fait pas connaître une plante de plus et ne jette aucune véritable lumière sur l'histoire naturelle et le règne végétal.⁵⁶⁷

L'école jardin que nous imaginons ou qui est pratiquée par les écojardiniers avec les enfants prône le contraire de la botanique de cabinet ou d'austères manuels (qui viendront en complément après l'observation) mais une botanique de terrain, y compris dans le règne végétal urbain, dans les jardins partagés, les parcs.

Une herboristerie collaborative faite d'échanges et de petits groupes de recherche ouverts sur ce qui entoure aussi la plante, les insectes qui peuvent la fréquenter ou la féconder, ses propriétés, sa périodicité, ses possibilités culinaires, son emploi pharmaceutique ou dans l'industrie, l'artisanat, sa consommation par des animaux, la conservation de ses graines pour l'acclimater au jardin de l'école etc.

A Ermenonville dans les derniers mois de sa vie, Rousseau avec son ami René-Louis de Girardin (1735-1808), va réaliser le projet d'une véritable « école jardin ». Ensemble ils vont être les maîtres d'œuvre de la construction de logements et salles de classe, à destination des enfants de paysans vivants sur le domaine d'Ermenonville. Girardin observe à l'époque que « le

⁵⁶⁶ Starobinski, J. (1971). *Jean-Jacques Rousseau : la transparence et l'obstacle. Sept essais sur Rousseau*. Paris : Gallimard. p. 281.

⁵⁶⁷ Howlett, M. V. (1989). *L'homme qui croyait en l'homme, Jean-Jacques Rousseau*. Paris : Gallimard. p. 113

besoin de liberté s'exprime dans les jardins », il place ses enfants aristocrates aux côtés des enfants de paysans.

Alain Baraton en donne quelques éléments dans son dictionnaire amoureux des jardins :

Girardin met en pratique ses préceptes et le fin artisan devient artiste. Son jardin est plus qu'un agencement de plantes. Il est l'expression d'une nouvelle société où le bienfait de l'homme est au centre des préoccupations. Girardin ne s'est pas contenté de planter des arbres et creuser des pièces d'eau. Il a installé sur le domaine des petites maisons pour loger les paysans, reconstituant ainsi le village idéal, et a limité le plus possible les clôtures, contrairement à ses principes collectivistes.⁵⁶⁸

Sur le plan géographique et historique, la partie nord du jardin d'Ermenonville comporte trois zones principales. Au nord-ouest un Désert, parfaitement naturel, constitué de rocailleries gréseuses et de landes entrecoupées de sable nu, sur un plateau dominant le « grand étang ». Au centre, le sillon de la Launette, petite rivière, divisé en un chapelet de *biefs* (canaux de dérivation, cours d'eaux artificiels), d'étangs et d'îles, bordées d'alignements de peupliers. La tour de la Belle Gabrielle, remaniée, y constituait l'une des trois ou quatre fabriques les plus fameuses du parc (cette tour préfigure l'*outlook tower* de Patrick Geddes comme lieu d'apprentissage local). Comme pour Godin plus tard et d'autres phalanstères utopiques, l'école jardin de Girardin est une organisation de production autour de la nature en même temps qu'une école intergénérationnelle. Au nord-est, un coteau s'élevant en pente douce porte le verger, le potager et les vignes. La partie nord comptait de nombreuses fabriques, dont nombre d'habitations (le moulin à l'italienne, la maison du vigneron, du jardinier, etc..). Un ensemble de châlets en construction quand Rousseau arrive à Ermenonville devaient accueillir philosophes, personnalités, professeurs.

C'est ainsi que la Reine Marie-Antoinette viendra s'inspirer du lieu en 1782 pour créer une forme d'école jardin de luxe réservée à la cour, Trianon à Versailles. Il y a en effet à Trianon une forme d'école jardin qui s'est créée à la veille de la Révolution avec d'énormes moyens financiers à l'instar d'écoles jardins anglaises initiées lors du voyage de Rousseau avec Hume en Angleterre et d'écoles jardins russes avec Ivan Betskoy (1704-1795) fidèle admirateur de l'oeuvre rousseauiste et de Comenius, conseiller de Catherine de Russie pour l'éducation. Ces écoles jardins étaient destinées à la haute aristocratie. En ce qui concerne Trianon, Stefan Zweig

⁵⁶⁸ Baraton, A. (2012). *Dictionnaire amoureux des jardins*. Paris : Plon. p. 206.

donne d'utiles descriptions même s'il ne saisit pas le caractère « d'école » de ce qu'il considère comme un caprice coûteux d'une reine, annonçant la Révolution :

Comme pour tout le malaise culturel de l'époque c'est encore « l'en dehors » Jean-Jacques Rousseau qui trouve ici (Trianon) le terme libérateur en réclamant dans sa Nouvelle Héloïse un parc naturel. (...) Les conceptions de Rousseau sont dans l'air. Ducs et marquises ont les larmes aux yeux quand on leur parle de ce noble défenseur de l'innocence (...) on veut représenter dans ce jardin anglo-chinois non seulement la nature, mais toute la nature, montrer dans un microcosme de quelques kilomètres carrés le cosmos complet. Ce terrain minuscule doit tout réunir, essences de France, des Indes, d'Afrique, tulipes de Hollande, magnolias du Midi, lac et rivière, montagne et grotte, ruines romantiques et maisons de campagne, temples grecs et perspectives orientales, moulins à vent hollandais, le nord et le sud (...) on fait serpenter dans les près un ruisseau au doux murmure idyllique (...) des sentiers en lacets sont tracés dans les bois, les pelouses sont parsemées de fleurs rares (...) l'octogone blanc d'un petit pavillon de musique (...) le grand architecte Mique et le peintre Hubert Robert tracent, ébauchent, construisent huit fermes, exactement copiées sur les fermes ordinaires, avec toits de chaume, basses-cours et tas de fumier (...) car si la reine s'ennuie et veut jouer au Jean-Jacques Rousseau, c'est-à-dire fabriquer du beurre de ses propres mains, en compagnie de ses dames d'honneur (...) théâtre en plein air (...) le compte total des sommes dépensées pour Trianon n'a été produit que le 31 août 1791 ; il accusait 1.649.529 livres et en réalité dépassait deux millions.⁵⁶⁹

On retrouve Ermenonville avec huit bâtiments « fermes » aménagés à l'intérieur en salons pour l'étude et les conférenciers physiocrates, des jardins potagers pour la préparation des repas utilisant la pomme de terre de Parmentier pour la faire goûter et connaître, kiosque à musique et théâtre pour la connaissance artistique, des ateliers chevaux et équitation, transformation des produits laitiers, acclimatation de plantes exotiques, tout un ensemble qui pourrait faire penser à l'école jardin épicurienne de Philodème de Gadara à Pompéï au premier siècle av. J.-C. On retrouve également l'école du Domaine des Possibles de Françoise Nyssen à Arles aujourd'hui avec les mêmes ateliers, chevaux, musique, théâtre, potager, un type d'école jardin à la Rudolf Steiner. Pour donner raison à Michel Foucault, Trianon est bien une hétérotopie, la juxtaposition de plusieurs lieux réels qui normalement devraient être incompatibles, lacs et rivière artificiels, grottes, fermes transformées en salles de cours ou de théâtre, fontaine, temple, « les hétérotopies ont toujours un système d'ouverture et de fermeture qui les isolent de l'espace environnant » (Foucault 1966). Trianon est gardé par les soldats des gardes françaises et suisses, on n'y accède que sur invitation expresse de la reine :

⁵⁶⁹ Zweig, S. (1933). *Marie-Antoinette*. Paris : Grasset. pp. 107-111.

Il y a des hétérotopies qui semblent ouvertes mais seuls y rentrent véritablement les initiés, on croit qu'on accède à ce qu'il y a de plus simple, de plus offert, et en fait on est au cœur d'un mystère. (Foucault 1966).

Evelyne Lever⁵⁷⁰ et Stefan Zweig, tous deux biographes de Marie-Antoinette et de Trianon n'ont vu que la caricature bucolique et le gâchis financier, c'est vrai bien-sûr, mais au-delà il y a l'hétérotopie d'un univers utopique parfait dont le centre est une école jardin et ces expérimentations se développaient dans toute l'Europe grâce à Dalember, Diderot et les Lumières. Diderot rédigea d'ailleurs l'article Épicure de l'Encyclopédie. Condorcet avant d'être poussé au suicide en prison pendant la Révolution était convaincu de cette forme d'éducation pour garçons et filles, riche au sens cognitif et sensoriel et non au sens pécuniaire. Quant aux deux millions dépensés dans cette hétérotopie d'ancien Régime on mettra en parallèle la somme phénoménale observée dans l'antiquité, le prix d'un navire de guerre, pour l'achat et l'aménagement du Jardin d'Épicure.

Lucien Bély résume cette possibilité d'école jardin de Trianon : « Le Roi lui a donné le petit Trianon : elle y remplace station agricole et collection végétale par un jardin paysager à fabriques et théâtre (Mique, 1774-1781) ». ⁵⁷¹

Une école jardin avec ateliers et activités culturelles de musique et de théâtre pourrait-on dire. On observe ici une forme d'utopie proche de l'école du Jardin d'Épicure, « nouvelle société », « village idéal », « absence de clôtures » qui fait penser aux développements de cette recherche sur les enclosures. Autant d'indices d'une tentative de recréer une école du Jardin avec la nature placée au centre, du « retour à la nature » de Rousseau. Cette école utopique, avec la nature au centre, reçoit d'emblée l'hostilité de l'Église, Ernst Cassirer illustre ce fait :

C'est même à ce propos, justement, qu'il s'est produit entre lui et la doctrine ecclésiastique un conflit sans merci et une rupture définitive. Dans le jugement qu'elle a prononcé sur l'œuvre de Rousseau, l'Église a du reste aussitôt dégagé, en toute lucidité, cette question centrale comme le seul point véritablement critique. Le mandement par lequel Christophe de Beaumont, archevêque de Paris, condamne l'Emile précise, en effet, que la thèse de Rousseau soutenant que les premiers instincts de la nature humaine sont toujours innocents et bons se trouve en contradiction absolue avec tout ce que l'Écriture et l'Église ont toujours enseigné de la nature de l'homme. ⁵⁷²

⁵⁷⁰ Lever, É. (1991). *Marie-Antoinette*. Paris : Fayard.

⁵⁷¹ Bély, L. (1996). *Dictionnaire de l'Ancien Régime*. Paris : PUF. p. 1249.

⁵⁷² Cassirer, E. (1970). *La philosophie des Lumières*. Paris : Fayard. pp. 171-172.

La révolution française en ses débuts ayant renoué cette harmonie entre citoyen et nature, nous l'avons vu avec le calendrier et les fêtes républicaines observées par Mona Ozouf, un travail écocitoyen de « contrat social naturel » est à reconstruire comme en 1789, c'est une forme de révolution citoyenne et scolaire qui paraît nécessaire en maintenant bien à distance les dogmes religieux dont l'actualité montre bien le péril sur la laïcité.

En résumé il découle des idées de Rousseau de mettre la nature au cœur de la pédagogie une sorte de filiation de penseurs de l'éducation qui avait commencé déjà avec Comenius, explique Thierry Paquot, qui oppose cette pédagogie à celle des écoles chrétiennes basée sur l'endoctrinement catholique :

Plus basique est l'action de Saint Jean-Baptiste de la Salle avec la fondation en 1684, des frères des écoles chrétiennes, visant à instruire les plus pauvres en leur apprenant à lire, compter et écrire en plus du catéchisme.⁵⁷³

Le Tchèque Comenius (1592-1670) rompt avec cet endoctrinement et proclame qu'instruire la jeunesse, ce n'est pas lui inculquer un amas de mots, de phrases, de sentences, d'opinions, recueillis dans les auteurs, c'est lui ouvrir l'entendement par les choses. L'Anglais John Locke (1632-1704) défend le sensualisme et considère que la connaissance transite par nos cinq sens et qu'elle provient du rapport direct avec les choses de la nature. Jean-Jacques Rousseau privilégie donc l'enfant et élabore dans l'Émile (1762) les principes d'une éducation adaptée à chacun, selon ses propres rythmes, et capable de valoriser toutes les richesses virtuelles qui n'attendent que cela pour se déployer.

Friedrich Fröbel (1782-1852) et Heinrich Pestalozzi (1746-1827) mettront en place cette pédagogie de l'école jardin dans des fermes écoles à leur tour pour donner aujourd'hui au Danemark avec l'héritage du pasteur danois Grundtvig (1783-1872) et ses fermes école-ateliers près de vingt pour cent d'établissements scolaires nature, écoles jardins et écoles forêts comme l'école Sydhavnen à Copenhague. Pour Marie-Claude Blais et Marcel Gauchet cette forme de pédagogie en lien avec la nature peut être à la frontière d'une forme de néo-paganisme, ils citent Fichte et Pestalozzi, constatation qui justifie notre approche ethno-botanique historique et anthropologique sur la relation entre monothéisme, paganisme, polithéisme dans l'histoire de l'école jardin :

⁵⁷³ Paquot, T. (2018). IV. Éducation, famille et sexualité. *Utopies et utopistes*. Paris : La Découverte. pp. 55-71.

La nouvelle éducation mène à une nouvelle religion, qui pourra se passer de l'arsenal des vérités historiques sur lesquelles l'ancienne prétend s'appuyer. On est là à la frontière d'un *néo-paganisme* qui détermine une représentation de l'histoire : le genre humain se trouve au seuil de la seconde moitié de sa vie. La doctrine de Pestalozzi est mise à contribution pour réaliser cet avenir.⁵⁷⁴

Grundtvig, très proche de la nature, inventeur des universités populaires de savoir local dans des fermes écoles du Jutland, féru de savoirs folkloriques et de légendes païennes, de mythologie nordique, mettait en garde l'école contre la religion, protestante cette fois au Danemark :

« Je trouve que même que les Luthériens les plus stricts devraient souhaiter que la foi n'ait que peu de choses ou même rien à voir avec l'École. »⁵⁷⁵

On trouvera également les « écoles forêts » allemandes et suisses avec Paul Geheb (1870-1961), les écoles jardins de Belgique, les écoles primaires d'Écosse où la pratique de la classe au dehors est inscrite dans les instructions officielles et encouragée, l'école forêt à titre d'exemple de Marsac en Charente, dans la forêt de Chantemerle pour les enfants de 2 à 6 ans.

Cette pédagogie du dehors pour apprendre retrouve toute son actualité avec la crise sanitaire du Covid 19, « emmenez les enfants dehors ! » livre de Crystèle Ferjou⁵⁷⁶ est un plaidoyer pour que l'école réponde à l'énorme besoin de nature et de défoulement des enfants. D'après cette auteure une centaine de classes pratiqueraient déjà « l'école dehors » qui est donc une « école jardin » dans ce département des Deux-Sèvres, elle déclare à ce sujet :

On n'a pas besoin obligatoirement d'une vaste forêt pour s'y mettre. Parcs urbains et jardins publics peuvent très bien s'y prêter. Surtout, si on s'y rend régulièrement, et qu'on permet aux enfants de s'approprier au moins une partie de cet espace vert, le toucher, le modeler, le faire évoluer, le creuser, etc.⁵⁷⁷

⁵⁷⁴ Blais, M. C., Gauchet, M., Ottavi, D. (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris : Hachette. p. 128.

⁵⁷⁵ Grundtvig, N. F. S. (2018). *L'école pour la vie*. Paris : Vrin. p. 198.

⁵⁷⁶ Ferjou, C. (2019). *Emmenez les enfants dehors ! Comment la nature est essentielle au développement de l'enfant*. Paris : Robert Laffont.

⁵⁷⁷ Graveleau, S. (2020). Le Covid-19 popularise l'école en plein air, *Le Monde du mercredi 9 septembre*, p. 6.

| Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) | DON Echanges | ACCUEIL Ouverture à l'altérité | SOIN Alimentation réparation | PEDAGOGIE Apprentissage/enseignement |
|-----------------------------------|--|--|--|--|
| COMMUNAUTE ECOLE | Ecole d'Ermenonville gratuite (financée par Girardin) | Ermenonville : accueil des enfants pauvres des paysans | Repas équilibrés à l'école construite par Girardin | Observation de la nature, herbiers, travaux pratiques extérieurs, livres en intérieur |
| JARDIN | Jardins potagers et vergers d'Ermenonville mis à disposition des enfants | | | Travaux des enfants aux jardins potagers et aux vergers |
| LES 5 SENS sensorialité | | | Les enfants jouent dans ce domaine d'Ermenonville et se fortifient | Basée sur l'observation et le développement des sens |
| CABANE | Lieu de conférences données par Rousseau | La maison aux « contrevents verts » (cabane de Rousseau) | Cette cabane est vue comme un refuge pour Rousseau | Lieu où Rousseau compte recevoir ses amis philosophes |
| EAU | Source et cours d'eau de la Launette sur le domaine | | Eau de source très pure de la Launette à Ermenonville | Les enfants apprennent à manœuvrer les vannes des quatre canaux du domaine alimentant jardins et vergers |
| INSECTES | | | | Constitution de collections entomologiques |
| ANIMAUX ; VEGETAUX | | Découverte de la biodiversité | Les enfants de l'école effectuent le paillage et nourrissent les animaux domestiques de la ferme. Ils récoltent légumes et fruits du domaine | Répertoire d'oiseaux, connaissance de la faune |
| MARCHE EXERCICE CORPOREL | | | Longues marches dans le domaine avec Girardin et ses visiteurs. La santé chancelante de Jean-Jacques trouve réconfort dans ces marches | Pédagogie Péripatéticienne |
| POESIE REVERIE ART | | | Rêveries du promeneur solitaire | Rédaction de poèmes |

V.2 Henry David Thoreau (1817-1862) et John Muir (1838-1914)

Henry David Thoreau, autour des années 1840 aux États-Unis, crée près de la ville de Concord dans l'état du Massachusetts, entre campagne et ville, une forme de maison d'éducation populaire en bois jouxtant un grand jardin potager où cours de jardinage, promenades

naturalistes, conférences philosophiques sur le sujet de la suppression de l'esclavage, par exemple, sont organisés pour des publics de tous âges. Thoreau se montre à la fois philosophe, jardinier et instituteur pour toutes les générations et donc pionnier d'une pédagogie de la nature au plein air. Il résume cette pédagogie ainsi (Bourg et Papaux 2015, p. 995) : « Qu'un homme, dans la maison, pense ce qu'il veut de la nature ; au-dehors elle lui paraîtra toujours nouvelle. Je reste en plein air à cause de l'animal, du végétal, du minéral qui sont en moi. »

On retrouve chez son contemporain John Muir les mêmes préoccupations qui vont aboutir à la création des grands parcs nationaux américains préservés des financiers et industriels. John Muir dans ses nombreux voyages à pied prône une éducation à la nature et donne l'exemple des tribus indiennes rencontrées :

Ce soir-là, j'appréciai particulièrement les anecdotes que les indiens racontèrent autour du feu de camp, décrivant leurs anciennes coutumes, l'éducation que leur donnaient leurs parents avant l'arrivée des hommes blancs, leur religion, leurs idées sur l'autre monde, les étoiles, les plantes, le comportement et le langage des animaux, leur façon de subsister et de vivre.⁵⁷⁸

Muir résume ici ce qu'est l'école jardin de la connaissance du vivant et de la biodiversité, la compréhension du fonctionnement de la nature et de la philosophie de l'existence qui en découle. John Muir est une sorte de Jean-Jacques Rousseau, un marcheur qui dans ses longs voyages à pied dans la nature décrit faune et flore dans leurs interactions, dans leurs manifestations vivantes :

Des parterres de pâquerettes azurées sourient d'un air confiant dans les creux humides et le long des rives de minuscules ruisselets, avec plusieurs espèces d'*eriogonum*, d'*ivesias* à feuilles soyeuses, de penstemons, d'orthocarpus, et des touffes de *Primula suffruticosa*, une variété qui forme des buissons ravissants. J'ai trouvé là des *phyllodoce*s, une charmante plante de lande couverte de fleurs pourpres sur un feuillage vert sombre comme la bruyère, et trois arbres que je ne connaissais pas – un *tsuga* et deux sapins.⁵⁷⁹

Muir nous invite à nous documenter sur ces espèces au fil de sa lecture, avec internet c'est devenu aujourd'hui d'une grande facilité, très vite par cette pratique on acquiert une connaissance des espaces rencontrés en Amérique et le récit de Muir n'en est que plus poétique et instructif sur faune et flore. L'école jardin c'est aussi relire ce type d'ouvrage ou en créer de nouveaux, d'Audubon à Léopold, de Muir à Gilles Clément. John Muir donne la clé de

⁵⁷⁸ Muir, J. (2009). *Voyages en Alaska*. Paris : Payot. p. 137.

⁵⁷⁹ Muir, J. (1997). *Un été dans la Sierra*. Paris : Hoëbeke. pp. 138-139.

fonctionnement d'une école jardin basée sur l'observation complétée de la documentation. C'est le même système pédagogique que celui prôné par Rousseau, l'enfant observe en situation à l'extérieur puis recherche en intérieur des informations livresques et scientifiques, il consigne ses observations dans un cahier personnel qu'il peut illustrer de dessins, de photos aujourd'hui ou de films, d'articles, afin de décrire l'espèce, la nommer, comprendre son comportement dans la biodiversité, la reconnaître dans ses futures excursions et observations :

Dans ses *Souvenirs d'enfance et de jeunesse* (1913), (il décrit) les habitudes des libellules au vol vif comme la flèche, des abeilles sauvages, des papillons, guêpes, scarabées (...) Il apprend à nommer les poissons (perche, brochet...), les fleurs locales (comme l'anémone pulsatille, les cypripèdes, les calopogons, les pogonies, les spiranthes, les héliantes, les marguerites...), les fruits (fraises, mûres, airelles...), les oiseaux (sittelle, mésange, chouette, caille, épervier, geai, merle, rouge-gorge...) (...) Il suffit de sympathiser avec eux et d'entrer dans leur vie le plus possible (...) entrer dans la vie des animaux, mais aussi des forêts, des déserts, des montagnes, des glaciers qu'il parcourt avec passion et compassion.⁵⁸⁰

Là encore, on y trouve un enseignement par la marche et la promenade, philosophie, défense de la biodiversité, horticulture et vergers, conférences et pédagogie (Bourg et Papaux 2015, p. 664) :

Inlassablement, il écrit [Muir], parle, voyage toujours pour convaincre de la nécessité vitale pour les humains de protéger et aimer la nature, sans en marchandiser la moindre parcelle, le moindre brin d'herbe, le moindre papillon...

Instituteur, adepte du contact avec la nature, des plantes, de la cabane au milieu des champs, de la marche dans la nature comme moyen d'apprentissage, Thoreau est à classer dans les « écopédagogues ». Thoreau prône une éducation et une vie terrestre faite de simplicité et de contact avec la nature. Son logement « cabane » est d'une grande simplicité, il y reçoit des personnalités comme le philosophe Emerson, elle est entourée d'un grand potager où poussent notamment les haricots, base de l'alimentation des américains de simple condition.

Sa défense de la nature peut être calquée sur sa lutte contre l'esclavage humain et le grand capital financier :

Il y a des milliers de gens qui par principe s'opposent à l'esclavage et à la guerre mais qui en pratique ne font rien pour y mettre un terme ; qui se proclamant héritiers de Washington ou de Franklin, restent plantés les mains dans les poches à dire qu'ils ne savent que faire et ne font rien ; qui même subordonnent la question de la liberté à celle du libre-échange et lisent, après dîner, les nouvelles de la guerre du Mexique avec la même placidité que les cours de la

⁵⁸⁰ Muir, J. (2020). *Préserver les solitudes, Parcs et forêts de l'Ouest sauvage*. Paris : PUF. pp. 10-11.

Bourse et peut-être, s'endorment sur les deux. Quel est le cours d'un honnête homme et d'un patriote aujourd'hui ? On tergiverse, on déplore et quelquefois on pétitionne, mais on n'entreprend rien de sérieux ni d'effectif. On attend, avec bienveillance, que d'autres remédient au mal, afin de n'avoir plus à le déplorer. Tout au plus, offre-t-on un vote bon marché, un maigre encouragement, un « Dieu vous assiste » à la justice quand elle passe. Il y a 999 défenseurs de la vertu pour un seul homme vertueux.⁵⁸¹

Cette analyse est tout à fait actuelle, beaucoup de grands sentiments contemporains autour de l'écologie, de prise de conscience tiède face aux excès du libéralisme qui fonctionne avec de nouveaux esclaves, bien loin des médias et des ONG pour le petit confort « tout pétrole, nucléaire et plastique » de l'existence occidentale et américaine. En fait beaucoup de paroles et peu d'actes. Thoreau propose lui de « faire », « d'agir » de se construire une vie en harmonie avec la nature et sans gaspillages, avec cette simplicité heureuse dont parle maintenant Pierre Rabhi. Cette vie relayée dans ses livres a peut-être vocation de modèle philosophique et pédagogique, modèle d'éco-citoyenneté pionnier qui fait qu'aujourd'hui son œuvre est identifiée comme base intellectuelle pour l'écocitoyenneté.

Thoreau propose de cultiver un jardin pour avoir une forme d'autarcie alimentaire et un contact quotidien avec le végétal et la nature :

Thoreau fait le choix de l'autarcie. Il cultive ses propres légumes et remplace à l'occasion la monnaie par des haricots, qu'il troque ou vend contre des biens de première nécessité. Ces haricots, auxquels il voue un chapitre entier de *Walden*, font partie de ses denrées les plus précieuses. Près de sa cabane il leur consacre deux acres et demi de terrain (1 hectare) et les soigne avec une attention quotidienne. Tous les matins dès cinq heures il est à son labour, fendant le brouillard matinal, le visage tourné vers la terre scintillante de rosée. Il laboure, bêche et bine.⁵⁸²

En ce sens, Thoreau avec son système de « don » de haricots ou de troc en lieu et place de monnaie anticipe ce qu'aujourd'hui on nomme les Systèmes d'Echanges Locaux ou SEL. Un système d'échange local (ou SEL) est un système d'échange de produits ou de services qui se font au sein d'un groupe fermé sous forme associative. Le SEL permet à tout individu d'échanger des compétences, des savoir-faire et des produits avec les autres membres du groupe. Chaque SEL est un groupe de personnes vivant dans un même secteur géographique. Pour comptabiliser les échanges, le SEL crée sa propre monnaie, appelée unité d'échange, le plus souvent basée sur le temps (1 heure = 60 unités). L'association est locale : les membres peuvent

⁵⁸¹ Muir, J. (2020). *Op. cit.*

⁵⁸² Berthoumieu, M., El Makki, L. (2014). *Henry David Thoreau*. Paris : Gallimard. p. 72.

se rencontrer facilement, se connaître et développer convivialité et confiance qui sont les valeurs fondamentales des SEL. Il en existe plus de 600 en France. Ils sont généralement classés dans l'économie sociale et solidaire. Thoreau est donc visionnaire dans ses œuvres, autarcie et qualité alimentaire à base végétale, pratique du jardinage quotidien, marche, recherche de la connaissance du milieu et des plantes.

Pour Thoreau l'école de la nature est l'hétérotopie des lieux naturels comme les marais ou les zones humides :

J'entre dans un marais comme en un lieu sacré – un sanctum sanctorum. Il y a la force – la moelle de la Nature. Les bois sauvages recouvrent l'humus vierge – et le même sol est bon pour les hommes et pour les arbres. La santé de l'homme a besoin d'autant d'acres de prairie que sa ferme nécessite de tas de fumier. Il y a les aliments roboratifs dont il se nourrit (...) donner non seulement du maïs et des pommes de terre mais aussi des poètes et des philosophes pour les générations futures.⁵⁸³

Nourriture, Nature, philosophie d'une existence simple sont donc liés, c'est le cœur du triptyque de l'instituteur, jardinier, philosophe composant de l'école jardin. Thoreau résume de façon poétique cette éducation : « Pour parcourir ce vaste jardin et boire aux douces influences et aux sublimes révélations de la Nature »⁵⁸⁴

Pour Thoreau l'école de la nature c'est aussi l'école du bord de mer et des longues promenades sur les grèves :

Nous continuâmes à cheminer, sans hâte, à notre pas, tantôt sur la plage, tantôt sur la dune, nous asseyant de temps en temps sur une bûche mouillée, d'érable ou de bouleau, qui avait longtemps bourlingué avant de finir pas s'établir à terre ; ou parfois sur la dune, sous le vent d'un monticule de sable, afin de pouvoir tranquillement admirer l'océan.⁵⁸⁵

Une simple cabane, comme les cabanes des jardins ouvriers et familiaux définit une simplicité heureuse et une philosophie de l'existence paisible et mesurée. Thoreau s'était construit sa cabane salle de classe par lui-même, de ses bras, cette cabane a aussi vocation à accueillir des amis, des membres d'une communauté informelle, des enfants qui viennent apprendre au jardin, Thoreau préparait des repas avec son jardin potager pour ces visiteurs :

⁵⁸³ Thoreau, H. D. (2003). *De la marche*. Paris : Fayard. pp. 42-43.

⁵⁸⁴ Thoreau, H. D. (2011). *Résister*. Paris : Fayard. p. 73.

⁵⁸⁵ Thoreau, H. D. (2000). *Cap Cod*. Paris : Imprimerie Nationale. p. 94.

Si les hommes construisaient leurs demeures de leurs propres mains, et se procuraient leur nourriture, pour eux et pour leur famille, avec assez de simplicité et d'honnêteté, les facultés poétiques se développeraient chez tous.⁵⁸⁶

Nous pourrions ajouter les facultés écocitoyennes et collaboratives. Et encore :

Les habitations les plus intéressantes de notre pays, les peintres le savent bien, sont les plus modestes, les humbles cabanes ou chaumières faites de tronc d'arbres, appartenant aux pauvres gens ; c'est la vie des habitants, dont ces maisons sont les coquilles, et non les détails de leur surface seulement, qui les rend pittoresques.⁵⁸⁷

On peut imaginer de telles cabanes dans les cours d'école de demain, des lieux d'échanges extérieurs ouverts sur les jardins, des lieux de cours comme au jardin pédagogique d'Argenteuil pour accueillir des petits groupes d'élèves, des cabanes de jardins familiaux où on note ce que l'on a fait au jardin dans un cahier de jardinage personnel, des dégustations sur des tables de cabanes des produits récoltés, des cabanes de poésie ou de « maison de thé ».

Le philosophe Ralf Waldo Emerson (1803-1882), du mouvement philosophique des transcendentalistes, qui a fortement inspiré Thoreau conseille de toujours prendre le temps de regarder, de sentir, d'exister. Ainsi dans « Les forêts du Maine », Thoreau évoque presque à chaque page l'éveil des sens, l'odorat dans la nature végétale, la présence des animaux :

Les bois de conifères avaient une odeur vraiment douce et tonifiante ; l'air était comme une sorte de boisson diététique...le grondement des rapides, le chant du geai ou de la mésange autour de nous et du pic-vert doré dans les clairières : tels étaient les bruits que nous entendions.⁵⁸⁸

Comprendre par l'observation et les sens le fonctionnement du vivant est à base de la philosophie de l'école jardin dont Emerson dans son ouvrage sur la Nature donne ici un descriptif :

La loi qui régit l'harmonie des sons ressurgit dans l'harmonie des couleurs (...) l'écoulement de la rivière ressemble au flux de l'air au-dessus d'elle ; l'air ressemble à la lumière qui le traverse de ses courants plus subtils, la lumière ressemble à la chaleur avec qui elle chevauche à travers l'espace. Chaque créature n'est que la modification d'une autre ; leur ressemblance est plus grande que leur différence, et la loi qui les régit fondamentalement est une et semblable.⁵⁸⁹

⁵⁸⁶ Thoreau, H. D. (1967). *Walden ou la vie dans les bois*, Paris : Aubier. p. 131.

⁵⁸⁷ *Idem.* p. 133.

⁵⁸⁸ Thoreau, H. D. (2012). *Les forêts du Maine*. Paris : Payot et Rivages. p. 47.

⁵⁸⁹ Emerson, R. W. (2015). *La Nature*. Paris : Allia. p. 53.

Emerson résume cette compréhension du vivant en utilisant les sens pour l'observer, le fondement de l'école jardin qui étudie la compréhension de la loi du monde vivant, une loi harmonieuse qui s'applique aussi aux hommes « leur ressemblance est plus grande que leur différence », un principe éthique d'écocitoyenneté dans la relation entre jardiniers planétaires et animaux et plantes.

C'est une gestion de la temporalité et des rythmes de vie quotidienne à mettre en rapport avec la pratique des jardins familiaux au milieu de la vie accélérée du « travailler plus pour gagner plus » contemporain. Thoreau va développer un système pédagogique à partir de sa « cabane école » après avoir démissionné de son poste d'instituteur de l'état. Cette école ressemble aux descriptions du Jardin d'Épicure ou des universités populaires actuelles, toutes les tranches d'âge sont représentées, il y a des groupes d'enfants comme dans une école privée mais aussi des groupes de femmes ou d'adultes où viennent se joindre Emerson et d'autres personnalités, des anciens esclaves de la lutte contre l'esclavage, des orateurs. Pédagogues, philosophes, anciens esclaves, femmes, qui fréquentent la cabane de Thoreau font penser à l'école du Jardin d'Épicure.

La cabane qui peut contenir trente personnes et qu'a construit de ses mains Thoreau sert de salle de cours, le jardin sert aux travaux pratiques :

Thoreau confie même qu'il n'a jamais autant accueilli d'invités que lorsqu'il se trouvait dans les bois. L'ironie mise à part, lorsque ceux-ci sont trop nombreux – jusqu'à vingt-cinq ou trente âmes- Ils n'ont d'autre choix que de se tenir debout ... sa mère et ses sœurs, cofondatrices de la Concord Female Anti-Slavery Society – une association anti-esclavagiste créée en 1837- qui se plaisent à organiser leur réunion chez lui. Parfois suivies d'Emerson elles convient également d'autres invités – un ancien esclave notamment, Lewis Hayden, qui participe à l'une de leurs assemblées le 1^{er} août 1846.⁵⁹⁰

Thoreau n'adresse pas sa pédagogie écoformatrice aux riches, mais cette simplicité heureuse au contact de la nature, cet éveil gratuit des sens et de l'intelligence, vraie richesse selon lui, est un peu celle des jardins ouvriers-familiaux :

Je ne m'adresse pas à ceux qui ont un bon emploi, quelles qu'en soient les conditions...mais principalement à la masse des mécontents qui vont se plaignant avec indolence de la dureté de leur sort ou des temps, quand ils pourraient les améliorer.⁵⁹¹

⁵⁹⁰ Thoreau, H. D. (2012). *Ibid.* p. 69.

⁵⁹¹ Thoreau, H. D. (1922). *Je vivais seul dans les bois*. Paris : Gallimard. p. 28.

Enfin Thoreau est un pédagogue de la marche, Christian Verrier enseignant en Sciences de l'Education à l'université Paris 8 et au Collège Coopératif de Paris a créé la notion d'écoformation de la marche :

Les détails du ciel, de la terre, de l'eau, de cet environnement connu du marcheur en son décor d'acteur pédestre. Viennent au-devant de lui la nature, le paysage, l'animal, le silence, l'intempérie, l'ensemble de ce qui fait vivre l'espace de cette vibration recherchée par le pas.⁵⁹²

Thoreau, Muir, Emerson, Walt Withman sont des marcheurs, des péripapéticiens de l'école de la nature, ce qu'ils doivent à Aristote est peu par rapport à ce qu'ils doivent à Épicure. En outre ils sont animés d'une philosophie de la simplicité épicurienne, du corps dans l'effort, de la gratuité, du don, Thierry Paquot dit de Muir par exemple :

Inlassablement, il écrit, parle, voyage toujours pour convaincre de la nécessité vitale pour les humains de protéger et aimer la nature, sans en marchandiser la moindre parcelle, le moindre brin d'herbe, le moindre papillon... » et encore « La vie, écrit-il, est trop courte pour consacrer beaucoup de temps à gagner de l'argent. »⁵⁹³

| Henry David Thoreau (1817-1862) et John Muir (1838-1914) | DON Echanges | ACCUEIL Ouverture à l'altérité | SOIN Alimentation réparation | PEDAGOGIE Apprentissage/enseignement |
|--|---|---|--|---|
| COMMUNAUTE ECOLE | L'école de Thoreau est gratuite. Les adultes aident financièrement Thoreau en fonction de leurs moyens (comme pour la communauté d'Épicure) | L'école de Thoreau accueille des enfants, des adultes, des anciens esclaves, des conférenciers et philosophes | Le système cabane-école-jardin de Thoreau permet de nourrir gratuitement écoliers et visiteurs. Thoreau accueille d'anciens esclaves et les reconforte, les nourrit. | De la même façon qu'au Jardin d'Épicure, Thoreau met en place une pédagogie centrée sur le jardin et la nature. Les publics vont des enfants aux adultes. Thoreau organise des conférences philosophiques et des débats sur des questions comme l'esclavage |
| JARDIN | Thoreau offre gratuitement sa production à ses élèves et aux visiteurs | Toute la communauté éducative a accès au jardin | Le jardin potager de Thoreau et ses célèbres haricots nourrit la communauté éducative | Enfants et adultes travaillent au jardin avec Thoreau qui apprend à jardiner et à connaître la botanique et la flore. Le jardin est au centre de sa pédagogie (ancien |

⁵⁹² Verrier, C. (2010). *Marcher, une expérience de soi dans le monde, essai sur la marche écoformative*. Paris : L'Harmattan. p. 117.

⁵⁹³ Bourg, D., Papaux, A. (2015). *op. cit.* pp. 664-665.

| | | | | |
|--------------------------------|---|---|---|--|
| | | | | instituteur au départ) puis jardinier et philosophe |
| LES 5 SENS sensorialité | | | Thoreau et ses élèves préparent le repas du jardin en commun | Observation sensorielle, travail du corps au jardin, |
| CABANE | Thoreau construit sa cabane-école de ses mains et au moindre coût. Quelques amis lui viennent en aide gratuitement. | Thoreau définit sa maison comme une cabane qu'il construit de ses mains | Dans la vie de Thoreau cette cabane sera son meilleur souvenir, son refuge de simplicité avec le jardin potager qui la jouxte | |
| EAU | | | Thoreau construit un système de récupération d'eau pour son potager et la cabane école | La rivière Concord et le fleuve Merrimack deviennent des lieux d'apprentissage avec l'achat de canoës. Thoreau écrit en 1840, <i>sept jours sur le fleuve</i> . |
| INSECTES | | | | |
| ANIMAUX ; VEGETAUX | | Découverte de la diversité | | Thoreau fait fonctionner son école à partir du jardin où la connaissance du végétal est développée et pratiquée. La faune locale est étudiée et classifiée avec ses élèves. |
| MARCHE EXERCICE CORPOREL | | | L'école de Thoreau demande une participation physique de jardinage, de marches pour observer la nature | Thoreau et Muir sont d'infatigables marcheurs, la marche est pour eux une méthode pédagogique liée à l'observation |
| POESIE REVERIE ART | | | | Toute l'œuvre de Thoreau et de Muir est caractérisée par une poésie d'admiration de la nature. Cette admiration façonne de très nombreux livres qui connaissent immédiatement le succès. |

V.3 Aldo Léopold (1887-1948)

Aldo Léopold, universitaire américain, poursuit cette tâche. Près de son université du Wisconsin, il organise pour les étudiants « en dehors des cours » un site de formation à la biodiversité dans une zone de friche attenante à une « cabane » (on retrouve ici l'idée de Thoreau). Il nous invite à passer d'une éthique de l'humain à la notion plus large d'éthique de l'environnement (Bourg et Papaux 2015, p. 599) : « L'écologie élargit simplement les frontières de la communauté pour y inclure le sol, l'eau, les plantes et les animaux ou, collectivement, la terre. ». Premier professeur d'écologie aux Etats-Unis en l'occurrence dans une chaire de gestion du gibier de l'Université de Wisconsin après avoir été le gérant des

500000 hectares de la Carson National Forest et d'un laboratoire des produits forestiers. Dans « L'almanach d'un comté des sables »⁵⁹⁴ (1948) Aldo Léopold, en sus de considérations écologiques et philosophiques sur la nature et sa relation à l'homme et à la société, propose un ensemble de vues sur l'éducation et la pédagogie qui en font un écopédagogue pionnier complet.

Léopold nous a fait observer sans la lourdeur des descriptions ornithologiques d'un Audubon ou d'un Jules Verne, en l'espace de trois cent pages de son Almanach : 77 espèces de plantes, 34 espèces d'arbres, 49 espèces d'oiseaux, 44 espèces d'animaux, 10 espèces d'insectes des plus connus aux plus rares.

C'est donc à une véritable initiation à l'entomologie, à l'ornithologie, à la zoologie et à l'éthologie que nous a convié Aldo Léopold pour notre plus grand plaisir. Bien entendu nous connaissons quelques espèces, mais là, par une pédagogie dénuée pourtant de photographies et de dessins, Léopold nous convie à la leçon de choses animales et végétales animées par l'espace, le biotope, les éléments de l'air, du feu, de la terre, de l'eau. Comme Goethe il utilise le registre de classement descriptif des couleurs, méthode de classement pour les plantes, les arbres, et les oiseaux. C'est une invitation à l'herbier, à l'observation photographique, pour son lecteur à poursuivre le travail entamé.

On pense bien évidemment à notre propre environnement, notre région, nos souvenirs d'enfant ou d'adolescent d'identification de la faune et de la flore, tout un savoir et une sensualité à la nature qui est enfouie en nous et qui ne demande, sous le conseil d'un excellent professeur, que de rejaillir.

Que sont toutes ces plantes si admirablement décrites par Léopold aux noms à la fois proches et lointains à notre mémoire ? Nous les avons déjà vues et entendues sans pouvoir précisément les reconnaître, en avoir une image mentale. Léopold réussit cette magie de restaurer en nous cette volonté enfantine de connaître, de nommer, d'identifier, de toucher, de sentir, de mémoriser visuellement, de savoir les propriétés bonnes ou mauvaises, de savoir « si cela se mange », de goûter. Michel Serres auteur d'un ouvrage sur les cinq sens se réjouirait d'un tel enthousiasme pour le lecteur de Léopold de retrouver cette curiosité de l'Emile de Rousseau dans le contexte de la nature.

⁵⁹⁴ Léopold, A. (2000). *Almanach d'un comté des sables*. Paris : Flammarion.

Après cette remise en route de nos sens, de notre mémoire, de nos souvenirs plus ou moins balbutiants de botanistes, de notre confusion de ne pas connaître le dixième des espèces décrites ou nommées dans ce livre, de ne pas être capable de connaître ce que broute le bétail, de ne pas avoir à l'esprit l'image des animaux décrits, Léopold a l'air de nous dire « cela n'est pas grave, cela va revenir » l'important est de comprendre comment tout cela fonctionne au fond. Car derrière l'exposé naturaliste se cache l'exposé de la compréhension du système, de l'écosystème biotope dont Léopold va nous donner dans la deuxième partie des exemples variés, des régions humides et montagneuses aux déserts américains.

Cette progression pédagogique de Léopold, qui, il faut le rappeler est un enseignant à l'université est subtile et toute en douceur, on pourrait réordonner cette progression en trois phases :

- quatre saisons observées dans la nature : automne, hiver, printemps, été
- quatre éléments constitutifs observés de la nature : sol, eau, plantes, animaux
- quatre domaines de l'éthique qui découlent de ces observations : voir, sentir, comprendre, aimer

Quatre carrés de jardin, quatre éléments, quatre saisons, un véritable trèfle à quatre feuilles donnant la chance de l'apprentissage de la nature. On trouvera ainsi dans ce très beau livre pédagogique de la nature ces réflexions profondes sur l'Éducation :

« Quand les écoliers votent pour désigner l'oiseau, la fleur ou l'arbre qui deviendra l'emblème de leur état »⁵⁹⁵

Léopold présuppose une initiation des enfants à la botanique et à l'ornithologie, en effet comment devenir un écocitoyen si comme c'est le cas actuellement en France un enfant citadin et même campagnard est incapable de nommer autrement que par « oiseau », « fleur » « arbre » ou « plante » une espèce particulière ? Connaître les espèces, connaître leur biotope, connaître leur éthologie, c'est déjà les protéger, se les approprier, rétablir un lien coupé avec la nature.

« Pendant deux jours ils avaient vécu à l'heure du soleil et cela les excitait beaucoup »⁵⁹⁶

Léopold aborde ici avec ses étudiants la temporalité réglée sur la nature et les éléments. L'enfant ou l'étudiant citadin ne vit qu'à l'heure de sa montre et en oublie les saisons et leurs manifestations, les jours courts en hiver, le froid, les équinoxes, les solstices, le retour du soleil

⁵⁹⁵ Léopold, A. *op. cit.* p. 40.

⁵⁹⁶ Léopold, A. *op. cit.* p. 149.

qui dans ce cas précis « réjouit » les étudiants, leur donne de l'énergie, un dynamisme pour apprendre dans et avec la nature, reprendre des repères dans le temps, construire une temporalité de ses projets et actions.

« L'Éducation, j'en ai bien peur, c'est apprendre à voir une chose en devenant aveugle à une autre »⁵⁹⁷

Léopold critique ici une tendance scientifique à l'hyper spécialisation, critiquée depuis par Edgar Morin, qui veut qu'un universitaire ou un scientifique spécialisé dans un domaine précis en oublie « les humanités » c'est-à-dire le sens humaniste qui relie le tout des connaissances et des sciences et qui permet de réfléchir et de penser, de philosopher sur l'aspect moral ou éthique de son travail. Fritz Haber, prix Nobel de chimie, se rendait-il compte que son invention de gaz asphyxiant contre les soldats ennemis était une aberration scientifique et morale ? Les scientifiques qui lui ont décernés ce prix Nobel étaient-ils aussi stupides que lui ? Nobel, inventeur de la dynamite, employé rapidement au massacre des hommes, avait inventé ce prix pour récompenser des scientifiques humanistes épris de paix, pas des scientifiques qui ne voient que leur petite réussite personnelle et qui n'ont aucune éthique.

« Le seul progrès digne de ce nom, pour l'industrie et la nature en Amérique, serait de promouvoir la perception chez les américains »⁵⁹⁸

L'Amérique du Nord est le plus grand pollueur de la planète et le plus grand gaspilleur et aspirateur des ressources naturelles du globe, pour essayer de changer de telles mentalités des américains qui causent des conflits de ressources pétrolières comme en Irak, gazières comme en Afghanistan, au Nigéria, avec tous les malheurs qu'ils entraînent, toutes les radicalisations, il est légitime de réfléchir comme Léopold à une écoformation au programme des écoles américaines comme des écoles de leurs alliés occidentaux qui tendent à les imiter en tout.

Le développement de chaque individu reproduit l'histoire de l'espèce au cours de l'évolution, ceci est également vrai des mentalités » « Pauvreté de l'homme qui consomme sans rien créer en retour » « par conséquent la nature intacte qu'il ne peut voir de ses yeux n'a pas de valeur pour lui.⁵⁹⁹

Léopold exprime la grande pauvreté des mentalités des consommateurs contemporains.

« Le progrès c'est de faire éclore la réceptivité dans des cerveaux humains qui ne le sont pas encore »⁶⁰⁰

⁵⁹⁷ Léopold, A. *op. cit.* p. 203.

⁵⁹⁸ Léopold, A. *op. cit.* p. 222.

⁵⁹⁹ Léopold, A. *op. cit.* p. 224.

⁶⁰⁰ Léopold, A. *op. cit.* p. 225.

« Il y eut un temps où l'éducation rapprochait de la terre au lieu d'en éloigner »⁶⁰¹

Léopold nous rappelle ici le temps où les instituteurs de Jules Ferry et des premières écoles normales étaient des botanistes et des apiculteurs, le temps des Thoreau et des John Muir.

« Il n'y a pas de passe-temps plus passionnant que d'étudier l'inconnu, une fois qu'on en a reconnu l'existence »⁶⁰²

Pour ne citer que les exemples des travaux de Maurice Maeterlinck (1862-1949) sur la vie des abeilles ou la vie des fourmis dont les livres magnifiques passionnent les enfants pour peu qu'on ait l'idée de leur faire lire, l'éducation à la nature revêt un caractère passionnant qui stimule les sens et l'imagination, une pluridisciplinarité d'une grande richesse offerte à tout formateur ou éducateur.

Sans doute faudrait-il comprendre plus de contact avec la nature et le terrain, plus d'expérimentation. La nature ne se comprend pas aisément lorsqu'on est enfermé dans une salle de classe, elle se pratique. C'est comme donner des leçons interminables de théorie de natation et de ne jamais aller à la piscine.

« Est-il certain que ce sont seulement le volume d'éducation qui demande à être revu à la hausse ? Ou bien manquerait-il quelque chose aussi du point de vue du contenu ? »⁶⁰³

« De fait une très bonne partie de l'éducation supérieure semble délibérément éviter tout concept écologique »⁶⁰⁴

A aucun moment de ma scolarité et de mes études supérieures, des trois années en Ecole Normale d'instituteur de 1980 à 1983, à l'université dans les Sciences de l'Éducation, sauf au Collège Coopératif de Paris, n'ont été abordées des notions écologiques ou d'écoformation. Informatique et nouvelles technologies étaient au contraire très développées. Ce simple exemple personnel joint à cette remarque de l'universitaire Léopold semble prouver le peu de considération des programmes pour l'urgence écologique ou la conscience écocitoyenne : « (Pluridisciplinarité de l'écologie) « Elle peut s'appeler aussi bien géographie, botanique, agronomie, histoire ou économie »⁶⁰⁵

Les savoirs de l'écologie permettent d'aborder une vaste pluridisciplinarité, de relier des connaissances sur le monde contemporain et son histoire, de comprendre les vrais enjeux de civilisation au-delà des états et des frontières. Une économie basée sur le pillage de la nature

⁶⁰¹ *Idem*

⁶⁰² *Idem*

⁶⁰³ *Idem*

⁶⁰⁴ *Idem*

⁶⁰⁵ Léopold, A. *op. cit.* pp. 226-283.

pour des « égo-citoyens » fiers de leurs consommations irraisonnées et de leurs modes, sans profondeur de vues, égoïstes aux souffrances néo-esclavagistes d'enfants, d'hommes et de femmes exploités loin de leurs yeux, ne peut durer bien longtemps.

Des chaînes télévisées continues proposent une forme hypnotique d'information sur le monde : quinze minutes de publicités d'objets de luxe inutiles ou d'alimentation fast-food, quinze minutes de résultats sportifs, quinze minutes d'actualité vues sous les angles économiques les plus ultra capitalistes et antisociaux ponctués de critiques ouvertes du syndicalisme, de la grève, des manifestations ou des mobilisations ouvrières. Tout cela passe avec de beaux sourires et une agression musicale qui couvre presque les débats, quand il y en a, et souvent avec des invités d'accord entre eux avant même de débattre.

Jean Cazeneuve, sociologue de la télévision, a prouvé cette influence des médias :

La radio et la télévision sont des instruments politiques... de l'information à la propagande il n'y a parfois qu'un pas... vedettisation des « hommes politiques » (ou des experts commis par les chaînes) réduire le niveau culturel à celui de la moyenne et aligner les goûts de la masse sur la médiocrité à laquelle on finit par s'habituer » « Le livre de Tchakotine « le viol des foules » (1953) a marqué le point de départ de nombreuses études dans ce domaine ».⁶⁰⁶

« Quel que soit l'étiquette, l'initiation écologique reste rare »

Aldo Léopold en 1948 est un visionnaire, il anticipe les manquements à l'éveil écologique des enfants à l'école et observe une coupure entre l'éducation et la nature. Il en fait le diagnostic et propose des solutions. Il est pionnier d'une didactique de l'enseignement de la nature et de l'écologie par l'observation « sensible » qui peut très bien compléter l'observation scientifique. Il nous permet de réfléchir aux contenus d'une telle éducation dont quelques pédagogues isolés s'emparent désormais alors que beaucoup de destructions et de maux ont été vécus par la nature, la flore et la faune depuis soixante ans.

L'almanach d'un comté des sables pourrait constituer un livre de base d'initiation à l'écoformation ou à l'écocitoyenneté. Il suffirait de reprendre cette méthodologie d'observation par les sens de la nature, animaux, végétaux, insectes, milieu géographique, et de l'adapter à une zone choisie pour démarrer un cursus écoformatif quelque soit le lieu consacré et l'âge des participants. Cette méthode employée par Aldo Léopold pourrait constituer une forme de méthodologie pour l'école jardin, partir du local, observer ce qui vit et pousse sur place, dans

⁶⁰⁶ Cazeneuve, J. (1969). *Sociologie de la radio-télévision*. Paris : PUF. pp. 108-112.

le quartier, dans la ville puis autour de la ville en poursuivant sur le département, la région, le pays.

| Aldo Léopold (1887-1948) | DON Echanges | ACCUEIL Ouverture à l'altérité | SOIN Alimentation réparation | PEDAGOGIE Apprentissage/enseignement |
|--------------------------------|---|--|---|---|
| COMMUNAUTE ECOLE | Cette université du weekend ou des vacances universitaires, sorte d'université d'été est gratuite, basée sur le volontariat | Léopold invite ses étudiants le weekend dans cette « université-jardin » | Les repas sont pris en commun avec les légumes du jardin et le produit de la chasse | L'Aldo Leopold Shack and Farm est une ferme historique située sur Levee Road dans le comté rural de Sauk, dans le Wisconsin, aux États-Unis |
| JARDIN | Nourriture gratuite pour les étudiants | Tous les étudiants volontaires | Le jardin nourrit la communauté d'étudiants | Léopold apprend à jardiner (mais aussi à chasser et à pêcher) aux étudiants de l'université du Wisconsin à Madison |
| LES 5 SENS sensorialité | | | Les étudiants sont en immersion « nature », tous les sens sont mis en apprentissage | Léopold utilise une pédagogie de l'observation du vivant avec les outils scientifiques du laboratoire universitaire |
| CABANE | | | | La cabane ou « ranch » de Léopold est en bois, rudimentaire, comme pour Thoreau c'est une cabane-école-dortoir avec un jardin à côté |
| EAU | | | | Mares et étangs à proximité |
| INSECTES | | | | Nombreuses descriptions et mode de vie dans l' <i>almanach</i> |
| ANIMAUX ; VEGETAUX | | Découverte de la diversité | | Nombreuses descriptions et mode de vie dans l' <i>almanach</i> |
| MARCHE EXERCICE CORPOREL | | | Les étudiants apprécient ces weekend de nature fortifiants | Pédagogie de la marche en groupe dans la campagne avec Léopold et ses étudiants |
| POESIE REVERIE ART | | | | Veillées le soir avec musique, poésie, camaraderie, conteurs, intergénérationnel |

V.4 Patrick Geddes (1854-1932)

Il faut citer également dans ces pionniers l'architecte et pédagogue écossais Patrick Geddes, fondateur du Collège des Écossais à Montpellier, qui planifiera la ville neuve de Tel-Aviv en une harmonie du végétal et de l'eau. Geddes prône un enseignement appuyé d'abord sur une approche directe du monde, passant par l'expérience et les activités en plein air avant la lecture des manuels et des cartes, notamment au niveau de l'éducation primaire. Les points communs

de ces pionniers en matière de tierce pédagogie de l'école jardin sautent ainsi aux yeux : études du milieu naturel végétal, animal et minéral en plein air dans des endroits de biodiversité, cabanes pédagogiques, marches naturalistes, temps éducatifs dédiés à tous les âges en dehors du temps scolaire. Patrick Geddes considérait qu'il fallait partir de la connaissance du local, voir la ville comme un organisme vivant avec les cours d'eau qui la font vivre, les végétaux qui y poussent et qui la nourrissent, le climat et les saisons qui la régissent.

Pour ce faire il avait imaginé un système de tours de la connaissance qu'il voulait bâtir dans chaque ville d'Ecosse, les *Outlook Tower's*. L'*Outlook Tower*, musée géographique que Patrick Geddes ouvrit sur la High Street d'Édimbourg, s'inspirait directement du « Grand Globe », un autre projet utopiste destiné à l'exposition de Paris en collaboration avec Elisée Reclus. Le spécialiste de géographie historique Charles Withers a souligné l'importance de l'*Outlook Tower* dans l'œuvre de Geddes, notamment parce qu'elle représentait un outil essentiel de promotion de la géographie locale souvent peu connue des enfants comme de leurs parents. En analysant la « géographie » interne de ce bâtiment de cinq étages transformé en « temple de la géographie » on peut observer son organisation spatiale :

La tour était organisée comme un ensemble d'espaces géographiques différents mais connectés, chacun contenant, de différentes manières, observations instrumentales, modèles à l'échelle, peintures murales, cartes murales et horizontales, exhibitions d'artefacts nationaux, par lesquels le public écossais pouvait être « éduqué » géographiquement.⁶⁰⁷

Patrick Geddes revendiquait une identité écossaise et celtique. Il rêvait d'une Ecosse de nouveau indépendante de la couronne anglaise. Pour contribuer à la construction de la nation écossaise indépendante qui impliquait l'établissement d'institutions culturelles comme des musées, des écoles et des universités, il avait imaginé créer un Institut géographique écossais qu'il ne put jamais réaliser. On note toutefois, dans la ville de Montpellier, un collège des écossais créé par Patrick Geddes qui reprend vie actuellement grâce à sa directrice Sabine Kraus qui nous a fourni une large et rare documentation sur Geddes, après de nombreuses restaurations de son établissement comme collège horticole.

Geddes avait présenté et décrit son projet dans le *Scottish Geographical Magazine* de 1902, avec un dessin en couleurs préparé après consultation avec le grand géographe Elisée Reclus,

⁶⁰⁷ Geddes, P. (1915). *Cities in evolution, an introduction to the town planning movement and to the study of civics*. London : Williams & Norgate. p. 324.

tandis que sa présente forme architectonique est due au pinceau d'Albert Galeron, architecte français. En 1924 les médecins de Patrick Geddes lui conseillèrent de vivre dans un pays méridional. Geddes choisit Montpellier où vivaient beaucoup de ses amis et collègues français, dont le botaniste Charles Flahault et le géographe Jules Sion. Séduit par une étendue de garrigue sur une colline dominant la ville, il put l'acquérir et fit construire le Collège des écossais.

Par la suite il édifiera en Inde le Collège des indiens dont son ami Rabindranath Tagore prendra la présidence. Geddes s'inspire des maîtres indiens et théosophiques, Maria Montessori fera de même lors d'un vaste congrès montessorien en Inde en 1941 dans un immense jardin dans une sorte d'Ashram. Il projette de compléter l'ensemble avec un Collège des américains et un Collège des palestiniens. Les bâtiments sont implantés dans des jardins conçus pour la méditation, l'expérimentation, l'agrément, et aussi pour la production de fruits et de légumes. On retrouve là encore l'école du Jardin épicurienne avec un jardin vivrier au centre d'un système de constructions vouées à la connaissance.

Sa rénovation du centre historique d'Édimbourg comportait déjà un important travail de recensement des terrains vagues ou abandonnés en ville afin que les habitants puissent y créer des aires de jeux et des jardins collectifs. A Montpellier le « pavillon des écossais » s'élève au milieu d'un parc formé de parterres botaniques, potagers et thématiques, mais aussi de larges bandes et plates-bandes sauvages, en réserve naturelle pour les buissons, la flore et les herbes locales (avec un champ dédié à Jean-Henri Fabre (1823-1915) pour l'observation des insectes), ainsi qu'un jardin minéral et une carrière. Thierry Paquot dans son livre *les faiseurs de ville*⁶⁰⁸ considère que ce jardin pédagogique au cœur d'une école jardin, le Collège des écossais, est l'une des plus belles réalisations de Geddes. Il y honore en effet la mémoire des philosophes grecs, en leur consacrant notamment des parterres thématiques traversés par une allée de cyprès.

C'est dans ce Collège que Patrick Geddes voulait rendre manifestes les idées développées tout au long de sa vie. Le Collège des écossais comporte une « Outlook Tower » ou tour d'observation, offrant un panorama sur la région, des Cévennes à la Méditerranée. Le Collège était pensé comme une résidence internationale pour des étudiants de diverses disciplines, favorisant des échanges entre différentes cultures et une synergie entre les savoirs, il voulait par exemple rapprocher juifs et palestiniens par ce système d'échanges de connaissances ayant

⁶⁰⁸ Paquot, T. (2010). *Les faiseurs de ville, 1850-1950*. Paris : Infolio.

pressenti avec le développement du sionisme et en ayant travaillé à l'urbanisme de la ville de Tel-Aviv, les conflits à venir. Tout en suivant des cours à l'université les étudiants pouvaient profiter de l'enseignement et de discussions avec Patrick Geddes qui les incitait à lier travail intellectuel et travail manuel dans les jardins. C'est encore là une adaptation de l'école jardin épicurienne. Les étudiants profitaient aussi des visites de personnalités locales, européennes, indiennes et internationales. À la mort de Patrick Geddes en 1932, son ami l'ingénieur libertaire Paul Reclus, frère du géographe Élisée Reclus, prend la direction du Collège jusqu'au début de la deuxième guerre mondiale.

Patrick Geddes n'a pas mis au point seul son système pédagogique de l'*Outlook Tower* ou tour de la connaissance, tours bienvenues dans le paysage urbain des mégapoles aux espaces limités qui pourraient aujourd'hui être des tours végétalisées comme à Singapour ou encore construites près d'espaces de nature ou de parcs. En effet Élisée et Paul Reclus géographes, Pierre Kropotkine et Lewis Mumford ont influencé Geddes tout comme Ebenezer Howard avec ses cités jardins, William Morris et son mouvement Arts & Crafts, et Tagore lorsqu'il enseigne à Bombay en Inde dans les années 1920. Federico Ferretti décrit encore ce système de Geddes :

Des instruments comme l'*Outlook Tower* et l'extension universitaire serviraient notamment pour mettre les instruments de la géographie et de l'enquête sociale à la disposition de tous les citoyens, en leur donnant les outils pour participer aux prises de décision. On peut parler de démocratie directe, si on considère l'influence que l'anarchisme reclusien a exercée pendant quelque temps sur Geddes lui-même. La section de la vallée relève également d'un dispositif pédagogique. En s'inspirant des démarches pestalozziennes décrites alors par Reclus et Kropotkine dans leurs écrits sur l'enseignement de la géographie, Geddes prône un enseignement appuyé d'abord sur une approche directe du monde, passant par l'expérience et les activités en plein air avant la lecture de manuels ou de cartes, notamment au niveau de l'éducation primaire. En soulignant la centralité de l'expérience esthétique et sensorielle comme préalable de la connaissance scientifique et rationnelle, Geddes considère la vallée comme le théâtre idéal où ces promenades éducatives devraient se dérouler.⁶⁰⁹

L'expérience et les activités en plein air avant la lecture de manuels est une des pistes fondamentales de ce que nous appelons l'école jardin, Geddes donne dans sa pédagogie toutes les clés d'une pédagogie basée sur les sens, l'observation dans la nature, par extension la géographie permet de comprendre le vivant, les zones de nature et la présence de l'eau, de la faune et de la flore en partant du local et en agrandissant progressivement les zones

⁶⁰⁹ Bourg, D., Papaux, A. (2015). *Dictionnaire de la pensée écologique*. Paris : PUF. p. 463.

d'investigations des élèves à d'autres quartiers, à la ville, à la campagne près de la ville et aux forêts. Elisée Reclus l'a beaucoup influencé dans son observation attentive de la nature et en particulier de l'eau, de façon prophétique pour la raréfaction de l'eau et la sécheresse en cours, Reclus donne cette belle remarque :

« L'eau, comme la terre qu'elle anime, doit nous sembler de jour en jour plus belle, depuis que la nature s'est relevée, non sans peine, de sa longue malédiction ». ⁶¹⁰

Une des prochaines crises à venir sera certainement celle de l'eau, l'école jardin est l'école de l'importance de l'eau, de son économie, de sa qualité, de la fraîcheur qu'elle procure et maintient et de la vie qu'elle donne aux hommes, à la faune à la végétation.

Geddes représente véritablement un visionnaire de l'école jardin de demain. C'est une conception « organique » de la pédagogie et par extension de la vie sociale dans la ville et de l'urbanisme qui caractérisent ce pédagogue :

Only an « organic » conception of society, such as Geddes had developed from his standpoint as a biologist, could give a sound approach to the problems of society when all its interrelated functions were being dynamized by the new powers and techniques (...) social vision with a sense of that "balance of nature". ⁶¹¹

Sabine Kraus directrice du Collège des écossais de Montpellier montre bien la coupure de l'homme avec la nature à la base de la pensée de Geddes, dont le système pédagogique a pour vocation de réparer cette cassure par une école jardin, sociale et universelle en sorte. Épicure parlait déjà de réparer les maux de la société par un quadruple remède :

L'œuvre de Geddes s'inscrit dans une période de profondes mutations des savoirs et des sociétés. Sa naissance est contemporaine de la théorie de l'évolution de Darwin (1809-1882), publiée dans *L'origine des espèces* en 1859, ainsi que de l'affirmation dès 1850 d'une société industrielle et urbaine. L'expansion de cette dernière entraîne une augmentation rapide de la population dans les villes et la concentration de la pauvreté dans certains espaces qui deviennent des taudis insalubres formant autant de foyers d'infection épidémiques. De plus, l'industrialisation opère un changement radical des modes de vie de populations auparavant

⁶¹⁰ Reclus, E. (2017). *Histoire d'un ruisseau, histoire d'une montagne*. Paris : Arthaud. p. 21.

⁶¹¹ Mairet, P. (1957). *Pioneer of Sociology, the life & letters of Patrick Geddes*. London : Lund Humphries. p. 77.

essentiellement rurales, et achève la coupure cartésienne entre l'homme et la nature, dont les ressources sont devenues l'objet d'une exploitation sans limites.⁶¹²

Cette forme d'école jardin conçue par Patrick Geddes définit la ville comme un organisme vivant :

Geddes définit son concept de vie en évolution dans le cadre de l'écologie humaine, science nouvelle qui unifie nature et civilisation en fournissant un champ spécifique permettant le contact entre sciences naturelles, médicales, humaines et sociales. Partant, Geddes développe sa théorie de l'urbanisme comme champ spécifique par excellence. En conséquence, l'évolution des villes est étudiée comme l'évolution des organismes vivants, et concernant les sociétés humaines, c'est l'évolution sociale qui va attirer toute son attention. La symbiose biologique et la coopération entre êtres humains étant un facteur d'évolution qualitative, Geddes l'applique à la ville. Pour Geddes, ce qui est bénéfique au sein d'une ville, c'est ce qui favorise cette symbiose sociale.⁶¹³

La philosophe Joëlle Zask a donné un témoignage de l'actualité de la pensée de Patrick Geddes :

Tel-Aviv n'a pas vraiment une architecture conçue pour la vie animale, mais les plans géniaux de l'architecte écossais Patrick Geddes ont permis de conserver des liens très étroits avec la nature. Cet homme-science n'avait pas une vision rationaliste et productiviste de la ville. Il l'imaginait comme une région, un écosystème. A Tel-Aviv, les immeubles sont disjoints pour laisser la place à toutes sortes d'activités : Ce sont des terrains de jeu pour les enfants, qui permettent aussi aux animaux et aux plantes de ne pas être arrêtés par des frontières rigides.⁶¹⁴

On peut donc conclure que Patrick Geddes a conçu une forme intéressante d'école jardin, adaptable à tous publics d'enfants et d'adultes, international avec l'accueil d'étudiants étrangers hindous, palestiniens, comme dans les développements futurs de Gilles Clément, ouverte aux jardiniers planétaires. Sa pensée de partir du local pour élargir progressivement le champ des connaissances est facile à mettre en œuvre à l'école et à l'université et semble répondre au besoin actuel des populations de s'alimenter localement, de retrouver des solidarités locales, des collaborations artistiques et intellectuelles, de formes d'universités populaires locales, de sortir de l'individualisme du système de consumérisme marchand. Cette école fonctionne de nouveau aujourd'hui à Montpellier avec la restauration des bâtiments dans le même esprit qu'à ses débuts.

⁶¹² Kraus, S. (2016). Aristotélisme, darwinisme et holisme chez Patrick Geddes. *Espaces et sociétés*, 167(4), 121-135.

⁶¹³ *Idem.* p. 132

⁶¹⁴ Zask, J. (2021). Il y a un exode de certaines espèces vers les villes. Propos recueillis par Perrine Mouterde et Emeline Cazi. *Le Monde du 28 février 2021*. p. 4

L'école jardin réclame de nouveaux architectes de la nature en ville et à l'école, pour adoucir les lieux d'études et de vie, pour laisser entrer à l'école des végétaux, des fruits, des légumes, des ombrages, des arbres, des cabanes, des fontaines, des insectes, des oiseaux, de l'imaginaire et des jeux.

| Patrick Geddes (1854-1932) | DON Echanges | ACCUEIL Ouverture à l'altérité | SOIN Alimentation réparation | PEDAGOGIE Apprentissage/enseignement |
|--------------------------------|-----------------|--|--|---|
| COMMUNAUTE ECOLE | | rencontre et travail en commun d'étudiants et de savants de différents pays et de différentes disciplines, en liaison avec l'université de Montpellier | | Terrasses et jardins au cœur de la pédagogie du Collège. Outlook Tower, ou tour de la connaissance pour partir de la connaissance du local (faune, flore, rivières, climat, ville) puis progressivement élargir au régional, national et international. |
| JARDIN | | Pôle d'observation et laboratoire de sociologie. En 1925, le collège reçoit ses premiers étudiants et poursuit son agrandissement, en 1928, avec l'édification du pavillon des hindous, puis palestiniens. Accueil d'étudiants étrangers | Les collégiens composent les repas avec les productions de l'école | Au centre du collège des écossais, arboriculture, horticulture, jardin potager pour l'apprentissage. |
| LES 5 SENS sensorialité | | | | Les collégiens sont en observation permanente de ces espaces de nature urbains |
| CABANE | | | | Hutte dite « des labours » pour les collégiens dans le parc de sept hectares |
| EAU | | | | Partenariat avec la station de biologie marine de Sète. Système hydraulique pour alimenter en eau le parc de sept hectares |
| INSECTES | | | | Observation et entomologie scientifique |
| ANIMAUX ; VEGETAUX | | Découverte de la diversité | | Collège fondé sur la connaissance botanique |
| MARCHE EXERCICE CORPOREL | | | | Pédagogie en extérieur |
| POESIE REVERIE ART | | | | Parterres thématiques traversés par une allée de cyprès consacrés aux philosophes de l'antiquité. Jardin zen, jardin grec, grottes, bosquet des dieux. |

V.5 Jean-Baptiste André Godin (1817-1888)

Dans son « palais social » ou familistère de Guise créé en 1859 puis en Belgique à Laeken, Godin met en place une utopie sociale fouriériste de production. Comme l'abbé Lemire il entre en politique comme député de l'Aisne. Plus qu'une usine idéale où l'ouvrier peut s'émanciper et accéder aux loisirs et à une vie « heureuse » avec un bon logement, la garantie du travail et la prise en charge des risques de santé, de retraite, de rente en cas de maladie ou d'accident de travail, il s'agit en fait d'un ensemble réfléchi et mis en ordre par un projet écrit : « Solutions sociales » publié en 1871. Ce projet fonctionnera jusqu'en 1968 ce qui prouve que l'utopie sociale fonctionne, tout comme celle de l'abbé Lemire toujours en place et qui se développe avec l'engouement contemporain pour les jardins familiaux. Les détracteurs de ces utopies citent plus souvent les essais infructueux de Victor Considérant au Texas ou la ferme de Fourier en région parisienne qui fut un fiasco⁶¹⁵ mais les exemples de Guise et des jardins ouvriers prouvent que des utopies sociales autogérées peuvent fonctionner. Le XIX^{ème} siècle voit en effet de nombreux essais de communautés d'utopistes s'effectuer autour de l'activité agricole ou l'horticulture, la mise en valeur de zones de friches pour en faire un espace vivrier qui permettent à la communauté utopiste de construire des logements et d'y prospérer, nous pourrions définir ces groupes en « communautés jardins utopistes » :

On calcule qu'à cette date (1844) plus de quarante groupes se sont créés en Amérique pour constituer des phalanges fouriéristes. Les États-Unis, avec leurs immenses terres inhabitées, deviennent le grand vivier des expériences communautaires. Robert Owen s'y était rendu en 1824 et y avait lancé son mouvement, qui comptera bientôt au moins douze communautés, dont la plus connue est celle de New Harmony, en Indiana. (...) A elles seules, les communautés owenistes et fouriéristes occupent environ 50000 acres de terrain. Certaines sont exclusivement américaines ; d'autres comme celles des Icariens français (partisans d'Étienne Cabet, auteur du *Voyage en Icarie*, paru quelques années plus tôt), arrivées à La

⁶¹⁵ Petitfils, J.C. (1982). *La Vie quotidienne des communautés utopistes au XIX^e siècle*. Paris : Hachette.

Nouvelle-Orléans en mars 1848, et comme groupes religieux allemands, sont constitués entièrement d'immigrés. Certaines sont croyantes, d'autres athées.⁶¹⁶

Dans « solutions sociales », Godin consacre de nombreuses pages au programme éducatif de ses écoles situées au cœur du familistère. Godin critique le système des écoles publiques de l'état⁶¹⁷ : « L'éducation et l'instruction ne sont plus obligées d'attendre du budget de l'Etat des secours illusoires » et propose son propre système pédagogique où les cours de botanique et de jardinage sont omniprésents.

L'inspiration pédagogique de Godin vient de ses références à Fourier :

Fourier a, le premier, possédé le génie de l'éducation du peuple et la véritable grandeur des inspirations du cœur qui, seule, peut élever l'homme à de telles conceptions de charité et de fraternité sociales.⁶¹⁸

Godin est soucieux du rapport homme-nature dans le travail, les loisirs, l'éducation, il est écologiste avant l'heure :

Les produits naturels sont le partage de chacun : la terre, les fruits qu'elle porte, les animaux dont elle est couverte, sont un fonds commun, où chacun plonge selon ses besoins, et sur lequel aucun privilège n'est établi » « L'homme n'est que l'ouvrier de la Nature pour le progrès de la vie sur terre.⁶¹⁹

Godin a une conscience écologique rare à cette époque : « La Nature est soigneuse de l'espèce, tous les hommes sont ses enfants » (et non pas d'une quelconque religion ou superstition, de « *mascarade religieuse* » comme la désignait Fourier). Les éléments de la nature sont omniprésents :

Les pluies et les rosées entretiennent sur la terre les sucs nourriciers qu'elles abandonnent aux végétaux. L'air apporte (...) Le soleil entretient chaque jour la lumière (...) Les plantes croissent, les fruits mûrissent, et la vie animale se multiplie.⁶²⁰

⁶¹⁶ Torrizzo, D. (1978). *L'anarchie, histoire des mouvements libertaires dans le monde*. Paris : Seghers. p. 188.

⁶¹⁷ Godin, J.B.A. (1979). *Solutions sociales*. Quimperlé : La Digitale. p. 69

⁶¹⁸ *Ibid.* p. 68.

⁶¹⁹ *Ibid.* p. 183.

⁶²⁰ Beecher, J. (1993). *Fourier*. Paris : Fayard. p. 512

Sur le programme pédagogique centré sur la nature : « Leçons de camaraderie ; admission aux séances de jardinage, au soin et à la propreté des allées du jardin, à la visite de la basse-cour, etc. »⁶²¹

Les légumes, fruits et volailles élevés par les ateliers pédagogiques sont consommés au restaurant collectif de l'usine et de l'école et Pouponnat, les enfants sont applaudis et récompensés pour la qualité de leurs productions maraîchères et d'élevage.

Deuxième classe, leçons de jardinage avec les élèves de la première classe » « Leçons de musique vocale, de déclamation » « classement des terres, des pierres et des minéraux » « Hors des classes, séances de jardinage avec outils et instruments proportionnés à la taille des enfants ; gymnastique, promenades.⁶²²

La nature, le jardinage, l'élevage des volailles et des animaux, la préparation de l'alimentation, la connaissance de la terre en tant qu'objet d'étude et d'observation sont au cœur du système éducatif de Godin. Beaucoup d'autres ateliers comme celui de musique ou d'ateliers pratiques de travail manuel viennent compléter l'éducation classique toujours mise en relation avec le réel, le côté pratique des choses. L'enfant gère en responsabilité la production légumière, fruitière, de volailles, le travail est directement consommé par les 1500 ouvriers et leurs familles de l'usine. Chaque ouvrier dispose en outre d'une parcelle de jardin à cultiver en « privatif » ce en quoi l'utopie de Godin préfigure celle de l'abbé Lemire.

Cet ensemble de jardins est mis en place en 1858 par Jean-Baptiste André Godin. Il comprend un potager à fonction essentiellement éducative, des jardins individuels répartis entre les membres du familistère, un verger, et une partie "agrément" ou promenade pittoresque ponctuée par des fontaines alimentées en eau de différentes façons : eau stagnante, tourbillonnante et par jet d'eau.

Ces fontaines sont décorées de statues. La partie agrément comporte aussi un « Pavillon rustique ». Cette hutte en bois couverte de chaume symbolise l'habitation primitive faisant face à celle des temps modernes : Le Familistère.

⁶²¹ Godin, J.B.A. (1979). *Op. cit.* pp. 383-385.

⁶²² Godin, J.B.A. (1979). *Op. cit.* pp. 383-385.

Sur le point culminant du jardin, se dresse le mausolée dans lequel est enterré Jean-Baptiste André Godin, le créateur des lieux et sa seconde épouse Marie Moret.

Le jardin historique du Familistère propose encore aujourd'hui à la visite, ses allées, ses massifs, ses bassins ainsi que le mausolée de Godin. On y observe le jardin contemporain de la Presqu'île, situé derrière les pavillons d'habitations. Créé cette fois en 2004, ce jardin interprète, sur une dizaine d'hectares, le bocage représentatif de cette région de la Thiérarchie : alternances de prairies, buissons et taillis. Tout au long de ce jardin, un couloir de lagunage permet de prélever l'eau de l'Oise et de l'acheminer, tout en l'épurant, dans un bassin situé au nord. Le lien entre ces deux jardins d'époques différentes, mais situés dans le même lieu, se fait grâce à une passerelle métallique enjambant l'Oise.

Godin est donc, de notre point de vue, un pionnier de l'école jardin, son système pédagogique et sa pensée éducative sont largement inspirés des réflexions de Charles Fourier (1772-1837). Un de ses biographes, Jonathan Beecher l'exprime ainsi :

Pour Fourier comme pour Rousseau, il s'agit de former à la fois le corps et l'esprit, et l'accent, tout du moins dans les premières années est mis sur le développement physique plutôt que sur les facultés intellectuelles. L'incohérence du système éducatif traditionnel est pour Fourier l'un des vices les plus pernicious... l'éducation varie en fonction de la fortune et du statut de l'intéressé... pour éviter les conséquences d'une telle incohérence, Fourier tient à ce que l'Harmonie propose un système d'éducation qui soit UN pour toute la Phalange, les enfants n'y seront pas enfermés tout le jour dans des salles de classe. Durant les deux premières années l'accent est mis sur le développement des sens. Les autres sens sont exercés et développés de la même manière dans les Séristères ou lieux de travail. L'importance de la cuisine dans le projet éducatif de Fourier, or en civilisation, l'accès à la cuisine est interdit aux enfants, de peur qu'ils ne cassent la vaisselle, ne se brûlent, ne se coupent ou s'ébouillantent, preuve supplémentaire, s'il en fallait, de l'aveuglement des parents et des moralistes, il suffit de prendre les précautions qui s'imposent pour que la cuisine devienne une remarquable école de dextérité manuelle et de savoir-faire, l'art culinaire servira à son tour de prélude à l'étude de la chimie, de la biologie et de l'agronomie. Education à servir le bien commun.

En *Harmonie* comme à *Summerhill* chez A.S Neill, les livres ne sont jamais imposés aux enfants : ils sont simplement disponibles, en réponse aux questions nées du jeu et du travail. Fourier n'est guère cité dans les traditionnelles histoires de la pédagogie, il faut revenir à Jean Macé, au mouvement d'éducation populaire en France pour trouver dans certaines pratiques pédagogiques des traces significatives de sa pensée.⁶²³

⁶²³ Beecher, J. (1993). *Op. cit.* p. 281-290.

Fourier a été très moqué dans sa doctrine pédagogique (qui n'a jamais été expérimentée directement mais qui a inspiré Neill dans son système de Summerhill et qui a fonctionné à Guise avec Godin pendant un demi-siècle), notamment par ses exagérations en matière de développement « sexuel » de l'enfant ou de la mise à l'écart du rôle éducatif des parents.

Si l'on considère que les enfants du Phalanstère de Fourier sont au centre de fermes communautaires ou d'ateliers de production comme nous le verrons avec l'école des Amanins de Pierre Rabhi, et donc au contact de la nature et non pas enfermés du matin au soir dans une salle de classe, l'intelligence et la modernité du système Fourier-Godin sont flagrants. Produire des fruits et légumes dans des ateliers « nature » proposés aux élèves et les cuisiner pour le groupe classe et pour les adultes, développer une dextérité manuelle et développer ses sens comme Rousseau le préconisait constitue une approche pédagogique de reliance avec l'écologie humaine et la nature.

Les détracteurs de Godin lui reprochent, comme c'est souvent le cas pour les utopistes qui obtiennent quelque succès, d'être paternaliste et de vouloir tout contrôler, tout surveiller, entrer dans la sphère de l'intimité de ses ouvriers. Cela rappelle la *Panoptique* de Jérémy Bentham (1748-1832), lieu carcéral où tout le monde est surveillé comme à la manufacture royale de sel d'Arc et Senans de l'architecte Ledoux construite avant la révolution :

L'ensemble de cet édifice est comme une ruche dont chaque cellule est visible d'un point central. L'inspecteur invisible lui-même règne comme un esprit ; mais cet esprit peut, au besoin, donner immédiatement la preuve d'une présence réelle.⁶²⁴

Toutefois ce « contrôle » de Godin paraît dérisoire en nos temps de caméras de surveillance publique, de traçage anthropométrique, de traçage des Gafa par algorithmes sur les réseaux sociaux et sur nos achats de type Amazon, le *Big data* de fichage de catégories d'acheteurs et autres *Big Brother* Orwelliens concoctés chaque jour pour surveiller nos vies.

S'il y a contrôle du citoyen, ce n'est pas dans ces jardins collectifs de tranquillité et de liberté, de loisirs choisis loins des écrans et des sonneries.

L'usine utopique de Godin peut être caractérisée comme mettant le jardin au cœur de son système, au-delà de la production il y a la qualité d'une vie collective basée sur des jardins

⁶²⁴ Laval, C. (2012). Surveiller et prévenir. La nouvelle société panoptique. *Revue du MAUSS*, 2(2), 47-72.

potagers et vergers qui alimentent les ouvriers, il y a l'école qui participe à ces jardins et où les enfants jardinent et aident à la confection et au service des repas, nous en déduisons une forme d'école jardin dont Michel Lallement donne de précieuses indications :

Le vaste espace dans lequel est inséré le Palais social, la place accordée aux jardins, des cours et des allées de grandes dimensions, une végétation persistante..., voilà matière à assurer en permanence un bon air profitable à tous. Par ailleurs, à l'extérieur comme à l'intérieur du Familistère, égouts et citernes recueillent et font circuler les matières en putréfaction ainsi que l'eau usagée. Grâce aux conduits d'évacuation, aucune émanation ne vient souiller l'air ambiant. Mais l'innovation la plus originale est un système de ventilation des cours et des appartements. Dans les jardins situés à l'extérieur du Palais, au nord pour être exact, des ouvertures de quatre mètres de côté environ donnent sur des galeries souterraines voûtées qui passent dans le sous-sol des habitations pour déboucher sous les cours intérieures. Dans ces dernières, de petits orifices munis de grilles en fonte laissent passer l'air, qui peut s'échapper ensuite par les portes latérales des bâtiments ainsi que par les dégagements aménagés dans les vitrages qui recouvrent les cours. D'où il suit que le vitrage, tempérant par lui-même l'ardeur du soleil, maintient l'air plus frais en été à l'intérieur du Palais ; tandis qu'en hiver il préserve l'habitation de la bise et de toutes les intempéries, et contribue, concurremment avec les portes se fermant d'elles-mêmes aux passages des cours, à maintenir à l'intérieur du Palais une température douce, qui permet d'y circuler en vêtements légers.⁶²⁵

Françoise Choay, historienne des théories et des formes urbaines et architecturales, donne d'intéressantes observations sur le système d'école jardin du Familistère de Godin :

Parmi les ressources attrayantes de l'enseignement que le Familistère offre aux enfants, il faut compter les jardins. Tous les ans, à la saison d'été, les écoles composent des groupes d'élèves qui, sous la direction du jardinier en chef de l'établissement, s'initient à la culture et à l'entretien des jardins ainsi qu'au respect du travail d'autrui. Les groupes de garçons et de filles élisent au scrutin, parmi eux, des chefs et des sous-chefs, dont le devoir est de bien faire exécuter les indications du chef jardinier, et de veiller au bon ordre de la troupe des petits travailleurs. Les élections se font toutes les semaines, et les élus doivent donner l'exemple constant du meilleur travail, sous peine de perdre la considération de leurs électeurs. L'Administration du Familistère, pour encourager ce mouvement, accorde aux enfants une rétribution légère, variant selon les aptitudes et capacités des divisions de travailleurs, que le chef jardinier établit d'accord avec les enfants. Les jardins du palais sont toute la journée, ouverts à l'enfance pour ses promenades et ses jeux. Mais une partie réservée, agrémentée de pelouses, d'allées tortueuses, de montées et de descentes, sert aux promenades d'ensemble des classes et constitue une récompense très appréciée de tous les élèves.⁶²⁶

⁶²⁵ Lallement, M. (2009). *Le travail de l'utopie, Godin et le familistère de Guise*. Paris : Les belles lettres. p. 133.

⁶²⁶ Choay, F. (1965). *L'urbanisme, utopies et réalités*. Paris : Seuil. p. 144.

Voici une description fort intéressante d'une école jardin de la fin du XIX^{ème} siècle où garçons et filles sont à égalité dans des jeux et activités au contact de la nature, où une architecture des jardins avec des petits passages, des pelouses invitant aux jeux collectifs, danses, chants, musique, des reliefs, des cabanons, permet avec aussi cette liberté d'accès permanent au dehors dont parlait Maria Montessori, de multiples activités autour du jardin potager. Le système d'implication est aussi très intéressant, à la Mairie d'Amiens les jeunes jardiniers urbains sont rétribués en bons pour des cours de permis scooter, en VTT, en places gratuites à des spectacles, créant comme pour les enfants du Familistère une forte implication. Le système électif est aussi très intéressant comme démocratie participative des enfants et cela bien avant Freinet ou Makarenko.

Nous sommes donc en présence d'une forme d'école jardin où la végétation, l'air, la température, l'aération des locaux présagent de ce que devrait être l'école jardin de demain, un lieu de fraîcheur et de refuge des enfants, disposant d'une aération naturelle et non la dangereuse climatisation et ventilation de l'air conditionné en pleine épidémie de coronavirus, un lieu qui anticipe les canicules urbaines à venir et une leçon d'inventivité à méditer pour les architectes des écoles et établissements scolaires et universitaires.

| Jean-Baptiste André Godin (1817- 1888) | DON Echanges | ACCUEIL Ouverture à l'altérité | SOIN Alimentation réparation | PEDAGOGIE Apprentissage/enseignement |
|--|--|--|--|--|
| COMMUNAUTE ÉCOLE | Ecole gratuite pour tous les enfants des ouvriers et personnels du familistère | Accueil de tous les enfants des ouvriers et personnels du familistère, nombreuses fêtes et accueil des familles, concerts, représentations théâtrales | Les enfants travaillent au jardin, récoltent et préparent les repas et les servent à la cantine des ouvriers | Pédagogie tournée vers le plein air et la participation des enfants aux tâches de production de fruits et légumes. Atelier boulangerie. Ateliers manuels, apprentissage du bois et des métaux, ferronnerie. Elections d'élèves responsables, démocratie des décisions et conseils d'enfants. Les services d'éducation du Familistère s'enrichissent en 1870 de deux bâtiments d'école pour les enfants des deux sexes de 4 à 14 ans. Ils encadrent le théâtre, auquel ils se relient par deux cours, dont l'une est couverte. Des portes ouvrant sur ces cours |

| | | | | |
|----------------------------|---|---|--|---|
| | | | | permettent une communication directe entre les écoles et la salle de spectacles. |
| JARDIN | | | Les enfants des ouvriers peuvent déambuler et jouer dans cet immense parc en toute sécurité. Grand air et nourriture végétale saine | Pelouses, prairies, buissons et taillis constituent la palette du bocage familistérien dont les contrastes résultent des différentes fréquences de taille des végétaux. Quelques friches ou réserves végétales sont préservées, où séjourne une faune variée. Le jardin est particulièrement coloré au printemps et à l'automne. |
| LES 5 SENS sensorialité | | | Les dispositions architecturales des classes sont réfléchies pour le confort des enfants et l'efficacité de l'enseignement. L'espace doit être vaste, l'aération suffisante et l'éclairage naturel ou artificiel ne doit pas être éblouissant. | Les sens des enfants sont sollicités par l'activité jardins et les ateliers comme la boulangerie ou la confection des repas |
| CABANE | | Un « Pavillon rustique » — une hutte en bois couverte de chaume — symbolise l'habitation primitive faisant face à celle de la modernité du Familistère. | | À l'entrée du jardin, une « cabane » métallique camouflée par du lierre fait office de buvette lors d'événements dans le jardin |
| EAU | Fontaines alimentées de différentes façons : eau stagnante, tourbillonnante, jet d'eau. | | Des fontaines se succèdent dans la pente vers l'Oise (sources captées) bains et piscine, située sur l'autre rive de l'Oise, du côté de l'usine. | Le soin du corps est également assuré par la création d'une buanderie, située près du cours d'eau, dans laquelle on lave et sèche le linge (en évitant ainsi les odeurs d'humidité dans les logements) et qui comporte également des douches et une piscine (au plancher mobile, pour permettre aux enfants d'y nager en toute sécurité) dont l'eau, provenant de l'usine toute proche où elle a servi à refroidir les tuyaux, arrive à parfaite température... |
| INSECTES | | | | Des ruchers permettent aux enfants d'apprendre l'apiculture. |
| ANIMAUX ; VEGETAUX | | Découverte de la diversité | | Faune et flore variée, parties sauvages du parc. Les |

| | | | | |
|--------------------------------|--|--|--|---|
| | | | | enfants apprenaient à les répertorier. |
| MARCHE EXERCICE CORPOREL | | | | On peut déambuler sur des chemins de bois à 40 ou 80 cm de hauteur pour dominer du regard l'ensemble du paysage. Les pontons permettent aussi d'enjamber les nappes d'eau en période de crue de l'Oise. |
| POESIE REVERIE ART | | | | La promenade sur ces chemins de bois donne lieu à une expérience inédite du paysage. Fontaines décorées de statues mythologiques. |

V.6 Maria Montessori (1870-1952)

On dénombre aujourd'hui 22000 écoles Montessori dans le monde. Maria Montessori fut la première médecin psychiatre italienne, et ce, au prix de beaucoup de courage et de volonté dans l'univers sexiste universitaire d'alors. Cette grande pédagogue, à qui on confie des enfants en situation de handicap, découvre que les enfants dits « débiles » ont besoin d'actions, de stimulation des mécanismes sensoriels, de sollicitations physiques pour progresser. Ils ont besoin de manipuler des objets dans des activités pédagogiques pour développer leurs capacités. Arrivée par hasard en retard dans sa petite école de Rome qu'elle avait appelé « le jardin », elle trouve les enfants affairés autour des plantations et du jardinet. Sans avoir besoin de recevoir des consignes pour jardiner, les enfants s'étaient organisés tout naturellement d'eux-mêmes pour se répartir les tâches d'arrosage et de jardinage. Ils avaient observé et mémorisé tout au long de l'année ce que les adultes faisaient au jardin.

Parallèlement à cette « révélation », elle découvre les recherches de deux médecins français : Édouard Seguin et Jean Itard, à savoir les travaux sur les sourds-muets et les écrits sur Victor, l'enfant sauvage de l'Aveyron du film de Truffaut de 1969. Elle dit en parlant des enfants « débiles » (au sens médical) :

« J'eus l'intuition que le problème de ces déficients était moins d'ordre médical que pédagogique (...) Je faisais un rapport d'éducation morale ». ⁶²⁷

Elle centrera son approche pédagogique sur la nature :

La nature devrait constituer l'intérêt prépondérant chez l'enfant jusqu'à douze ans. Forçons sur les travaux pratiques avec la terre...afin de développer chez lui cette compréhension

⁶²⁷ Montessori, M. (2004). *De l'enfant à l'adolescent*. Paris : Desclée de Brouwer. p. 113.

humaine et cette solidarité qui manquent tant aujourd'hui » « les intellectuels resteront des infirmes tant que leurs mains resteront incapables. ⁶²⁸

« se livrer à un travail agréable c'est un repos »⁶²⁹

Pendant la période difficile de l'adolescence, il est souhaitable de faire vivre l'enfant hors de son milieu habituel, de sa famille, à la campagne, dans un lieu tranquille, au sein même de la nature, là une existence en plein air, des soins individuels, une alimentation saine doivent être les premières conditions pour l'organisation d'un centre d'études et de travail.⁶³⁰

Pour Maria Montessori l'environnement joue un rôle primordial. Partant du principe qu'être entouré de matériaux nobles encourage les enfants à développer une attitude noble, le bois massif et non le bois aggloméré reconstitué a été abondamment utilisé pour les meubles des écoles Montessori.

A la garderie « Le jardin » de Paris où la pédagogie Montessori est mise en place, l'importance donnée aux matériaux est prépondérante :

La qualité des matériaux qui nous entoure influe sur la perception du monde. Evoluer entouré de matériaux nobles contribue à ancrer les enfants dans la réalité. C'est pourquoi la garderie le Jardin évite le plastique autant que possible (vaisselle et contenants uniquement en verre, métal, porcelaine ou bois, jouets en bois.⁶³¹

On observe dans cette garderie une pratique écoformatrice urbaine liée à la nature : Le jardinage est une notion essentielle, mais souvent négligée, de la pédagogie Montessori. Pour Maria Montessori, les enfants doivent « vivre la nature » pour se sentir concernés :

A notre époque et dans notre société civilisée, les enfants vivent très éloignés de la nature, et rares sont pour eux les possibilités d'entrer en rapport intime avec elle et d'y puiser des expériences directes. Pendant longtemps, l'influence de la nature sur l'éducation de l'enfant n'a été considérée que comme un facteur moral. Ce que l'on recherchait, c'était le développement des sentiments suscités par les fleurs, les plantes, les animaux, les paysages, les vents, la lumière... Plus tard on a essayé de lier l'activité de l'enfant à la nature en l'initiant à la culture de « petits champs éducatifs ». Pourtant, la conception de « vivre » dans la nature, et pas seulement de la connaître, est l'acquisition la plus récente de l'éducation. Le plus important, c'est de libérer l'enfant des liens qui l'isolent dans la vie artificielle des villes.⁶³²

⁶²⁸ *Ibid.* p. 116.

⁶²⁹ *Ibid.* p. 126.

⁶³⁰ *Ibid.* p. 127.

⁶³¹ maude@lejardinmontessori.com

⁶³² Montessori, M. (1958). *Pédagogie scientifique*. Paris : Desclée de Brouwer. p. 54.

Bien-sûr, à travers le jardinage, les enfants apprennent comment pousse une plante, mais c'est aussi une activité motrice et sensorielle. Maria Montessori va même plus loin, en parlant d'activité spirituelle et poétique :

Le poète sent la fascination d'un fin ruisseau surgissant entre les pierres ; le petit enfant la sent aussi ; il s'enthousiasme et rit, et veut s'arrêter pour le toucher de la main, comme pour le caresser. Personne, que je sache, sauf saint François, n'a aussi bien, qu'un de ces petits enfants, admiré le modeste insecte ou le parfum d'une petite herbe sans attrait.⁶³³

La serre, le jardin et la salle de classe offrent de nombreuses possibilités de jardinage. Selon la saison, les enfants passent plus ou moins de temps à jardiner. L'hiver, c'est quelques heures par semaine, alors que l'été, ils peuvent y passer la journée. Entre la préparation du terrain, la plantation et la récolte. C'est la récolte qui fascine le plus les enfants. Les enfants ont le plaisir de voir croître les légumes et de les savourer une fois dans leur assiette. De cette activité à l'école jardin, Maria Montessori dit qu'elle va régir toute l'existence de l'enfant qui l'a pratiquée, modifier pour la vie sa vision de la nature, de l'alimentation en particulier :

Une enfant, grandie dans le culte des fleurs et des jardins que sa mère et ses maîtresses n'avaient jamais manqué d'entretenir en elle, regardait au loin, dans un enthousiasme agité : « Là-bas, disait-elle à sa mère, il y a tout un jardin de choses à manger ». C'était en effet un potager, mais qui semblait indigne d'admiration à la maman ; la petite fille en était émerveillée.⁶³⁴

La pédagogie Montessori donne son importance au jardin et au dehors, l'enfant doit pouvoir sortir et prendre l'air facilement autour d'activités d'observation, de développement des sens, d'ateliers libres. L'école jardin doit beaucoup s'inspirer des méthodes de cette pédagogie, la réflexion actuelle avec la crise sanitaire fait imaginer une école jardin Montessori du dehors qui est désormais de plus en plus développée, Charlotte Poussin en donne quelques descriptifs :

La pédagogue italienne insistait sur l'importance de l'espace extérieur et disait qu'il fallait idéalement qu'il soit disponible en tout temps et que les enfants puissent y apporter tables et chaises pour travailler en extérieur s'ils le souhaitent, à quoi il fallait bien sûr ajouter toutes les activités de jardinage.⁶³⁵

Voilà une intéressante réflexion pour l'école jardin, les enfants en ateliers autonomes autour du jardin potager et des plantations, de multiples activités interdisciplinaires liées au jardin permettant de rédiger, compter, photographier, réaliser au dehors, en plein air dans des cours

⁶³³ *Ibid*, p. 56.

⁶³⁴ *Ibid*, p. 58.

⁶³⁵ Poussin, C. (2017). *La pédagogie Montessori*. Paris : PUF. p. 93.

d'école réaménagées et végétalisées, avec des points d'eau, des ombrages, des cabanes-salles de cours. Des projections qui paraissent indispensables avec les crises en cours et à venir, qu'elles soient sanitaires ou climatiques. L'école Montessori c'est l'école de la nature nous explique Charlotte Poussin, c'est l'esprit de notre approche de l'école jardin :

Autre point essentiel : le contact avec la nature est autant que possible favorisé. On place dans l'environnement de l'enfant des plantes et des animaux ; on veille aussi à ce qu'il y ait le plus de lumière possible, on ménage des accès à l'extérieur et on prévoit de grandes promenades à la campagne, dans la forêt, en montagne et... Le lien avec la nature est fondamental, car son ordre est très inspirant pour l'enfant. La nature attire les enfants, tout y est une source intarissable d'observation et d'enthousiasme. Etre connecté à la nature et lié au réel : deux points essentiels de l'approche Montessorienne. ⁶³⁶

Un exemple très pratique d'activité nature dans l'école montessorienne primaire « Montessori Kids » rue du fer à Moulin à Paris est donné dans le livre de Marie-Laure Viaud :

L'enseignante récapitule le travail accompli la semaine précédente lors de la visite de l'arboretum, puis sort trois enveloppes : « Installez-vous en trois groupes, je donne à chaque groupe une enveloppe avec vingt images. Classez-les en deux colonnes. Ensuite, vous devrez justifier votre classement. » Les images représentent des animaux et des objets inanimés. Les enfants proposent plusieurs classements : « vivant/non vivant », « ça respire/ça respire pas », puis l'enseignante essaie de dégager avec eux les caractéristiques du « vivant » : « ça mange, ça travaille, ça a des cellules... ça se reproduit... »⁶³⁷

Les sens sont comme chez Épicure et Rousseau à l'honneur dans cette pédagogie :

Maria Montessori a été influencée par le sensualisme philosophique selon lequel il n'est rien dans l'esprit qui n'ait été au préalable dans les sens. Ainsi comme l'idée procède de la sensation, l'intelligence procède de l'activité manuelle. D'où chez elle l'importance du matériel mis à la disposition de l'enfant pour l'éduquer. ⁶³⁸

L'école jardin de Maria Montessori est fonctionnelle depuis plus de cent années, il y a une vraie demande des parents vers cette pédagogie, on peut espérer que cet attrait puisse se conjuguer à celui de l'école jardin à venir. On peut facilement en déduire avec l'approche des troubles climatiques et l'augmentation des températures urbaines que cet engouement va aller croissant vers des écoles jardins végétalisées et rafraîchies par végétation et présence de l'eau, comme ces brumisateurs dans les écoles publiques de Versailles déjà transformées progressivement en écoles jardins grâce au travail de Cathy Bias-Morin interviewée dans cette recherche.

⁶³⁶ *Idem.* pp. 92-93.

⁶³⁷ Viaud, M.L. (2013). *Montessori, Freinet, Steiner, une école différente pour mon enfant ?*. Paris : Nathan. p. 75.

⁶³⁸ Hannoun, H. (1995). *Anthologie des penseurs de l'éducation*. Paris : PUF. p. 307.

| <p>Maria Montessori (1870-1952)</p> | <p>DON Echanges</p> | <p>ACCUEIL Ouverture à l'altérité</p> | <p>SOIN Alimentation réparation</p> | <p>PEDAGOGIE Apprentissage/enseignement</p> |
|---|--|--|--|---|
| <p>COMMUNAUTE ECOLE</p> | <p>Maria Montessori va s'intéresser aux enfants pauvres. Elle offre une école totalement gratuite.</p> | <p>Maria Montessori dispense des conférences pour tous publics, elle organise des cours internationaux</p> | <p>Montessori accueille des enfants en situation de handicap. Elle prend en charge des enfants de trois à six ans, non scolarisés et laissés à eux-mêmes</p> | <p>Les enfants peuvent apporter tables et chaises pour travailler en extérieur s'ils le souhaitent. Faire confiance à l'enfant, lui laisser le temps et lui laisser la liberté de mouvement et de choix.</p> |
| <p>JARDIN</p> | <p>Pour Maria Montessori, les enfants doivent « vivre la nature » pour se sentir concernés</p> | <p>La nature devrait constituer l'intérêt prépondérant chez l'enfant jusqu'à douze ans. Forçons sur les travaux pratiques avec la terre</p> | <p>« il y a tout un jardin de choses à manger »</p> | <p>La nature attire les enfants, tout y est une source intarissable d'observation et d'enthousiasme</p> <p>Importance des travaux pratiques avec la terre</p> |
| <p>LES 5 SENS sensorialité</p> | | | <p>La qualité des matériaux qui entourent les enfants influe sur leur perception du monde</p> | <p>l'idée procède de la sensation, l'intelligence procède de l'activité manuelle.</p> |
| <p>CABANE</p> | | | <p>A la Maison des Enfants de Rome, Maria Montessori conçoit un local équipé de meubles à leurs dimensions</p> | <p>Marie Montessori invente le lit « cabane », un lit dont l'ossature est formée comme une cabane, il est la plupart du temps très minimaliste et fabriqué en bois. Il s'applique particulièrement bien à cette pédagogie. Pour synthétiser, Il est très proche du sol et sécurisant.</p> |
| <p>EAU</p> | | | | <p>Apprentissage de l'eau pour l'entretien du jardin par les enfants</p> |
| <p>INSECTES</p> | | | | <p>« admiré le modeste insecte »</p> |
| <p>ANIMAUX ; VEGETAUX</p> | | <p>Découverte de la diversité. développement des sentiments suscités par les fleurs, les plantes, les animaux, les paysages, les vents, la lumière</p> | | <p>On place dans l'environnement de l'enfant des plantes et des animaux</p> |
| <p>MARCHE EXERCICE CORPOREL</p> | | | <p>on ménage des accès à l'extérieur de la classe</p> | <p>on prévoit de grandes promenades à la campagne, dans la forêt, en montagne</p> |
| <p>POESIE REVERIE ART</p> | | | | <p>« Personne, que je sache, sauf saint François, n'a aussi bien, qu'un de ces petits enfants, admiré le modeste insecte ou le parfum d'une petite herbe sans attrait. »</p> |

V.7 Rudolf Steiner (1861-1925)

Jean Houssaye a consacré dans son histoire des pédagogues un important chapitre à Rudolf Steiner :

Les écoles Steiner ainsi que leurs jardins d'enfants se targuent d'un succès qui va grandissant dans le monde entier. Lors des deux dernières décennies, elles ont quitté la marginalité pour se retrouver à la tête du mouvement international en faveur d'une Éducation nouvelle.⁶³⁹

En France 2500 élèves sont scolarisés dans 22 établissements privés gérés par le modèle des écoles Waldorf créé par Rudolf Steiner inventeur par l'observation de la nature de l'anthroposophie. En 1919, le mouvement Waldorf œuvrait pour la triple articulation sociale : Liberté dans la vie culturelle, Égalité dans les rapports entre les êtres, Fraternité dans la vie économique. De 1921 à 1924, des cours sont donnés par Steiner aux pédagogues (Écoles Steiner-Waldorf), aux médecins (médecine anthroposophique), aux thérapeutes (pédagogie curative) et aux agriculteurs (Agriculture bio-dynamique). Il est très intéressant de noter que dès le départ la pédagogie Steiner se base sur la nature, en particulier sur le sol, la terre, le jardin.

Jean Houssaye précise cet aspect fondamental : « Se sentir responsable de l'environnement naturel suppose la prise de conscience d'une intrication profonde de l'homme et de la nature et une implication active de chacun qui va bien au-delà d'un enseignement théorique. »⁶⁴⁰

La pédagogie Steinerienne « tête, cœur, main » a cette fonction vitale d'être reliée à la terre :

La pédagogie de Steiner s'en tient aux institutions essentielles du sens commun de la pédagogie moderne, celles que Comenius et Pestalozzi ont déjà prônées : le caractère génétique de l'enseignement et de l'apprentissage, la globalité de l'éducation (tête, cœur et main), le principe de l'apprentissage et d'activités communautaires.⁶⁴¹

⁶³⁹ Houssaye, J. (2002). *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*. Paris : Bordas. p. 119.

⁶⁴⁰ Houssaye, J. (2002). *op. cit.* p. 118.

⁶⁴¹ *Ibid.* p. 122.

Ces fonctions ont été reprises par Cécile Renouard dans son campus de la transition⁶⁴² en une forme d'inspiration du « tête, cœur, main » de Steiner qui donne pour cette sœur assumptionniste une étonnante nouvelle trilogie « tête, corps, cœur ». Le « corporel » et « les sens » font ainsi une apparition remarquée dans la pédagogie chrétienne, tout comme le souci de la nature oubliée par l'Église jusqu'à l'encyclique *Laudato Si* (2015) du Pape François :

La philosophe Cécile Renouard, afin de former des étudiants des grandes écoles à la transition écologique (...) on pourrait dire que les oasis réinventent ainsi la vie monastique au XXI^{ème} siècle, entre méditation et travaux des champs (...) cette inventivité liturgique a des effets pédagogiques, affirme le secrétaire général du Campus de la transition, Xavier de Bénazé, car la pédagogie « tête, corps, cœur » qui mêle intellect, sens et affects, « facilite les apprentissages »⁶⁴³

Concernant Steiner c'est plus une métaphysique comparative de l'hermétisme et de l'occultisme qu'un dogme religieux qui est proposée. Et si une forme de dévotion au maître des enseignants de l'école Steiner Waldorf peut être critiquable, cette école n'est pas considérée comme une secte et aucun fait justiciable n'a été remarqué contrairement à l'école d'humanité de Paul Geheeb à Hasliberg en Suisse, l'Odenwaldschule, où de graves faits de pédophilie ont été perpétrés dans les années 2000 entraînant la fermeture de l'école en 2015. Cette métaphysique s'appuie avant tout sur la connaissance de la nature, de la terre, du végétal :

Sa profession extérieure est celle de « chercheur d'herbes », l'homme qui recueille les « simples » dans la montagne. Il vit en paysan dans un village montagnard très à l'écart, mais sa maisonnette est bourrée de bouquins sur l'hermétisme et l'occultisme et avec le jeune homme qui l'accompagne parfois dans ses randonnées solitaires ou dans ses voyages à la ville (...) sa pure intuition mystique est imprégnée de l'esprit des éléments de la forêt, de la source, du rocher. Ses connaissances de botaniste se doublent d'une perception imagée des vertus guérissantes d'une plante.⁶⁴⁴

Cette forme de profession de foi de Steiner l'inscrit parmi les fondateurs de l'école jardin moderne qui existe depuis plus d'un siècle avec les écoles Steiner Waldorf, c'est une profession de foi d'amour de la nature, mise au centre du système pédagogique. On retrouve la marche dans la nature de Thoreau et Muir, la sacralité de la nature par « l'esprit » de la forêt, des

⁶⁴² campus-transition.org

⁶⁴³ Truong, N. (2020). Réinventer des rituels pour se retrouver, *Le monde du samedi 22 août*, p. 21.

⁶⁴⁴ Rihouët-Coroze, S. (1973). *Qui était Rudolf Steiner ? Une épopée de l'esprit au 20^{ème} siècle*. Paris : Triades. p. 38.

sources, des rochers. La pédagogie énoncée par Steiner propose des éléments concrets de réponse aux problèmes actuels comme l'éducation, la santé, l'écologie, les problèmes sociaux, c'est une pédagogie d'école jardin qui apprend à comprendre le monde par le respect de la terre, du vivant. Les mains et le corps sont sollicités dans les ateliers de jardinage, ferronnerie, élevage, les sens sont développés en outre par beaucoup d'éducation musicale, l'apprentissage est collaboratif, la dynamique de groupe est essentielle tout comme la prise de décision démocratique collective.

La pédagogie de Steiner est centrée sur l'éveil des sens, la musique et la pratique des instruments, la manipulation d'outils artisanaux et d'outils agricoles, la production artistique d'objets imaginés par l'élève, le travail quotidien de la terre, du jardin, de la vigne, de l'élevage, atelier tissage et tricot, ferronnerie, menuiserie, c'est un peu les ateliers du Bauhaus des années 1920. Ce qui est manifeste c'est que tous les appareils électroniques et téléphones, jeux vidéo, internet, ordinateurs, tablettes numériques, sont interdits dans l'école jusqu'à la classe de quatrième. Les enfants les récupèrent au besoin avant de sortir de l'école. La raison invoquée est de ne pas brûler les étapes d'apprentissage pour l'enfant et de dénoncer par exemple l'éducation coréenne du sud (la Finlande également) où la tablette numérique est devenue le cahier de l'enfant et l'écriture manuelle une « option » dans le cursus scolaire avec une disparition de l'intelligence de la main. Bergson disait de cette intelligence manuelle :

On oublie (à l'école) que l'intelligence est essentiellement la faculté de manipuler la matière, qu'elle commença du moins ainsi, que telle était l'intention de la nature. Comment alors l'intelligence ne profiterait-elle pas de l'éducation de la main ? Allons plus loin. La main de l'enfant s'essaie naturellement à construire. En l'y aidant, en lui fournissant au moins des occasions, on obtiendrait plus tard de l'homme fait, un rendement supérieur ; on accroîtrait singulièrement ce qu'il y a d'inventivité dans le monde. Un savoir tout de suite livresque comprime et supprime des activités qui ne demandent qu'à prendre leur essor. Exerçons donc l'enfant au travail manuel, et n'abandonnons pas cet enseignement à un manœuvre. Adressons-nous à un vrai maître, pour qu'il perfectionne le toucher de l'enfant au point d'en faire un tact : l'intelligence remontera de la main à la tête.⁶⁴⁵

Un élève de Collège déclare dans l'émission de Canal Plus sur l'école Waldorf (en ligne sur You Tube) : « C'est plus agréable d'avoir un livre en main qu'un truc électronique en plastique ». Une autre élève déclare :

⁶⁴⁵ Bergson, H. (1969). *La pensée et le mouvant*. Paris : PUF. p. 16.

Trouver une personne qui ne pense pas et qui n'est pas conditionnée par Facebook c'est introuvable, c'est impensable sauf ici, j'aurai tellement aimé ne jamais ouvrir facebook et ne pas avoir à mettre une photo ou une autre.⁶⁴⁶

Pour Hétier et Wallenhorst (2021) la relation de l'enfant avec les téléphones et la publicité reçue sur ces appareils méritent une réflexion pédagogique :

On sait que les écrans ne sont pas recommandés avant un certain âge. Mais il faut aller au-delà : la publicité, par exemple, n'est pas moins obscène que la pornographie, elle devrait être interdite aux heures et sur les supports accessibles aux enfants. Les smartphones, autre exemple, devraient de même être interdits avant seize ans (ils sont le cheval de Troie du mimétisme consumériste ambiant).⁶⁴⁷

Cette pédagogie Steiner est une pédagogie de l'éveil des sens, « écoformatrice » au sens de Gaston Pineau et de Dominique Cottureau⁶⁴⁸ et semble générer beaucoup de bonheur chez les élèves comme cette notion de « plaisir » d'apprendre dans le Jardin d'Épicure.

La pédagogie des sens est partout présente dans l'œuvre de Steiner :

En vous habituant ainsi à reconnaître les odeurs, à les distinguer les unes des autres, à les individualiser, pour les plantes basses d'une part et pour les arbres d'autre part, vous acquerez la subtilité d'odorat.⁶⁴⁹

Concernant cette subtilité de l'odorat, le récent livre de Jean-Claude Ellena « Atlas de botanique parfumée » donne à l'étude de l'odeur des plantes un vaste champ d'étude. Pour cet auteur exister c'est sentir, « comprendre par les sens », en une forme d'intelligence sensible avec le toucher, le goût, l'ouïe. Il repère une plante à l'odeur avant même de la voir sur le sol. Ce livre est plein d'une grande poésie et offre de multiples interdisciplinarités, histoire des plantes, des parfums, des épices, des écorces, des fleurs et... C'est l'exemple d'un ouvrage où il est facile de s'appuyer pour pratiquer l'école jardin et rassembler plusieurs disciplines autour de la botanique.

Les fleurs, on les flatte, on les cueille, on s'incline avec respect et amour pour les sentir, et l'on s'étonne ou s'émerveille de leurs odeurs, leur attribuant une forme de préciosité,

⁶⁴⁶ You Tube (2021) Ecole Steiner-Waldorf Verrières : Un autre chemin vers l'école.

⁶⁴⁷ Wallenhorst, N., & Hétier, R. (2021). p. 70.

⁶⁴⁸ Cottureau, D. (2001). *Formation entre Terre et Mer, alternance écoformatrice*. Paris : L'Harmattan.

⁶⁴⁹ Steiner, R. (1974). *Agriculture, Fondements spirituels de la méthode Bio-dynamique*. Genève : Editions anthroposophiques. p. 276.

d'élégance et de beauté. Les graines, quand elles sont des épices, on les vénère, on les range, on les collectionne et on les protège. Les feuilles on les coupe, on les casse, on les déchire, on les arrache, on les froisse. Leur seule finalité est d'être utiles et utilisées. La plupart du temps on les appelle des plantes aromatiques, des aromates, elles donnent du goût et, pendant longtemps, on les a appelées les « épices du pauvre ».⁶⁵⁰

Dans son livre *Agriculture* (1924), Steiner rend au règne animal et végétal toute leur place par rapport à l'homme. La spiritualité théosophique évoque par exemple l'arbre dans l'économie d'ensemble de la nature, l'odeur des plantes herbacées et l'odeur des arbres, l'affinité entre les plantes et le monde des insectes, le monde des oiseaux, l'affinité entre les arbustes et les mammifères, l'influence du règne végétal sur le règne animal et celle du règne animal sur le règne végétal, enfin Steiner a compris Mauss, un des chapitres s'intitule « Donner et recevoir » dans la nature. Donner, recevoir, rendre à la nature par l'école est sans doute la clé de l'école jardin.

| Rudolf Steiner (1861-1925) | DON Echanges | ACCUEIL Ouverture à l'altérité | SOIN Alimentation réparation | PEDAGOGIE Apprentissage/enseignement |
|-------------------------------|---|---|--|--|
| COMMUNAUTE ECOLE | Les écoliers Steiner Waldorf forment une communauté avec des temps d'échanges quotidiens | La communauté d'élèves se retrouve tous âges confondus pour échanger, améliorer le quotidien, dire les problèmes | La notion de bien-être de l'enfant est au cœur de la pédagogie. | Le principe de l'apprentissage manuel, d'apprentissages sensoriels et d'activités communautaires |
| JARDIN | le travail a consisté en ce que chaque enfant a reçu un petit jardinet, où les enfants s'adonnaient librement, à ce qui leur plaisait, à ce qui était devenu bien plus un jardinet d'enfants qu'un jardin scolaire. | La voie du compostage intervient alors comme une pratique du soin à l'humus et elle permet d'augmenter de manière consciente la productivité de la terre. Le côté égoïste du "produire-pour-soi-même" n'existe pas. | Les enfants préparent et servent les repas avec les ressources du jardin et des vergers. Ateiliers jardinage, apiculture, cuisine, poulailler, élevage, chevaux. | Jardin potager et verger entretenus par les enfants Le jardinage doit être une matière obligatoire de l'enseignement. Il n'incombe pas au cours de jardinage d'enseigner de la théorie - mais un peu de botanique, un aperçu sur les familles végétales, des connaissances caractéristiques ou l'agriculture alternative (Steiner) |
| LES 5 SENS sensorialité | | | | Pédagogie sensorielle |
| CABANE | | | | |
| EAU | | | | Gestion de l'eau au jardin |

⁶⁵⁰ Ellena, J.C. (2020). *Atlas de botanique parfumée*. Paris : Arthaud. p. 27.

| | | | | |
|--------------------------------|--|----------------------------|--|---|
| INSECTES | | | | Observation et entomologie, compréhension du milieu au jardin |
| ANIMAUX ; VEGETAUX | | Découverte de la diversité | | Présence d'ateliers jardiniers et animaliers. En 6è classe il est par exemple question des froment, petit radis, pomme de terre, tomate, fleurs d'été annuelles, variétés de chou. |
| MARCHE EXERCICE CORPOREL | | | Une grande partie des activités de ces écoles est en extérieur. Le nettoyage, le bêchage, la préparation de la terre est effectuée pour la période hivernale | Nous devrions bien plutôt emmener les enfants à l'extérieur et si possible amener réellement les enfants à la compréhension de ce qu'est une plante dans un lien réel avec la terre et les rayons du soleil et la vie (Steiner) |
| POESIE REVERIE ART | | | | Pratique scolaire de la musique et des arts, peinture, sculpture, chorégraphie. |

V.8 Célestin Freinet (1896-1966), Paul Geheeb (1870-1961)

Avec son travail pédagogique des enfants organisés en coopérative on peut penser l'école jardin selon cette forme autour du végétal à l'école. Il s'agit alors de sortir du confinement scolaire et du confinement pandémique, du bruit et de la violence urbaine, pour un espace de plein air paisible même au cœur de la ville ou du quartier.

Elise Freinet, son épouse, a montré tout le caractère d'éducation à la nature de cette pédagogie Freinet, en lien avec le travail manuel et les métiers artisanaux :

Il serait désirable que les camarades entreprennent avec leurs élèves des études sur les activités spéciales de leur région (construction d'un tableau, poteries, ardoisières, différentes cultures etc...). Ces études dans le genre de celles que nous avons faites sur le charbonnier, la fabrication des sabots, l'exploitation d'une coupe en forêt, mais encore plus précises, bourrées de données numériques (poids, mesures, temps, valeurs) devraient être publiées sous une forme ou sous une autre et serviraient à tous. Il y aurait un autre genre d'études que nous devrions réaliser avec la collaboration de tous ; ce serait un genre d'enquête internationale, sur un même sujet. Exemple : étude d'une ferme (ferme des Alpes, des Landes, de Normandie, de Provence, des Vosges, etc...allemande, scandinave, russe, espagnole etc... ou simplement

l'habitation. Culture du blé dans les différentes régions. Le problème de l'eau. Le transport des choses au village, etc.⁶⁵¹

Cette citation caractérise la démarche pédagogique de l'école jardin. Enquête et pratique du milieu artisanal et écologique, nature, forêts, cultures, fermes. C'est aussi ce qui aujourd'hui devient très facile avec les nouvelles technologies utilisées à bon escient une pédagogie de l'échange international, de la comparaison et de la découverte avec d'autres cultures et peuples. On imagine les élèves associés à un jardin familial par exemple échanger techniques, photos, espèces, se jumeler pédagogiquement avec des élèves de jardins lointains à l'autre bout du monde. Il est évident que cette écoformation renforcée des nouvelles technologies et des réseaux sociaux ne demande qu'à se mettre en place avec certainement beaucoup de motivation des enfants, adolescents ou adultes.

Freinet observait déjà dans les années 1920, à Bar-sur-loup en Provence, le caractère soporifique ou irréel (non relié à la vraie vie ou à la pratique) des leçons et le chahut ou la violence de la classe, le rejet de l'autorité de l'enseignant ou des consignes énoncées, qui pourrait être amélioré par cette pédagogie de l'école jardin :

Mais que faire dans une classe, si l'on est dans l'impossibilité de faire des leçons ? On ne peut du matin au soir lire dans le syllabaire, copier un modèle ou écrire des chiffres sur un cahier. D'ailleurs les enfants sont rebelles à ces d'activités d'immobilité physique et mentale, et pour finir c'est l'énervement qui s'empare d'eux et l'impatience qui gagne le maître.⁶⁵²

Ce n'est pas un hasard non plus si dans les écoles où Freinet enseignait il y a toujours un jardin : « Un exemple : un matin, au cours d'une promenade au grand jardin de l'école, nous voyons un petit moineau tombé d'un nid »⁶⁵³.

Animal, végétal, leçons en extérieur, émotion devant le vivant, l'écosystème, autant de paramètres écoformatifs souvent absents dans l'école urbaine mais possibles à mettre en place en s'associant avec des jardins familiaux, des toits jardiniers comme à Paris, des jardins collectifs, en ayant des bacs de jardinage dans l'école.

De même qu'à l'initiative de Freinet il y eut de grandes rencontres entre les instituteurs et les paysans des Alpes-Maritimes, pourquoi ne pas envisager de grandes rencontres entre

⁶⁵¹ Freinet, E. (1974). *Naissance d'une pédagogie populaire*. Paris : Maspéro. p. 228.

⁶⁵² Freinet. *Ibid.* p. 21.

⁶⁵³ Freinet. *Ibid.* p. 229.

associations de jardiniers, de jardins collectifs ou de jardins sur les toits urbains, de pépiniéristes, de fermiers et apiculteurs pédagogiques, de maraîchers aux pratiques biologiques, d'artisans, de cuisiniers ou « chefs » du potager ? Que de perspectives de stages, de métiers, d'idées créatrices, de réseaux dynamiques, de carnets d'adresses pour les élèves. Une grande partie des métiers du futur seront dédiés à la nature et à l'environnement, à de nouveaux types d'emplois agricoles, d'animation de jardins urbains, d'animation d'activités pour les seniors autour de la nature. L'école jardin a pour tâche de préparer à ce changement de société où l'autosuffisance alimentaire sera développée comme les circuits courts, la connaissance végétale indispensable.

Freinet avait fait ce travail collaboratif autour de l'école :

A la demande des jeunes instituteurs eux-mêmes, notre camarade Freinet qui, avec son camarade paysan Laurenti, a organisé un mouvement paysan qui groupe aujourd'hui quatre-vingt syndicats dans le département, avait convoqué une assemblée paysanne à laquelle étaient invités tous les congressistes.⁶⁵⁴

Jean Le Gal confirme ce lien école-nature-paysan chez Freinet, il s'agit bien de préparer les enfants à une vie de citoyen responsable et conscient de la nature :

C'est ainsi que Freinet, tout en recherchant, dans sa classe, une pédagogie populaire qui va rendre les élèves libres et responsables, agit avec les paysans et crée avec eux un syndicat communal, L'Union paysanne, et des coopératives d'achat et de vente.⁶⁵⁵

Ces lignes pourraient redevenir d'actualité et les professeurs des écoles demander des formations au jardin pour réaliser cette transition.

A l'école de Saint Paul de Vence où il s'installe avec Elise en 1928, Freinet emmenait tous les après-midi les élèves en « promenades éducatives » dans le village ou dans la forêt, au cours desquelles il donnait des explications sur les vieilles pierres des maisons et des remparts, sur les fleurs, les arbres et les animaux. Au retour de la promenade, les enfants rédigeaient un petit journal qu'ils imprimaient eux-mêmes en classe et qu'ils envoyaient aux écoles des environs. Le potager de l'école de Vence est au centre de l'école, il permet la réalisation par les enfants de repas et de recettes de cuisine, le matériel de la cuisine pédagogique est destiné à l'usage des élèves de l'École, les plans de travail et les équipements sont placés à hauteur des enfants pour

⁶⁵⁴ Freinet. *Ibid.* p. 251.

⁶⁵⁵ Le Gal, J. (2009). Mise en perspective historique des pratiques et des enjeux actuels de la coopération et de la participation démocratique des enfants. *Journal du droit des jeunes*, 2(2), 11-25.

faciliter leur utilisation. Dans sa thèse de 2017 sur l'École de Saint Paul de Vence et Freinet, Pierre Gegout donne d'intéressantes précisions sur l'importance pédagogique de ce potager :

Après avoir contourné le bâtiment de la Cuisine pédagogique, l'élève atteint un chemin pavé de grandes pierres plates. À gauche, une petite cabane de jardin devant laquelle s'étend tout un ensemble de plantations entrecoupées de planches de bois : salades, choux, fèves. . . À droite, un autre potager, en buttes celui-là. Il n'est pas à la même hauteur que le premier car à cet endroit de l'École le terrain est terrassé. Ainsi, sur quatre niveaux s'étend le Potager de l'École De toutes les atypies, le Potager est, avec la Forêt, l'atypie la plus pourvoyeuse d'enquêtes. Les activités qu'il propose font rencontrer aux élèves de nombreuses situations problématiques dont une bonne partie appelle des investigations qui doivent être poursuivies en classe. (...) le fonctionnement du Potager de l'École Freinet comprend la présence d'un adulte (le plus souvent l'un des enseignants) qui supervise ou encadre l'action des élèves tout en participant lui-même aux travaux (...) une partie de son activité (la maîtresse) se situe au même niveau que celui des élèves : lui aussi bêche, plante, ratisse, ôte de mauvaises herbes. . . Lui aussi réfléchit au meilleur endroit où planter certaines graines. . . Lui aussi s'étonne ou s'enthousiasme d'une découverte inattendue et appelle les personnes à côté de lui pour leur en faire part. Voilà pourquoi il me semble qu'au Potager, le professeur ne travaille pas seulement sur les élèves et leurs productions mais avec eux. Il ne cherche donc pas (uniquement) à *faire faire* mais (également) à *faire*.⁶⁵⁶

Paul Geheeb (1870-1961), pédagogue allemand, fondateur de l'Odenwaldschule et de l'École d'humanité, compte parmi les membres les plus importants du mouvement d'« éducation nouvelle », ou mouvement des internats à la campagne de l'entre deux guerres. La « libre communauté scolaire » d'Odenwald donne un exemple qui nous permet de penser l'école jardin avec des après-midi consacrés pour les enfants aux ateliers artisanaux ou « nature », la notion contemporaine d'éco-délégué prendrait ici toute sa valeur avec des ateliers jardins :

La « libre communauté scolaire » d'Odenwald rassemble des filles et des garçons. Chaque élève n'étudie que deux branches intellectuelles et une branche manuelle par mois. Le choix des cours à suivre est laissé à l'élève qui le règle d'après ses goûts, ses études antérieures, le but qu'il poursuit, éventuellement les examens qu'il compte préparer plus tard, et les conseils de ses professeurs. Les cours constituent des groupements d'étude. On retrouve ici, en partie, l'organisation des études au Lycée expérimental de Saint Nazaire. L'assemblée générale de l'école, composée des élèves, des maîtres et du personnel est la maîtresse absolue de l'organisation collective. Elle se réunit une fois par semaine, le mercredi après-midi de 5 à 7 heures. C'est un élève -ou une élève- qui le préside. L'ordre du jour naît des circonstances mêmes de l'école ou de l'actualité mondiale. On y traite de l'organisation de la petite communauté scolaire, mais aussi de l'actualité politique, des problèmes économiques, de

⁶⁵⁶ Gegout, P. (2017). Étude pragmatiste de la pédagogie d'Élise et Célestin Freinet à l'École Freinet de Vence : temps d'enquête et reconstruction de la forme scolaire d'enseignement. Education. [Thèse de doctorat, Université de Lorraine]. Français. ffNNT : 2017LORR0105ff. fftel-01625203f. pp. 61-62, 701-709.

questions de psychologie, voire de philosophie. Si le sujet dépasse la portée des petits, ils peuvent se retirer après la partie administrative de la réunion, mais ils font rarement usage de ce droit. Chaque mois, des réunions spéciales, qui durent plusieurs heures, ont lieu lors de la clôture mensuelle des cours. Les élèves présentent des rapports puis les « surveillants des cours », qui sont aussi des élèves, disent quelques mots de la discipline dont ils avaient la responsabilité. Enfin les maîtres donnent un aperçu du but poursuivi et des méthodes qu'ils ont employées.⁶⁵⁷

L'école de Paul et Edith Geheeb fait partie d'un mouvement rattaché à l'école nouvelle et ses congrès d'après la première guerre mondiale, un mouvement tourné vers une liberté scolaire et une responsabilité des enfants en lien avec l'environnement artisanal et agricole. Laurent Gutierrez dans le film « Révolution école » (2016)⁶⁵⁸ auquel il a participé, et ses articles sur l'école nouvelle montre que le « jardin d'enfant » peut devenir une école jardin d'adolescents, la notion d'école jardin pouvant s'appliquer à ces différents essais d'écoles à la campagne, en forêt ou à la montagne.

Gabriel Compayré publie, de son côté, en 1912, dans *L'Éducateur moderne*, revue fondée, en janvier 1906, un article intitulé : « Une école nouvelle et les jardins d'adolescents ». Il estime que les six écoles nouvelles françaises qu'il a pu relever, à cette date, sont « pour l'âge de l'adolescence quelque chose d'analogue aux « jardins d'enfants » de Froebel ».⁶⁵⁹

Adolphe Ferrière (1879-1960) avait groupé autour de lui un ensemble de pédagogues acquis à cette nouvelle forme éducative :

Au lendemain de la première guerre mondiale, dans une Europe traumatisée, des pédagogues pensent qu'un monde sans violence est possible. En France, en Autriche, au Royaume-Uni, en Pologne, en URSS, en Italie, des personnalités comme Maria Montessori, Célestin Freinet, Paul Geheeb, Ovide Decroly ou Alexander Neill vont profondément changer la pensée de l'éducation, en plaçant l'enfant au cœur de l'enseignement. À contre-courant des sociétés blessées et sclérosées qui sont les leurs, ils tentent, par tous les moyens, d'inventer une autre école. Un pédagogue Suisse, Adolphe Ferrière, les réunit au sein d'un mouvement dont il sera le centre névralgique : la Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle.⁶⁶⁰

Il pourrait paraître intéressant au vu de la grave crise écologique et sanitaire qui touche l'Occident de renouveler avec les pédagogues contemporains intéressés par l'urgence

⁶⁵⁷ *Idem.*

⁶⁵⁸ Grudzinska, J., Gutierrez, L. (2016). Révolution école (1918-1939). Les films du Poisson, Arte. Film-documentaire.fr.

⁶⁵⁹ Gutierrez, L. (2006). Les limites de la visibilité pédagogique des premières écoles nouvelles (1889-1932). *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*, 4(4), 31-45.

⁶⁶⁰ Film-documentaire.fr. Révolution école (2016).

écologique et « l'école jardin » ou les jardins scolaires de la maternelle à l'université, une telle démarche de congrès européen ou d'internationale de pédagogues de l'écologie.

| Célestin Freinet (1896-1966) | DON Echanges | ACCUEIL Ouverture à l'altérité | SOIN Alimentation réparation | PEDAGOGIE Apprentissage/enseignement |
|------------------------------|--|--|---|---|
| COMMUNAUTE ECOLE | Les écoles pédagogie Freinet communiquent entre elles, créent des échanges, des voyages pour se connaître. | Freinet qui, avec son camarade paysan Laurenti, a organisé un mouvement paysan qui groupe aujourd'hui quatre-vingt syndicats dans le département, avait convoqué une assemblée paysanne à laquelle étaient invités tous les congressistes. | Dans la pédagogie Freinet les enfants sont amenés à se poser ces questions : D'où vient la nourriture que je mange à la cantine, la tomate de ma pizza ? Comment s'appelle l'arbre de la cour ? | Les instituteurs de la pédagogie Freinet entreprennent avec leurs élèves des études sur les activités spéciales de leur région (construction d'un tableau, poteries, ardoisières, différentes cultures, légumes et fruits. Pédagogie tournée vers l'enquête, rédaction du journal de classe Différenciation pédagogique : Jardinage, dessin, peinture, entretiens oraux, débats, textes libres, expression corporelle et dramatique, créations manuelles, sonores, techniques, audiovisuelles, mathématiques et informatiques. Freinet partait du principe que l'enfant avait d'abord envie d'expérimenter, |
| JARDIN | Ce sont bien entendu les enfants de l'École qui gèrent et travaillent le Potager. Ils plantent, arrosent, désherbent, récoltent. . . On comprend donc que le Potager remplit la même | Les élèves des classes Freinet vont enquêter chez les artisans, les jardiniers, les agriculteurs. | En 1959, Freinet évoquait des problèmes de consommation et de production des aliments. les Conférences étaient un moyen de supprimer les leçons classiques du Professeur. Réalisée par un Élève sur un sujet de son | Pour l'enseignant, le jardinage offre également de passionnantes perspectives : en effet, le travail du sol, la culture des plantes, les récoltes ... permettent la réalisation de tout un ensemble d'objectifs éducatifs. Ils font acquérir aux enfants des connaissances scientifiques (concept de vie, cycles de reproduction, notions d'espace et de temps), des connaissances techniques (utilisation des outils, |

| | | | | |
|----------------------------|---|---|---|---|
| | fonction que le Poulailier, le Théâtre et la Piscine : être à la fois un lieu de vie et un lieu d'étude, un lieu d'étude par la vie où l'enfant apprend à donner, recevoir et rendre. | | choix (donc qui l'intéresse), cette « technique Freinet » était censée être plus efficace que l'exposé <i>ex cathedra</i> du Professeur. Sa fonction devait être double : permettre au conférencier d'étudier en profondeur un sujet précis, et permettre à la classe d'en apprendre sur ce sujet lors de la présentation de ces travaux (C. Freinet 1937). | découverte des différents modes de culture). Ces activités peuvent aussi servir de support pour l'apprentissage des notions fondamentales comme la lecture, le calcul. Enfin, le jardinage éveille la sensibilité esthétique des enfants (découverte de l'harmonie des couleurs et des formes) |
| LES 5 SENS sensorialité | | | | Pédagogie des ateliers de travail manuel, enquêtes au jardin et en forêt, dans les fermes, dans les ateliers. |
| CABANE | | Au « bungalow » de Vence, divers ateliers accueillent les enfants de l'École. | | Constructions de cabanes en forêt, grands jeux en forêt, courses d'orientation. A l'école de Vence : une maisonnette blanche aux volets bleus toujours fermés attire l'attention. Il s'agit de l'ancien logement réservé à Élise Freinet, que l'on nomme désormais « le Bungalow d'Élise ». Au niveau inférieur, elle y avait installé son atelier de peinture. Elle y peignait seule ou y animait divers ateliers pour les enfants de l'École. |
| EAU | . | | Célestin Freinet descendait à la grande fontaine pour une leçon de | La Piscine est un élément architectural à part entière de l'École. Ensuite parce que son usage diffère de celui que font les classes |

| | | | | |
|--------------------------------|--|-------------------------------|--|--|
| | | | mathématiques : avec des cruches, les élèves devaient résoudre les problèmes de débit d'eau. On observe beaucoup de bien-être pour les enfants dans ces séquences pédagogiques | ordinaires d'une piscine. En effet, le bassin de l'École n'a pas vocation à accueillir des séances de natation. Finalement très petite et peu profonde, la Piscine de l'École est l'analogue aquatique de la Forêt : un milieu « naturel » dans lequel les enfants peuvent faire l'expérience d'être dans l'eau, de ce que cela implique du point de vue musculaire, respiratoire, moteur. |
| INSECTES | | | | Articles du journal des enfants. Freinet donnait des explications sur les vieilles pierres des maisons et des remparts, sur les fleurs, les arbres et les animaux du quartier et dans la campagne. |
| ANIMAUX ; VEGETAUX | | Découverte de la diversité | | Jardiner et s'occuper d'animaux fait partie du quotidien des élèves afin qu'ils puissent créer un rapport responsable avec l'ensemble du vivant. Les différentes cultures locales, légumes et fruits locaux sont étudiés. |
| MARCHE EXERCICE CORPOREL | Freinet à Vence emmenait tous les après-midi les élèves en « promenades éducatives » dans le village ou dans la forêt, au cours desquelles il donnait des explications sur les vieilles pierres des maisons et des remparts, sur les fleurs, les | | | Déplacement des enfants pour des activités dans les fermes et maraîchage. En 1921, Freinet invente la classe promenade. |

| | | | | |
|--------------------------|--|--|--|---|
| | arbres et les animaux. Au retour de la promenade, les enfants rédigeaient un petit journal qu'ils imprimaient eux-mêmes en classe et qu'ils envoyaient aux écoles des environs | | | |
| POESIE REVERIE ART | | | | Edition chez Casterman de recueils de poèmes d'enfants des écoles Freinet |

V.9 Ludwig Wittgenstein (1889-1951)

Philosophe et instituteur, auteur du *Tractatus Logico-Philosophicus* (1921), son œuvre parle de philosophie, de mathématiques, de pédagogie et de l'importance méditative de la cabane dans la nature. Il a en effet vécu de longues périodes dans des cabanes notamment en Norvège pour réfléchir et écrire, recevoir des intellectuels, comme Thoreau qui passa deux années dans sa cabane de Walden Pond à côté de Concord dans le Massachusetts :

Il passe alors son diplôme d'instituteur, se construit un été une cabane en Norvège au bord d'un lac désert, et revient apprendre à lire et à compter aux petits montagnards autrichiens.⁶⁶¹

Il sera également jardinier dans un couvent après une période mystique. Comme Thoreau ou Muir, Wittgenstein recherche une cabane de travail où il peut recevoir d'autres intellectuels dans un milieu de nature préservée :

C'était une petite commune située sur l'anse la plus éloignée du plus grand fjord de Norvège. Au-delà il n'y avait plus que les montagnes et les grands glaciers. Tous ceux qui connaissent ces lieux dépeignent le contraste entre le noir des eaux du grand fjord et les bleus et les verts des lacs et des criques. Les montagnes vierges descendent en longue pente jusqu'au bord de l'eau. Là où le terrain était plat se trouvaient des conifères, des maisons dispersées, alors en bois pour la plupart, et, lorsque venait le surprenant été de cette latitude, de riches pâturages

⁶⁶¹ <http://www.lemonde.fr/a-la-une/article/2003/07/31/wittgenstein>.

et des arbres fruitiers abondants. Dans ses lettres de Norvège, Wittgenstein ne se lasse pas d'évoquer le paysage.⁶⁶²

Mais pour Wittgenstein ces cabanes symboliques sont des lieux de création, de réflexion productive comme peut l'expliquer Marielle Macé :

Faire des cabanes en tous genres, inventer, jardiner les possibles ; sans craindre d'appeler « cabanes » des huttes de phrases, de papier, de pensée, d'amitié, des nouvelles façons de se représenter l'espace, le temps, l'action, les liens, les pratiques. Faire des cabanes pour occuper autrement le terrain ; c'est-à-dire toujours, aujourd'hui, pour se mettre à plusieurs.⁶⁶³

Eléments, eau, neige, montagne, couleurs de la nature, habitat naturel en bois, arbres, arbres fruitiers et plantes, cabane, Wittgenstein propose cette alternance écoformatrice avec la nature qui fait l'objet de cette recherche sur l'école jardin. Il y puise également toute une inspiration intellectuelle qu'il vit en alternance avec l'université de Cambridge, un peu comme Aldo Léopold qui alternait ses séjours avec des étudiants dans sa petite ferme cabane et ses cours à l'université.

Cet instituteur-jardinier-philosophe a-t-il vu dans la cabane au milieu de la nature, cabane devenue salle de classe ouverte aux amis et aux enfants, un système éducatif à rapprocher des cabanes des jardins familiaux, un artefact pédagogique, une construction pédagogique dans sa vision d'enseignement ? Peut-on rapprocher ces jardiniers formateurs abordés dans cette recherche de points communs que sont la cabane, la pédagogie par le métier d'instituteur, la marche, le jardin botanique, l'apprentissage des « sens » ?

Dans les années 1920, Wittgenstein se consacre au métier d'instituteur. À la fin de la grande guerre, où il s'est distingué et a été blessé, Wittgenstein a terminé d'écrire son œuvre fondamentale, le *Tractatus logico-philosophicus*. Pensant avoir trouvé la solution définitive aux problèmes de la philosophie, Wittgenstein a fait don de sa fortune au reste de sa famille un peu à la manière d'un ascète religieux comme François d'Assise qui alla jusqu'à se déhabiller en public lors d'un procès intenté contre lui par son père, pour rendre jusqu'au dernier habit à sa famille (la famille Wittgenstein était l'une des plus riches d'Autriche) et a décidé de changer de vie. Il a fait son année de stage d'enseignant du primaire en 1920, et a demandé à être envoyé dans des petits villages. Il a enseigné à Trattenbach, Neukirchen, Puchberg, Otterthal. Pour Wittgenstein de manière concrète, il s'agissait de remplacer la pédagogie du par cœur par une

⁶⁶² Mac Guinness, B. (1991). *Wittgenstein, 1889-1921, Les années de jeunesse*. Paris : Seuil. p. 232.

⁶⁶³ Macé, M. (2019). *Nos cabanes*. Paris : Verdier. p. 29.

« *Arbeitsschule* », une école du travail. Le terme « travail » renvoie aux entraînements et travaux manuels introduits dans le cursus, afin que les enfants de la classe moyenne prennent connaissance des difficultés et capacités qu'implique le travail manuel ; mais aussi à une « participation active » de l'élève, au développement autonome de ses propres capacités, par contraste avec le simple apprentissage par cœur.

Une des idées pédagogiques les plus marquantes de Wittgenstein était qu'un enfant ne doit pas répéter simplement ce qu'on lui a dit, le « par cœur ». Il doit être encouragé à « penser les problèmes par lui-même ». D'où une grande importance accordée dans la réforme aux exercices pratiques et à l'écoformation Rousseauiste ainsi qu'à la marche :

On apprenait l'anatomie aux enfants par l'assemblage du squelette d'un chat, l'astronomie par l'observation nocturne du ciel, la botanique par l'identification des plantes lors de marches dans la campagne, l'architecture par l'identification des styles de construction au cours d'une incursion à Vienne » (Monk, 1991, p. 195).

Toutes ces démarches pédagogiques en direction de la nature ou de développement de l'observation et des sens (lever le nez du trottoir et examiner des façades, reconnaître des styles et des ornements, savoir les nommer) visaient à rendre l'enfant autonome dans sa construction de vocabulaire ou de mots, la curiosité de l'enfant stimulée pour enregistrer des mots, « ses mots », qu'il allait ensuite orthographier en classe en créant son propre carnet de vocabulaire et de sens.

Après un herbier floral, c'est un herbier de mots de vocabulaire que l'enfant va se constituer pour lui-même en fonction de ses goûts et de ses choix propres⁶⁶⁴ : « Les enfants ont commencé par copier eux-mêmes les mots qu'ils connaissaient en fonction de la mémoire orale qu'ils en avaient, après quoi ils ont été repris sous la dictée, afin de contrôler la qualité de leur orthographe. »

Wittgenstein a compris l'importance des schèmes de représentation des enfants dans l'écoformation, terme inconnu à son époque, en effet si on n'enseigne pas à l'enfant ou si l'enfant n'a pas la volonté d'apprendre à reconnaître plantes, animaux, végétaux, insectes, de connaître leurs interactions par exemple vache, lait, beurre, crème, fromage, de s'informer du milieu écosystème à la périphérie de la ville et désormais dans des jardins collectifs en ville, il

⁶⁶⁴ Halais, E. (2013), Wittgenstein, l'éducation, le solipsisme, *Éducation et didactique*, 5.2 | 2011, mis en ligne le 30 septembre 2013, consulté le 09 juin 2015.

y a le risque d'amputer une capacité élémentaire éducative de compréhension du monde humain, végétal, animal :

La question suivante s'impose maintenant à nous : Pourrait-il y avoir des hommes qui ne fussent pas capable de voir quelque chose comme quelque chose ? Ou bien : Qu'en serait-il si cette capacité manquait à un homme ? Quelles sortes de conséquences en résulterait-il ? Ce défaut serait-il à peu près comparable au daltonisme, ou à l'absence d'oreille absolue ? Nommons le pour le moment « cécité à l'aspect » et réfléchissons ce qui peut bien être visé par-là.⁶⁶⁵

Cette cécité à l'aspect d'observation, cette absence de concept de beaucoup d'enfants urbains face à la vie animale ou végétale, l'ignorance complète de la cuisine des aliments ou des épices, la non reconnaissance des fruits et légumes, semble donner raison à l'avertissement pédagogique de Wittgenstein avec le risque de manques éducatifs graves conduisant à la restriction intellectuelle ou encore à un vocabulaire réduit à sa plus simple expression pour la majorité des élèves.

Après cette expérience éducative Wittgenstein va devenir jardinier puis philosophe grâce en particulier à des séjours dans des lieux de nature sauvage comme en Irlande ou en Norvège :

Après avoir cessé d'enseigner, Wittgenstein travailla durant une courte période comme aide-jardinier au monastère de Hütteldorf, près de Vienne. Von Wright rapporte que Wittgenstein songea sérieusement en plusieurs occasions à devenir moine, mais qu'il ne put trouver en lui-même suffisamment de foi religieuse.⁶⁶⁶

Wittgenstein réunit bien « les trois fonctions » éducatives qui pourraient résumer l'école jardin : éducation à la nature et au jardin (végétal et animal), éducation des cinq sens, éducation à l'écocitoyenneté. De même que les autres pédagogues étudiés, Wittgenstein semble bien adopter les trois fonctions caractéristiques des pédagogues de l'école jardin, d'être à la fois : Philosophe, Instituteur et Jardinier. Cela n'a peut-être rien du hasard, sa biographie montre des caractéristiques proches de l'épicurisme, le *Tractatus* est un traité atomiste de philosophie comme l'était la lettre à Hérodote d'Épicure, il centre sa pédagogie sur la nature et l'observation pour les enfants à partir de leurs cinq sens, il choisit des lieux de calme en pleine nature pour recevoir ses amis philosophes, il recherche une communauté « jardinière » en devenant

⁶⁶⁵ Wittgenstein, L. (1985). *Études préparatoires à la seconde partie des recherches philosophiques*. Paris : Trans-Europ-Repress. pp. 258-260.

⁶⁶⁶ Ayer, A.J. (1986). *Wittgenstein ou le génie face à la métaphysique*. Paris : Seghers. p. 20.

jardinier, pédagogique en devenant instituteur et philosophique qui n'est pas le monastère, une communauté épicurienne peut-être.

On voit très vite qu'entre Épicure, Rousseau, Thoreau, Montessori, Decroly, Léopold, Wittgenstein, les thèmes autour du « développement des cinq sens » sont communs et récurrents. Un prolongement de cette recherche serait de réaliser un travail d'histoire des pédagogies à accorder aux instituteurs-jardiniers-philosophes autour de ces thèmes communs évoqués ou encore à une histoire des pédagogues jardiniers de l'antiquité à nos jours.

| Ludwig Wittgenstein (1889-1951) | DON Echanges | ACCUEIL Ouverture à l'altérité | SOIN Alimentation réparation | PEDAGOGIE Apprentissage/enseignement |
|---------------------------------|-----------------|---|------------------------------------|--|
| COMMUNAUTE ECOLE | | | | Une des idées pédagogiques les plus marquantes de Wittgenstein était qu'un enfant ne doit pas répéter simplement ce qu'on lui a dit, le « par cœur ». Il doit être encouragé à « penser les problèmes par lui-même » |
| JARDIN | | | | Wittgenstein est embauché comme jardinier dans un monastère |
| LES 5 SENS sensorialité | | | | « <i>Arbeitsschule</i> », une école du travail. Le terme « travail » renvoie aux entraînements et travaux manuels introduits dans le cursus, afin que les enfants de la classe moyenne prennent connaissance des difficultés et capacités qu'implique le travail manuel, Wittgenstein prône une école reliée au corps, au travail des mains. |
| CABANE | | Wittgenstein recherche une cabane de travail où il peut recevoir d'autres intellectuels | | Faire des cabanes en tous genres, inventer, jardiner les possibles ; sans craindre d'appeler « cabanes » des huttes de phrases, de papier, de pensée, d'amitié, des nouvelles façons de se |

| | | | | |
|--------------------------------|--|---|--|--|
| | | dans un milieu de nature préservée. Il la construit de ses mains en Norvège à Skjolden (Bergen) | | représenter l'espace, le temps, l'action, les liens, les pratiques. Faire des cabanes pour occuper autrement le terrain ; c'est-à-dire toujours, aujourd'hui, pour se mettre à plusieurs |
| EAU | | | | |
| INSECTES | | | | |
| ANIMAUX ; VEGETAUX | | Découverte de la diversité | | connaître leurs interactions par exemple vache, lait, beurre, crème, fromage |
| MARCHE EXERCICE CORPOREL | | | | Wittgenstein emmène les élèves dans de grandes promenades d'observation à Trattenbach, Neukirchen, Puchberg, Otterthal où il enseigne |
| POESIE REVERIE ART | | | | |

V.10 Ovide Decroly (1871-1932)

Pédagogue et médecin, il parle des besoins fondamentaux de plein air des enfants, de l'importance de la vie en plein air et de la gymnastique. Le milieu naturel et la santé physique conditionnent l'évolution intellectuelle : « *Il n'est pas possible d'imaginer un être vivant dont l'être biologique n'influe point sur l'être mental* ». L'éducation aux jardins est-elle une solution idéale à cette santé physique et psychique ?

Francine Dubreucq, biographe de Decroly, résume sa pensée écoformatrice par ces lignes :

Dans un troisième sens, presque écologique, la vie se construit dans les échanges avec le milieu. Une franche éducation motrice et sensorielle assure familièrement l'exploration du milieu proche, celui où se déroule la vie de l'enfant (sa maison, le quartier, l'école) ; elle lui ouvre progressivement l'espace (nature, ville, usine, marché, bureaux, musées, institutions, etc.) ; elle l'aguerrit par l'éducation physique, par les travaux manuels et le maniement des outils de l'ouvrier (marteau, scie, rabot, bêche, râteau). Pourquoi donc l'école a-t-elle choisi la « table du bureaucrate » pour y affubler l'enfant d'une « culture de fonctionnaire », dans

laquelle « la culture générale est partout diminuée en faveur de la seule culture intellectuelle »⁶⁶⁷

Le milieu austère de l'école classique doit disparaître. Les bancs alignés, l'estrade, les rangs, le tableau noir, la cour de récréation ne sont guère propices aux décharges et aux échanges d'énergie :

Je me suis aperçu, peu à peu, que la classe est un pis-aller, que le milieu naturel, constitué par une ferme, des champs, des prairies, des animaux à élever, des plantes à récolter, représentait le vrai matériel intuitif capable d'éveiller et de stimuler les forces cachées chez l'enfant. » (1921.) L'enfant et l'enseignant travaillent désormais sur des données de première main, récoltées dans la réalité concrète ou dans les « vrais » livres : Decroly abolit les pâles simulacres du réel que diffusent les animaux empaillés, les anthologies, les herbiers, les manuels, mais aussi l'orgueilleuse architecture scolaire qui enferme l'enfant dans l'univers claustral de ses grilles, de ses hauts murs aux fenêtres inaccessibles, de ses préaux et de ses cours. Toutes portes ouvertes, l'école recueillera les matériaux d'observation ramenés du dehors : la classe atelier remplacera l'auditoire.⁶⁶⁸

Decroly ne propose pas pour autant de faire vivre l'enfant dans une bergerie. La société se compose de plusieurs milieux interdépendants, et un des buts de l'éducation est d'éviter leur cloisonnement. La première éducation se réalise le plus complètement dans la nature qui éveille la curiosité de l'enfant par sa variété prodigieuse, ses rythmes saisonniers, sa poésie aussi ; le petit campagnard est bien mieux loti à cet égard que l'enfant des villes, trop ou trop peu protégé, et qui ne comprend guère les mécanismes complexes des institutions qui l'entourent. La nature subit plus visiblement les transformations que l'homme lui impose : cet effort immense d'appropriation se révèle dans les fermes, les ateliers d'artisans, les marchés. En même temps, la destruction d'équilibres essentiels fera réfléchir l'enfant, volontiers prédateur, sur sa propre exubérance.

Il abordera ensuite l'industrie, sous ses aspects techniques, économiques, humains ; la vie publique, dans les diverses instances administratives, juridiques, politiques ; la culture, dans les musées, les monuments, les spectacles, les bibliothèques. Si l'éducation pouvait en outre organiser la participation des jeunes aux diverses occupations des adultes, « le nombre des heures de classe consacrées à l'enseignement proprement dit pourrait être diminué de beaucoup. »

⁶⁶⁷ *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIII, n° 1-2, mars-juin 1993, pp. 251-276.

⁶⁶⁸ www.le-temps-des-instituteurs.fr

Concernant cette propension de l'école traditionnelle à faire asseoir les élèves sans bouger sur des chaises et des pupitres pendant des heures, Pascal Dibie⁶⁶⁹, ethnologue, dans son « Ethnologie du bureau, brève histoire d'une humanité assise » réfléchit aux conséquences Benthamiennes de cette habitude :

C'est aussi contraignant qu'un dressage. Jusqu'au milieu du XXème siècle, les bancs étaient fixés aux pupitres qui eux-mêmes étaient fixés au sol. Il fallait retreindre la liberté de mouvement de l'enfant, c'était l'outil de la discipline. De 6 ans à la fin du lycée, l'élève devait se taire, ne pas bouger. Comment peut-on accepter de telles contraintes ? C'est heureusement moins vrai aujourd'hui. Ces pupitres étaient les premiers facteurs de scoliose en France.

Son approche s'élargit à l'avenir professionnel de ces enfants « immobiles » et passifs :

Au milieu du XIXème siècle, on s'est beaucoup inspiré des travaux de Jérémy Bentham et du panoptique carcéral. Il fallait pouvoir surveiller tous les employés comme si, sans surveillance, ils risquaient de ne rien faire, d'être oisifs. Les chefs de bureau étaient installés sur des estrades, voire sur des mezzanines, afin de vérifier que tout le monde était bien au travail (...) en passant du bureau au télétravail, on a autant perdu en syndicalisation et en socialisation qu'autrefois en passant de l'usine au bureau.⁶⁷⁰

Maria Montessori et Ovide Decroly prônent l'ouverture au dehors de la classe, à la cour, au jardin pédagogique, aux parcs alentours de l'école, pour que les élèves puissent se servir de leur corps, s'asseoir en tailleur et taper sur ordinateurs et écrans désormais, échanger, se suivre, collaborer dans la prise de notes. Toute une réflexion sur l'espace éducatif, la disposition de la classe, les lieux en plein air dans les cours d'établissements dédiés aux échanges ou à l'observation et la saisie sur ordinateur ou tablettes est à reconsidérer pour l'école jardin.

Cette éducation dans la vie dégagera un quatrième sens du mot, particulièrement cher à Decroly : l'appartenance à la chaîne du vivant. En associant les étapes de la croissance à des milieux de plus en plus complexes, de la nature à la grande ville moderne, l'éducation plonge l'enfant dans le flux de la vie et dans l'évolution même de son espèce. Decroly voit un grand avantage pédagogique à satisfaire les attirances successives de l'enfant pour des activités de cueillette, de chasse, [...] puis d'artisanat, de mécanique, de construction, [...] d'expérimentation et, enfin, des jeux institutionnels (tribunaux, commerce, etc.) et créateurs (productions poétiques, romanesques, graphiques, etc.). Bien qu'il n'ait jamais vraiment cru à la théorie de la

⁶⁶⁹ Dibie, P. (2020). *Ethnologie du bureau*. Paris : Métailié.

⁶⁷⁰ Calvet, C. (2020). Pascal Dibie, comment toute une partie de l'humanité accepte-t-elle de passer ses journées assise sur une chaise de bureau ? *Libération*, samedi 12 et dimanche 13 septembre, pp.18-19.

récapitulation, Decroly propose un processus éducatif dans lequel l'ontogenèse reproduit en raccourci la phylogenèse. Il y a grand intérêt à respecter les caractéristiques du jeu de l'enfant à différents âges et à les introduire dans les activités d'enseignement, où elles initient l'enfant aux phases de civilisation qui l'ont précédé.

On constate ici l'importance pour la construction physique et psychologique de l'enfant et de l'adolescent d'une pratique écoformatrice en lien avec la nature, pratique des sens et corporalité, pratique des outils, rythme des saisons, perception du temps qui passe et du temps météorologique, autant d'ablations éducatives constatées dans l'éducation depuis des décennies et de début d'explication du rejet éducatif urbain, des classes « intenables », en particulier des zones les plus défavorisées autour des grandes villes. Même si on remplaçait aujourd'hui l'atelier « chasse » par la photographie ornithologique ou animalière, la pensée pédagogique de Decroly semble induire la formation à l'écocitoyenneté et à l'écoresponsabilité du futur adulte.

Entretenir la coupure avec la nature dans l'éducation y compris en ne l'abordant que par la virtualité, par le film, le support informatique, pose le problème d'une rupture programmée par le système éducatif avec le monde vivant, avec l'écologie. Cette rupture semble être de nature philosophique, capitalisme coupé de la nature contre système du « don » ou de l'échange Maussien entre jardiniers.

| Ovide Decroly (1871-1932) | DON Echanges | ACCUEIL Ouverture à l'altérité | SOIN Alimentation réparation | PEDAGOGIE Apprentissage/enseignement |
|---------------------------|---|--|---|---|
| COMMUNAUTÉ ECOLE | 15 octobre 1945 : Ouverture de l'école Decroly (sous forme de société coopérative) , à Saint-Mandé au 98, Chaussée de l'Étang (25 élèves et 5 enseignants) | Saint Mandé est une école sous statut de coopérative. Dans le cadre des ateliers, des parents font partager aux enfants leurs intérêts et leurs passions (cuisine , , mosaïque, modelage, échecs, sculpture, photo | L'organisation de l'enseignement en quatre « centres d'intérêt » : se nourrir, se protéger contre les intempéries, se défendre contre les dangers, travailler et se récréer socialement | Toutes portes ouvertes, l'école recueillera les matériaux d'observation ramenés du dehors : la classe atelier remplacera l'auditoire. |

| | | | | |
|--------------------------------|--|----------------------------|--|--|
| JARDIN | | | | « La classe est partout: à la cuisine, au jardin, au champ, à la ferme, à l'atelier, à l'usine, à la carrière, au magasin, au musée, aux expositions, en excursion et en voyage. » O. Decroly |
| LES 5 SENS sensorialité | | | Elle l'aguerrit par l'éducation physique, par les travaux manuels et le maniement des outils de l'ouvrier (marteau, scie, rabot, bêche, râteau). | Dès la première année de maternelle, les enfants apportent en classe toutes sortes d'objets, matériaux, plantes, animaux, qui les amènent à toucher, sentir, soupeser, observer mais aussi comparer, classer, dessiner, se documenter. |
| CABANE | | | | |
| EAU | | | | |
| INSECTES | | | | En bordure du bois de Vincennes |
| ANIMAUX ; VEGETAUX | | Découverte de la diversité | | Le milieu naturel pour Decroly, constitué par une ferme, des champs, des prairies, des animaux à élever, des plantes à récolter, représentait le vrai matériel intuitif capable d'éveiller et de stimuler les forces cachées chez l'enfant. |
| MARCHE EXERCICE CORPOREL | | | | Decroly abolit les pâles simulacres du réel que diffusent les animaux empaillés, les anthologies, les herbiers, les manuels, mais aussi l'orgueilleuse architecture scolaire qui enferme l'enfant dans l'univers claustal de ses grilles pour aller observer et étudier <i>in situ</i> , dans la nature. |
| POESIE REVERIE ART | | | | diversité de l'expression, chaque classe crée (scénario-dialogues-décors) une pièce de théâtre chaque année |

V.11 Gilles Clément

La notion de jardin planétaire met tout le monde au rang de jardinier. C'était d'ailleurs le vœu de Jean-Marie Pelt avant sa disparition en 2015, inviter tous les habitants humains de la planète à se sentir jardiniers. On peut être bon ou mauvais jardinier, mais on est « tous concernés » résume le jardinier planétaire et pédagogue Gilles Clément. On devient un « *bon* » jardinier quand on prend conscience de ce que cela implique. Par exemple, *quand « on comprend que l'eau qu'on boit a déjà été bue »*. On est tous dans le même bain nous explique t-il.

L'écologie nous met en condition de partage et d'égalité. Si on a conscience de la finitude spatiale, de l'interdépendance, et si on prend des mesures en conséquence, on devient jardinier. Pas besoin de connaître le jardinage pour être un bon jardinier planétaire.

C'est l'idée des jardins de résistance. Un jardin sans asservissement aux tyrannies du marché mais avec le souci de préserver toutes les diversités et le bien commun. Cultiver un potager nous remet dans une situation qui nous rééquilibre, qui nous rassure.

Parfois ça correspond à une véritable économie de survie, comme à Détroit. Là-bas, ils ont réagi en humains intelligents, en se réappropriant leur alimentation. Souvent, il s'agit d'un acte militant, contre la disparition et la spéculation sur les terres arables. On détruit le garde-manger. La situation est tragique. Quand on a des gens qui de façon active ou réactive font des potagers, ils résistent. Ils ont raison.⁶⁷¹

La multiplication de ces initiatives, apparemment minuscules, permet la construction d'un futur plutôt que l'expression d'une inquiétude. Le jardinier « fait » quelque chose à toute petite échelle, il ne se contente pas de jouer les Cassandre de l'urgence écologique. Cela installe une structure, une économie, une pensée complètement différente de celles qui dirigent le monde aujourd'hui. Les monnaies alternatives, les productions locales... Pour Gilles Clément la lutte passe par l'accroissement de la connaissance de tout le monde dans le domaine de l'écologie, au sens large. Connaître les plantes, le fonctionnement des écosystèmes... « *Ces choses que l'Education nationale ne nous apprend pas* ».

Il y a aujourd'hui deux écoles du jardin planétaire, à Viry-Châtillon et à la Réunion. Elles fonctionnent comme des universités populaires. Il y a beaucoup de demandes. Gilles Clément invite à réfléchir sur ce que justement l'éducation nationale devrait apprendre aux élèves c'est-

⁶⁷¹ <http://www.meyrinculture.ch/>

à-dire la compréhension du monde vivant non pas uniquement dans des livres mais d'abord par son observation, la faculté de comprendre pour chaque élève qu'il est un jardinier planétaire « en herbe ». Notre approche de l'école jardin se revendique de cette révolution pédagogique, une école qui ne doit pas cacher, comme c'est le cas actuellement, la sinistre réalité écologique mais qui ose poser les diagnostics et faire réfléchir les élèves sur les possibilités de remède. Autant de petites actions collectives qui peuvent devenir « contagieuses » et apporter de petites pierres à l'édifice de reconstruction de l'harmonie avec la nature, Gilles Clément ose ce diagnostic :

Vous avez des terres tellement stérilisées et pourries – parce qu'on a pratiqué des cultures trop gourmandes – que l'on ne pourra y développer que des espèces manipulées génétiquement. Mais là non plus, je ne suis pas sûr que les grandes tendances de l'opinion actuelle soient justes. On nous parle sans arrêt des menaces que les OGM font peser sur la fameuse biodiversité. Je pense certes qu'il faut préserver le maximum d'espèces, créer des conservatoires, des banques de graines, etc. Mais ce à quoi je crois le plus, c'est à la requalification permanente de tout ce qui permet à la vie d'exister – et d'évoluer. Je ne crois pas tellement à une diversité quantitative, mais à une diversité comportementale. C'est elle qui constitue le moteur de l'évolution de la vie sur cette planète.⁶⁷²

Etudier à l'école jardin cette diversité comportementale est donc une priorité, la comprendre, voir ce qui la menace : l'empoisonnement de la terre par l'agriculture intensive, les sécheresses, les nouvelles maladies des plantes, des arbres, des insectes. C'est une nouvelle approche pédagogique des enseignements de sciences naturelles, d'éducatifs à, qui passent ces vérités qui ne sont pas faciles à dire surtout à propos des grands groupes semenciers, agro-industriels, syndicats d'agriculteurs et lobbies divers et variés. L'école jardin devrait avoir ce courage de dire la vérité aux enfants sur la vaste entreprise de démolition en cours de la nature par la finance capitaliste mondialisée, ce serait donc l'école jardin de la transition écologique et de la transition démocratique. On doit la vérité aux enfants sur ce qui les attend dans un futur proche, c'est le devoir de l'école, on doit les préparer à comprendre et à réfléchir aux diagnostics et aux solutions à mettre en œuvre pour ce monde à venir.

La pratique professionnelle de Gilles Clément consiste en une activité globale où figurent la conception et la réalisation de paysages ou de jardins, l'écriture et la publication de textes liés à cette activité et la communication raisonnée de cette pratique. Ce dernier point donne lieu aux

⁶⁷² Clément, G. (2002). Le monde est un jardin en permanent et imprévisible remodelage, *Question de*, n°127-avril 2002, in : *Vers une écologie spirituelle*. Paris : Albin Michel. pp. 57-72.

conférences, aux expositions mais aussi et surtout à une pédagogie du "projet de paysage" dans le cadre d'un enseignement dispensé, notamment, à l'École Nationale Supérieure du Paysage de Versailles.

Au Collège de France, dans le déroulement des heures qui lui sont attribuées, Gilles Clément a proposé aux côtés de Philippe Descola une synthèse de cet enseignement en se référant à l'expérience du terrain et par un choix d'images en relation directe avec le thème abordé.

Les trois premières séances ont été consacrées aux trois principaux concepts résultant de ses recherches et des réalisations associées : le Jardin en Mouvement, le Jardin Planétaire, le Tiers-Paysage. Cette approche donne la prééminence au vivant et présente le paysage dans sa dimension biologique.

Les cours suivants replacent cette dimension dans une confrontation avec l'art, l'architecture, la science et la parole faisant ainsi apparaître l'imbrication de la nature dans l'émergence du paysage ou du jardin. (interdisciplinarité et richesse d'approche de l'écoformation aux jardins).

Enfin cet ensemble se trouve à son tour questionné par le contexte économique et par le positionnement des sociétés humaines face à la nature. La combinaison, d'apparence contradictoire, entre la matérialité du marché et l'immatérialité des croyances donne lieu, où que l'on soit sur la planète, à une construction du paysage. Gilles Clément est donc un pionnier de cette « université jardin » à développer dans tous les cursus universitaires.

Pour Gilles Clément la mauvaise pédagogie c'est faire apprendre par cœur, la bonne pédagogie serait de donner envie d'apprendre. « Avoir compris suffisamment de choses pour prendre une décision à partir d'une situation problème écoformative » :

Faire une école de la reconnaissance de la diversité en ville. Ce qui n'a pas de nom n'existe pas. Montrer, surtout pour les enfants l'apprentissage des insectes, cette plante elle s'appelle comme ça, l'anthropologie, il faut quelques enseignants, l'eau, l'érosion. L'enfant d'aujourd'hui ne sait même pas nommer une plante, un arbre, un insecte, un animal, comment voulez-vous qu'il s'en sorte ? L'Essonne serait partante pour faire cette école. J'en avais parlé à Jacques Lang, il faut revoir les programmes, il n'y a plus du tout de mise à la connaissance de ce qui nous entoure à l'œil nu. Alors l'étude des mitochondries c'est bien mais quand vous mettez le jeune biologiste devant les plantes ou les insectes il ne sait rien et c'est grave.⁶⁷³

La pratique des jardins et sa pédagogie des jardins, du jardin qu'il préconise dans les programmes scolaires, conforte cette recherche qui tend à montrer que ces dizaines de milliers

⁶⁷³ www.grainecentre.org et daylimotion consulté le 18 juin 2015.

de jardins ouvriers-familiaux en France sont autant de partenaires possibles avec l'Éducation nationale pour faire avancer les choses. A force de « spécialiser » les enseignements comme l'a montré Edgar Morin on a peut-être oublié l'essentiel, le lien philosophique entre l'homme et la nature :

Tout ce qui concerne l'humain est dispersé dans toutes les sciences, et toutes les sciences, y compris les connaissances philosophiques, doivent être reliées. C'est la raison pour laquelle je dis que la complexité s'enseigne.⁶⁷⁴

Dans le manifeste du tiers paysage Gilles Clément défend l'aspect social et urbaniste d'une transition écologique :

Depuis longtemps les délaissés attirent l'attention des gestionnaires du territoire – élus, responsables des collectivités locales – mais aussi des intervenants : concepteurs, urbanistes, paysagistes... dans le contexte officiel les réponses attendues par les commanditaires de projet portant sur les délaissés correspondent à une vision traditionnelle et moralisante du paysage : Comment les faire disparaître ?⁶⁷⁵

Pour Gilles Clément le jardin de « l'école jardin » n'est pas figé, ce n'est pas quelques bacs à fleurs et à légumes qu'on va figer dans le temps pour chaque année scolaire, c'est un jardin en mouvement où les élèves ont leur mot à dire, où l'aménagement de l'espace est débattu, où on peut expérimenter, développer des projets d'acclimatation, des thèmes de culture saisonniers, des tâtonnements expérimentaux, des projets culinaires, ce n'est plus le professeur qui décide seul, c'est l'affaire de tous :

Le vivant ne tient pas dans les formes figées. Il emprunte des formes pour les abandonner aussitôt, il se transforme et transforme l'espace. Le jardin écologique ne peut être qu'un jardin de transformation des formes. Un jardin pour qui l'information biologique tient lieu de mise en forme momentanée.⁶⁷⁶

C'est justement cette mise en forme momentanée, toujours repensée comme un jardin école en mouvement qu'il est important de mettre en œuvre pour la transition écologique.

⁶⁷⁴ Abdelmalek, A. (2004). Edgar Morin, sociologue et théoricien de la complexité : des cultures nationales à la civilisation européenne. *Sociétés*, 4(4), 99-117.

⁶⁷⁵ Clément, G. (2014). *Manifeste du tiers paysage*. Paris : Sens et Tonka. p. 63.

⁶⁷⁶ Clément, G. (2012). *Une brève histoire du Jardin*. Paris : JC Béhar. pp. 102-103.

| Gilles Clément | DON Echanges | ACCUEIL Ouverture à l'altérité | SOIN Alimentation réparation | PEDAGOGIE Apprentissage/enseignement |
|----------------------------|--|---|--|--|
| COMMUNAUTE ECOLE | Faire une école de la reconnaissance de la diversité en ville | Quand on a des gens qui de façon active ou réactive font des potagers, ils résistent. | Ces « lieux non-lieux » font partie de ce que moi j'appelle le Tiers Paysage, c'est-à-dire un ensemble de délaissés. | Avoir compris suffisamment de choses pour prendre une décision à partir d'une situation problème écoformative |
| JARDIN | | | (à Détroit) les étudiants ont réagi en humains intelligents, en se réappropriant leur alimentation | C'est un jardin en mouvement où les élèves ont leur mot à dire, où l'aménagement de l'espace est débattu, où on peut expérimenter, développer des projets d'acclimatation, des thèmes de culture saisonniers, des tâtonnements expérimentaux, des projets culinaires |
| LES 5 SENS sensorialité | Le jardin pédagogique de Poitiers, « Jardin des sens » créé par Gilles Clément est gratuit et ouvert à tous. Il permet une découverte ludique et sensorielle des plantes | | | Une incroyable quantité de lieux échappe à notre vigilance – et souvent à notre perception. En plus des bienfaits que cette mosaïque de lieux laissés à l'abandon peut avoir en termes de biodiversité, le fait de les nommer, qui est une invitation à les remarquer. |
| CABANE | | | | Aux marges des villes et des sociétés, elles recomposent une certaine idée de la nature à laquelle nous désirons nous confronter tout en la craignant. Cette ambivalence fondamentale fait de la cabane un lieu de contradictions où coexistent le haut et le bas, l'ouvert et le fermé, le mobile et l'immobile, le jeu et le sérieux |

| | | | | |
|--------------------------------|--|--|--|---|
| EAU | | L'eau en « bien commun » : On comprend que l'eau qu'on boit a déjà été bue plusieurs fois par d'autres êtres. | | Gilles Clément a imaginé une Tour à eau construite en phonolithes, la roche volcanique présente au Gerbier. Sa forme évoque un phare dont le cœur est une colonne creuse. L'eau se condensant sur ses parois extérieures est dirigée vers le creux de la Tour, recueillie dans une vasque puis orientée d'une part vers la Loire, de l'autre vers le Rhône. |
| INSECTES | | | | Le jardinier tâtonne, cherche à comprendre, sème et observe patiemment, progresse de façon empirique, en contact étroit avec les plantes, les animaux et insectes |
| ANIMAUX ; VEGETAUX | | Découverte de la biodiversité | | interdisciplinarité et richesse d'approche de l'écoformation aux jardins |
| MARCHE EXERCICE CORPOREL | | | Est-ce réellement de repos dont nous avons besoin, ou du besoin de ressentir la distinction entre l'activité et le repos, donc entre la rapidité et la lenteur | Privilégier la marche, prendre le temps de cultiver des plantes, les regarder pousser... Ce sont des moyens de se sentir exister. Marcher c'est découvrir. |
| POESIE REVERIE ART | | Habiter la terre en poète fait l'éloge de la main verte, de l'intelligence du geste, du vivre-ensemble, de l'imaginaire. | Gilles Clément nous parle également avec beaucoup de poésie du jardinage, qu'il voit presque comme une thérapie. | Gilles Clément, philosophe-jardinier parle du besoin de poésie pour l'homme en opposition à la notion de rentabilité. C'est cette dimension qu'il veut transmettre dans la création de ses jardins comme pour le parc André Citroën. |

V.12 Pierre Rabhi

Pierre Rabhi, lui aussi, met la philosophie au cœur de son école jardin :

Jardiner est pour moi un acte politique, un acte de résistance à une logique alimentaire pernicieuse. Si l'on n'y prend garde, la stratégie de mise en dépendance alimentaire des peuples offrira aux pouvoirs malfaisants une domination absolue sur la condition humaine.⁶⁷⁷

L'auteur de la « sobriété heureuse », conférencier infatigable partout dans le monde est de plus en plus invité dans les médias sur les questions d'écologie, de décroissance, d'agriculture raisonnée et biologique, de souffrance animale, de prototypes d'actions pacifiques et concrètes pour offrir une alternative à la fuite en avant capitaliste et consumériste de pillage de la nature.

Pierre Rabhi, qui a été musulman dans son enfance puis chrétien avec ses parents adoptifs, résume désormais sa philosophie après quarante années de défense de la nature, en observant le sacré à travers les plantes, les animaux, les éléments, comme le faisaient les primitifs qui voyaient le « divin » en tout dans la nature. Pour arriver à une vie simple en société, qui arrête de dégrader la nature à toute vitesse, il prône une éducation faite de solidarité autour du travail au jardin, à la ferme et à la transformation des produits par les enfants de son école. Là encore on retrouve le triptyque jardinier-philosophe-instituteur :

Nous souhaitons de toute notre raison et de tout notre cœur une éducation qui ne se fonde pas sur l'angoisse de l'échec mais sur l'enthousiasme d'apprendre. Qui abolisse le « chacun pour soi » pour exalter la puissance de la solidarité et de la complémentarité. Qui mette les talents de chacun au service de tous. Une éducation qui équilibre l'ouverture de l'esprit aux connaissances abstraites avec l'intelligence des mains et la créativité concrète. Qui relie l'enfant à la nature, à laquelle il doit et devra toujours sa survie, et qui l'éveille à la beauté, et à sa responsabilité à l'égard de la vie. Car tout cela est essentiel à l'élévation de sa conscience. Pour que les arbres et les plantes s'épanouissent, pour que les animaux qui s'en nourrissent prospèrent, pour que les hommes vivent, il faut que la terre soit honorée.⁶⁷⁸

Pour ce faire il a créé trois entités pédagogiques distinctes, les Amanins qui est un site écologique, solidaire et pédagogique de 55 hectares dans le Val de Drôme avec une ferme agroécologique, le forum *Ecologie et coopération* qui est une plate-forme de rencontres et d'échanges via internet, un lieu de projets et de réseaux pour innover, imaginer, créer, et enfin une école primaire « libre » mais laïque, l'école du Colibri ou *la ferme des enfants* et le *hameau*

⁶⁷⁷ Rabhi, P. (2015). *L'agroécologie, une éthique de vie*. Paris : Acte Sud. p. 65.

⁶⁷⁸ Rabhi, P. (2013). *Vers la sobriété heureuse*. Paris : Babel. p. 145.

des buis sur 6 hectares de terres à Lablachère en Ardèche, qui comprend des classes maternelle, primaire et une classe de collège.

Le centre (ferme-école) des Amanins est un carrefour d'échange des savoirs.

Son but est de transmettre des savoirs agroécologiques ou écoformatifs. Ouvert à tous, ces stages sont des initiations aux savoirs des Amanins.

Les stages aux Amanins invitent des intervenants externes, des conférenciers, des agriculteurs innovants en bio qui viennent enrichir le stage de leur vision et expérience.

Les stages Amanins :

- Pédagogie coopérative
- Créer un écoprojet (Lieu d'accueil, lieu de transmission, lieu de production agricole, Eco-hameau)
- Psychologie et coopération
- Lien à la Terre
- Eco et Auto-construction

Tout le cadre pédagogique des forums repose sur des méthodes innovantes et participatives d'intelligence collective. Il est proposé une alternance de moments de réflexion personnelle, de phases d'émergence d'idées, de mise en commun, de définition d'actions par des ateliers pratiques.

Chacun part de ses forums avec des engagements personnels. Les forums s'articulent autour des dynamiques suivantes :

- Échanger sur le « changement de paradigme » et la « métamorphose » que vit notre société
- Rencontrer des « penseurs » (philosophes, sociologues, scientifiques, etc.) dans un lieu intimiste et cohérent.
- Vivre ensemble une expérience écologique et coopérative.
- Unifier des moments de réflexion collective avec des activités liées à la terre.

L'école du Colibri véritable école jardin contemporaine donne d'intéressants éléments pour inspirer une éventuelle école jardin plus généralisée dans le futur :

Elle constitue un projet pédagogique permettant aux enfants d'apprendre à vivre ensemble dans l'esprit de coopération. Lors de la création des Amanins, Isabelle Peloux a travaillé sur l'accueil des classes découvertes et a rapidement eu l'idée d'une école élémentaire expérimentale, qui proposerait des outils concrets pour apprendre l'écologie relationnelle aux enfants. L'école du Colibri est une école primaire qui accueille chaque année 35 élèves du CP au CM2. Cette école privée sous contrat suit les programmes scolaires de l'éducation nationale, et met en œuvre un projet pédagogique spécifique. Une pédagogie dite coopérative, permettant aux enfants de construire leurs savoirs en travaillant dans un premier temps en recherche personnelle, puis en échangeant leurs stratégies mentales par groupe de trois, afin d'élaborer collectivement les règles à retenir. L'enseignant joue un rôle de facilitateur (Rogers) en proposant un cadre favorable à ce type de travail.

Pour cela les enseignants organisent des temps spécifiques dans la semaine :

L'atelier philosophique, qui permet aux enfants d'apprendre à exprimer leurs pensées et à écouter celles des autres.

Le vivre ensemble, qui apprend aux enfants à gérer leur vie en collectivité et à définir ensemble des règles de fonctionnement.

Le temps d'éducation à la paix : être en paix avec soi-même : apprendre à nommer et gérer ses états émotionnels. Etre en paix avec les autres : apprentissage de méthodes de gestion de conflits, jeux coopératifs, travaux sur les intelligences multiples. Etre en paix avec son environnement : apprendre à jardiner, à respecter la nature, et à développer son écocitoyenneté. Le jardinage est au cœur de la pédagogie dans l'école de Pierre Rabhi, c'est de notre point de vue une réalisation concrète de l'école jardin.

Afin de proposer une école accessible à tous, chaque année cinq enfants suivis par la Maison Départementale des Personnes Handicapées (MDPH) sont accueillis. Les élèves sont encadrés par quatre adultes, deux enseignantes à mi-temps, et deux stagiaires (futurs enseignantes). Les frais de scolarité de l'école sont peu élevés, ce qui en fait une école accessible. Le fonctionnement des Amanins permet à l'école de proposer des frais de scolarité de 115 euros par mois, cantine comprise.

A l'école du Colibri ou *Ferme des enfants*, dont on peut découvrir les nombreux ateliers par des vidéos sur You tube, les enfants participent aux ateliers de production comme la boulangerie, le fromage de chèvre, le potager, les vergers, ces images rappellent un peu les ateliers des écoles Waldorf de Steiner, les enfants tiennent aussi les comptes, rendent la monnaie

à la caisse, mettent en rayons, « jouent à la marchande » avec un bonheur non dissimulé. Ils sont mis en situation d'apprentissage écoformatif et reliés à la pratique par une commercialisation « humanisée » de leurs produits qu'ils ont fait pousser de leurs mains. La relation aux animaux est très forte, les enfants « marchent » également beaucoup dans la campagne en gagnant les parcelles et les jardins.

La préparation de la nourriture prise en commun est aussi l'affaire de tous et des enfants, ils savent cuisiner et préparer leurs récoltes et productions :

Se nourrir autrement : grâce à une production alimentaire issue des modes de cultures agroécologiques, une activité vivrière diversifiée, une participation active au maintien de la biodiversité et la vente locale de produits agricoles.⁶⁷⁹

Cette pédagogie Rabhi est une véritable thérapie pour des enfants victimes de traumatismes :

Nombre de fois, la ferme des enfants a accueilli des enfants qui étaient « perturbés » dans le contexte scolaire fréquenté auparavant, et manifestaient divers symptômes tels que la transgression, l'agressivité et l'échec scolaire. J'ai pu constater un changement manifeste d'attitude dès que l'enfant est plongé dans un environnement où personne ne cherche à le dominer, où il n'y a pas d'attente sur son travail et où la confiance en sa valeur est totale.⁶⁸⁰

L'écoformation a-t-elle valeur thérapeutique et d'apaisement ? Sophie Bouquet-Rabhi, fille de Pierre Rabhi en charge de l'école avec cette pédagogie de la bienveillance semble donner une réponse positive :

A travers l'accompagnement que nous proposons aux enfants, nous devons tenir compte du fait que, dans la société d'aujourd'hui, aucun d'eux n'est indemne de blessures, d'angoisses ou d'influences exercées par notre monde moderne.⁶⁸¹

La même conclusion s'impose pour les jardiniers-familiaux, la nature, le végétal, l'animal, les éléments, la bienveillance du groupe à son égard, créent une bienveillance thérapeutique chez les membres de la communauté. Si on respecte la nature on se respecte aussi entre humains.

On imagine la richesse de ces travaux croisés, de cette synesthésie, à l'expression des jardins pour les enfants, la décoration florale des parcelles, la poésie des fleurs, des plantes et des saisons, comme un renouveau des Haiku japonais à la mode occidentale, la poésie des sens des

⁶⁷⁹ Rabhi, P. (2010). *Op. cit.* p. 152.

⁶⁸⁰ Bouquet-Rabhi, S. (2011). *La ferme des enfants, une pédagogie de la bienveillance*. Paris : Acte Sud. p. 112.

⁶⁸¹ *Idem.*

enfants au contact de l'eau, de la terre, du végétal, des saisons. La réconciliation avec le corps qui se fait dans la pratique du jardinage devient réconciliation avec la nature et réconciliation collective avec les autres jardiniers. Myriam Lemonchois dit à ce propos :

En prônant une réconciliation avec le corps sans réconcilier la personne avec son environnement, la plupart des mouvements New Age exposent souvent la personne à des mouvements de repli sur le groupe, parfois avec des dérives sectaires qui provoquent des ruptures avec la famille, les amis et le milieu professionnel.⁶⁸²

Un autre exemple d'école jardin pourrait être celui du domaine des Possibles à Arles créée par Françoise Nyssen⁶⁸³ :

L'école est située à Volpelière, une ferme de 120 hectares située près d'Arles. Les enfants ont trois séances de jardinage par semaine. Ils apprennent à cultiver de manière biologique en utilisant les méthodes de la permaculture. Encadrés par un jardinier professionnel ils « dessinent sur la terre avec des plantes ». Rangées paillées de fraisiers intercalés de poireaux, carrés potagers plantés en spirale, buttes de culture parsemées de persil, d'épinard, d'ail, semis de mâche ondulé, sont le quotidien de ces élèves au jardin. Cultiver des végétaux, c'est aussi élever des animaux et observer des insectes, les enfants construisent des abris à hérisson, des nichoirs pour petits oiseaux, des hôtels à insectes.

Les enfants à la Volpelière apprennent en faisant, ils connaissent la nature en travaillant la terre, prennent soin des animaux, exercent leur sensibilité artistique en rencontrant des artistes, cultivent leur esprit grâce à un enseignement plus réflexif qu'affirmatif, à la diversité et à la transversalité des disciplines ainsi qu'à la culture du livre.

Ces écoles jardins du *Colibri* et de la *Volpelière* sont des exemples qui peuvent paraître utopiques ou réclamant des conditions d'environnement naturel ou de réseau exceptionnelles. Il n'en demeure pas moins que de façon plus modeste et dans l'urbanité l'école peut s'inspirer de ces pratiques pédagogiques pour mettre en place un atelier jardin, rechercher des animateurs à la fois jardiniers et pédagogues, ou des enseignants qui le sont déjà, demander l'aide d'une municipalité ou d'associations de jardins familiaux, solliciter des plants auprès de jardinerie, consulter les fiches pratiques gratuites du GNIS sur le site internet, créer des projets avec les enfants.

⁶⁸² *Idem.* p. 183.

⁶⁸³ Ecole-domaine-du-possible.fr

Enfin il peut paraître intéressant d'ajouter quelques mots sur une pédagogue américaine, Ellen White (1827-1915), femme mystique à l'origine, avec Joseph Bates et James White son mari, de l'église des Mormons. Son ouvrage sur l'éducation présente l'intérêt dans son deuxième chapitre de montrer que la première école de l'humanité a été celle du jardin, le jardin d'Eden en l'occurrence :

La méthode d'éducation établie au commencement du monde devait servir de modèle à l'homme à travers la suite des temps. Pour en illustrer les principes, une école-pilote fut ouverte en Eden, demeure de nos premiers parents. Le jardin d'Eden était la salle de classe, la nature était le manuel d'études, le Créateur lui-même le maître, et les parents de la race humaine les élèves. (...) "L'Eternel Dieu planta un jardin en Eden, du côté de l'Orient, et il y mit l'homme qu'il avait formé. L'Eternel Dieu fit germer du sol toutes sortes d'arbres d'aspect agréable et bons à manger, ainsi que l'arbre de la vie au milieu du jardin." Genèse 2:8, 9. C'était là, dans la splendeur de la nature intacte, que nos premiers parents allaient recevoir leur éducation. (...)

A Adam et Eve avait été confié le soin du jardin, « pour le cultiver et pour le garder ». *Genèse* 2:15. Quoique riches de tout ce que le possesseur de l'univers pouvait leur accorder, ils ne devaient pas rester inactifs. Une tâche utile leur avait été confiée, véritable bénédiction, pour fortifier leur corps, développer leur esprit, former leur caractère. Le livre de la nature, qui leur prodiguait des leçons vivantes, se révélait être un manuel inépuisable et merveilleux. Sur chaque feuille de la forêt, sur chaque rocher des montagnes, sur chaque étoile scintillante, sur la terre, la mer, le ciel, était écrit le nom de Dieu. Avec toutes les créatures, animées ou inanimées, avec la feuille, la fleur et l'arbre, le léviathan des mers, le grain de poussière dansant au rayon de soleil, les habitants d'Eden pouvaient s'entretenir ; ils pouvaient demander à chacun les secrets de sa vie. La gloire de Dieu dans les cieux, les mondes innombrables aux révolutions ordonnées, "les nuages [...] en équilibre" (Job 37:16), les mystères de la lumière et du son, du jour et de la nuit, — tout s'offrait à l'étude des élèves de la première école terrestre.⁶⁸⁴

L'idée d'une école jardin à la source de l'humanité est très intéressante, « Le jardin d'Eden était la salle de classe, la nature était le manuel d'études » correspond bien à l'école jardin que nous tentons de définir. La fondation de Salt Lake City dans l'Utah en 1847 par quelques dizaines de pionniers Mormons qui transformèrent un terrain inhospitalier en jardin luxuriant montre que ces principes éducatifs de l'école jardin étaient mis en pratique par cette communauté. Il serait pertinent d'enquêter sur les écoles mormones actuelles, d'observer si leur pédagogie au contact de la nature est toujours à l'œuvre.

Nous allons découvrir par l'approche empirique des témoignages précieux de jardiniers formateurs qui vont illustrer la philosophie de l'école jardin, expliquer leurs démarches, leurs

⁶⁸⁴ ellenwhite.org (site de l'église des Mormons, chapitre 2, *Education* (1893), p. 5, Ellen White author.)

pratiques, leur générosité. Comme pour les exemples de pédagogues célèbres étudiés on va observer quels points communs les caractérisent, quelles philosophies les réunissent, quelle dynamique ils mettent en œuvre autour de l'activité jardin. Après l'école jardin théorique on observera l'école jardin pratique, même s'il est très difficile d'observer ce qui s'y passe vraiment, il y a une sorte de pudeur dans ces récits de pratiques, une forme de modestie peut-être ou une crainte d'être jugé par les autres jardiniers formateurs, ou encore une sorte de secret sur la façon dont on pratique pour ne pas être copié. L'école jardin existe déjà pour un grand nombre d'exemples, elle s'organise, elle s'institutionnalise comme à Versailles. Cette école jardin demeure pourtant très locale, comme « cachée », nous avons dû créer un réseau de confiance pour enquêter auprès de ces précieux jardiniers pédagogues.

| Pierre Rabhi | DON Echanges | ACCUEIL Ouverture à l'altérité | SOIN Alimentation réparation | PEDAGOGIE Apprentissage/enseignement |
|---------------------|--|--|---|--|
| COMMUNAUTE ECOLE | L'atelier philosophique, qui permet aux enfants d'apprendre à exprimer leurs pensées et à écouter celles des autres. | Le vivre ensemble, qui apprend aux enfants à gérer leur vie en collectivité et à définir ensemble des règles de fonctionnement. Chaque année cinq enfants suivis par la Maison Départementale des Personnes Handicapés (MDPH) sont accueillis. | | Les enfants apprennent en faisant, ils connaissent la nature en travaillant la terre, prennent soin des animaux, cultivent leur esprit grâce à un enseignement plus réflexif qu'affirmatif, à la diversité et à la transversalité des disciplines ainsi qu'à la culture du livre. Une pédagogie dite coopérative, permettant aux enfants de construire leurs savoirs en travaillant dans un premier temps en recherche personnelle, puis en échangeant leurs stratégies mentales par groupe de trois, afin d'élaborer collectivement les règles à retenir. |
| JARDIN | Le jardin pédagogique présente buttes et parcelles pour expérimenter la permaculture avec les | | les enfants participent aux ateliers de production comme la boulangerie, le fromage de chèvre, le | Encadrés par un jardinier professionnel ils « dessinent sur la terre avec des plantes ». Rangées paillées de fraisiers intercalés de poireaux, carrés potagers plantés en spirale, buttes de culture parsemées de persil, d'épinard, d'ail, semis de |

| | | | | |
|----------------------------|---|----------------------------|---|--|
| | adultes qui la pratiquent. Une trentaine d'arbres fruitiers jalonnent la cour | | potager, les vergers | mâche ondulé, sont le quotidien de ces élèves au jardin |
| LES 5 SENS sensorialité | On a beaucoup méprisé le travail manuel. Hors quand on regarde les mains, c'est une merveille, ce sont des outils extraordinaires et l'évolution du cerveau dans un rapport aux mains (P.Rabhi) | . | Prendre connaissance de soi, c'est d'abord prendre connaissance de son corps, de sa façon d'écouter, de se nourrir, de regarder, c'est ainsi que l'on accède à ses émotions et à ses désirs. (P. Rabhi) | Être en contact avec le vivant, les éléments, les saisons, les lois de la nature constitue une priorité dans la vie d'un enfant. Il se construit avec les multiples sensations et les messages subtils que lui transmettent l'environnement vivant dans lequel il évolue au quotidien. Cela favorise un développement physique et psychologique harmonieux, complet, qui contribue à bâtir un profond sentiment de sécurité. |
| CABANE | | | | En traversant la cour, on passe devant la buvette <i>la sobriété heureuse</i> , le grand mûrier, l'arbre à palabres des Amanins et l'on retrouve l'école du Colibri, entièrement écoconstruite : isolation paille, toit végétalisé |
| EAU | | | | La permaculture est la technique utilisée : amendement, broyat, buttes pérennes.... En outre, un financement solidaire permet la construction d'un bassin de récupération des eaux pluviales. |
| INSECTES | | | | |
| ANIMAUX ; VEGETAUX | | Découverte de la diversité | | Les enfants abordent ainsi la production animale et végétale à diverses échelles, et appréhendent toute la filière, du potager à l'assiette. |
| MARCHE | | | | |

| | | | | |
|--------------------------|--|--|--|--|
| EXERCICE CORPOREL | | | | |
| POESIE REVERIE ART | | | | Les enfants exercent leur sensibilité artistique en rencontrant des artistes, en jouant des instruments de musique, en composant des parfums, en ateliers théâtre et cinéma. |

Tableau récapitulatif des pédagogues de l'école jardin

| | DON Echanges | ACCUEIL Ouverture à l'altérité | SOIN Alimentation Réparation | PEDAGOGIE Apprentissage Enseignement | CABANE | JARDIN |
|---------------------------------------|---|---|--|---|---|---|
| Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) | L'école d'Ermenonville est gratuite | Accueil des enfants pauvres et enfants de paysans du domaine. Accueil de philosophes | Préparation des repas par les enfants avec les ressources du jardin et du poulailler | Pédagogie alternant l'utilisation des sens en extérieur, l'observation de la nature, et le travail de documentation et de recherche en classe | « La maison verte aux contrevents » | Jardin potager autour de l'école |
| Henry David Thoreau (1817-1862) | Son école de Concord est gratuite. | Accueil des enfants, des adultes, des philosophes, des anciens esclaves | Le jardin « aux haricots » fournit l'alimentation des élèves | Pédagogie d'observation de la nature, marche, jardinage du groupe classe. Université populaire. | Cabane de Walden Pond | Le jardin aux haricots jouxte la cabane école de Walden Pond |
| Aldo Léopold (1887-1948) | Université ranch en pleine nature gratuite pour les étudiants le weekend, université du Wisconsin | Accueil des étudiants volontaires, veillées, communauté éducative libre | Weekend au grand air, observation de la nature, jardinage, pêche, chasse, repas en commun | Pédagogie de l'observation de la faune et de la flore. Compréhension de la biodiversité. Observation des empreintes des animaux. | Ranch-cabane de Léopold dans le comté de Sauk (Wisconsin, USA) | Jardin pédagogique potager du ranch pour nourrir les étudiants et pour pratiquer des ateliers potager |
| Patrick Geddes (1854-1932) | | Accueil des enfants de Montpellier, accueil d'étudiants étrangers, palestiniens et hindous. Conférences philosophiques et d'urbanisme | Potager pédagogique. Repas préparés par les élèves. | Système de la tour de connaissance « outlook tower » du local au général pour la flore, la faune, les cours d'eau, la ville etc. | « Outlook tower » ou tour de la connaissance et de l'observation | Nombreux jardins potager, vergers, parcs au Collège des écossais de Montpellier |
| Jean-Baptiste André Godin (1817-1888) | Scolarisation gratuite dans le familistère de Guise dans l'Aisne. | Tout le personnel bénéficie des nurserie, école, boulangerie, jardins potagers | Repas confectionnés avec l'aide des élèves de l'école, produits « sains » du jardin et des vergers, poulaillers. | Nombreux ateliers pour les enfants, jardinage, ferronnerie, menuiserie, boulangerie. Les enfants sont mis en situation, système d'élections entre enfants | Nombreuses cabanes, pavillons, buvettes, théâtre, kiosque à musique dans le parc du familistère, zones où les | Jardins potagers pour les élèves de l'école et jardins collectifs pour les ouvriers du familistère |

| | | | Education au « grand air » | | enfants jouent et se retrouvent | |
|------------------------------|---|---|--|--|---|---|
| Maria Montessori (1870-1952) | Ecole gratuite de Rome, « casa de bambini » en 1907 | Accueil des enfants pauvres, des enfants orphelins, des enfants dits à l'époque « débiles » | Les sens ont un rôle capital dans l'éducation Montessori. Grâce à ses cinq sens, l'enfant peut appréhender le monde qui l'entoure et développer son intelligence. Les impressions sensorielles participent activement à la construction de son cerveau. Le goût a ainsi un rôle actif dans le développement de l'enfant. L'alimentation est un enjeu de l'éducation. | Pour s'approprier les concepts, l'enfant doit d'abord manipuler en sollicitant tous ses sens. Les enfants d'une classe Montessori ont accès libre au jardin. Ils ont un potager et des animaux dont il faut s'occuper quotidiennement. | Concept des « lits cabanes » pour le bien-être des enfants. | Les enfants ont accès libre au jardin pédagogique. Ils ont un potager et des animaux dont il faut s'occuper quotidiennement. |
| Rudolf Steiner (1861-1925) | Ecole Steiner-Waldorf | des cours sont donnés par Steiner aux pédagogues (Écoles Steiner / Waldorf), aux médecins (médecine anthroposophique), aux thérapeutes (pédagogie curative) et aux agriculteurs (Agriculture biodynamique). | Trois principes de bien-être de l'enfant : sa tête (pensée), son cœur (sentiment), et son corps (volonté). Repas biologiques avec les produits du jardin | La globalité de l'éducation (tête, cœur et main), le principe de l'apprentissage et d'activités communautaires. Les mains et le corps sont sollicités dans les ateliers de jardinage, ferronnerie, élevage, les sens sont développés en outre par beaucoup d'éducation musicale, l'apprentissage est collaboratif, | Les cabanes et « lieux refuges » sont privilégiés dans ces écoles | Jardin pédagogique au cœur de l'école |
| Ovide Decroly (1871-1932) | Ecole de l'Ermitage 1907 | faire évoluer une école réservée à une élite vers une école adaptée à tous les enfants, y compris les enfants irréguliers. | Le milieu naturel et la santé physique conditionnent l'évolution intellectuelle : " il n'est pas possible d'imaginer un être vivant dont l'être biologique n'influe point sur l'être mental ". | Pour Decroly, l'activité manuelle des enfants doit faire l'objet d'une attention toute particulière, à tous les stades de la scolarité: par le dessin d'observation, par la construction de maquettes qui viennent concrétiser des apprentissages plus abstraits | A l'Ermitage Decroly veut enseigner en pleine nature. Des abris dans le parc de l'école permettent de concilier observation du jardin et prise de notes par les enfants | se nourrir, se protéger contre les intempéries, se défendre contre les dangers, travailler et se récréer socialement. Chacun de ces centres, auquel toute une année scolaire est consacrée, est rattaché et étudié |

| | | | | | | |
|---------------------------------|--|---|--|--|---|--|
| | | | | (représentation de l'espace environnant, de la classe...), par la réalisation d'un journal à l'imprimerie, Ces activités manuelles sont le plus souvent en lien avec d'autres activités scolaires (de calcul, de recherche...) | dessin, modelage, jardinage, élevage, réunion de documents, construction, gymnastique, danses, chants, théâtre, jeux éducatifs, conférences, excursions, lectures, etc. | par rapport à la connaissance de : I. L'enfant et son organisme ; II. L'enfant et les animaux ; III. L'enfant et le milieu inanimé ; IV. L'enfant et les végétaux ; V. L'enfant et le milieu humain. |
| Célestin Freinet (1896-1966) | Ecole expérimentale de Vence | Congrès éducatifs, échanges avec les autres écoles Freinet, journaux de classe ouverts sur la vie locale, le village, les artisans et paysans, l'usine. | Freinet à Vence emmenait tous les après-midi les élèves en « promenades éducatives » dans le village ou dans la forêt, | Pédagogie des ateliers de travail manuel, enquêtes au jardin et en forêt, dans les fermes, dans les ateliers. | le Bungalow d'Élise Freinet à Vence | Jardin pédagogique au cœur de l'école, préparation des repas par les enfants avec ces produits et les ateliers |
| Ludwig Wittgenstein (1889-1951) | Instituteur dans quatre villages de campagne dont Otterthal et Trattenbach Puchberg (Basse-Autriche) | | | Une pédagogie basée sur la corporalité, le travail au jardin, la marche et l'observation dans la nature | Cabane de Skjolden en Norvège et en Irlande dans des lieux de nature sauvage | Tour à tour instituteur, jardinier et philosophe. |
| Gilles Clément | | Concept du « tiers paysage » qui accueille hommes, animaux, insectes, oiseaux, plantes comme un lieu refuge de la biodiversité | Se réappropriation son alimentation | C'est un jardin en mouvement où les élèves ont leur mot à dire, où l'aménagement de l'espace est débattu, où on peut expérimenter, développer des projets d'acclimatation, des thèmes de culture saisonniers, des tâtonnements expérimentaux, des projets culinaires | Importance de la « maison refuge » pour Gilles Clément. Maison d'enfance entourée de jardins et de biodiversité | Le jardin pédagogique de Poitiers, « Jardin des sens » créé par Gilles Clément est gratuit et ouvert à tous. Il permet une découverte ludique et sensorielle des plantes |
| Pierre Rabhi | écoles jardins du <i>Colibri</i> et de la <i>Volpelière</i> | Ecole ouverte sur le monde, vente des produits des ateliers, accueil des adultes, visites, conférences, formation d'adultes | les enfants participent aux ateliers de production comme la boulangerie, le fromage de chèvre, le potager, les vergers | Les enfants apprennent en faisant, ils connaissent la nature en travaillant la terre, prennent soin des animaux, cultivent leur esprit grâce à un enseignement plus réflexif qu'affirmatif, à la diversité et à la transversalité des disciplines | la buvette <i>la sobriété heureuse</i> , le grand mûrier, l'arbre à palabres des Amanins | Encadrés par un jardinier professionnel ils « dessinent sur la terre avec des plantes ». Rangées paillées de fraisiers intercalés de poireaux, carrés potagers plantés en spirale, buttes de culture parsemées de persil, d'épinard, d'ail, semis de mâche ondulé, sont le quotidien de ces élèves au jardin |

En conclusion nous avons pu observer chez ces pédagogues un ensemble de caractéristiques communes en matière de pratiques pédagogiques, la présence du jardin potager pédagogique étant fondamentale, tout comme la nature placée au centre des activités des enfants. On remarque cette générosité commune de ces différentes écoles, accueil des enfants en situation de pauvreté ou de handicap, soin corporel par l'exercice du corps, la marche au grand air, le travail au potager en extérieur. Le rôle primordial d'une saine alimentation à laquelle on participe en récoltant, en cuisinant. Une vie scolaire au grand air par les nombreuses activités extérieures à la salle de classe. On observe les points communs de responsabilité communautaire des enfants, d'échanges intergénérationnels, de participation à des ateliers sensoriels, de cuisine, de production, en lien avec une connaissance du local, de la faune, de la flore, des eaux, de la forêt.

Ces pédagogues sont donc liés par une trilogie conceptuelle d'instituteurs, philosophes et jardiniers, trilogie reliée à une pédagogie commune d'observation de la nature et de la biodiversité. Ludwig Wittgenstein dont la vie a connu ces trois états ; instituteur, jardinier puis philosophe, incarne bien ces trois fonctions, tout comme Henri David Thoreau.

Ces observations permettent de caractériser une école jardin contemporaine autour de ces points communs, en plaçant le jardin potager au cœur de l'école comme lien d'interdisciplinarité et comme philosophie d'observation de la biodiversité et de respect de la nature, du non humain. La laïcité se présente naturellement dans cette conception, c'est la nature, le non humain qui est sacralisé, une philosophie laïque de respect de l'*oïkos*. Il est intéressant d'observer qu'avec ce respect du non humain, un véritable respect de l'humain, du groupe, de l'écocitoyenneté se met en place, la notion première de l'*oïkos* de la famille, du lieu de vie, du cadre de nature locale est ainsi rétablie. L'harmonie entre humain et non humain peut l'être également. Les fonctions de l'école jardin semblent donc profondément anthropologiques, le don, le soin, le lien, la pédagogie qui les met en œuvre, semblent être des forces qui favorisent le vivre ensemble, l'harmonie locale de l'humain et du non humain, une nouvelle citoyenneté que définit l'écoformation et l'écocitoyenneté. Par conséquent l'école jardin semble donc constituer un système conceptuel historique et philosophique qui porte en lui une vocation d'harmonie qui semble capable de remède pour les crises anthropocènes.

Partie VI : Une approche empirique pour penser l'école jardin

Pour penser l'école jardin il nous a paru intéressant de rechercher deux grands indicateurs. Le premier, celui d'un jardin collectif, partagé ou familial près de Rouen où une certaine notoriété dans l'action pédagogique, de l'accueil de publics et de lutte contre les promoteurs ou l'expropriation étaient connus. Il s'agit du jardin partagé de Repainville à proximité de Rouen. Le deuxième indicateur est celui de rechercher dans ces jardins des jardiniers-pédagogues, des jardiniers qui forment les différents publics dans ces jardins ou qui se rendent dans les écoles pour former les enfants au jardinage. Il paraissait intéressant, après l'étude théorique et l'approche historique de pédagogues célèbres, d'étudier des jardiniers-pédagogues locaux et contemporains, de les interviewer pour comprendre comment fonctionnait leur système d'école jardin personnel, si l'on pouvait aussi observer des pratiques communes, notamment sur la position éthique et philosophique, la pédagogie, le parcours qui amenait ces formateurs à cette activité. Pour recueillir ces entretiens il a fallu entreprendre un long travail d'approche relationnel, trouver des interlocuteurs, se faire conseiller et orienter pour rencontrer les plus pertinents des jardiniers-formateurs. Il y a en effet des jardiniers qui deviennent des formateurs occasionnels dans ces jardins collectifs et familiaux, d'autres rechignent à toute tâche de formation, de conseil ou d'aide, enfin quelques rares jardiniers ont développé une véritable fibre pédagogique, sont reconnus comme tels et aussi identifiés par l'Éducation nationale ou les Collectivités locales. La deuxième difficulté a été de faire décrire à ces jardiniers leur parcours et leur activité de jardinier-pédagogue. En effet il est possible d'observer une certaine méfiance ou suspicion pour ces jardiniers-formateurs à décrire leurs parcours, leur formation personnelle, leurs pratiques pédagogiques. Une certaine retenue, une pudeur ou une modestie, peut-être une crainte d'être comparé à d'autres jardiniers, d'autres pratiques, d'être jugé ou de donner le flanc aux critiques, a été très marquée à travers ces entretiens. C'est ainsi qu'une grille d'entretien basée sur l'histoire de vie et les travaux de Gaston Pineau a permis d'engager une forme de confiance dans ces entretiens et d'amener quelques confidences sur les pratiques pédagogiques. Il y a en effet un certain mystère autour du jardinage, des savoirs cachés qui s'y rapportent, d'une longue expérience et autoformation personnelle qui ont permis de devenir un « bon » jardinier et qui plus est, un jardinier capable d'en former d'autres ou de synthétiser son savoir pour le transmettre à des enfants ou des adultes. On trouve par exemple des jardiniers extrêmement érudits, aux bibliothèques remplies d'ouvrages botaniques rares, d'autres qui ont suivi un long parcours d'initiation auprès de grands noms de la sphère des jardiniers de renom. D'autres ont suivi des parcours universitaires ou de grandes écoles de botanique ou d'étude du

paysage. D'autres encore ne sont que d'enthousiastes et dynamiques jardiniers qui apprennent sur le tas et qui donnent aux nouveaux jardiniers des conseils, des trucs, des astuces au fur et à mesure de leur progression dans les connaissances jardinières. Il y a aussi des « écoles » chez les jardiniers, comme les permaculteurs, le jardinage de surface avec paillage, le jardinage traditionnel pouvant s'aider de machines à moteur, les différentes formes d'agroécologie. Les savoirs jardiniers demandent donc une longue pratique, une longue autoformation avec des séjours auprès de « maîtres » jardiniers, un coût d'investissement pour ces stages quelquefois onéreux, l'achat de nombreux ouvrages, de longues années pour rassembler des boutures et collectionner des variétés botaniques rares, les acclimater et les développer dans son propre jardin. Pour penser l'école jardin il s'agit donc de comprendre ce métier de demain, celui de jardinier-pédagogue, pour le développer, lui donner un cadre référentiel de métier, un statut auprès de l'Éducation nationale ou des Collectivités territoriales, un corpus pouvant être ajouté éventuellement à la formation des élèves professeurs des écoles dans les INSPE. Cette école jardin pourra ainsi paraître moins utopique avec ces exemples bien réels examinés de jardiniers-formateurs à l'école, ces pratiques décrites, ces bases de données opérationnelles pour épauler les enseignants voulant mettre en place un jardin à l'école, ces pratiques pionnières de prise en charge par les collectivités sous le contrôle de l'Éducation nationale d'emplois de jardiniers-formateurs dans les écoles. Enfin un cadre éthique et philosophique est donné à cette empirie pour que les notions de laïcité, de gratuité, de lien collaboratif, d'inclusion, chers à l'école publique, soient des points communs entre ces différents témoignages.

Ces recueils de données peuvent se classer en quatre fonctions, ces quatre fonctions ont été amorcées dans l'étude des pédagogues avec ce classement que nous allons conserver pour l'empirie sous quatre notions anthropologiques synonymes.

| | | | |
|----------|------------------------|----------------------------|-------------------------------|
| DON | ACCUEIL | SOIN | PEDAGOGIE |
| Echanges | Ouverture à l'altérité | Alimentation Réparation | Apprentissage Enseignement |

Nous allons désormais superposer à ces quatre fonctions un système également en quatre fonctions, système utilisé en « grille anthropologique », que nous avons constitué à partir des travaux de Camille Tarot.

| | | | |
|-------------|-------------|-----------------|-------------|
| DOROLOGIQUE | XENOLOGIQUE | PHARMAKOLOGIQUE | PEDAGOGIQUE |
|-------------|-------------|-----------------|-------------|

VI.1 Trois fonctions anthropologiques selon Camille Tarot pour caractériser les institutions symboliques

Camille Tarot, anthropologue, a mis au jour trois fonctions symboliques de base selon lui. Il les a dénommées grâce à trois notions grecques dérivées de ses recherches sur les travaux de Durkheim et de Mauss auxquelles nous avons ajouté la pédagogie. Il nous a semblé important, pour saisir les fonctions de l'école jardin, d'utiliser ces trois fonctions majeures de Camille Tarot, mais aussi d'ajouter la mention de pédagogie.

Par ce système d'analyse anthropologique et pour étayer l'hypothèse de « soin » des jardins collectifs, de quadruple remède pour la communauté des jardiniers, et par extension à la société toute entière, à la « cité » végétalisée de Patrick Geddes⁶⁸⁵ ou de Lewis Mumford⁶⁸⁶, il est possible de se rapprocher du *tetrapharmakon* d'Épicure. Un quadruple remède à notre société en crise grâce à l'école jardin, remède par le don, par le lien social et l'accueil de l'autre, remède par le soin du corps et de l'esprit, remède par la pédagogie pour mettre en œuvre ces trois principes salvateurs.

Ces notions ont été développées par Camille tarot dans deux ouvrages imposants : « Le symbolique et le sacré »⁶⁸⁷ et « L'actualité de la religion, introduction critique aux sciences sociales des religions »⁶⁸⁸. Ces notions de dorologique, xénologique, pharmakologique, Camille Tarot les a développées comme outils de compréhension de l'univers symbolique et de l'univers

⁶⁸⁵ Geddes, P. (1915). *Cities in evolution, an introduction to the town planning movement and to the study of civics*. London : Williams & Norgate.

⁶⁸⁶ Mumford, L. (1964). *La cité à travers l'histoire*. Paris : Seuil.

⁶⁸⁷ Tarot, C. (2008). *Le symbolique et le sacré, théories de la religion*, Paris : La Découverte/ M.a.u.s.s

⁶⁸⁸ Tarot, C. (2019). *L'actualité de la religion, introduction critique aux sciences sociales des religions*. Paris : Le bord de l'eau.

sacré, le profane et le sacré, le religieux dans le profane, en croisant les écrits de Durkheim et de Mauss, ce sont des outils anthropologiques pour comprendre la vie sociale :

Cette fonction leur offre, comme en prime, l'aubaine de pénétrer la vie sociale, parfois dans son extérieur et jusque dans son intimité. Peu importe, ici, les contenus ou l'à-propos de ce qu'on donne ou refuse : salutations qui sont des eulogies, bonnes paroles, prières publiques et actions de grâces, poignées de main, nourriture ou commensalité, femmes ou rapports sexuels, piécettes, cadeaux, aumônes ou dépenses somptuaires, sacrements ou eau bénite, fleurs ou verre d'eau, en donnant ou en ne donnant pas, c'est tout le dispositif de la pharmacologie et de la xénologie qui s'anime ou se fige, qui intègre ou qui exclut. Bien plus, c'est par l'extension du don à l'intérieur d'eux-mêmes que les systèmes religieux, en particulier ceux des grandes religions dites classiques ou universalistes, se sont déployés dans toutes leurs dimensions.⁶⁸⁹

Le but de l'examen de ces quatre fonctions anthropologiques à travers les entretiens menés est de dégager des faits homogènes comparables entre eux, Mauss disait « parce que les faits y sont particulièrement homogènes, comparables entre eux »⁶⁹⁰, pour caractériser l'école jardin laïque et républicaine que nous imaginons, pourquoi en quelque sorte se devrait-elle d'être gratuite, laïque, collaborative, démocratique comme l'école publique.

Camille Tarot permet cette caractérisation avec les trois fonctions anthropologiques qu'il met en exergue, nous avons ajouté une quatrième fonction qui est la fonction pédagogique pour compléter en parallèle cette approche épicurienne du tétrapharmakon ou quadruple remède des quatre grandes crises de notre société, écologique, sanitaire, économique et scolaire. Marcel Fournier observe également cette approche de Camille Tarot :

Dans son effort pour dégager le fil conducteur de la pensée de Mauss, Camille Tarot identifie l'enchaînement suivant : doctrine (durkheimienne) du fait social – doctrine (maussienne) du fait social total – nature symbolique des faits sociaux –, place centrale du don. Tout Mauss ne se résume donc pas dans son fameux Essai sur le don publié en 1925. Si le nom de Durkheim est associé à l'invention du social, celui de Mauss doit l'être, selon Tarot, à une autre invention : l'invention du symbolique. Dans la préface à l'ouvrage, Alain Caillé parle d'ailleurs d'une « révolution par le symbolisme »⁶⁹¹.

L'hypothèse de généralisation d'une école jardin contient cette dimension de révolution symbolique, une révolution citoyenne, scolaire, sociale plaçant le jardin symbolique au cœur de la vie quotidienne. Ces fonctions symboliques du jardin collectif et des jardiniers pédagogues

⁶⁸⁹ Tarot, C. (2008). 25. La fonction *dorologique : la religion, le don et le sacrifice. Dans : Tarot, C. *Le symbolique et le sacré: Théories de la religion* (pp. 791-826). Paris: La Découverte.

⁶⁹⁰ Mauss, M. (2019). *L'origine des pouvoirs magiques*. Paris : PUF. p. 230.

⁶⁹¹ Fournier, M. (2010). Durkheim, Mauss et Bourdieu : une filiation ?. *Revue du MAUSS*, 36(2), pp. 473-482.

permettraient peut-être d'envisager l'école jardin comme une école retrouvant son énergie première et sa vocation de soigner la société toute entière en formant de véritables écocitoyens. Une forme d'école en révolution paradigmatique par ses fonctions symboliques animées « d'une révolution par le symbolisme » (Fournier 2010).

VI.2 La fonction dorologique

Le dorologique (*doron*=le don) repose pour les grecs sur la religion, le don, le sacrifice. Camille Tarot donne cette explication à cette notion :

Telle est à mes yeux l'énigme du don, opérateur ambigu, risqué, mais nécessaire, obligatoire même, du passage de la séparation à l'alliance, de l'intérêt à la gratuité, du manque à la générosité, de la défiance à la confiance, de la solitude à la communion, de la peur à la joie.⁶⁹²

A l'époque d'Épicure la société athénienne connaissait la montée en puissance de la corruption politique, la prévarication, les scandales et une criminalité endémique sur fond d'épidémies. Un certain parallèle peut être fait avec notre société actuelle où un système de capitalisation des profits des entreprises et de la bourse pour actionnaires toujours plus gourmands, l'enrichissement rapide par tous les moyens licites ou illicites de multinationales, les scandales divers et variés des élus politiques, peut provoquer la perte de confiance dans les édiles par le peuple et la recherche d'un système de vie sociale alternative. Ces « oasis » associatives ou citoyennes, hors des partis politiques, peuvent être observées. Elles nous apprennent beaucoup : ces nouvelles communautés fonctionnent selon un autre système que celui de l'argent et du profit, par des échanges de services, des monnaies virtuelles, des « points » associatifs. Le fonctionnement de ces nouvelles communautés peut s'effectuer par un autre système que celui de l'argent et du profit, par des échanges de services, des monnaies virtuelles, des « points » associatifs, qui peuvent être observés. Le « don contre don » dans les jardins collectifs et familiaux où l'argent est banni dans le règlement de vie en commun au jardin. Don contre engagement dans une société civile de petite taille, limitée, que nous dénommons « la communauté », et dont le système de fonctionnement est régi par la démocratie participative. Le système du don Maussien, convivialiste avant l'heure, transcende les vieux clivages opposants classes sociales et appartenance politique. La politique est un sujet qui ne semble plus intéresser d'ailleurs les jeunes générations, tandis que les problèmes écologiques les

⁶⁹² Tarot, C. (2008). Op. cit.

touchent réellement. Face à la puissance des lobbies, des multinationales, contre lesquels les manifestations de rue se heurtent sans espoir, des doctrines partageables localement dans de petites communautés permettent de retrouver une dignité citoyenne, une espérance, une vie citoyenne à petite échelle et locale. Le Jardin d'Épicure n'avait pas d'autre philosophie et le jardin collectif en proposant de « faire » et d'agir pour la nature, permet aux générations de se croiser et de se fréquenter. Par la pratique du don, un fonctionnement dorologique de ces jardiniers formateurs montre la cohésion et à la vie sociale de petites communautés et leur rayonnement sur les familles et le quartier où elles sont implantées.

Nous avons pu dans les tableaux d'analyse des pédagogues observer une permanence de ces quatre principes de don, d'accueil, de soin et de pédagogie. Ils les caractérisent comme une véritable « école » de pédagogues aux principes et philosophie identiques, l'école des pédagogues du jardin, l'école des instituteurs-jardiniers-philosophes. Ces jardiniers-pédagogues interviewés vont-ils à leur tour illustrer ce « système » pédagogique et philosophique de l'école jardin ?

VI.3 La fonction xénologique

La fonction Xénologique pourrait se résumer à une attitude d'hospitalité, de bienveillance pour les membres d'une communauté de type épicurienne, une communauté ayant validé un « contrat social », le « suntekhe » épicurien que décrit Marcel Conche :

Dans le Jardin, il devait y avoir un jardin – j'entends un jardin potager (où, sans doute, travaillait Mys, l'esclave d'Épicure). Puisque les disciples mangeaient ensemble avec le Maître, la société devait avoir un caractère communautaire, à l'image d'un kibboutz. (...) un contrat établira les bases de la bonne entente et de la paix. (...) une sorte de déclaration de paix. (...) À défaut de « contrat » (συνθήκη), disparaît la « justice » (δίκαιον), car les deux notions sont liées.⁶⁹³

Ce contrat est toujours bien présent dans les jardins collectifs, il y a bien une « isonomie » ou égalité dans la distribution, notion qui remonte à la grèce archaïque⁶⁹⁴, même

⁶⁹³ Conche, M. (2013). Droit naturel et droit positif selon Épicure. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 4(4), 549-556.

⁶⁹⁴ Macé, A. (2014). Deux formes du commun en Grèce ancienne. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*, 3(3), 659-688.

superficie de parcelle, même cabane, mêmes outils, avec un savoir être et des règles écrites ou non, des comportements issus de rites de passage et d'une démocratie participative (bien présente à Repainville). Cette attitude chère aux grecs anciens et à de nombreux peuples (bienveillance et hospitalité) rayonne sur le calme et le bien-être de la communauté et plus largement des familles qui l'entoure et sur le quartier dans la cité. Camille Tarot donne des précisions sur cette notion de xénologie :

Xénologie, xénos désignant en grec l'étranger, un mot au cœur de la culture grecque, qui en dérivé donne xénophilie pour dire l'hospitalité et xénophobie son contraire.⁶⁹⁵

Cette notion est très intéressante car elle rejoint l'accueil fait par la communauté épicurienne aux femmes, aux étrangers et aux esclaves. Elle est aussi intéressante parce qu'elle indique une forme de religiosité « laïque » dans la communauté :

« En ne recevant pas un hôte, les grecs craignaient d'offenser un dieu de passage », mais aussi religiosité vis-à-vis des animaux et des plantes : « Un acte d'hospitalité par lequel celui-ci participe à un phénomène de communion par le partage de la nourriture ». ⁶⁹⁶

La fonction dorologique a été inspirée à Camille Tarot par l'œuvre de Mauss et la place accordée à l'échange de dons et contre dons, celle de xénologie lui a été inspirée par un autre anthropologue sur lequel cet auteur a aussi beaucoup travaillé, Claude Lévi-Strauss. Celui-ci montre, par les règles du mariage et de la famille, que la plupart des échanges se font en dehors de la communauté d'origine, dans une communauté de jardiniers par exemple.

VI.4 La fonction pharmakologique

Pour Camille Tarot le système du pharmakon est un système de défense du groupe, de la communauté, par l'intermédiaire du rite grec du *pharmakos* (en grec : le remède et le poison) bien étudié par René Girard, à travers le processus du bouc émissaire.

C'est aussi le système du pouvoir des plantes qui peut selon la dose, guérir ou tuer, d'où le nom de « pharmacie ». C'est aussi un système qui transforme l'hétérotopie en lieu de bien, en lieu de soin, de bien-être, comme une oasis entourée du mal, de dangers et d'un désert symbolique. Camille Tarot explique également que le *pharmakon* fonctionne comme un rituel

⁶⁹⁵ Tarot, C. (2008). *Op.cit.* p. 760.

⁶⁹⁶ *Ibid.* p. 761.

d'éviction. Le *pharmakon* s'appuie sur la théorie du bouc émissaire pour purifier la communauté. Ainsi pour « soigner » la communauté, un mécanisme inconscient du groupe désigne une victime physique ou symbolique et la chasse du groupe, le groupe en est « ressoudé » pour un temps. Pour Camille Tarot ce phénomène de *pharmakon* bouc émissaire peut aussi être vertueux, inversé. Après avoir « chassé » la sorcière maléfique symboliquement, le groupe peut au contraire accueillir la « sorcière » bénéfique, accueil chaleureux par le groupe du nouvel arrivant (ou novice) jardinier par exemple. C'est le phénomène du « maillot jaune » de Freinet, donné symboliquement à un membre de la communauté (la classe pour Freinet) pour qui a apporté un progrès, une trouvaille (un outil, un article intéressant, une technique, une belle greffe fruitière, une distribution de pots de miel ou de confiture à la « cantonade », des boutures d'une jolie plante ou fleur offertes au groupe, un beau fruit récolté et partagé etc.). En résumé une action d'éclat qui rend heureux le groupe, celle du « héros » d'un jour qui va porter symboliquement le « maillot jaune » du vainqueur d'étape du tour de France dans le groupe. Le groupe va ainsi être dynamisé, rendu joyeux, par ce *pharmakon* bénéfique qui s'exercera aussi dans les « potlachts », les apéros ou les goûters, les fêtes au jardin. Pour ce nouveau venu dans le groupe ou ce héros d'un jour Camille Tarot montre que le *pharmakon* non seulement donne la santé à celui-ci mais lui donne une intégration sociale, une socialisation bénéfique :

« L'institution sacrificielle est convoquée pour le rétablissement de sa santé et son intégration sociale. »⁶⁹⁷

En interprétant l'analyse de Camille Tarot, le *pharmakon* du jardin collectif pourrait ainsi soulager le nouveau jardinier admis dans le groupe d'une forme d'« ensorcellement » de la société extérieure au rythme « endiablé », à l'individualisme forcené et compétitif, à la nourriture industrielle douteuse pour la santé. Dans les sociétés africaines au Cameroun le mauvais sort jeté sur une personne trouve dans la plante ou l'animal un substitut à la cible du sort qui l'annihile et le fait disparaître. Travailler collectivement au jardin « protégerait » les jardiniers d'une menace extérieure au jardin, de l'hétérotopie, ceux-ci étant reliés à une nature et aux plantes à laquelle ils sacrifient symboliquement, ils se mettent à genoux pour travailler le sol et non sur un prie-Dieu à l'Église :

Dans l'histoire des religions, les sacrifices humains ne sont peut-être pas rares, mais ils sont très loin d'être la règle. Ces deux vérités, à mes yeux indubitables, permettent seules d'ordonner le jeu des substitutions de l'homme par l'animal et par la plante, ou de la plante

⁶⁹⁷ *Ibid.* p. 719.

par l'animal ou l'inverse et de tous les retours et recours. C'est cette quête que la pharmakocinétique des systèmes sacrificiels veut éclairer.⁶⁹⁸

Nous avons pu observer qu'à Repainville ce bouc-émissaire était protéiforme : Il peut être représenté symboliquement par les promoteurs comme Bricorama qui veulent raser le jardin, ou encore la Ville et ses élus politiques suspects de récupérations démagogiques, plus largement, le système de l'économie marchande capitaliste, les familles bourgeoises de propriétaires politisées à droite ou extrême droite qui voudraient bien récupérer ces terrains « communs » et les exploiter pour gagner de l'argent, les « privatiser ». Tous ont de bonnes raisons pour vouloir expulser les jardins et les jardiniers qui les « empoisonnent » au sens figuré du terme.

Camille tarot donne cette précision anthropologique :

La pharmakologie dont je parle ne se confond pas avec la pharmacologie dont elle traite, puisqu'elle n'est pas une branche des sciences naturelles, chimiques ou médicales, mais seulement de l'anthropologie sociale.⁶⁹⁹

En quelque sorte le pharmakon (poison mais aussi remède) est un système de soins collectifs, physiques et psychiques de la communauté de jardiniers qui est exportable une fois sorti de l'hétérotopie. Il soigne aussi la famille des jardiniers, le quartier, les amis, la cité toute entière pour reprendre cette idée Durkheimienne appliquée aux associations en 1901. La communauté, comme dans une religion, procède au sacrifice rituel pour se soigner et soigner au-delà de la communauté :

Le sacrifice rituel est fondé sur une double substitution. La première, celle qu'on ne perçoit jamais, est la substitution de tous les membres de la communauté à un seul ; elle repose sur le mécanisme de la victime émissaire. La seconde, seule proprement rituelle, se superpose à la première.⁷⁰⁰

Le pharmakon se rapproche de la théorie du *Care* ou soin mutuel. Cette théorie concerne :

Ce(ux) dont je prends soin, ceux qui prennent soin de moi, en cherchant des exemples hors de la sphère à laquelle on identifie habituellement le ou les soins : santé et éducation. Où l'on

⁶⁹⁸ *Ibid.* p. 721.

⁶⁹⁹ *Ibid.* p. 721.

⁷⁰⁰ *Ibid.* p. 700.

pourra voir que la visée du *care* est de favoriser les relations – « avec et pour autrui, dans des institutions justes » pour reprendre la définition de l'éthique selon Ricœur.⁷⁰¹

Le *pharmakon* avec les jardins correspond plus ici au pouvoir de soin donné par le végétal et l'alimentation, ce pouvoir végétal qui peut soigner comme il peut empoisonner, tout est question de dosage. Laure de Chantal en donne cette autre définition :

Le *pharmakon* est, dans la langue et l'imaginaire grecs, porteur de tensions. La première concerne sa nature même : il est à la fois bénéfique et maléfique, selon la célèbre formule d'Homère. La deuxième concerne son champ d'application : il appartient aussi bien au mythe qu'à la médecine. Il y a le *pharmakon* magique, celui des incantations et de la magie noire dont Théocrite se moque dans la deuxième Idylle, intitulée Les Magiciennes, et le *pharmakon* scientifique, celui avec lequel le médecin soignait les malades, et qu'on trouve répété plus de six cents fois dans le Corpus hippocraticum. Le *pharmakon* est donc le produit à la fois d'une démarche scientifique et de la magie.⁷⁰²

Henri Hubert et Marcel Mauss⁷⁰³ ont analysé ces phénomènes entre science et magie, Camille Tarot propose cette fonction d'analyse anthropologique qui semble très adaptée à l'observation du jardin collectif et de la vie sociale des jardiniers. Il y a une forme de magie dans ces jardins collectifs où l'on perd la notion du temps, où l'on découvre beaucoup de joie et d'amitié communicatives, où l'on goûte des herbes, des soupes, des salades, des confitures lorsque le soleil commence à baisser à l'horizon. Les jardiniers comme les magiciens entourent leur vie au jardin de mystères. Dans leurs cuisines où ils concoctent leurs préparations culinaires, leurs jus, leurs cuissons, leurs remèdes, leurs tisanes et infusions. Mauss pouvait analyser ainsi cet aspect du *pharmakon* :

Les magiciens entourent tous leurs actes de mystère, et en particulier les circonstances où ils ont acquis leurs privilèges ; on ne sait dans la tribu que les contes traditionnels, aussi éloignés de la vérité que les on-dit des enfants et des femmes en ce qui concerne l'initiation solennelle des jeunes gens par la tribu.⁷⁰⁴

Comme Foucault l'a très bien montré dans sa conférence de 1966⁷⁰⁵, « on n'entre pas dans une hétérotopie comme dans un moulin » et donc dans ces jardins collectifs. Les formes d'initiation, de rites jardiniers, d'assemblées, sont difficiles à observer pour le chercheur. Toutefois avec la

⁷⁰¹ Zielinski, A. (2010). L'éthique du Care : Une nouvelle façon de prendre soin. *Études*, 12(12), 631-641.

⁷⁰² De Chantal, L. (2007). Le *pharmakon* chez Apollodore. Dans : Charles Delattre éd., *Objets sacrés, objets magiques de l'Antiquité au Moyen Âge*. Paris : Picard. pp. 83-94.

⁷⁰³ Hubert, H., Mauss, M. (2019). *Esquisse d'une théorie générale de la magie*. Paris : PUF.

⁷⁰⁴ *Idem*, p. 271.

⁷⁰⁵ Foucault, M. (2009). *Le corps utopique, les hétérotopies*. Paris : Lignes.

confiance et l'approche par l'histoire de vie de Gaston Pineau⁷⁰⁶, ceux-ci finissent, par des éléments que nous avons triés et regroupés, par donner un corpus auquel ces quatre fonctions comme indicateurs dans l'approche anthropologique et langagière des entretiens donnent beaucoup d'intelligibilité à leur discours.

Cette fonction pharmakologique de Camille Tarot a été particulièrement inspirée des travaux de René Girard mais aussi d'autres anthropologues comme Claude Lévi-Strauss, concepteur de grilles de lecture anthropologiques, ou encore, au cours des années 1970, par le courant français de la *nouvelle histoire* qui par exemple avait donné de nouvelles grilles de lecture historiques comme « la mort, la peur, l'amour, la famille ». Elle nous semble particulièrement inspiratrice pour analyser les discours des jardiniers. On la retrouve largement présente pour les pédagogues du jardin comme nous l'avons observé dans la colonne « soin » du tableau des pédagogues.

VI.5 La fonction pédagogique

Nous avons ajouté aux trois fonctions anthropologiques mises en lumière par Camille Tarot une quatrième fonction dite pédagogique pour analyser ces entretiens. La fonction pédagogique c'est peut-être celle qui est l'occasion de prendre conscience des trois autres et de pouvoir les transmettre. Elle est le « fluide » de transmission en quelque sorte du don, de l'accueil des autres par le lien social du jardin, du soin de soi-même, des autres, de la nature et de la terre et plus largement du lieu de vie. Proposer cette quatrième fonction c'est vouloir démontrer que ces jardins sont véritablement des écoles. Ils sont peut-être compatibles avec l'école parce qu'ils sont une école de vie et qu'il est possible de ne former qu'une seule entité, l'école jardin.

Les jardiniers de Repainville se forment mutuellement, accueillent et forment les nouveaux venus à la pratique du jardinage mais aussi à la démocratie participative, à l'éthique et à la philosophie de la nature, au respect du vivant, de l'eau, de la terre, de l'air et même du feu car on organise des *potlatch* Maussiens autour de barbecues. Mauss définissait ces *potlachs* comme : « un échange de cadeaux qui produit l'abondance de richesses » car il incite les dieux et toute la nature à la générosité. »⁷⁰⁷

⁷⁰⁶ Pineau, G. (2007). *Les histoires de vie*. Paris : Presses Universitaires de France.

⁷⁰⁷ Bucaille, R. & Virieux, J. (2017). Don, *potlatch* et sacrifice. Formes graduées d'un même investissement sociétal. *Revue du MAUSS*, 1(1), 388-402.

Bachelard y verrait avec sa « psychanalyse du feu » une forme de culte rendu à cet élément du « feu » au sein du jardin collectif, un élément poétique de même force que les trois autres éléments :

Autour d'un guéridon où flambe à pleine terrine le punch de l'amitié (...) Aux grandes fêtes de l'hiver, dans mon enfance, on faisait un brûlot (...) C'est un jour de fête ; le poète a le verre en main près de joyeux compagnons. (...) C'est la preuve, d'après nous, que la contemplation des objets fortement valorisés déclenche des rêveries dont le développement est aussi régulier, aussi fatal que les expériences sensibles.⁷⁰⁸

Cet apprentissage comporte des rites, des rituels, des obligations, on « rend » à d'autres qui arrivent au jardin les savoirs reçus et partagés. On apprend en permanence des autres et on se documente ensuite dans une forme d'auto-apprentissage qui n'est pas autodidacte mais qui est stimulé par l'échange collectif. La fonction pédagogique du *tétrapharmakon*, du quadruple remède épicurien, condensé de la pensée d'Épicure exposé dans la *Lettre à Ménécée* composé de quatre principes qui apportent des réponses à la douleur et à l'angoisse de l'existence : tu n'as pas à craindre les dieux, tu n'as pas à craindre la mort, le bonheur est accessible, la souffrance est supportable, n'est pas proposée par Camille Tarot, nous l'avons ajoutée pour mettre en mouvement le « corps » de l'école jardin, comme le cœur met en mouvement le corps humain.

Nous l'ajoutons ici pour montrer ce que l'école jardin et le jardin collectif proposent comme remède à l'école traditionnelle et son éventuel rejet, par sa richesse interdisciplinaire, son absence d'évaluation autre que par les déboires ou succès de plantations et récoltes, une évaluation par la nature elle-même en quelque sorte, un lien jubilatoire renoué avec le vivant. Ce lien c'est ouverture corporelle et sensorielle à la vie, à la vraie compréhension du monde. En plaçant la nature au centre de l'école jardin et non le consumérisme, la religion ou le nouveau numérique transhumaniste, c'est toute une réflexion sur l'école qui est à l'œuvre, une école à même de « soigner » le monde qui l'entoure par sa forte implication écocitoyenne et son respect de la nature pour les jeunes générations. Cette pédagogie écocitoyenne est bien visible dans le tableau des pédagogues, une pédagogie d'école jardin qui rayonne sur la vie sociale autour de l'école, les parents, les groupes sociaux, la collectivité, la ville ou le village où est implantée l'école.

⁷⁰⁸ Bachelard, G. (1967). *La psychanalyse du feu*. Paris : NRF. pp. 140-146.

VI.6 Méthodologie d'enquête

Le but initial de cette recherche de terrain a été de rencontrer non pas des jardiniers familiaux et collectifs mais des jardiniers « pédagogues » qui intervenaient soit dans leurs jardins ou associations de jardiniers respectifs soit à l'école publique ou auprès d'institutions d'enfants en situation de handicap. En effet la notion d'école jardin répond à la notion de pédagogue du jardin, c'est-à-dire un enseignant qui soit formé à la pédagogie du jardin ou bien qui se soit « révélé » pédagogue au fil du temps.

Les instituteurs d'avant le deuxième conflit mondial étaient formés au jardinage, à l'apiculture, à l'horticulture fruitière dans les écoles normales qui ont progressivement abandonné ces enseignements jusque définitivement aux alentours des années 1960. Curieusement ces années 1960 correspondent pour l'Église à une perte de transmission du dogme, d'une disparition de la tradition qui semblait jusqu'alors presque immuable, et le début d'une décadence qui fait se tarir les vocations à la prêtrise en Occident. Cette période semble connaître un rejet des traditions quelles qu'elles soient. La révolution de mai 1968 verra par exemple la fin des traditions conservatrices de l'école et de l'université. René Rémond a observé ce phénomène :

Pour l'historien que je suis, cette rupture constitue une grande énigme. J'en suis réduit à en prendre acte sans l'expliquer vraiment, même s'il est possible d'en expliquer quelques traits. Me frappe particulièrement un effacement brutal de la culture religieuse, que je date du milieu des années soixante. Au sein des sociétés chrétiennes occidentales – pas seulement française – s'est opérée alors comme une cassure dans la transmission d'une génération à l'autre de tout un ensemble de notions, d'idées et de valeurs.⁷⁰⁹

On observe donc à la charnière des années 1960 ces deux ruptures parallèles, rupture des enseignements traditionnels de jardinage à l'école et rupture de tradition de transmission religieuse ce qui compte tenu de nos réflexions théoriques entre jardin et religion paraît remarquable au niveau anthropologique. Ne s'agit-il pas également d'une rupture du lien entre homme et nature du fait d'une accélération de la modernité observable dans cette période des années 1960 ?

⁷⁰⁹ Rémond, R., Leboucher, M. (2005). *Le christianisme en accusation*. Paris : Albin Michel. p. 80.

Ces onze pédagogues jardiniers interviewés ne pratiquent pas tous de la même manière. Certains le font sur place dans leur jardin collectif, d'autres interviennent sur plusieurs jardins et écoles, il y a des célébrités dans le monde des jardiniers, des jardiniers médiatisés qui ont écrit des ouvrages, des présidents d'association de jardins familiaux.

Marie-Jeanne par exemple est une institutrice qui, retraitée, continue d'intervenir pour des leçons de jardinage dans les écoles publiques. Ces pédagogues jardiniers sont **Magda** (retraitée), **Marie-Jeanne** (retraitée), **Gérard** (retraité), **Jean-Luc** (retraité), **Marie-Christine** (retraitée), **Xavier** (actif), **Lola** (étudiante), **Jacques** (retraité), **Dominique** (actif), **Laurence** (active) et **Cathy** (active) qui n'intervient pas directement en pédagogue mais qui a mis en place plusieurs écoles jardins en partenariat avec l'éducation nationale à Versailles.

Sur les onze jardiniers interviewés cinq sont actifs et six retraités. Pour sept de ces entretiens nous avons employé une grille d'approche par récit de vie que nous avons construite à partir de l'ouvrage de Gaston Pineau « Les histoire de vie »⁷¹⁰. Pour les trois autres un entretien compréhensif spontané par téléphone et magnétophone et un écrit complémentaire a été mis en œuvre du fait de la distance géographique.

Il nous a paru judicieux d'utiliser les réflexions de Gaston Pineau, professeur de Sciences de l'éducation, qui fut au début de son activité professionnelle dans sa jeunesse un jardinier. Nous avons résumé ce livre en une méthode originale d'approche qualitative personnelle construite en neuf thèmes biographiques des personnes interviewées, Gaston Pineau ne proposant pas directement de grille d'approche *ad hoc* dans son ouvrage :

⁷¹⁰ Pineau, G. (2007). *Les histoires de vie*. Paris : Presses Universitaires de France.

Thème 1 : La mémoire familiale (Transmission généalogique, échanges avec les grands parents, vie d'autrefois, liens de parenté, témoignages sur les événements sociaux, figures familiales.

Thème 2 : Amitié (Souvenirs de partages, d'amitiés hors du cadre familial)

Thème 3 : Anniversaires

Thème 4 : Traces de vie (Documents conservés, objets, tableaux, bibelots, gravures ou décoration murale, photos, diplômes, réseaux sociaux)

Thème 5 : Le curriculum vitae (Orientation scolaire et professionnelle, études, compétences, formations, remémoration du passé professionnel)

Thème 6 : Fêtes et commémorations (Souvenirs de fêtes, de repas collectifs, de lieux festifs, de congés)

Thème 7 : Histoires de vie collective (Usine, bureau, atelier, magasins, établissements, associations, syndicat ou parti)

Thème 8 : Ecrits personnels, journal personnel, cahier et notes de jardinier, livres, fiches rédigés par l'interviewé, émissions ou médias réalisés.

Thème 9 : Loisirs, sports

Ces neuf critères thématiques ont permis de relancer les interviewés et de donner des atouts à cette démarche de récit de vie pour comprendre comment ces personnes sont devenues des pédagogues du jardin mais aussi des jardiniers passionnés, comment ils ont acquis leurs compétences et par qui ils ont reçu cette initiation ou cette passion. Le métier de jardinier formateur étant encore à construire par des formations diplômantes (certaines existent déjà autour de licence professionnelle d'ethno-botanique, de botanique appliquée ou de stages de formation à la permaculture mais sans formation proprement dite à la pédagogie ou à l'enseignement). La méthode d'enquête mise en place vise à chercher des fonctionnements communs à ces jardiniers pédagogues, des valeurs communes (l'hypothèse du fonctionnement par le don par exemple), une philosophie commune ou non, des parcours de formation ou d'auto-formation, des inventions pédagogiques, des méthodes qui si elles étaient recensées de façon systématique et augmentées dans des enquêtes futures plus étendues permettrait de construire une didactique des enseignements de l'école jardin.

VI.7 Analyse des 11 entretiens individuels

Nous avons procédé à un entretien par personne sur douze mois. Tous ces onze entretiens ont été réalisés avant l'incendie de l'usine Lubrizol à Rouen qui a fortement impacté les jardiniers et l'accès à leurs jardins (décision préfectorale d'interdiction de consommer les légumes des jardins familiaux) et la crise du Covid 19 (interdiction d'accès aux jardins collectifs situés à plus d'un kilomètre du domicile) qui a interrompu aussi les interventions de jardiniers-pédagogues dans les classes, soit respectivement avant la fin septembre 2019 et mars 2020. Ces jardiniers sont essentiellement localisés autour de la région rouennaise et en île de France. Les entretiens ont été enregistrés par magnétophone (doublé par enregistrement sur téléphone) puis retranscrits. Nous recherchons dans ces entretiens la confirmation du système d'analyse anthropologique que nous avons bâti en reprenant les trois fonctions anthropologiques de Camille Tarot, mises au point pour analyser les travaux de sociologues des religions, auxquelles nous avons ajouté une fonction pédagogique pour caractériser un système, le système de l'école jardin. La transposition didactique de cette approche en quatre fonctions d'analyse peut ainsi se superposer aux quatre colonnes des tableaux d'analyse des pédagogues et aussi se superposer au quadruple remède épicurien, le *tetrapharmakon*, qui avait vocation pour l'école jardin d'Épicure de résoudre les crises de la société athénienne antique. Ainsi cette recherche tout au long de ses chapitres s'appuie sur un système d'analyse théorique, puis pédagogique et historique, et enfin empirique avec le témoignage contemporain de jardiniers-formateurs dans l'action et aussi théoriciens de l'école jardin. Ces jardiniers interviewés ont été choisis ou ont accepté d'être interviewés dans une forme de cooptation, ouvrant tour à tour leur carnet d'adresses après avoir perçu la philosophie laïque et non consumériste de la recherche. Comme pour les pédagogues étudiés nous formons l'hypothèse de retrouver des fonctionnements communs et un « système » qui caractériserait l'école jardin autour des valeurs du don, du lien social, du soin, et d'une pédagogie plaçant la nature et le jardin au centre de ses préoccupations. Ainsi il sera peut-être possible d'Épicure à nos jours de caractériser une école jardin, qui n'a jamais cessé d'exister malgré un grand nombre d'attaques ou d'adversaires, religieux ou économiques, une école qui au vu des crises contemporaines mérite d'être remise à l'honneur et observée par les Sciences de l'Éducation.

Analyse du 1^{er} entretien : **Magda**, 62 ans, jardinière aux jardins partagés de Repainville. Notre analyse se fera, à partir d'indicateurs choisis parmi les quatre dimensions anthropologiques : Dorologique, Xénologique, Pharmakologique, Pédagogique.

A : Propos liés à la notion du don, de la gratuité (Dorologique)

MA 10 : *« j'ai cherché ce qui pouvait lui rendre service »*

MA 329-331 : *« je passe mon temps à essayer de leur faire connaître tout ce qu'on peut manger dans la nature, tout ce qui est gratuit surtout, mes camarades me le rendent bien de différentes façons, des collègues qui ont trop de légumes »*

Remarques : Magda a vécu des situations professionnelles difficiles ainsi qu'un grand traumatisme accidentel ayant conduit à une forme grave d'amnésie. Elle a dû faire face à de nombreuses difficultés personnelles. Magda est jardinière au jardin partagé de Repainville et entretient des relations de don et de réciprocité, échanges dans la gratuité, de services désintéressés avec ses amis jardiniers (MA10). Dans ce jardin partagé l'ensemble des jardiniers fonctionne de cette façon, don, partage, don des surplus de production, don aux visiteurs (dont moi-même) de confitures, salades, fruits sans contrepartie. On observe beaucoup de dons aux enfants qui visitent, Gérard donne des petits pots de miel de ses ruches de Repainville et en vend au marché de Rouen Saint Marc le dimanche. Le système « donner-recevoir-rendre » de Mauss comme universel de l'obligation sociale observé dans des ethnographies lointaines est ici en action quotidienne en « oasis » cernée par le système marchand extérieur, cela prouve également le caractère hétérotopique du jardin partagé au sens de Michel Foucault. Magda en employant l'expression « me le rendent bien » (MA329-331) prouve ce fonctionnement basé sur le don le contre don réciproque. On notera que le règlement intérieur du jardin de Repainville proscrit de principe toute transaction marchande au jardin et toute revente. Dans les faits plusieurs jardiniers aux revenus modestes revendent une partie de leur production, notamment des confitures sur des marchés en campagne éloignés de Rouen et du jardin de Repainville. A Boulogne sur mer au jardin de la Waroquerie, les jardiniers échangent leurs légumes en troc contre de la viande, comme à Repainville on note une grande précarité chez les jardiniers.

B : Propos liés au Xénologique, au rapprochement avec les autres, au lien avec la communauté des jardiniers et aux personnes du quartier, à l'ouverture aux autres, à la socialisation, à la collaboration

MA 344-349 : *« Ils me font gentiment ma publicité, Magda elle est connue et reconnue sur l'endroit, ils veulent toujours me présenter aux amis à qui ils veulent faire connaître l'endroit, ce sont eux qui décident de me mettre en avant, c'est un joli retour, je me dis que je ne perds pas mon temps en allant vers les autres car j'ai aussi besoin de jardiner et ne suis pas tout le temps disponible, je passe toute l'après-midi à les aider et moi j'ai encore rien fait, mais quand j'ai des retours comme ça je me dis c'est charmant. »*

Remarques : Magda est un peu l'ambassadrice du jardin de Repainville, elle accueille les enfants et leur montre son très riche jardin de saveurs, elle possède un savoir botanique étendu et aussi un savoir de confection de confitures, salades, vinaigres et moutardes parfumés des récoltes de son jardin. Elle est très sociable et est sollicitée par tous les jardiniers pour ses connaissances et sa pédagogie. Elle met en relation les personnes avec son réseau d'amis et m'a présenté à de nombreux jardiniers et permis d'en interviewer. C'est une personne profondément « xénologique », ouverte aux rencontres et aux inconnus ou étrangers, elle accueille les visiteurs, les enfants, les nouveaux jardiniers, cette recherche lui doit beaucoup.

C : Propos liés au Pharmacologique, au soin du corps et de l'esprit, au soin des autres.

MA 67 : *« un jour je suis devenue amnésique totale »*

MA 133-134 : *« Je cherche un endroit qui soit encore privilégié, qui ne soit pas dans la dureté de la vie avec une omniprésence de la nature »*

MA 295-296 : *« je demandais donc à chaque arbre de prendre dans leurs racines mes difficultés »*

MA 352-354 : *« Bah moi ça été fantastique parce que comme j'avais été amnésique total, mon cerveau ayant arrêté de fonctionner pendant six mois, j'ai donc eu d'énormes problèmes au niveau de mon cerveau parce que j'avais perdu le français, la comptabilité, l'informatique »,*

MA 356-358 : *« ça remis mon cerveau en route et m'a obligé à me rappeler le nom des plantes et aussi leur nom latin, ça m'a obligé à réenclencher tous ces mécanismes de mémoire »*

MA 369-371 : *« c'est-à-dire que je peux avoir des ennuis dans ma vie, quels qu'ils soient, des difficultés, dès que j'arrive à cet endroit je vis bien et je peux y passer des journées entières en étant bien, sereine, tranquille, heureuse »*

Remarques : Magda a vécu de forts traumatismes dont une amnésie due à un accident. Le jardin lui est vite devenu indispensable avec les difficultés professionnelles et le besoin de se reconstruire, ce jardin est devenu un « lieu autre » hétérotopique de refuge (MA 133-134 et MA 295-296). Ne pouvant plus travailler normalement Magda a trouvé dans ce jardin un soin physique par la consommation d'une nourriture végétale de qualité, par l'air respiré dans cet îlot de verdure jouxtant une ville de Rouen très polluée dont l'accident chimique de l'usine Lubrizol a rappelé l'actualité en septembre 2019, par une socialisation où ses compétences malgré ses accidents de vie ont été appréciées alors qu'elle ne trouvait plus d'emploi et aussi un soin psychique en s'y sentant sereine, tranquille, heureuse (MA 369-371)

D : Les propos liés au Pédagogique, aux savoirs et à leur transmission

MA 17 : « *je ne me suis pas rendu compte que mon papa m'initiait déjà à des collections* »

MA 22-23 : « *Là j'ai compris qu'il fallait que j'apprenne, en fait il m'a rendu ce service dans cette vie* »

MA 27-28 : « *il m'a tout le temps ouvert l'esprit sur la nature que par des petites choses comme ça* »

MA 29-32 : « *je me suis dit mon papa est en train de m'enseigner exactement comme dans ce livre, c'est-à-dire par le ludique il est en train de m'envoyer tous les messages importants au niveau de la nature, voilà comme ça a commencé les jardins dans ma vie* »

MA 160-161 : « *il m'a toujours comme cela enseigné tout en passant, en marchant.* »

Remarques : Magda a été initiée au jardin et aux savoirs de la nature par son père quand elle était enfant et adolescente (MA 17 à MA 160-161). Cet enseignement était ludique (MA 29-32), fait d'observations sur le terrain, notamment par des promenades d'observation en utilisant la marche (MA 130-161). A Repainville Magda a utilisé ce même procédé dans ce vaste jardin partagé pour observer des plantes et rencontrer les jardiniers avec beaucoup d'anecdotes et d'arrêts commentés. C'est une pédagogie de l'observation, de l'imprégnation, Magda fait sentir les plantes, les fait goûter, toucher, l'observation s'étend aux oiseaux, insectes, à leurs comportements, à l'histoire du lieu, à la géographie du lieu, aux combats que les jardiniers ont dû mener les années passées pour empêcher la Mairie, les promoteurs, les projets d'implantation de supermarchés et de grands magasins sur le lieu de tout bétonner et détruire au bulldozer.

Analyse du 2^{ème} entretien : Dominique Daviot, responsable de la mission d'aide à la création de jardins pédagogiques du GNIS (Groupement national interprofessionnel des semences et plants) (<https://www.jardinons-alecole.org/>) analyse selon les quatre dimensions anthropologiques : Dorologique, Xénologique, Pharmakologique, Pédagogique

A : Propos liés à la notion du don, de la gratuité (Dorologique)

DD 152 : « *c'est des dons à l'école en végétaux et en semences* »

DD 289-291 : « *nos professionnels sont convaincus de poursuivre cette opération entièrement gratuite, seul le moyen de transport est à la charge des écoles qui participent* ».

DD 450-451 : « *ils ont fait une opération « jardinons à l'école » en Pologne sur le même principe de gratuité* »

DD 538-539 : « *le jardin potager familial c'est notre treizième mois de salaire* »

Remarques : Monsieur Daviot est une personne très chaleureuse et convaincue de la richesse pédagogique des jardins à l'école, il a œuvré pendant plus de vingt ans en sus de ses autres fonctions au GNIS pour développer et distribuer aux enseignants un matériel pédagogique et des guides de jardinage à l'école tout à fait remarquables et bien construits, posters pédagogiques, kits pratiques, élaborés avec des enseignants et sous l'égide d'une inspectrice générale. Ces supports sont envoyés gratuitement aux enseignants qui en font la demande, ils intéressent aussi les jardiniers débutants des jardins familiaux, on a l'impression qu'ici encore le système du don gratuit est à l'œuvre, les enseignants qui reçoivent ces supports communiquent et « rendent » des informations et des expériences précieuses avec leurs élèves au GNIS, le « donner-recevoir-rendre » Maussien semble fonctionner comme pour les jardiniers collectifs : DD 152 « dons à l'école », DD 289-291 « opération entièrement gratuite », DD 450-451 « sur le même principe de la gratuité ». Chaque enseignant jardinier enrichit au fur et à mesure le réseau et les échanges. Nous observons une économie parallèle qui échappe au capitalisme et au marché et donc aux taxes et au pouvoir, mais qui produit des richesses non marchandes comme pour les communs développés dans cette recherche : DD 538-539 : « treizième mois de salaire » du jardinage collectif.

B : Propos liés au Xénologique, au rapprochement avec les autres, au lien avec la communauté des jardiniers et aux personnes du quartier, à l'ouverture aux autres, à la socialisation, à la collaboration

DD 87-92 : « c'est-à-dire que l'équipe pédagogique impliquait également la municipalité, on impliquait les parents d'élèves, on impliquait dans certains cas parce qu'effectivement des écoles n'avaient pas la chance d'avoir un jardin, avaient peu de possibilités de jardinage sans terrain, on avait la chance d'avoir des jardins collectifs à proximité de l'école et qu'on avait un rôle auprès des associations de jardins familiaux pour dire ouvrez vos jardins familiaux aux écoles »

DD 133-136 : « on s'est même aperçu après coup qu'ils avaient un mode prescripteur vis-à-vis de leurs parents, de leur frères et sœurs, de leur environnement et vis-à-vis de leurs parents. Donc d'apprendre le compostage et le recyclage, la bonne parole remonte aussi dans l'univers familial »

DD 143-144 : « on a même découvert qu'il y avait des collègues qui avaient des clubs de jardinage en dehors du temps scolaire »

DD 147-149 : « des équipes pédagogiques puisque la municipalité, les parents d'élèves, les associations de jardiniers, les retraités, les professionnels du jardinage, les lycées horticoles viennent en appui à ces activités de jardinage »

DD 286-288 : « c'est environ selon les années de 300 à 400 jardinerie qui participent à l'opération sur tout le territoire, c'est de 1500 à 3000 classes accueillies, depuis le début c'est plus d'un million d'enfants qui ont suivi ces ateliers pédagogiques »

DD 378-380 : « très vite on a commencé à travailler avec les différentes associations de jardins familiaux et entre autres avec la ligue du coin de terre et du foyer (Abbé Lemire) »

DD 382-384 : « il fallait avec la loi de décentralisation montrer tout l'intérêt de ces jardins collectifs en terme de lien social, d'animation de quartier, d'échanges, d'apports complémentaires aux familles modestes »

DD 404-405 : « la majorité des élus sont convaincus aujourd'hui de l'utilité de ces équipements »

DD 423-424 : « c'est beaucoup plus paysagé, il y a des zones de partage de vie où l'on peut se retrouver, s'assembler, manger »

DD 438-441 : « on a eu toute une action en direction des jardins familiaux en disant « ouvrez vos jardins aux écoles », vous avez un savoir, vous avez la connaissance des plantes, vous êtes passionnés, transmettez, accueillez des classes dans vos jardins, réservez une parcelle aux enfants dans vos jardins »

DD 502-506 : « pour la semaine du jardinage pour les écoles on demande une labélisation officielle et on va la demander auprès de trois ministères, l'éducation nationale bien entendu,

ensuite le ministère chargé de l'écologie puisqu'il y a tout le volet bonnes pratiques au jardin et enfin le ministère de l'agriculture »

DD 546-561 : « il faut réfléchir pour une collaboration entre voisins pour entretenir la parcelle et réciproquement, beaucoup de choses en matière de partage et de coopération sont en marche ou à inventer, j'ai vu des expériences extraordinaires dans certaines villes je crois que c'est à Cauchy dans le Nord où il y a des jardiniers en pleine force de l'âge qui vont cultiver les légumes de personnes âgées qui n'arrivent plus à jardiner et les légumes ils les donnent à la personne âgée »

Remarques : Monsieur Daviot de par sa longue expérience de partenariat de plus de vingt ans avec les enseignants intéressés par le jardinage à l'école, plus d'un million d'enfants sensibilisés au jardinage via le GNIS depuis le début de ses actions (DD 286-288), les associations de jardiniers (DD 438-441), les jardinerie, a développé fortement cet aspect xénologique de cette recherche dans cet entretien, il perçoit la richesse xénologique des échanges collaboratifs entre enseignants, parents d'élève, associations de jardiniers, municipalités, secteur privé des jardinerie qui s'ouvrent à ces partenariats (semaine annuelle des jardins avec accueil des enfants (DD 286-288) mais aussi intra familiales (DD 133-136), le xénologique permettant même, fait rare, à trois ministères de collaborer : éducation nationale, agriculture, et ministère de l'écologie (DD 502-506), allant aussi jusqu'à une collaboration entre voisins ce qui valide notre hypothèse de soin social xénologique de l'activité jardin (DD 546-561). Le xénologique s'étend aussi aux relations intergénérationnelles (DD 546-561) les jeunes jardiniers approvisionnant leurs aînés anciens jardiniers trop âgés pour entretenir les parcelles. Le xénologique se caractérise aussi par le potlatch Maussien « se retrouver, s'assembler, manger » (DD 423-424)

C : Les propos liés au Pharmakologique, au soin du corps et de l'esprit, au soin des autres.

DD 156-157 : « préservation de l'environnement et d'enrichissement de la biodiversité avec un travail sur les aspects gustatifs et qui renvoient à une alimentation équilibrée »

DD 192-194 : « l'éducation à la citoyenneté aussi, apprendre à travailler en groupe mais aussi apprendre à respecter le travail des autres »

DD 539-541 : « Et pour l'aspect santé il est fondamental aujourd'hui avec une population dont l'espérance de vie se rallonge, il faut inciter à avoir la meilleure santé possible avec une alimentation légumière de qualité et l'activité physique au jardin en fait partie »

Remarques : Monsieur Daviot met l'accent sur trois points de soin de l'homme, de la société, de l'environnement humain et non humain : deux sur l'individu qui pratique l'activité jardin (DD 156-157 et DD 539-541) sur une alimentation équilibrée et de qualité par les récoltes au jardin et à l'activité physique au jardin et un autre sur l'environnement humain et non humain, préservation de l'environnement par ces jardins et encouragement au respect du travail des autres par le travail de groupe au jardin qui au départ est un travail-loisir individuel mais qui par l'appartenance au groupe jardinier crée une dynamique qui rayonne sur l'environnement humain des jardiniers

D : Les propos liés au Pédagogique, aux savoirs et à leur transmission

DD 7-13 : *« on étudiait le rôle de l'école pour la transmission d'un savoir horticole, un savoir très ancré au niveau de la France mais qui malheureusement a tendance à disparaître parce qu'on s'éloigne de nos origines rurales et que l'on n'a plus cette transmission qui se faisait par les parents ou les grands parents et donc il y a une rupture de connaissances, rupture de pratiques et qu'à un moment donné au niveau de nos univers correspondant et de l'univers scolaire se posait la question demain aurons-nous encore des jardiniers ? »*

DD 14-18 : *« favoriser en tout cas la pratique du jardinage à l'école en sachant qu'on est bien conscient que la finalité c'est pas d'apprendre à jardiner à l'école, c'est bien la richesse des prolongements pédagogiques de l'activité de jardinage qui justifie j'allais dire la présence au niveau des premiers cycles scolaires »*

DD 26-28 : *« qu'il fallait des plantes de culture rapide et facile pour les enfants, mais aussi adaptées au calendrier scolaire parce qu'il y a les grandes vacances d'été et se pose la question de l'entretien des plantes ou d'un jardin pendant cette période-là »*

DD 32-33 : *« on peut faire l'ensemble du programme des instructions officielles à travers les pluridisciplinarités de l'activité de jardinage »*

DD 44-47 : *« on est tombés sur une inspectrice générale à l'époque où on a lancé l'opération qui s'appelle « jardinons à l'école » et qui nous a dit imaginons la même chose mais c'est les mains dans la terre et toute la richesse pédagogique à mettre en avant de cette activité de jardinage »*

DD 49-54 : *« on s'est lancés dans la réalisation de fiches pratiques avec le soutien de l'inspection générale de l'Education Nationale, avec l'appui de conseillers pédagogiques, de fiches très simples sur les possibilités de jardinage à l'école avec une présentation à chaque fois des espèces faciles à cultiver, de cultures plutôt de cycles courts et adaptés au calendrier scolaire et on a pris des thèmes on a commencé par les légumes, les vivaces, les fleurs »*

DD 71-81 : *« pour réaliser ces fiches on s'appuyait sur des conseillers pédagogiques et aussi on a eu plusieurs enseignants plutôt de maternelle, des institutrices qui pratiquaient l'activité de jardinage et qui très concrètement nous aidaient à définir le contenu de ces fiches à destination des enseignants et donc la pédagogie n'étant pas notre domaine on a été amenés à concevoir des documents de témoignages d'enseignants où on leur demandait concrètement à partir de l'activité de jardinage, décrivez-nous ce que vous réalisez par rapport à l'apprentissage de la lecture, de l'écriture, par rapport à l'expression orale, par rapport à la structuration dans l'espace et dans le temps, et donc on a eu à peu près deux cents enseignants qui nous ont dit bah voilà à partir de l'activité de jardinage voilà ce qu'on fait concrètement en terme de prolongements pédagogiques »*

DD 116-121 : *« Comme je vous l'expliquais nous menons régulièrement des enquêtes auprès des enseignants pour connaître la nature des activités de jardinage pratiquées au sein des écoles, les surfaces, est ce que c'est un projet d'école, un projet de classe, quel niveau scolaire, quels types de plantes vous choisissez au niveau des cultures, comme un hit-parade des plantes cultivées à l'école et puis aussi dites- nous dans les grandes lignes les prolongements pédagogiques que vous réalisez »*

DD 129-133 : *« Donc la notion d'écosystème, de relation entre les êtres vivants au sein d'un écosystème, de comprendre s'il y a des interactions entre les êtres vivants, de comprendre comment nos gestes et nos comportements peuvent avoir un impact vis-à-vis de l'environnement ça les enfants y sont extrêmement sensibles »*

DD 225-227 : *« l'utilité de la biodiversité des animaux au jardin, comment on favorise leur présence, comment on attire les pollinisateurs, comment on crée un jardin riche en biodiversité »*

DD 234-235 : *« les premiers posters édités ont été diffusés à plus de 100000 exemplaires ce qui nous donne une idée de l'importance de la diffusion de ces supports »*

DD 276-277 : « où on leur fait découvrir la diversité du monde vivant que l'on peut retrouver dans un jardin et l'interaction entre les êtres vivants »

DD 349-352 : « Le fond de notre démarche est de donner envie de « mettre les mains dans la terre » aux plus jeunes au niveau de l'école mais aussi au niveau des adultes en sachant qu'on est face à des jeunes qui n'ont pas eu cette transmission par les parents ou les grands parents de la pratique de jardinage »

DD 360-362 : « on est très surpris de voir des agriculteurs au salon de l'agriculture où l'on tient un stand, des agriculteurs qui ne savent plus entretenir un jardin potager »

DD 431-432 : « l'arrivée des jeunes générations qui souhaitent une nouvelle façon, une autre façon de cultiver des légumes »

DD 459-460 : « Je pense que toutes les écoles en France ont au moins connu ou connaissent une expérience de jardinage »

DD 466-472 : « il y a les écoformateurs, il y a des villes qui les ont développés, la ville de Versailles par exemple a des écojardiniers dans les écoles qu'elle rémunère, c'est Cathy Bias-Morin qui a mis ça en place, c'est extraordinaire, il en a aussi dans les maisons de quartiers, il y a des jardiniers extrêmement motivés pour remplir ces missions, on a été voir leurs réalisations avec des exemples remarquables, avec une terre extrêmement riche en terreau en compost, il y en a aussi dans les jardins familiaux, des écoformateurs, à Besançon par exemple dans les jardins familiaux il y avait quelqu'un de dédié pour faire les animations »

DD 476-477 : « un certain nombre d'ESPE nous demandent nos documentations »

DD 479-483 : « ponctuellement ils nous demandent d'intervenir devant des enseignants qui se posent des questions « comment je fais ? » donc là on répond, on a une présentation plutôt générale et puis après il y a l'échange où chaque enseignant nous dit voilà dans ma situation, voilà ce que j'imaginai, cette formation se fait sur une demi-journée et on leur remet les supports pédagogiques de jardinage. »

Remarques : Monsieur Daviot consacre une grande partie de cet entretien aux questions pédagogiques et donne de précieux renseignements chiffrés sur l'école jardin et l'éducation nationale : Une inspectrice générale a lancé l'opération « jardinons à l'école » dans les années 2010 avec la logistique du GNIS et la participation d'enseignants à la réalisation d'une documentation d'aide pratique au jardinage à l'école (DD 44 à 81), 100000 établissements ont reçu ces fiches pratiques (DD 234-235), toutes les écoles de France ont reçu ces informations ou ont eu au moins une activité jardinage à l'école depuis dix ans (DD 459-460), les ESPE-INSPE ont été parfois demandeurs de formation jardinage au GNIS (DD 476-477), des villes ont développé le nouveau métier d'écojardinier formateur dans les écoles publiques (DD 466-472), le GNIS propose des activités pédagogiques interdisciplinaires et une pédagogie des « mains dans la terre » faite d'observation, de pratique et d'éveil des sens pour comprendre comment fonctionne la biodiversité (DD 225- 227 et DD 349-352). Mais le GNIS est bien seul dans cette démarche, Monsieur Daviot et le secrétariat du GNIS pour une énorme demande et l'inexistence de formation continue au jardinage à l'école pour les enseignants et aucune formation programmée en INSPE ou à l'université dans les Sciences de l'éducation, le jardinage à l'école semble demeurer une « option » pour enseignants ayant ce centre d'intérêt, le travail de formation n'est pas effectué en profondeur pour les enseignants, quelques mallettes et fiches du GNIS pour jardiner sont dérisoires pour treize millions d'élèves, quelques grandes villes comme Versailles avec Cathy Bias-Morin ont relevé le défi de créer des postes de jardiniers formateurs à l'école (59 établissements publics concernés) avec le statut de fonctionnaires territoriaux (DD 466-472). Le GNIS et Monsieur Daviot ont réalisé un immense travail de documentation et de recherche pédagogique mais l'éducation nationale doit transformer l'essai et manifester dans ses instructions officielles, dans ses décrets et ses financements, une réelle volonté d'instaurer l'école jardin, tout le travail de préparation a été réalisé par le GNIS, il ne reste qu'à le mettre en œuvre dans les écoles, les INSPE et les universités en particulier dans les Sciences de l'Education, cela demande une volonté politique et un changement de paradigme éducatif, une forme de Grenelle de l'environnement pédagogique en partenariat avec les collectivités locales et les organisations de parents d'élève ainsi que les deux autres ministères concernés, agriculture et environnement-écologie, mais aussi urbanisme et collectivités publiques. Pour l'heure avec les crises en sus cette volonté politique est absente, seules des élus et des collectivités locales avancent dans ce sens.

Analyse du 3 ème entretien : Marie-Jeanne, Présidente de l'Association Plantes et Fruits Brayons, institutrice retraitée, formatrice au jardinage dans les écoles en Normandie, analyse selon les quatre dimensions anthropologiques : Dorologique, Xénologique, Pharmakologique, Pédagogique

A : Les propos liés à la notion du don, de la gratuité (Dorologique)

MJ 15 : *« c'est devenu un militantisme du fait que j'étais à la retraite »*

MJ 153-154 : *« Dans l'immédiat mon but c'est la transmission avant tout pas la rentabilité ou l'intérêt financier du projet »*

MJ 233-235 : *« lui avait lancé des choses qu'il avait expérimentées bénévolement pour créer du lien social justement avec le don contre don »*

MJ 275-276 : *« je suis revenue proposer des choses, proposer des gens que je connaissais qui sont bénévoles, c'est un vrai sacerdoce. »*

Remarques : Marie-Jeanne est une institutrice laïque retraitée animée par une philosophie de l'école jardin et un militantisme du respect de la nature et de la connaissance du jardinage basée sur le don et la gratuité (MJ 153-154, MJ 233-235, MJ 275-276). Elle exerce une activité de formatrice jardinage dans plusieurs écoles primaires de la région de Rouen et dans des maisons de retraite et instituts médicaux éducatifs (enfants handicapés) en ne demandant que le dédommagement de ses frais d'essence pour sa camionnette « pédagogique », elle s'est formée tout au long de sa vie sur ses fonds personnels et a développé une véritable pédagogie d'enseignement du jardinage en apportant les produits de son jardin dans la classe ainsi que des pousses et plants pour le développer en son absence avec l'enseignant et les élèves, son grand jardin potager et verger personnel est également un jardin pédagogique d'apprentissage pratique qu'elle met à disposition des groupes d'élèves (en petits groupes de cinq à six enfants) qu'elle anime.

B : Les propos liés au Xénologique, au rapprochement avec les autres, au lien avec la communauté des jardiniers et aux personnes du quartier, à l'ouverture aux autres, à la socialisation, à la collaboration

MJ 85-86 : « *mon centre d'intérêt c'est plus l'échange avec les personnes* »

MJ 88-89 : « *donc il y a deux ans première randonnée 35 personnes, deuxième randonnée le lendemain 35 personnes* »

MJ 90-91 : « *avec les enfants ça a très bien marché parce que les gens sont venus en famille* »

MJ 162-164 : « *souvent je suis contactée comme personne ressource par rapport à une maison de retraite intéressée par ces activités-là, là c'est une maison d'Alzheimer qui me réclame pour ces activités-là* »

MJ 165-166 : « *Concernant les personnes handicapées je suis en plein dedans avec mon véhicule aussi* »

MJ 168-169 : « *Alors j'ai aussi des IME qui viennent me voir dans mon jardin, alors c'est plus une sortie sensorielle au niveau des plantes* »

MJ 176-178 : « *Et après il y a un petit goûter, un moment de dégustation et même mes autres activités ça finit toujours par un petit goûter parce que c'est un moment informel on partage* »

MJ 199-200 : « *du coup j'ai jardiné, et du coup c'est là aussi que ça m'a créé des liens avec les gens autour de moi, les gens du village* »

Remarque : Marie-Jeanne donne ici de très nombreux exemples de la puissance xénologique du jardin école qui s'appuie sur le « don » initial, les milieux mis en relation de lien par l'activité jardinage sont très hétérogènes, enfants handicapés (MJ 165-166 et 168-169), familles (MJ 90-91), personnes âgées (MJ 162-164), gens du village (MJ 199-200). L'école jardin de Marie-Jeanne est véritablement inclusive, collaborative, ouverte sur tous les milieux avec cette notion de partage ou potlatch Maussien (MJ 176-178). Marie-Jeanne valise ici l'hypothèse anthropologique de rayonnement sociologique de lien dans et autour de l'école émise dans cette recherche.

C : Les propos liés au Pharmakologique, au soin du corps et de l'esprit, au soin des autres.

MJ 12-13 : « *c'était un jardin aussi comment dire régénérant pour une enseignante qui était bien fatigués le soir* »

MJ 41-42 : « *vous arrivez chez Maurice Chaudière c'est le paradis chez lui, c'est magique* »

MJ 49-50 : « *les ashrams vivent en autonomie donc ils cultivent les plantes pour se nourrir et ils cultivent les plantes pour se soigner* »

MJ 110-112 : « *Ah ne me parlez pas du Bec Helloin, me parlez pas de ça ! Bon moi je suis allée au bec Hellouin la deuxième année où ils ont ouvert au public. Au Bec Hellouin si j'ai bien compris ils ont détourné une rivière* »

MJ 114-118 : « *ils fonctionnent avec des stagiaires, ils fonctionnent avec du bénévolat, ils fonctionnent avec des subventions, ils fonctionnent avec des ingénieurs agronomes qui viennent expérimenter tout un tas de choses, ils fonctionnent aussi avec des savoirs qu'ils ont pillés ailleurs, et ils disent jamais où, on a jamais l'explication de tout ça* »

MJ 258-262 : « *qui s'intéressait plus aux légumes anciens locaux, donc nous on avait le radis de Gournay, le chou de Saint-Saëns et tout ça comme au niveau du GNIS on interdisait de répertorier ces semences-là, on n'avait pas le droit de les échanger, on avait pas le droit à rien, donc ces gens-là ont essayé de maintenir ça au niveau d'une association* »

MJ 353-355 : « *il y en avait même deux dans mes animations c'est elles qui venaient me chercher, les élèves pharmaciennes viennent chercher mes informations !* »

MJ 452-454 : « *chez les jardins familiaux d'abord, ils vont consommer des haricots où ils ont mis le roundup en hiver et ils vont remettre au printemps des produits contre les pucerons et les machins comme ça* »

Remarques : Marie-Jeanne présente dans ce thème du soin, du *pharmakon*, les deux aspects de cette dimension selon Camille Tarot, ce qui soigne mais aussi ce qui empoisonne sous le prétexte du soin, c'est l'exemple de la ferme en permaculture d'Hervé Gruyer au Bec Helloin (MJ 110-118). Marie-Jeanne montre également un autre visage du GNIS (MJ 258-262) où nous avons interviewé Dominique Daviot responsable de l'aide pédagogique au jardinage vers les

écoles, le GNIS a longtemps interdit la culture de légumes anciens, de semences biologiques, se mettant à dos bon nombre de jardiniers défenseurs des légumes anciens et rares et d'acheteurs de semences biologiques, il y a là double discours et une part d'ombre, le fait a été également confirmé par Cathy Bias-Morin envers le GNIS. Il est intéressant de noter que les étudiantes en pharmacie et les pharmaciens en titre ne savent plus reconnaître plantes et champignons (MJ 353-355) ce qui était pourtant la fierté de leur métier, c'est Marie-Jeanne qui complète les lacunes de leur formation. Les pharmaciens soignent par des molécules issues des plantes qu'ils ne connaissent plus ce qui est un comble après tant d'années d'études, là encore le pharmacon de Camille Tarot est explicité, le pharmacien contemporain « chimique » aux revenus confortables gonflés par des officines qui ressemblent à des épiceries de luxe est arrivé aux antipodes de l'herboriste « naturel » aux médications peu onéreuses et aux traitements doux, tout en patience par une posologie de temps long selon le métabolisme du corps humain. La question se pose si l'on veut soigner ou empoisonner les gens, le métier de pharmacien requérait de larges connaissances botanistes qui font désormais défaut, Marie-Jeanne a le courage de le montrer tout comme les contradictions de certains jardiniers familiaux adeptes de produits chimiques sur leurs cultures malgré les règlements des fédérations de jardiniers (MJ 452-454). L'activité jardinage est régénérante pour une enseignante et offre une forme de soin (MJ 12-13) c'est aussi un lieu « magique », un paradis laïque avec des jardiniers à l'aura messianique comme Maurice Chaudière, Pierre Lieutaghi, Pierre Rabhi et bien d'autres (MJ 41-42).

D : Les propos liés au Pédagogique, aux savoirs et à leur transmission

MJ 19-25 : « *J'étais enseignante en école maternelle et donc on a toujours, quand on a vu le printemps, on avait préparé nos petites graines, on avait même les bulbes avant, on avait vécu plein de petites expériences avec les plantes, et plein de sorties botaniques avec les enfants, « dis donc maman la maîtresse elle connaît le nom de toutes les plantes ! », donc c'était plutôt une approche sensorielle au niveau des plantes, donc on faisait en fonction des saisons et c'est vrai que les enfants de la maternelle sont très sensibles à ce genre de choses. »*

MJ 31-37 : « *Je vais dans les écoles pour montrer un petit peu comment on jardine, quelles sont les plantes alors souvent c'est plutôt en amont voir la biodiversité au jardin, donc j'arrive en septembre octobre avec tout ce qui peut être récolté au jardin et puis on travaille là-dessus, autrement c'est surtout les enfants au niveau de la maternelle, au niveau du sensoriel, donc c'est plus à la saison du mois de mai voir la biodiversité au jardin, voir les interactions entre les insectes, les plantes et puis les plantes qui sont attractives, les plantes qui sont répulsives, donc par le toucher, l'odorat etc... »*

MJ 144-147 : « *A l'époque il y avait beaucoup d'enseignants jardiniers.*

GD : Et aujourd'hui ?

MJ : *Ah ils sont très rares, très très très rares ! »*

MJ 172-173 : « *alors on peut faire sentir, toucher, goûter éventuellement, savoir reconnaître une plante aussi à l'odeur »*

MJ 215-216 : « *comme le ministère de l'agriculture est beaucoup plus riche en formations que l'éducation nationale on peut le dire haut et fort »*

MJ 272-273 : « *tous les élèves du lycée agricole c'était ça, ils n'apprenaient pas à jardiner »*

MJ 301-306 : « *je vais montrer la biodiversité dans les écoles, je vais faire ça bientôt, au mois de mai, j'emmène une ruche vide avec des cadres qui ont déjà été utilisés avec leurs alvéoles, j'amène mon vêtement d'apiculteur, mon enfumoir, j'amène mes affiches sur la vie de l'abeille etc... et puis on se met en situation, y'a pas les abeilles par principe de précaution avec les enfants, on fait comme si elles étaient là, on soulève les cadres, je prends un rayonnage de miel à un apiculteur »*

MJ 311-316 : « *une fois les enfants ont découvert une chenille qui était en train de manger, les enfants étaient tout excités, alors on a fait de l'entomologie, on a fait une assemblée générale avec une entomologue, là je suis en plein dedans avec une entomologiste qui est venue, une doctorante en entomologie, alors là elle nous a sidéré avec tout ça et j'ai encore une spécialiste qui va faire le lien entre les plantes et les insectes, elle installe la biodiversité dans les lieux. »*

MJ 328-330 : « *l'enseignante faisait d'autres travaux, du français et de la poésie sur des thématiques liées aux plantes et tout ça, donc elle a bien travaillé et fait des petits livrets. Les prolongements pédagogiques sont illimités »*

MJ 390-395 : « *elle cuisine beaucoup aussi, alors par rapport à votre question je trouve que le biais de la cuisine c'est ce qui y'a de mieux pour faire passer les choses, par exemple l'ortie est délicieuse dans l'alimentation, on peut parler ensuite quand on se soigne avec, en infusion etc... Maintenant chez Pierre Rabhi les enfants font je crois des ateliers cuisine, l'environnement de nature chez Pierre Rabhi c'était quelque chose de magique. »*

Remarques : Marie-Jeanne montre bien ici qu'elle est une enseignante chevronnée et une excellente pédagogue en détaillant sa pratique avec cette approche « sensorielle » omniprésente (MJ 31-37), olfactive, tactile, visuelle, gustative, comme le prône les pédagogues de l'école-jardin développée dans cette recherche. La cuisine des plantes, fruits et légumes montrés aux enfants est un moteur pédagogique efficace (MJ 390-395). La connaissance de la biodiversité locale donnée aux enfants et ce système pédagogique sensoriel semble réjouir les enfants, les rendre enthousiastes : « les enfants étaient tout excités » (MJ 311-316). Marie-Jeanne comme dans le thème précédent montre aussi que peu d'enseignants sont désormais jardiniers alors que c'était le cas pour sa génération (MJ 144-145) et que dans les lycées agricoles et c'est également un comble on n'apprend plus la botanique ni le jardinage ce que nous confirmons ayant passé personnellement le BPREA (diplôme d'exploitant agricole) au Lycée agricole d'Yvetot (76) en 2000-2001.

Analyse du 4 ème entretien : Gérard Mallet, jardinier, officier du Mérite agricole, membre de la confrérie des jardiniers de Saint Fiacre en Normandie, analyse selon les quatre dimensions anthropologiques : Dorologique, Xénologique, Pharmakologique, Pédagogique

A : Les propos liés à la notion du don, de la gratuité (Dorologique)

GM 30-32 : « *ça c'est des plants que des gens viennent chercher, des jardiniers viennent en chercher, des jardiniers de jardins collectifs, il y a des passionnés* »

GM 79-83 : « *tout cela c'est du bénévolat, c'est beaucoup de travail et de passion, l'INRA m'a promis de continuer après moi ce travail de conservation, ils m'ont félicité, ils m'ont envoyé des courriers pour me féliciter, j'ai même reçu le mérite agricole pour ça, je connais beaucoup de jardiniers, tout le monde se connaît chez les passionnés* »

GM 95-97 : « *le jardinage parce que ça débouche sur plein de choses, la première chose qui compte c'est pour l'homme de manger le mieux possible pour sa santé et ses forces, donc quand vous vous intéressez au jardin vous vous intéressez à l'humain, c'est l'humain* »

GM 141-151 : « *Voyez cette représentation de Saint Fiacre, le saint patron des jardiniers, avec une bêche dans une main et un livre dans l'autre. C'est un irlandais du VIIème siècle qui vivait dans un ermitage, dès le départ il a jardiné pour aider les pauvres, Saint Vincent de Paul fera la même chose plus tard avec la famine, on revient toujours à dire que le jardin c'est l'humain, la confrérie de Saint Fiacre c'est une confrérie de jardiniers, on fait une fête avec une messe* »

tous les ans au Sacré cœur à Rouen le premier dimanche de septembre avec le privilège d'avoir Monseigneur l'Evêque pour officier la messe, la confrérie c'était une association pour s'entraider, c'était avant les mutuelles, c'était comme un compagnonnage, on se regroupait quand il y avait un malheur, y'avait une caisse de secours mutuel, c'est toujours l'esprit de la confrérie, la confrérie de Saint Fiacre c'est certainement la confrérie la plus ancienne de Rouen, on en trouve trace écrite en 1700 »

Remarques : Gérard Mallet est un jardinier émérite décoré du mérite agricole, auteur de livres et articles sur ce légume ancien « le chou de Saint Saëns » qu'il a sauvé et fait reconnaître en France, c'est une personne qui donne beaucoup en matière de temps, de conseils, il offre les plants de ses choux aux jardiniers. Bénévolat (GM 79-83) don de plants (GM 30-32), humanisme et don aux autres sous un angle religieux avec la Confrérie de Saint Fiacre (saint patron des jardiniers représenté dans les églises avec une bêche de jardinage dans une main et un livre dans l'autre) (GM 141-151)

B : Les propos liés au Xénologique, au rapprochement avec les autres, au lien avec la communauté des jardiniers et aux personnes du quartier, à l'ouverture aux autres, à la socialisation, à la collaboration

GM 127-130 : « *Les jeunes qui reprennent le maraîchage ont beaucoup de mal, ils ont beaucoup d'efforts, en bio ça prend mais c'est très dur, ça va se faire et se généraliser malgré tout. Les agriculteurs de la génération du dessus ne font même plus de potager chez eux, ce sont les jeunes qui poussent vers ça »*

GM 192-198 : « *j'ai parlé avec ces jeunes bûcherons qui travaillent très très bien, ils m'ont dit vous savez qu'on fait un travail qui est complètement dingue, des objectifs de croissance, de la rentabilité, on leur met des quantités de mètres cubes à faire tomber dans la journée, c'est ensuite replanté aussi vite et on croit faire des économies mais le sol est tellement abîmé après, il faut d'abord remettre en état, respecter les étapes, la nature va redonner de beaux arbres mais il faut des années, ce n'est pas la course à la rentabilité »*

GM 238-241 : « *revenir à des fêtes en contact avec la nature, à saint Saëns on a un milieu associatif qui est très fort, ça marche très bien. Faire en sorte aussi que les écoles viennent visiter les jardins, les jardins marchent par association, en associant municipalité, visiteurs, fêtes, écoles, il y a beaucoup d'écoles qui sont juste à côté de jardins familiaux »*

GM 268-271 : « *Entre les deux guerres il y avait des fêtes de la nature comme les corso fleuris, il y avait des chansons que tout le monde reprenait pour ces fêtes, Jérôme Chaïb, directeur de l'agence de l'environnement de Haute-Normandie, qui a déjà fait plusieurs livres écrira sans doute là-dessus et sur l'histoire du chou de Saint Saëns* »

Remarques : Gérard Mallet rencontre beaucoup de jardiniers, de maraîchers, de bucherons, des jeunes en particulier (GM 127-130) et (GM 192-198), il entretient ce fort aspect xénologique qui prend toute sa dimension avec la notion de fête (GM 238-241) et (GM 268-271), fête de village, fête « Saint Fiacre » des jardiniers, fête des fleurs ou « Corso fleuri », ces jardins potagers rapprochent les gens notamment par la fête, par le milieu associatif, fêtes intergénérationnelles avec les enfants présents, des jeunes. Gérard Mallet montre ici la puissance anthropologique des jardins collectifs en terme de liens humains, de socialisation.

C : Les propos liés au Pharmakologique, au soin du corps et de l'esprit, au soin des autres.

GM 15-18 : « *on n'avait pas confiance dans ce qui poussait dans la terre, plus exactement sous terre, c'est vrai que si on laisse verdier une pomme de terre, la pomme de terre comme la fane de pomme de terre peut être toxique et il y a eu quelques petits accidents qui ont entretenu cette suspicion* »

GM 74-77 : « *sur le jardin on observe une baisse de la fréquentation d'insectes, en particulier des abeilles moins nombreuses, le frelon asiatique y est pour beaucoup, j'en ai tué deux cents rien qu'ici dans ma serre où je fais pousser de la vigne, ils logent dans les bois plus haut, c'est affolant, je fais des pièges* »

GM 115-119 : « *Alors là faut arrêter, moi je suis un peu choqué par le fait qu'on est capable d'amener des légumes de tous les coins de la planète, alors qu'en Europe et en France nous avons un savoir-faire, nous savons faire les choses, pourquoi importer des légumes de mauvaise qualité alors que nous savons en faire de bons ? Il faut utiliser les légumes de saison, c'est du simple bon sens.* »

GM 157-161 : « *Et puis il y a eu une prise de conscience de la mauvaise qualité des légumes de grande surface, les gens ont pris peur de la quantité de pesticides déversés sur les cultures, avec tous les produits toxiques dont on se sert partout, certains sont interdits mais on contrôle peu ce qui vient d'en dehors de l'Europe, alors la bonne nouvelle c'est que des gens disent on va refaire le jardin pour manger des choses saines* »

GM 178-184 : « *observer la nature nous faisait du bien, la nature nous émerveillait, regarder les oiseaux, les chardonneret, les bergeronnettes, tous ces oiseaux qu'on voyait dans les jardins ou dans les prés à côté des troupeaux on ne les voit plus du tout, la bergeronnette jaune elle a disparu, la bergeronnette grise, j'en ai encore un couple au jardin, c'est un insectivore très utile, pour les insectes c'est la même chose, beaucoup de variétés d'insectes ont disparu, le jardinier c'est avant tout un observateur, faut observer, comprendre, faut comprendre les choses et non pas sortir la batterie de pulvérisation, une plante ça vit, ça respire, c'est comme nous* »

GM 228-231 : « *Il faut arrêter cela, sans compter le problème de répercussion sur la santé de ces produits bons marchés dont on ne connaît pas la traçabilité ni véritablement les conditions de production tant humaines que techniques. Et puis il y a les lobbies de l'agroalimentaire* »

Remarques : Gérard Mallet montre bien toute la force de la notion de pharmakon, ce qui soigne et ce qui peut aussi tuer, un légume sain et biologique ressemble comme deux gouttes d'eau au même légume pulvérisé de produits dangereux pour la santé par l'industrie agroalimentaire et pourtant on recommande « quatre fruits et légumes par jour » dans des spots télévisés émanant du ministère de la santé mais quels légumes et fruits ? (GM 157-161). Gérard Mallet montre bien ce qui est à l'œuvre en matière de pharmakon qui tue : insecticides, manque de traçabilité, importations douteuses, mort des insectes et des oiseaux (GM 178-184) du fait des pratiques agricoles chimiques, lobbies alimentaires dissimulant la toxicité des produits vendus au public incapable de comprendre ce qu'il absorbe. Fruits et légumes peuvent être de formidables bienfaits pour la santé mais comme pour la pomme de Blanche Neige être des poisons pour la santé publique. Jardiner soi-même c'est comprendre cet enjeu de santé et se rendre indépendant des obligations de consommer ce qu'on appelle « la malbouffe » agroindustrielle (GM 228-231)

D : Les propos liés au Pédagogique, aux savoirs et à leur transmission

GM 34-36 : « *il est bien adapté au terroir local et puis il y a le savoir-faire qui était enseigné par les jardiniers, je continue à faire ce qu'ils faisaient.* »

GM 43-46 : « *Mon instituteur ne faisait pas le jardin mais il y en avait qui le faisaient. Le curé aussi avait un petit jardin mais après la guerre de 14 il y avait beaucoup moins de jardins de*

curé et d'instituteurs. J'ai encore dans ma bibliothèque un vieux manuel d'instituteur de jardinage pour l'école, il faudrait que je le retrouve »

GM 48-50 : « qu'à cette époque-là on apprenait le métier complet c'est-à-dire on apprenait le potager, l'arboriculture, la taille des fruitiers, la floriculture, tout ce qui est fleurs et petites plantes »

GM 84-94 : « On parle beaucoup de la nature mais c'est pas le tout il faut l'appliquer maintenant, au lieu de construire des zones bétonnées autour des villes c'est complètement le contraire qu'il faudrait faire, en fait les jardins qu'est ce qui s'est passé, les ceintures vertes ont été poussées par l'industrialisation, les villes ont grossi, donc on a pris les terres des maraîchers autour des villes, maintenant pour les jardins familiaux, pour les jardins collectifs il faut absolument les conserver, ce qui va donner l'idée de les faire voir, il faut que les gens les voient, les enfants doivent les voir aussi. Les instituteurs apprenaient le jardinage aux enfants jusque dans les années 20 et 30. Je pense que ça a continué un peu après la guerre de 14 parce que l'état avait réquisitionné les maraîchages et potagers pour la troupe, donc on avait développé ces jardins ouvriers pour nourrir les civils, le champ de mars à Rouen à la guerre de 14 c'était un potager »

GM 134-139 : « GD : Que conseillerez-vous à un professeur des écoles qui voudrait se lancer dans le jardinage à l'école ?

GM : D'abord se mettre en contact avec le GNIS, groupement national interprofessionnel des semenciers et plants, il y a un service qui existe déjà depuis longtemps, 25 ans, service qui s'occupe du jardinage à l'école, qui marche très bien, ils peuvent donner tous les conseils aux enseignants et avec beaucoup de documentation »

GM 152-155 : « il faut le faire pour les jeunes parce qu'on s'aperçoit qu'il y a un problème parce qu'il y a une génération ou deux qui n'ont pas vu leurs parents bêcher la terre, il faut reprendre ça, il y a eu une cassure dans la transmission, la ville, le mode de vie urbain a cassé cette transmission »

GM 162-175 : « il y a des gestes bien précis qu'ils ont perdu, il y a un savoir gestuel qui s'est perdu, qu'il faut réapprendre et transmettre à nouveau, les adventices par exemple vont plus vite à pousser que les carottes et les plantes comestibles, donc il faut observer, surveiller, passer la binette régulièrement, et çà on y arrive pas, les gens ont du mal à reconnaître les plantes, le savoir est oublié, ma génération dès qu'on était gamin et qu'on savait marcher on était dans le potager et on nous montrait, on suivait les parents, dès qu'on touchait un peu le sol les parents vous disaient tiens on va te donner un petit coin du jardin pour toi et puis débrouille toi, c'était un peu magique, à cinq six ans quelque chose qui m'est resté c'est les pommiers en fleurs, les

couleurs, le parfum des pommiers avec le bourdonnement des insectes et ça c'est gravé ! Vous aviez des journées merveilleuses, vous aviez ce parfum, les meilleurs souvenirs de goût c'était les confitures à la rhubarbe et aussi le goût des pommes, des poires, des fruits, alors qu'une pomme de grande surface ça n'a rien à voir, c'est insipide, et puis les fleurs aussi, la beauté des fleurs et leur odeur, j'étais émerveillé devant les fleurs, les fleurs de printemps, dès que l'hiver finissait »

Remarques : Gérard Mallet établit un diagnostic sur la rupture pédagogique historique de l'école en matière d'enseignement à la culture potagère et des plantes. La fracture remonte pour lui aux années 1930 (GM 84-94) soit sur deux générations au moins qui n'ont pas assuré tant sur le plan de l'école publique des enseignants que sur le plan familial privé et les parents la transmission de ces savoirs (GM 152-155). Pour Gérard Mallet il y a urgence de relancer ces savoirs à l'école et de former les enseignants en particulier dans les zones urbaines avec les jardins partagés, réapprendre les savoirs gestuels, réapprendre par les sens (GM 162-175) l'odorat « vous aviez ce parfum », le goût « les meilleurs souvenirs de goût », « la beauté des fleurs et leur odeur », la vue « les couleurs », l'ouïe « le bourdonnement des insectes », le toucher « dès qu'on touchait un peu le sol », le corps tout entier « passer la binette régulièrement ». Gérard Mallet observe également une forme de dégradation et d'appauvrissement des contenus d'enseignement maraîchers (GM 48-50) « à cette époque-là on apprenait le métier complet ».

Analyse du 5^{ème} entretien : **Jean-Luc Michel**, Vice-Président de Jardinot pour la Normandie, chevalier du mérite agricole, jardinier-formateur bénévole, analyse selon les quatre dimensions anthropologiques : Dorologique, Xénologique, Pharmakologique, Pédagogique.

A : Les propos liés à la notion du don, de la gratuité (Dorologique)

JLM 218-221 : « *Je refuse d'être indemnisé par l'éducation nationale, j'ai peur de perdre ma crédibilité. Parfois on m'offre un repas du midi avec les enseignants et c'est bien comme ça, je demande pas non plus de frais d'essence* »

JLM 242-244 : « *A l'origine les jardins ouvriers c'est du gratuit, c'est pour ça qu'il ne faut pas d'argent dans les prestations et les jardins.* »

Remarques : Jean-luc Michel, jardinier émérite président de Jardinot en Normandie, fédération de jardiniers collectifs et individuels créée en 1942 sous la première appellation « Le Jardin du Cheminot » d'abord réservé aux employés de la SNCF, s'est ouvert en 2005 à toute personne souhaitant participer aux activités proposées par l'association et s'appelle désormais Jardinot, cette fédération est adhérente à la Société Nationale d'Horticulture de France (SNHF). Jean-Luc Michel incarne cette profession en développement de jardinier-formateur auprès des écoles et associations, colonies de vacances, formation aux adultes, au cadre encore hétérogène. Pour lui cette fonction de jardinier-formateur est liée au « don » au « gratuit » jusqu'à refuser la prise en charge des frais quand il se déplace (JLM 218-221), il applique la philosophie première des jardins ouvriers, des jardins des cheminots, basée sur le gratuit et la solidarité (JLM 242-244). Une philosophie laïque et non antagoniste avec d'autres formes religieuses de groupes de jardiniers comme la confrérie de Saint Fiacre dont il est l'ami de membres. Jean-Luc Michel s'est formé à un diplôme scientifique de jardinier-formateur et nous donne un exemple intéressant et non marchand, avec une philosophie du « don » Maussien de ce métier en devenir.

B : Les propos liés au Xénologique, au rapprochement avec les autres, au lien avec la communauté des jardiniers et aux personnes du quartier, à l'ouverture aux autres, à la socialisation, à la collaboration

JLM 24-25 : « nous avons tout le monde qui peut venir s'installer dans Jardinot en devenant adhérent à Jardinot »

JLM 30 : « en 2002 on a commencé à se tourner vers le grand public »

JLM 60-62 : « y'avait pas que des enfants y'avait des adultes aussi, il y avait beaucoup de monde au jardin des plantes le 18 et le 19 mai 2019 »

JLM 232-234 : « depuis 2015 il y a une féminisation de nos jardiniers, le public féminin s'intéresse de plus en plus au jardin et aux champignons, il y aussi des mères de famille qui avec les divorces et les séparations n'ont plus rien à manger »

JLM 237 : « on a un comité social chez Jardinot et ils ont de plus en plus de demandes de femmes »

Remarques : Jean-Luc Michel donne de précieuses informations sur le caractère xénologique des jardins collectifs, ouverture à tous des jardins de Jardinot en 2002 et fin du corporatisme SNCF (JLM 24-25 et JLM 30), activités intergénérationnelles qui touchent tous les âges (JLM 60-62), intéressante féminisation des jardins depuis 2015 et forte demandes d'adhésion de femmes (JLM 232-234 et JLM 237). Cet aspect xénologique de remède social et nourricier par le jardin collectif est particulièrement énoncé dans l'évocation de ces femmes et mères isolées qui n'ont plus les moyens d'alimenter leurs enfants et qui viennent au jardin collectif pour avoir une base alimentaire pour leurs enfants et pour retrouver des solidarités (JLM 232-234).

C : Les propos liés au Pharmakologique, au soin du corps et de l'esprit, au soin des autres.

JLM 36-38 : *« ça ne marche pas dans ces trois jardins, il n'y a aucune démocratie, c'est le premier arrivé qui prend deux ou trois parcelles puis après les autres se débrouillent »*

JLM 160-164 : *« mais quand vous cuisinez vos légumes de permaculture y'a rien dedans, la permaculture c'est ce que le poulet industriel est à l'homme, c'est sur de l'azote, y'a pas de goût c'est de la flotte, un radis de 18 jours vous le faites en dix jours, donc ça pousse forcément, y'a que de l'eau à l'intérieur, c'est comme si vous mangez de l'eau, il n'a pas d'éléments nutritifs »*

JLM 170-173 : *« La permaculture on dit généralement que c'est du bio, mais en fait c'est du faux bio, et puis des gens comme Monsanto ça devrait être puni du crime de guerre, les scientifiques sonnent la sonnette d'alarme un peu tard, Monsanto aurait dû comparaître au tribunal à la Haye pour ses produits, »*

JLM 185 : *« je ne connais pas les permaculteurs du bec Hellouin qui font énormément parler d'eux. »*

JLM 221-224 : *« Dans d'autres départements je connais des personnes qui se font payer et très très cher, ils facturent après avoir passé le même diplôme que moi, j'en connais un qui fait ça pour les jardins de Mont Saint Aignan auprès des étudiants et il fait payer ses prestations. »*

JLM 255-261 : *« Par contre les frelons asiatiques y'en a eu un gros nid ici, j'ai vu quelque chose d'exceptionnel, quand les feuilles de l'arbre où ils nichaient sont tombées avec l'automne j'ai vu arriver des centaines de chardonnerets, ils se sont positionnés autour de l'arbre dans les branches voisines et en deux jours ils ont mangé tous les frelons, ils les gobaient comme ça, ploc, ils n'avaient même pas le temps de sortir de l'essaim ! On s'aperçoit comme ça qu'il y a*

des défenses naturelles, que la nature se défend, qu'il y a une forme d'intelligence quand il y a menace »

JLM 268-271 : « Si on parle de Monsanto, Monsanto ce qu'ils voulaient c'était régner sur le monde par la faim, ils se fichent pas mal qu'il y ait un peuple qui crève la faim, ils traitent avec les états d'égal à égal avec des bataillons d'avocats d'affaires »

Remarques : Jean-Luc Michel nous montre ici de la même manière que Marie-Jeanne d'intéressants exemples de pharmakon « négatifs », l'envers du soin en quelques sorte, des exemples de jardins collectifs qui fonctionnent mal et qui produisent de la zizanie, du conflit (JLM 36-38), des jardiniers à la mode improvisés à la va-vite permaculteurs qui produisent des légumes pleins d'azotes sans saveurs et sans valeurs nutritives (JLM 160-164), de faux jardiniers pourtant estampillés « bio » (JLM 170-173), des jardiniers « médiatiques » à la mode dans les médias et les plateaux de télévision déjà dénoncés par Marie-Jeanne au Bec Hellouin (JLM 185), des jardiniers formateurs qui se font payer très cher qui n'appliquent pas la philosophie de « don » et l'éthique généreuse à la base du jardinage collectif (JLM 221-224), la dénonciation du pharmakon de mort de la multinationale Monsanto qui affame en réalité le monde et les petits paysans au prétexte initial de les aider et de les protéger (JLM 268-271), enfin un exemple magnifique de pharmakon ornithologique sans intervention de l'homme où des petits oiseaux s'organisent d'instinct pour se débarrasser des nids de frelons asiatiques ravageurs (JLM 255-261).

D : Les propos liés au Pédagogique, aux savoirs et à leur transmission

JLM 84-85 : « nous on a besoin d'un jardinier-formateur, est-ce que t'es partant ? Tu es le seul en Normandie pour l'instant qui répond au profil »

JLM 88-89 : « c'est la société nationale d'horticulture de Lyon, six mois de formation au métier de jardinier-formateur, le diplôme c'est jardinier-formateur »

JLM 11-115 : « tous les mois de juillet et mois d'août j'avais pendant deux mois trente personnes tous les quinze jours à former, donc on avait préparé les bacs de deux mètres sur

trois, tout le monde venait, on les avait remplis de terre dans le parc du château, et on faisait notre prestation avec tous les enfants et tout ce qui s'en suit. C'était des enfants de cheminots »

JLM 144-145 : « c'est-à-dire que dans le temps on savait faire manger les familles, et que maintenant on ne sait plus que donner des poissons carrés avec des yeux dans les coins. »

JLM 148-150 : « Le problème ce n'est pas les enfants c'est les parents, forcément, entre ma génération et pis ceux de nos enfants, nos propres enfants y'a une cassure »

JLM 151-152 : « Moi j'ai appris le jardinage par mes grands-pères »

JLM 156-158 : « j'ai vu au jardin des plantes des gens qui sont intervenus pour nous parler de la permaculture, et j'ai dit arrêtez de nous dire des conneries vous ne savez pas ce que vous faites »

JLM 176-178 : « Le professeur Boullard a fait paraître un ouvrage très intéressant sur des promenades naturalistes dans les quartiers de Rouen, c'est très utile. Les gens ne savent plus voir ce qu'il y a dans un parc comme faune et flore »

JLM 190-193 : « Lorsque j'ai des enfants avec moi ce n'est pas de leur dire vous allez manger des légumes, c'est de leur montrer plutôt comment on les sème de façon à pouvoir en manger quotidiennement en le reproduisant chez vous, j'ai revu des enfants que j'ai formés et qui sont mordus de jardinage maintenant »

JLM 196-204 : « C'est la théorie avec les mains dans la terre et c'est comme ça que ça marche avec les enfants, ce qui est dommage c'est qu'à l'école les instituteurs n'ont pas le temps de leur montrer tout ça, une fois que les enfants ont pratiqué ils savent pour toute leur vie, c'est inscrit. Autrefois, avant la guerre, les instituteurs avaient une base sur la botanique, maintenant les pharmaciens n'ont même pas la base par exemple sur les champignons, c'est une option m'ont-ils dit, il y avait une dame qui venait avec nous, une pharmacienne, elle disait qu'elle était désespérée quand des gens venaient lui montrer des champignons pour savoir s'ils étaient comestibles, elle dit j'ai complètement oublié, il faut que je revienne apprendre avec vous »

JLM 209-215 : « alors j'ai proposé des vignettes de quatre couleurs pour un classement, vert comestible, rouge toxique, noir mortel, y'avait une cinquantaine de champignons différents, on a tenu toute un après-midi pour les classer, et pourtant les enfants étaient contents, il y avait une passion. Ils étaient en petits groupes avec mes bouquins et ils cherchaient, la prof elle me

dit alors là c'est vraiment impeccable, et mon amie voulait que je refasse la même séquence avec les parents cette fois »

JLM 229-230 : *« le matin on récolte en forêt et l'après-midi on travaille avec des bouquins que je ramène »*

JLM 244-246 : *« Pour en revenir à vos jeunes collègues professeurs des écoles c'est pas à nous d'aller dans les ESPE les former »*

Remarques : Pourquoi Jean-Luc Michel est-il choisi comme jardinier-formateur comme un des rares en Normandie à pouvoir exercer cette fonction ? (JLM 84-85) La réponse peut être donnée par l'expérience, la générosité basée sur la gratuité, le don, pédagogie de longue date de pratique et d'observation, la compétence par un diplôme scientifique qui donne ici le cadre de cette fonction à développer de jardinier-formateur même si une juste rémunération (non spéculative) comme pour tout formateur est nécessaire, la gratuité due au statut de retraité pour JLM ayant ses limites. La société d'horticulture de Lyon délivre ce diplôme de jardinier-formateur (JLM 88-89), quid d'autres lieux de formation et de diplômes identiques à standardiser et à faire connaître sur toute la France avec accueil possibles des professeurs des écoles et enseignants ?

Jean-Luc Michel montre qu'une des priorités de ces enseignements de jardiniers-formateurs est de réapprendre aux populations et en particulier aux enfants à s'alimenter correctement et sainement (JLM 144-145). JLM comme d'autres jardiniers dans les entretiens montre cette découverte et hypothèse anthropologique de l'apprentissage des savoirs jardiniers par les grands-parents (JLM 151-152 : « Moi j'ai appris le jardinage par mes grands-pères ») qui mériterait en soi une recherche à part : « qu'apprend-on par ses grands-parents dans les différentes composantes ethnologiques du monde ? » « Pourquoi cet apprentissage jardinier est-il favorisé par ce saut générationnel ? » « Ce lien d'apprentissage est-il perdu aujourd'hui avec la cassure écologique et qu'engendre cette cassure, perte de contact intergénérationnelle, mise à l'écart des seniors dans des EPHAD, déconnection avec la nature des jeunes ? » « Quels savoirs autres que le jardinage étaient transmis par les grands-parents ? ». Des personnes s'improvisent experts en permaculture et jardiniers-formateurs sans en avoir de réelles compétences du fait du flou sur cette profession en développement notamment en matière de diplôme et de statut (JLM 156-158). JLM montre qu'à partir d'une seule intervention auprès d'enfants en matière d'initiation au jardinage de véritables vocations peuvent naître (JLM 190-

193). Pour expliquer ce succès JLM parle d'une pédagogie « des mains dans la terre » comme nous le proposons pour l'école jardin thème de notre recherche. (JLM 196-204) : « C'est la théorie avec les mains dans la terre ». JLM propose aux enseignants, en particulier aux futurs professeurs des écoles de faire la démarche de se former, de venir vers les cours et les manifestations nombreuses proposés par les associations horticoles et de jardiniers (JLM 244-246). Attendre que l'éducation nationale organise comme autrefois dans les écoles normales, avant la cassure définitive des années 1950 de ces apprentissages pour les maîtres, des formations au jardinage et à la production de légumes et de fruits étant bien trop longue à pouvoir selon lui être remise en place. L'éducation en anthropocène et l'école jardin ne semblent plus pouvoir attendre le bon vouloir et la budgétisation des ministères, JLM réclame cet engagement écologique citoyen des futurs enseignants qui doivent eux-mêmes se mobiliser pour s'approprier ses savoirs d'écologie profonde, ses savoirs pratiques et théoriques de jardiniers qu'on ne leur apporte pas dans les universités et les INSPE.

Analyse du 6^{ème} entretien : **Cathy Bias-Morin**, directrice des espaces verts de Versailles, initiatrice de la loi Labbé sur l'interdiction des pesticides dans les jardins publics et espaces verts, créatrice des emplois d'écojardiniers formateurs au jardin dans les écoles publiques de Versailles, analyse selon les quatre dimensions anthropologiques : Dorologique, Xénologique, Pharmakologique, Pédagogique

A : Les propos liés à la notion du don, de la gratuité

CBM 73-77 : « *Le don est fondamental, le jardin c'est toujours des échanges, dès que quelqu'un visite mon jardin s'il y a des choses qui lui plaisent je lui donne, si je vais chez quelqu'un il me donne autre chose, on va prendre l'apéritif et on s'échange des boutures, j'offre aussi des confitures aux amis, cassis est une spécialité mais je n'en ai pas trop récolté cette année.* »

CBM 131-134 : « *il y a plus de trois cents spectacles qui sont pour la plupart gratuits, ils sont dans les parcs et jardins, ça s'appelle le mois Molière, et ça c'est notre Maire actuel François Demazière qui l'a créé dans l'esprit de l'éducation populaire. On compte plus de cent bénévoles qui animent ce théâtre aux jardins* »

CBM 248-251 : « *Ces associations regroupent des bénévoles qui font de l'éducation à l'environnement, je pense à la « ferme du piqueur »⁷¹¹ qui fait ça et puis il y a une association qui s'appelle « Naturez-vous »⁷¹² à Versailles qui vient de démarrer* »

Remarques : Cathy Bias-Morin apparaît comme une pionnière en matière d'interdiction des produits chimiques phyto-sanitaires dans les municipalités, elle est l'initiatrice de la loi Labbé sur leur interdiction. Elle est également initiatrice de la création de postes d'écojardiniers formateurs dans les écoles publiques, l'école jardin est pour elle une réalité qu'elle a mise en place à Versailles dans les écoles maternelles et primaires avec trois écojardiniers formateurs à plein temps rémunérés par la ville et accueillis dans les écoles sous contrôle de l'Education Nationale. Cathy Bisas Morin ne s'arrête pas là et développe autour des jardins de la ville et des espaces nature comme les vastes cimetières en partenariat avec le ministère de la culture, de nombreux bénévoles et des associations et troupes théâtrales des activités ouvertes à tous et gratuites sur la connaissance de la faune et de la flore ainsi que des spectacles culturels en plein air. Les écoles jardins de Versailles sont pourvues de brumisateurs pour les chaudes journées, de jeux et parcours verts dans les cours d'école où le béton laisse la place à des aménagements verts et des jardins potagers. Pour cet aspect dorologique Cathy Bias Morin pose d'emblée le système du don comme fondamental autour du jardin (CBM 73-77) « Le don est fondamental », tout le système qui gravite autour de l'animation des jardins est basé sur cette notion du don, du gratuit (CBM 131-134) et du bénévolat (CBM 248-251), si l'on considère l'activité des écojardiniers formateurs auprès des écoliers de l'enseignement public là encore c'est gratuit pour les enfants car pris en charge par la collectivité. L'ensemble des actions de Cathy Bias Morin est animé par ce système du don, de la gratuité, de l'accès pour tous à la culture du jardin et à la culture artistique.

⁷¹¹ La Ferme du Piqueur se situe au coeur du Parc Maison Blanche dans la Ville de Clamart. L'équipe pédagogique propose tout au long de l'année des ateliers d'éveil à la nature et à l'environnement. Il s'agit avant tout d'accueillir l'enfant et l'aider à mieux comprendre les relations entre l'homme, la nature et son environnement, en développant son sens de l'observation et en éveillant sa curiosité.

⁷¹² *Naturez-vous* est une association qui a pour vocation de vous faire découvrir le patrimoine naturel caché de Versailles. Les villes peuvent offrir de nombreux habitats propices à l'installation d'espèces végétales et animales.

B : Les propos liés au Xénologique, au rapprochement avec les autres, au lien avec la communauté des jardiniers et aux personnes du quartier, à l'ouverture aux autres, à la socialisation, à la collaboration

CBM 104-105 : *« les anglais étaient en avance sur cette réappropriation urbaine de la nature dans les cimetières immenses de Londres »*

CBM 113-114 : *« Avec ces économies on peut faire de l'insertion, recruter des personnes en difficulté »*

CBM 117-122 : *« j'ai fait travailler d'autant plus avec cette entreprise d'insertion. Là je les prends à la semaine jusqu'à trois mois d'affilée mais au bout d'un moment quand je vois qu'ils sont bien intégrés aux équipes et qu'ils travaillent bien et bien je les récupère quand j'ai un poste qui se libère et là ils deviennent jardiniers à la ville sous statut fonctionnaire et pour eux c'est formidable. Puis après on les incite à faire des formations, passer des concours, et d'être complètement intégrés »*

CBM 251-256 : *« Ils font soit des visites sur Versailles liées à la biodiversité et ailleurs aussi, faire découvrir la flore et la faune, soit de l'éducation à l'environnement avec des enfants. C'est dans des écoles ou dans des collèges, c'est des promenades naturalistes, ils les emmènent au cimetière des Gonnards, dans plein d'endroits où on a une flore spontanée intéressante. C'est vraiment des gens qui font que de l'éducation à l'environnement, ils sont botanistes, entomologistes »*

CBM 282-288 : *« Avec l'effet canicule on permet à la population de se rafraîchir dans les jardins avec de la brumisation, il y a aussi des bassins. On y retrouve beaucoup les enfants. Les enfants qui reçoivent les animations des écojardiniers ont aussi un rayonnement sur leur famille et frères et sœurs, voir les grands parents. Ils amènent à la maison de bonnes pratiques sur le tri par exemple, tous les « éco-gestes », c'est l'enfant qui devient le médiateur pour l'approche écocitoyenne dans sa famille, il rapproche les générations sur cette thématique et c'est très bien »*

CBM 315-316 : *« et moi je pense que c'est souvent grâce aux politiques qu'on arrive à faire des choses »*

CBM 352-354 : *« on va faire des économies qu'on va pouvoir réinjecter dans l'insertion, en arrêtant par exemple l'arrosage automatique sur les pelouses on récupère de l'argent qu'on rebascule ensuite »*

Remarques : Pour Cathy Bias Morin une réappropriation urbaine de la nature est en marche dans les villes sensibilisées aux richesses de la nature urbaine (CBM 104-105) comme les grands cimetières dont parlait Foucault en tant qu'hétérotopie au même titre que les parcs et jardins urbains, comme à Londres elle développe par des manifestations naturalistes, conférences, formations botaniques, entomologistes, ornithologie de terrain la fréquentation par un public de tous âges (CBM 251-256 et CBM 282-288). La xénologie passe par le rayonnement de ces animations sur la famille, les frères et sœurs avec au final de bonnes pratiques écocitoyennes ou « éco-gestes » (CBM 282-288). L'enfant médiateur de cette nouvelle écocitoyenneté inscrit bien cette recherche dans les sciences de l'éducation, l'enfant devient à son tour formateur intergénérationnel. L'activité jardin de l'enfant rayonne sur la vie de la société en l'influençant de façon vertueuse pour l'écocitoyenneté et la vie collective. L'insertion des exclus (CM 117-122 et CM 352-354) est au cœur du travail sociologique de Cathy Bias Morin par cette approche de la nature en ville et la mobilisation des citoyens et des élus politiques. La volonté des politiques et élus à cette sensibilisation à l'éducation aux jardins à l'école et à l'animation écocitoyenne de la nature en ville est fondamentale pour Cathy Bias Morin, c'est une forme d'économie sociale solidaire non marchande au sens Maussien qui est mise en place par cette volonté et cette démarche de Cathy Bias Morin d'autant plus intéressante qu'elle a lieu dans une ville considérée comme conservatrice et classée à droite sur le plan politique.

C : Les propos liés au Pharmakologique, au soin du corps et de l'esprit, au soin des autres.

CBM 93-95 : *« Après c'est plus l'évaluation citoyenne qui remet en cause les gens. C'est quand les gens vont interpeller leur maire en lui disant « vous ne respectez pas la loi » que les choses vont bouger »*

CBM 237-244 : *« l'éducation nationale c'est quand vous avez un fruit vous ne pouvez pas le manger, il faut qu'il soit cuit de peur des empoisonnements, mais les instits font des confitures des soupes des tartes, elles le font chez elles, elles reviennent avec. Elles n'ont pas vraiment le*

droit de le faire mais elles le prennent. C'est vrai que les règles sont très strictes sur la consommation d'aliments en classe⁷¹³, les enfants ramènent à la maison la récolte, en fait manger un fruit cru ou un légume cru dans la classe y'a pas de problème en plus avec des écojardiniers dont c'est le métier, il faut bien les laver, il n'y a pas de danger. Manger une carotte ou un radis on va pas s'empoisonner »

CBM 323-326 : « L'achat par les municipalités des produits phytosanitaires représentait des sommes énormes, en millions d'euros, ces firmes se rattrapent désormais sur l'agriculture depuis la loi, mais la volonté désormais est encore d'aller plus loin que la loi Labbé »

CBM 335-336 : « en Angleterre on utilise encore énormément de pesticides malgré la présence de nombreuses associations »

CBM 345-347 : « Beaucoup de jardiniers après notamment l'accident de leurs collègues avec les produits dangereux ne voulaient plus employer ces produits, ça été une prise de conscience collective de l'équipe »

Remarques : Cathy Bias Morin montre sur le thème du pharmakon ce qui peut soigner une société et ses politiques avec la mise en place de pratiques écocitoyennes autour de l'école jardin et de l'animation de l'espace nature en ville, les politiques qui sont censés représenter la démocratie et le bien commun, étaient les premiers à empoisonner la population avec les produits phytosanitaires (CBM 93-95 et CBM 323-326) pensant certainement bien faire ou par naïveté écologique. L'éducation nationale semble restreindre par une réglementation stricte de la consommation d'aliments en classe (CBM 237-244), récoltés par les élèves ou apportés de l'extérieur, la possibilité d'animer l'école jardin par des séances de cuisine, de dégustation des récoltes, de confection de tartes ou confitures alors même que l'académie de Versailles a co-construit ces apprentissages d'école jardin avec les écojardiniers formateurs initiés par Cathy Bias Morin. Le développement de ce type d'école jardin nécessiterait une révision de ces règlements pour faciliter ce type d'apprentissage. La résistance au progrès écologique urbain

⁷¹³ Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; aux inspectrices et inspecteurs d'académie, directrices et directeurs des services départementaux de l'éducation nationale ; aux directrices et directeurs d'école ; aux chefs d'établissement scolaire

Préambule

Les activités d'élaboration d'aliments dans les classes, notamment dans le premier degré de l'enseignement scolaire, ainsi que les goûters ou repas organisés par les parents d'élèves pour les anniversaires des enfants ou les fêtes de fin d'année scolaire, y compris les kermesses, lotos et autres réunions de convivialité ou d'entraide en milieu scolaire, qui sont des moments importants de la vie scolaire, ne sont pas couvertes par les dispositions de l'arrêté du 9 mai 1995 relatif à l'hygiène des aliments remis directement aux consommateurs, bien que ces activités conduisent stricto sensu à la remise directe d'aliments au consommateur. Il est cependant important que l'élaboration de ces aliments soit faite en s'entourant de tout le soin nécessaire pour éviter les risques pour ces consommateurs.

est tenace, l'exemple de l'Angleterre est cité (CBM 335-336), beaucoup d'associations de protection de la nature et pourtant l'utilisation endémique de produits chimiques phytosanitaires toxiques dans les villes est le pharmakon inversé de l'action bénéfique de ces associations. Le jardinier « Ascalaphe » concurrence le jardinier vertueux, deux pharmakon sont à l'œuvre et se livrent une lutte tenace. Il faut souvent un « accident » écologique sur des personnes pour que les politiques prennent conscience de la dangerosité de leur gestion de la communauté urbaine, ce fut le cas à Versailles (CBM 345-347) avec deux agents communaux grièvement intoxiqués par une fausse manipulation de leurs produits phytosanitaires. L'école jardin semble permettre une prise de conscience écocitoyenne générale des populations et de leurs élus, une forme de réappropriation de la nature et du devenir écologique dans la cité.

D : Les propos liés au Pédagogique, aux savoirs et à leur transmission

CBM 3-6 : *« j'ai fait l'école nationale d'horticulture on l'appelle aussi école nationale supérieure d'horticulture de Versailles, donc j'ai fait cinq ans à l'université d'Orsay, j'ai un DEA en phytopathologie ou étude des maladies des plantes et après j'ai intégré l'école des ingénieurs en horticulture de Versailles »*

CBM 7 : *« ils nous méprisaient parce qu'on était des « gratte la terre » »*

CBM 23-26 : *« cette passion ça vient d'ici, de Carteret (Manche), je pense avec ma grand-mère puisqu'elle avait une maison en Normandie dans l'Eure et elle me gardait ici l'été et du coup on jardinait ensemble, donc j'ai appris à jardiner avec ma grand-mère, du coup elle m'a appris à bouturer, à planter »*

CBM 32 : *« c'est seulement ma grand-mère »*

CBM 47-48 : *« Je pense que le temps qu'on a passé ensemble avec ma grand-mère dans ce jardin a été très important »*

CBM 49-50 : *« Je me souviens des odeurs de rosiers, des odeurs de fleurs, des lieux du jardin »*

CBM 53-57 : *« Je me souviens aussi que ma grand-mère faisait des fraises extraordinaires, des framboises et puis on faisait des confitures et là encore ce matin j'ai fait des confitures de*

groseilles comme elle m'a appris, et puis j'adore cuisiner aussi, cuisiner les bons produits au bon moment, ma grand-mère m'apprenait confitures, gâteaux, sauces, cuisiner les légumes »

CBM 65-66 : *« Quand je fais des choses dures au jardin il vient m'aider, il coupe, il porte, il tronçonne »*

CBM 142-146 : *« le plus simple c'était de créer un poste qui allait travailler avec les instits dans les écoles pour faire apprendre aux enfants ce que c'est qu'une fleur, une plante, un légume, un fruit, de façon qu'en travaillant soi-même avec la terre, donc en sortant de l'école, ils respecteraient le végétal pour l'avoir travaillé avec leurs mains, en « faisant ». La première chose ça été de créer des jardins potagers dans les écoles »*

CBM 151-158 : *« Donc il y avait au début les écoles maternelles et primaires puis les crèches et si on pouvait les maisons de personnes âgées, maisons de retraite. Et donc comme on avait une très forte sollicitation de l'éducation nationale du coup ça été de se dire, et là j'ai fait une erreur, j'ai proposé à l'ensemble des jardiniers de faire de l'éducation dans les écoles qu'ils entretenaient. Et en fait je me suis rendu compte que ce n'est pas parce qu'un jardinier est très bon jardinier qu'il sera un bon pédagogue et que la perle rare que j'avais recruté comme écojardinier. Il était à la fois très bon jardinier et très bon pédagogue mais que ce n'est pas donné à tout le monde »*

CBM 163-174 : *« il y avait une vingtaine de potagers-école qui tournaient sur le temps scolaire. En fait avec l'inspection académique, ce qu'on avait dit c'est que les groupes scolaires qui s'engageaient devaient faire un projet lié à l'environnement sur trois ans, c'est ces écoles-là qu'on ciblait. Quand l'école faisait un projet, l'inspection académique le regardait, le validait, et nous informait ; voilà il y a telle telle classe qui est motivée pour partir avec vous pour une année scolaire et donc vous pouvez y aller. Et donc aujourd'hui pour animer ces écoles on est à trois écojardiniers financés par la ville de Versailles. Donc là le Maire actuel François de Mazière a créé deux postes d'écojardiniers. Ils ne font que ça à l'année c'est énorme ! C'est énorme parce qu'on est en restriction de personnel par ailleurs. Il y a des services où il y a eu des restrictions de personnel et chez nous il nous a créé des postes. D'autres villes s'y mettent aussi il y a Nantes, il y a Argenteuil aussi qui a un jardin pédagogique avec une animatrice, Aulnay-sous-bois, Rennes où il y a beaucoup d'animations jardins-école. »*

CBM 176-179 : *« Oui ça y est, écojardinier, on dit aussi éducateur à l'environnement, moi je l'appelle écojardinier, il y a un établissement à côté de Nantes qui prépare cette qualification.*

A l'école du Breuil il y a une licence pro biodiversité mais c'est différent, il y aussi une licence pro éco-paysage végétal urbain »

CBM 187-193 : « Pour revenir à cet écojardinier et son activité à l'école et un peu à la genèse de ce partenariat avec l'éducation nationale c'est en fait d'abord ma sollicitation vers eux qui a déclenché le processus, je me suis rapprochée d'eux, plus exactement de l'inspectrice de l'éducation nationale. D'abord l'inspectrice de circonscription puis ensuite on a été reçus par le grand chef qui a validé, ça l'arrangeait bien qu'une Mairie crée trois postes pour faire l'éducation au jardin des enfants et à l'environnement, c'est que du pain béni pour eux »

CBM 194-201 : « d'abord on libère un groupe d'enfants en demi-groupe, une partie de la classe pendant une heure, donc elles ont moins d'enfants pendant une heure, et puis c'est un vrai outil pédagogique, c'est-à-dire qu'on fait pas seulement planter, arracher et goûter, c'est on va travailler sur le nom des plantes en français, on va faire des calculs de surface. Enfin je veux dire il y a plein de mathématiques associées, par rapport à l'eau, on comprend nettement mieux quand on demande de récupérer un millimètre d'eau quand les enfants le font dans ces activités, après ils comprennent ce que c'est, ce n'est plus abstrait »

CBM 213-218 : « après on essaye aussi de faire très simplement les choses, quatre rondins de bois, 60 cm de compost que les écojardiniers produisent et puis c'est parti ! A l'été on paille, on met du broyage de bois, du coup les potagers tiennent bien, et puis les écojardiniers ils prennent leurs congés à tour de rôle et il y en a toujours un pour nettoyer, arroser, pour que les enfants ne retrouvent pas tout mort et qu'ils aient de quoi récolter puisque le gros de la récolte va se faire en septembre. »

CBM 223-227 : « qu'une partie de mes jardiniers de la ville se sont « plantés » sans jeu de mot, ils n'étaient pas bon pédagogues, ils peuvent être de très bons interlocuteurs avec des adultes mais avec des enfants ça marche pas. En fait il faut avoir une certaine capacité à enseigner mais je ne sais pas s'il y a des cours de pédagogie dans ces formations d'écojardiniers »

CBM 231-234 : « dans l'idéal ce serait bien que dans les ESPE les futurs instits aient reçus une sensibilité à ça et qu'ils aient des cours sur le jardinage ça c'est sûr. Comme de l'éducation au goût pour pouvoir le transmettre, ça me semble forcément lié »

CBM 303-307 : « On a fait des visites avec les enfants dans le potager du Roi, on a la chance d'avoir les forêts à côté de chez nous, d'avoir le potager du Roi, l'arboretum de Chèvreloup, une déchèterie qui est en insertion dévolue au tri vert, des déchets verts et à partir de là ce qu'on en fait, et donc c'est assez extraordinaire. C'est les écojardiniers qui font la visite du potager du Roi, on a nos entrées et puis on a aussi nos jardins potagers dans les écoles »

Remarques : Cathy Bias Morin est à notre connaissance la pionnière en tant que directrice des espaces verts fonctionnaire des collectivités territoriales dans la ville de Versailles de la création d'écoles jardins de l'enseignement public avec des animateurs écojardiniers-formateurs rémunérés par la ville avec l'accord de l'éducation nationale. Sa passion et sa philosophie jardinière sont à la base de ces réalisations (CBM 23-26), on retrouve l'hypothèse anthropologique de la transmission des savoirs jardiniers par les grands parents en l'occurrence la grand-mère vérifiée ici (CBM 23-26, 32, 47-48, 53-57). Autre observation anthropologique liée aux travaux de Lévy-Bruhl et de Philippe Descola (Achuars amazoniens) sur le contrôle féminin du jardin potager, le renfort des hommes ou d'un homme en l'occurrence son fils pour les gros travaux de force au jardin (CBM 65-66). Importance de l'éducation sensorielle donnée par le jardin, olfactive (CBM 49-50), gustative (CBM 53-57), kinesthésique par la cuisine et la confection des plats et recettes (CBM 53-57) « m'apprenait à cuisiner les légumes ». Cathy Bias Morin donne des exemples précis de l'activité de ses écojardiniers formateurs à l'école, elle raconte la genèse de cette mise en place de l'école jardin dans les écoles publiques de sa ville par sa volonté personnelle et sa capacité de convaincre éducation nationale et élus, transformer les économies faites avec l'abandon des mauvaises pratiques phytosanitaires et le gaspillage d'eau et d'essence des engins d'entretien en financement de postes de travail d'écojardiniers formateurs (CBM 176-179, 187-193). Cathy Bias Morin montre l'intérêt d'une formation pédagogique pour ces personnels plutôt que de procéder par essai-erreur dans leur recrutement, elle souhaite également des mises en place de formations au jardin dans les INSPE (CBM 231-234). Elle expose en complément de ces écoles jardins une animation autour de l'écologie urbaine et des sorties scolaires nombreuses dans les associations de jardins collectifs avoisinant les écoles, les espaces de nature urbaine, les forêts. Pour Cathy Bias Morin l'essentiel de la pédagogie de l'école jardin c'est de mettre les mains dans la terre, de faire, de pratiquer avec ses sens (CBM 142-146) pour devenir un écocitoyen pour la vie.

Analyse du 7^{ème} entretien : **Jacques Guerlain**, officier de la légion d'honneur, chevalier de l'ordre de Malte, ancien président des jardins familiaux de Boulogne sur mer, analyse selon les quatre dimensions anthropologiques : Dorologique, Xénologique, Pharmakologique, Pédagogique.

A : Les propos liés à la notion du don, de la gratuité

JG 5-6 : « *ils ont tous l'eau et c'est gratuit, j'ai pas fait payer* »

JG 21-23 : « *Et puis on a tellement de demande et très peu d'offre que j'essaye de les couper en deux voir en trois* »

JG 25-26 : « *je fais pas payer parce que ce sont des gens pas très riches non plus.*

JG 35-36 : « *ça n'a rien coûté à la municipalité, rien coûté à la Fédération nationale des jardins familiaux* »

JG 116-117 : « *à l'Ecole des Mousses où c'est la misère il y en a qui vendent pour s'acheter un peu de viande*

Remarques : Jacques Guerlain est président des jardins familiaux de Boulogne sur mer où nous avons pu visiter ensemble deux jardins collectifs familiaux, celui des falaises dit de « l'école des mousses » et celui de la Waroquerie et nous entretenir avec des jardiniers. Une proportion importante de chômeurs (28% de la population active dans cette ville en 2017 d'après l'INSEE) s'investit dans ces jardins pour nourrir leur famille, on y observe également beaucoup de femmes en situation monoparentale, ces jardins sont très bien tenus et cultivés, on y trouve de nombreuses cabanes et ombrages permettant le repos près du potager et il y règne une vie paisible sans bruits de la ville. Le thème du don Maussien est ici encore bien présent (JG 5-6, JG 25-26, JG 35-36), les parcelles sont concédées pour l'année pour une participation très modeste d'une quarantaine d'euros et permettent aux jardiniers d'économiser jusqu'à deux mille euros d'achat de nourriture annuels. Le quartier à flanc de falaise de l'école des mousses est très défavorisé, Jacques Guerlain montre cette pauvreté dans l'exemple de revente de légumes par les jardiniers pour acheter de la viande ce qui constitue normalement une clause de renvoi immédiat des parcelles au vu du règlement. Nous avons constaté lors d'une visite en 2017 au jardin de la Waroquerie l'éviction d'un jardinier dont l'épouse avait sous son nom de jeune fille loué une parcelle dans le même jardin, la règle étant une seule parcelle par famille. Les parcelles diminuent en surface pour accueillir davantage de jardiniers. Le nombre de demandes de jardins est en constante augmentation ce qui semble une corrélation pour Boulogne sur mer avec l'accroissement endémique du chômage (JG 21-23).

B : Les propos liés au Xénologique, au rapprochement avec les autres, au lien avec la communauté des jardiniers et aux personnes du quartier, à l'ouverture aux autres, à la socialisation, à la collaboration

JG 33-34 : « On a fait une tranchée de 250 mètres de long sur 1 mètre de profondeur. Tout le monde s'y est mis sous mon initiative »

JG 41-49 : « Ce qui fait qu'avant dans ces parcelles là il n'y avait que des retraités qui ne voulaient pas voir arriver là-dedans des bonnes femmes, hein !, il est hors de question qu'on voit arriver des femmes là-dedans !, j'ai dit il est hors de question qu'on reste entre hommes, les femmes entreront dans le jardin de la Waroquerie, puisque ça s'appelle la Waroquerie, les femmes entreront comme les hommes ! Ca n'a pas plu. J'ai eu beaucoup de difficultés. Maintenant il y a plein de femmes, il y a même plein de femmes avec des petits enfants. Ce sont des familles mono parentales. Là aussi, pareil, il y a des catholiques, des protestants, des juifs, des arabes. Et tout le monde, là, se donne la main, se prend par la main pour améliorer les jardins familiaux »

JG 70-71 : « Le chirurgien côtoie les gens qui n'ont rien, qui n'ont même que le RSA pour vivre. »

JG 77-80 : « Ce sont des gens qui ont été à l'école jusqu'au CM1, CM2, beaucoup d'illettrisme, ni lire ni écrire. Et par contre, ce sont des gens qui ont peu évolués, ça n'existe plus des gens comme ça, c'est pour ça que l'agrégé, le sociologue qui était venu de Marseille, il est parti en pleurant »

Remarques : Jacques Guerlain apporte d'intéressants renseignements à cette approche xénologique, la communauté jardinière réalise elle-même des travaux d'irrigation à peu de frais en ne faisant pas appel à des entreprises par le travail collectif gratuit, ce travail en commun se retrouve dans le jardin d'Épicure et dans les essais utopistes des phalanstères souvent critiqués pour leurs échecs, dans le cas présent c'est une réussite (JG 33-34). Jacques Guerlain expose les difficultés observées par les changements sociologiques de population des jardins, des jardins très masculins et politisés jusqu'aux années 2000 qui voient une parité homme femmes aujourd'hui s'établir (JG 41-49). On observe une mixité sociale (70-71) et une mixité culturelle (JG 41-49), le jardin du retraité algérien en foyer Sonacotra (qui nous offre le thé à la menthe et expose longuement les plantes du maghreb acclimatées sur les falaises juxta le jardin d'un père et de son fils aux nombreux tatouages revendiquant des idées nationalistes dont nous avons ensuite gagné la cabane. L'activité jardin semble « apaiser » les différences sociales et culturelles. La misère et la pauvreté bien visibles dans ce quartier semblent dans ce jardin trouver une forme de sérénité, d'activité joyeuse, même si Jacques Guerlain nous précise qu'il y a souvent à proximité de nombreuses violences (JG 77-80)

C : Les propos liés au Pharmakologique, au soin du corps et de l'esprit, au soin des autres.

JG 84 : « *Et pour eux le jardin c'était le Paradis* »

JG 88-89 : « *Et ces gens-là ils sont durs vraiment à la tâche, ils voient pas beaucoup le médecin, même quand ils sont très malades.* »

JG 96-97 : « *Mon prédécesseur ne voulait pas s'en occuper. Il était au Rotary Club, il était banquier, il disait moi je ramasse la cotisation et c'est tout* »

JG 108-110 : « *vous pouvez demander à Hervé Bonnavaud, sur les jardins familiaux, avec un jardin de 250 mètres carrés on fait à peu près 1500 euros d'économies sur le budget nourriture par an* »

Remarques : Jacques Guerlain nous offre ce beau pléonasme du jardin paradis (JG 84) le même mot dans l'étymologie persane, le pharmakon est pour ces populations très défavorisées de trouver un lieu d'évasion, de bien-être gratuit. Jacques Guerlain montre la réalité du pharmakon physique, les jardiniers se soignent et garde la santé avec cette activité (JG 88-89). Un exemple de pharmakon négatif est donné par ce témoignage concernant un ancien banquier président des jardins qui n'était pas animé de cette philosophie de don de Jacques Guerlain (JG 96-97) mais plutôt par une philosophie consumériste, quand Jacques Guerlain reprend la direction de ces jardins un lourd passif est à combler. Le pharmakon est aussi ce qui soigne le budget de ces familles précaires avec des économies importantes sur les dépenses de nourriture (JG 108-110).

Analyse du 8 ème entretien : Lola, étudiante, jardinière en jardin partagé à Rouen, selon les quatre dimensions anthropologiques : Dorologique, Xénologique, Pharmakologique, Pédagogique.

A : Les propos liés à la notion du don, de la gratuité

L 144-145 : « *c'est vraiment des jardiniers qui partagent, ils ramènent presque jamais rien chez eux, ils adorent donner et ils partagent pour les autres* »

L 203-205 : « *Les jardiniers lui donnent des légumes et en échange elle nous accueille chez elle pour les réunions de l'association, donc c'est vraiment un échange* »

L 251-252 : « *Quelquefois on a des plantes qui sont données par le jardin des plantes* »

L 271-274 : « *C'est presque gratuit pour adhérer au jardin, dix euros par an quand on est étudiant, 25 si on l'est pas quelque chose comme ça, le terrain appartient à la ville. Ça marche par le don, l'argent n'a presque pas sa place au jardin, la règle c'est de pas vendre les légumes produits, de donner un maximum* »

Remarques: Lola raconte son récit de vie avec aisance. Elle est étudiante à l'Université, les notions Maussiennes du « don » ne lui sont pas étrangères. Elle est jardinière dans un jardin partagé sur la rive gauche de Rouen dans un quartier d'immeubles modestes. Ce jardin n'est pas délimité en parcelles. Lola veut développer les jardins potagers étudiants sur le campus, créer des liens entre différents jardins collectifs et mettre en réseau connaissances et pratiques, échanges de plants et graines, elle imagine un campus jardin où les étudiants pratiqueraient en masse cette activité, des soupes communes, des distributions de légumes et fruits aux plus démunis, aux séniors, aux étudiants pauvres ou étrangers qui sont désormais de plus en plus nombreux à cause notamment de la crise du Covid à ne plus manger à leur faim et à aller vers les associations de dons alimentaires. La notion dorologique anime sa philosophie, don gratuit, partage, échange, accueil intergénérationnel, pour elle l'argent n'a pas sa place au jardin (L 271-274), « ça marche par le don » (L 271-274) donne un élément de preuve à l'hypothèse du tétrapharmakon, du remède épicurien aux maux de la société. La vie sociale s'enrichit de ces dons et échanges sans argent, le donner recevoir rendre Maussien fonctionne, dons de légumes et rendu par un appartement prêté pour tenir des réunions.

B : Les propos liés au Xénologique, au rapprochement avec les autres, au lien avec la communauté des jardiniers et aux personnes du quartier, à l'ouverture aux autres, à la socialisation, à la collaboration

L 117-118 : « *la réinsertion dans le maraîchage ça toujours été quelque chose qui m'a trotté en tête, avec que des volontaires qui gèrent ça* »

L 132-134 : « *il n'y a pas de parcelles attitrées, ce n'est plus pour qu'on dise « je fais mon jardin, « je récolte » mais plutôt adopter le « nous »* »

L 186-187 : « *c'est un tiers de retraité, un tiers de 50 ans, et le reste des jeunes. Il y a une vraie parité homme-femme. Des enfants viennent jardiner* »

L 201 : « *il y a aussi une dame qui est handicapée en fauteuil* »

L 249-251 : « *Avec whatsapp on est un peu dans l'intimité des autres jardiniers qu'on voit dans leurs cuisines ou à table, dans leur salon, ça fait comme une grande famille, on partage une certaine intimité avec les autres dans nos lieux de vie, à la maison.* »

L 300-301 : « *John accueille des réfugiés et des migrants chez lui, alors lui il est complètement dans le « don »* »

L 391-393 : « *je me vois bien directrice d'un établissement comme ça où les enfants vont du lundi au vendredi dans un coin de campagne perdu avec la nature et le jardin à portée de main, un lieu d'accueil de publics « dits » difficiles* »

Remarques : Lola réitère l'évolution xénologique des jardins collectifs avec ce brassage intergénérationnel et la parité observables dans le jardin partagé (L 186-187). Les nouvelles technologies et réseaux sociaux favorisent ces échanges, exemple de Whatsapp qui crée une communauté jardinière interconnectée et interactive (L 249-251). Le caractère inclusif du jardin est marqué avec l'exemple des efforts du groupe pour intégrer une personne en situation de handicap en fauteuil roulant (L 201). La volonté xénologique du groupe de jardiniers se tourne également vers l'extérieur avec le logement de migrants par le responsable du jardin (L 300-301). La xénologie opère chez Lola par une volonté de travailler après ses études dans une école jardin dont elle serait directrice et avec des enfants réputés difficiles ou à problèmes, Lola a compris que l'école jardin était en soi un remède et choisit donc d'emblée un public difficile pour l'intégrer, elle a intuitivement par son expérience compris ce tétrapharmakon du jardin collectif qui sera renforcé par l'apport de la pédagogie au jardin collectif pour en faire une école jardin.

C : Les propos liés au Pharmakologique, au soin du corps et de l'esprit, au soin des autres.

L 6-7 : « *je me souviens être rentrée précipitamment chez moi à cause des pesticides répandus dans les herbages avec volets fermés pour se protéger* »

L 68-70 : « *ce jardin en ville c'était un moyen de revenir à mes origines aussi, ma mère est décédée deux ans avant mon père en septembre 2016 et je crois qu'après ça j'ai eu envie de recomprendre mes origines* »

L 86-87 : « *c'était du maraîchage de luxe pour les grands chefs de Londres et Cambridge* »

L 90-94 : « *Du jardinage de luxe pour une clientèle de gens riches, on jetait une part énorme des légumes parce qu'ils étaient pas assez beaux, le comble était qu'on était nourris avec les autres du woofing avec des choses qui n'étaient pas bio. Ce que je trouvais tout à fait inadmissible alors qu'on produisait du bio. En plus on logeait au ras d'une autoroute.* »

L 176-177 : « *Comme c'est ouvert tout le temps je pense qu'il y a des visites la nuit mais pas de dégradations, pas de cigarettes par terre, après c'est très familial* »

L 187-190 : « *Des enfants viennent jardiner comme la fille de John que je vois assez souvent qui est quand même incroyable, extravertie et heureuse au jardin, assez dingue, je crois qu'elle a neuf ans, elle sait faire tout toute seule, son père lui a transmis une pédagogie de faire tout seul* »

L 236-238 : « *les jardiniers se sentent libres, pas obligés de venir, il y a une grande liberté, il n'y a pas d'obligation du tout, ça marche bien comme ça* »

L 305-308 : « *Pour moi personnellement ce jardin c'est une thérapie, enfin c'est comme ça que je le vois, parce que j'en ai besoin, c'est quelque chose qui me fait énormément du bien, et c'est aussi pour ça que j'ai envie de le transmettre parce que je pense que c'est un matériau de méditation et de bien-être exceptionnel* »

L 310-312 : « *c'est énormément thérapeutique, ça fait sortir de chez soi, c'est physique et ça fait du bien, en fait c'est très mental et très physique, c'est complet* »

L 349-351 : « *la problématique aussi de gens qui n'habitent plus la campagne ou juste pour y dormir car là non plus on n'observe plus la nature, c'est glyphosate et compagnie, on en respire encore plus qu'en ville* »

L 381-384 : « *On parle beaucoup au jardin, on n'écoute pas notre musique, pas de casques, ça peut m'arriver quand je suis toute seule mais pas quand il y a des gens, on a des e-phones parce* »

qu'on communique sur whatsapp et donc voilà, des gens qui téléphonent dans ce cas-là on va se mettre à part pour pas déranger »

Remarques : Lola a perdu ses parents, elle trouve au jardin collectif un *pharmakon* qui est un remède psychologique et physique (L 68-70, L 305-308, L 310-312). C'est également un remède par la liberté qui y règne (L 236-238), une liberté d'apprendre aussi avec l'exemple de la petite fille de neuf ans (L 187-190), le jardin collectif est un des rares lieux de vie où on délaisse quand on y travaille ou y séjourne casques sur les oreilles, téléphones, ordinateurs et tablettes chronophages et mobilisateurs d'attention permanents, c'est une véritable thérapie à l'addiction de ces machines (L 381-384). Lola expose des exemples de *pharmakon* négatifs : faux woofing bio en Angleterre en fait destiné au profit, aux riches clients, à l'exploitation d'une main d'œuvre généreuse à des fins mercantiles, faits déjà observés chez les jardiniers précédents (L 86-94). Elle montre que la nature en ville est désormais plus saine qu'à la campagne devenue un champ d'épandage de pesticides organisé et toxique (L 6-7, L 349-351). Le jardin collectif semble être respecté, *pharmakon* social, étant non surveillé dans ce quartier d'immeubles modestes, peu ou pas de dégradations sur un site non surveillé et qui ne ferme pas (L 176-177).

D : Les propos liés au Pédagogique, aux savoirs et à leur transmission

L 25-26 : « *Je pense que ça a joué dans mon rapport à la nourriture, manger de la bonne nourriture, savoir d'où elle vient »*

L 29 : « *on doit comprendre ce qu'on a dans l'assiette, c'est très important »*

L 30-32 : « *quand j'allais chez mes grands-parents, ma grand-mère avait un très très grand jardin, je me souviens avec elle ramasser les haricots et les framboises, c'est les deux souvenirs, et ensuite les équeuter, ça prenait des heures, des super haricots qu'étaient juste excellents. »*

L 35-36 : « *donc un rapport à la nourriture fraîche et pas trafiquée, pas industrielle »*

L 38-40 : « *Je me rends compte grâce aux souvenirs du grand jardin de ma grand-mère que j'ai une reconnaissance des plantes qui est assez bonne, même les fleurs sauvages* »

L 46-48 : « *je jouais beaucoup avec les insectes quand j'étais petite, je me souviens très bien de cet oranger du Mexique où il y avait des Anthrenus verbasci plus petits que des coccinelles, en rentrant de l'école je les regardais à la loupe* »

L 59-63 : « *On a été éduqué à la nature plus qu'au jardin, aux bruits des oiseaux, quels insectes s'y trouvaient, quand on passe son enfance à voir que certains jeux de mots ou chansons vont sur certaines plantes, bien sûr que l'on apprend un peu comment ça fonctionne. Mon grand-père avait aussi des abeilles, des pommiers* »

L 154-157 : « *On se pose des questions ensemble entre jardiniers, je dirai pas que c'est une formation didactique, j'ai pas l'impression d'avoir beaucoup plus de questions qu'eux, je pense qu'on va apprendre ensemble et on expérimente, il n'y pas vraiment de formateurs dans le sens où on a tous des connaissances qu'on s'échangent* »

L 194-196 : « *les enfants ont le droit d'aller cueillir des framboises et de les manger, les jardiniers invitent les enfants à les aider, ils leur montrent les techniques et les gestes, si les enfants le font mal c'est pas grave* »

L 220-223 : « *A la prochaine réunion on va décider si on doit réintroduire de l'humus et qu'est-ce qu'on va devoir planter en fonction de la saison, et aussi si on doit laisser en jachère certains coins du jardin pour laisser reposer la terre.* »

L 280 : « *Je sais quoi manger et quand* »

L 327-329 : « *ça montre une sorte d'émulation, de contagion de cette passion du jardin collectif, une envie de le développer ailleurs, en fait quand on commence à savoir plein de trucs on a envie d'initier les autres.* »

L 340-344 : « *ils ont pas le réflexe d'observer ce qu'il y a autour d'eux, ils avaient du mal à observer parce que on leur apprend pas à observer autour d'eux, ils sont collés aux écrans, alors que même en ville y'a plein de plantes et d'oiseaux à observer, ça veut pas dire qu'ils peuvent pas s'y intéresser, ça veut dire qu'il faut leur apprendre d'avoir le réflexe de regarder* »

L 353-356 : « je pense sincèrement que c'est un très bon moyen d'apprendre les savoirs-être en groupe, la pluridisciplinarité, la connaissance de soi et des autres, de redonner du goût à la vie collective, d'aller au-devant des autres »

L 363-380 : « on va mettre la personne dans un environnement qui va être beaucoup plus bienveillant, un environnement qui va être perçu exigeant mais d'une autre manière que les notes et les examens, tu peux arriver en retard au jardin, le rapport au temps n'est pas le même, mais par contre tu devras arriver à un résultat sur le temps long, tu devras planifier toi-même les tâches sans attendre toujours des consignes ou des instructions des profs, les trucs à faire c'est pas un enseignant qui va te le demander, c'est toi-même qui va les planifier et les conséquences sont bien différentes, si on a pas bien botté un poireaux et bien la récolte va être moins jolie, si t'as pas arrosé tes pommes de terre et bien tu en auras moins, là dans le jardin c'est pas l'enseignant qui va gronder c'est la nature qui va récompenser ou non le bon travail du jardinier, et c'est l'élève jardinier qui va avoir la félicité de la réussite, sans intermédiaire, sans notation. La sanction peut être plus rude mais elle donne envie de recommencer en mieux, on n'est pas vexé par la personne du prof. En fait dans un jardin collectif, on peut être rapidement autonome, les gestes et les réflexes d'arrosage, de repiquage s'acquièrent rapidement pourvu qu'on observe ceux qui savent faire. Moi je dirai trois quatre mois pour être autonome. Le jardin partagé est très pratique là-dessus, on a le droit d'essayer, de se tromper, même si ça marche pas il n'y a pas de jugement négatif, je pense que pour se dire jardinier il faut au moins deux années de pratique. Moi je ne me sens pas encore jardinière à part entière. C'est la patience totale, c'est une école de patience et d'observation. »

Remarques : Lola de par ses études universitaires et sa qualité de jardinière collective donne de très intéressantes informations sur la pédagogie à l'œuvre au jardin intergénérationnel : utilisation des sens pour apprendre, observation et développement de la vue en observant les insectes (L 46-48), ouïe (L 59-63) avec le bruit des oiseaux, toucher avec la cueillette des framboises (L 194-196), Lola comprend qu'au jardin on ne peut être collé aux écrans (L 340-344) et que s'y développe une pédagogie des sens et du corps, par aussi l'apprentissage gestuel (L 363-380), le goût « des super haricots qu'étaient juste excellents » (L 30-32) qui ouvre sur des apprentissages en groupe, en autonomie, en organisation et dynamique de groupe (L 353-356), en partage de savoirs et autoformation à la maison, cette pédagogie est autoévaluée, pas de notes ou de réprimandes, la nature est le seul censeur dans un climat de groupe bienveillant « la félicité de la réussite, sans intermédiaire, sans notation » (L 363-380). Une

pédagogie libre et autoévaluée avec rapidement une autonomie même si pour Lola deux années de jardinage collectif sont nécessaires à cette autonomie du « savoir jardiner », elle donne à ce temps, à ce « coup à prendre », la terminologie « d'école de patience et d'observation » (L 380). C'est aussi une école de savoirs être et de prise de décisions collectives et participatives (L 220-223), une pédagogie de questionnement collectif et de situation problème (L 154-157). Enfin Lola nous donne cette intéressante observation anthropologique, pour elle cette école jardin est une école de la « contagion », une passion collective en dynamique de groupe pédagogique est à l'œuvre : « ça montre une sorte d'émulation, de contagion de cette passion du jardin collectif » (L 327-329). Concernant la découverte anthropologique de l'apprentissage jardinier par les grands parents, là encore Lola en donne un exemple (L 30-40). Sur le plan des savoirs, pour Lola un des savoirs fondamentaux donné par l'école jardin est de comprendre et de faire attention à ce que l'on mange avec la temporalité des aliments à consommer en fonction de saisons (L 25-26, L 35-36).

Analyse du 9 ème entretien : Laurence de l'association « graine de jardins », analyse selon les quatre dimensions anthropologiques : Dorologique, Xénologique, Pharmakologique, Pédagogique

B : Les propos liés au Xénologique, au rapprochement avec les autres, au lien avec la communauté des jardiniers et aux personnes du quartier, à l'ouverture aux autres, à la socialisation, à la collaboration

LB 49-51 : « *depuis le tournant des années 2000 on a également une demande de jardinage qui émanait des habitants eux-mêmes, qui ont contacté leur ville et là en occurrence Paris* »

LB 54-58 : « *Cette demande elle émanait de personnes qui ne savaient pas forcément jardinier mais qui avaient envie justement d'avoir un autre rapport à leur quartier en ayant la possibilité de rencontrer leurs voisins tout en embellissant leur cadre de vie, de pouvoir avoir des activités avec leurs enfants, des activités de loisirs de proximité, et un lien avec le vivant, un lien avec des plantes, un lien avec des insectes avec des oiseaux, une forme d'utopie de la ville* »

L 69-72 : « tous ces acteurs qui se retrouvaient sur l'idée que le jardin était un bon outil de lien social dans les quartiers et en même temps un outil ou plutôt un équipement je dirai socio-environnemental qui touchait toutes les générations, tous les publics »

Remarques : Laurence travaille à la mairie de Paris au programme « Main verte » qui encourage et accompagne la réalisation de jardins collectifs d'habitants. Les jardins partagés permettent de développer du lien social dans les quartiers parisiens. Acteurs locaux, les habitants s'impliquent dans la construction et l'embellissement de leur cadre de vie. Ce programme répond à une volonté collective de parisiens d'améliorer la socialisation dans leurs quartiers par le jardinage en commun et à retrouver une forme de biodiversité urbaine (LB 49-51), à changer la vie sociale intergénérationnelle –L 69-72) par le truchement de la culture potagère (LB 54-58).

C : Les propos liés au Pharmakologique, au soin du corps et de l'esprit, au soin des autres.

LB 7-8 : « Paris n'a que trois jours d'autonomie alimentaire ! Donc si Rungis en gros n'était plus approvisionné par des camions, voilà, on serait très très vite affamé en île de France »

LB 18-19 : « l'agriculture industrielle est très compliquée, très consommatrice et dépendante du pétrole »

LB 37-42 : « on se retrouve en île de France avec les mêmes difficultés qu'ailleurs dans le monde où les sols fertiles sont recouverts de constructions, bétonnés, imperméabilisés et où des années et des années de culture maraîchère des générations qui ont cultivé là en amendant les sols, qui ont comment dire enrichis ces sols, donner de la valeur biologique à ces sols, tout ce travail est perdu en un rien de temps »

Remarques : Laurence montre la fragilité de notre système d'approvisionnement alimentaire des grandes villes (LB 7-8) du fait du remplacement des ceintures alimentaires maraîchères au cours du vingtième siècle d'abord par des usines puis par des zones bétonnées ou des centres commerciaux, cette destruction est un pharmakon négatif, presque irréparable des politiques urbanistes passées. Pour elle les jardins collectifs, familiaux ou partagés ne peuvent dans l'état

actuel nourrir les populations urbaines (LB 37-42) tandis que l'agriculture industrielle est liée au pétrole et vit sous l'épée de Damoclès de l'approvisionnement pétrolier, tout comme les villes pour nourrir les populations sont sous l'épée de Damoclès des transports et des camions utilisant le même pétrole fossile.

D : Les propos liés au Pédagogique, aux savoirs et à leur transmission

LB 89-93 : « *comment on peut tous ensemble définir des ambitions sur les territoires du point de vue justement du cadre de vie, de l'éducation à l'environnement, du lien social, de la réponse à des enjeux comme la préservation de la biodiversité en milieu urbain ou d'adaptation des villes au changement climatique* »

Remarques : Laurence exprime bien ici la teneur de la problématique d'inventer une nouvelle forme d'éducation avec la nature au centre (LB 89-93), cette école jardin n'est pas qu'éducative, comme dans le Tétrapharmakon épicurien elle apporte des solutions sociales, des « remèdes », aux questions sociales, environnementales, éducatives, urbanistes, et au réchauffement climatique. L'école jardin devient l'affaire de tous comme l'écocitoyenneté, elle peut émaner du peuple comme c'était le cas pour les demandes de jardin dans les années 2000 et réclamer à nouveau l'action des politiques.

Analyse du 10 ème entretien : Xavier, jardinier-formateur et écrivain, analyse selon les quatre dimensions anthropologiques : Dorologique, Xénologique, Pharmakologique, Pédagogique

A : Les propos liés à la notion du don, de la gratuité

XM 84-89 : « *c'est qu'il n'y a pas de production végétale sans production animale, on ne peut pas voilà, on a besoin des animaux, et donc là-bas c'est des accords avec les Peuls, les Peuls c'est l'ethnie des bergers, il y a des accords ancestraux qui font que quand les récoltes de mil sont faites, les Peuls viennent avec leurs troupeaux et contre un peu de grain laissent les troupeaux paître, ça va fertiliser les sols, et voilà et ça se fait dans l'harmonie* »

XM 111-113 : « *car l'histoire de l'alimentation nous montre ces échanges, et donc les plantes circulent, y'a que les hommes politiques qui n'ont pas compris, certains, que la vie c'est une circulation, y'a pas de frontière sur la carte* »

Remarques : Xavier intervient dans des missions pour le Ministère de l'agriculture en Afrique sub-saharienne en particulier au Mali auprès de populations Dogons. Il montre pour ce thème du don Maussien des formes coutumières de dons contre dons entre deux ethnies, Peuls et Dogons, et entre deux types de cultures alimentaires qui ont besoin l'une de l'autre, animale et céréalière, cette « harmonie » (XM 84-89) d'échanges n'est pas basée sur l'argent, sur l'achat ou la spéculation financière mais sur le don. Xavier montre que nos sociétés modernes par leur financiarisation et leurs frontières d'états riches, mais finalement très pauvres en terme anthropologique de don et d'harmonie pacifique, sont bien incapables de comprendre ces échanges vertueux. (XM 111-113). Le don contre don de l'Afrique avec l'Occident ne fonctionne pas, nous pillons les ressources de l'Afrique achetées à bas prix contre des poulets industriels surgelés de mauvaise qualité, des semences céréalières très chères ou OGM, des produits alimentaires de mauvaise qualité au coût carbone élevé, des armes, des technologies hors de prix qui détruisent les cultures traditionnelles et les petits exploitants africains par la spéculation et la vente irraisonnée de terres et forêts aux spéculateurs au premier rang desquels Chine et Etats-Unis.

B : Les propos liés au Xénologique, au rapprochement avec les autres, au lien avec la communauté des jardiniers et aux personnes du quartier, à l'ouverture aux autres, à la socialisation, à la collaboration

XM 100-105 : « *on a des milliers de gens en ce moment à nos frontières qui savent faire ça, qu'il faudrait intégrer et nous plus les voir comme un problème, au contraire une solution c'est-à-dire que tous ces gens savent faire en fait, ils savent répondre aux problématiques qu'on a créées nous chez nous, on les appelle migrants, moi je préfère le mot de réfugiés, ils migrent pas volontairement on se réfugie en général, on n'est pas pour rien d'ailleurs dans le cirque qu'il y a chez eux, et surtout on continue de se plaindre de leur arrivée alors que c'est des trésors* »

Remarques : Xavier compare les migrations végétales dans leur liberté (Air, terre, eaux) avec les migrations humaines qu'il voudrait libres également. Pour lui être jardinier planétaire c'est s'enrichir des savoirs jardiniers de ces migrants que nos sociétés technicisées ont peut-être oubliés. Ces migrants sont pour lui une solution et non un problème, ce sont des trésors de savoirs comme lorsqu'il décrit les savoirs Dogons ou Peuls. (XM 100-105)

C : Les propos liés au Pharmakologique, au soin du corps et de l'esprit, au soin des autres.

XM 50-57 : « *Les Dogons ont en fait à nous apprendre mille choses, mille choses, pour commencer leur relation au sacré, ça c'est vraiment quelque chose que je défends, on a perdu la notion du sacré, la terre c'est sacré, on revient sur ce mot terrible « d'exploitant » agricole, mais non la terre on ne peut pas l'exploiter, on a pas le droit pour commencer, on a tout simplement pas le droit, les Dogons ont une relation au sacré très forte qui se traduit parfois par des tabous, on ne peut pas faire ça comme nous on avait des tabous comme par exemple les femmes ne semaient pas le persil, c'était un tabou qu'il y avait dans les fermes, jusqu'à entre deux guerres à peu près, et c'est parfois irrationnel »*

XM 113-116 : « *et donc les plantes de chez nous sont arrivées là-bas sauf qu'il n'y a pas forcément le savoir technique pour les multiplier, et donc en échange y'a beaucoup de semences F1 traitées enrobées de merde qui arrivent vraiment en volume chez eux »*

XM 155-160 : « *J'en profite pour jeter une petite pierre sur toutes les méthodes qui prônent de la technologie, je rappelle qu'hydroponie⁷¹⁴, aquaponie machin, je rappelle que le rôle du potager c'est de nous amener à plus d'autonomie, pas à plus de dépendance énergétique ou autre, pas de dépendance à une prise de courant par exemple, à une technologie particulière qu'on peut pas réparer, des intrins spécifiques qu'on ne peut pas produire soi-même »*

XM 164-167 : « *il faut faire attention dans nos comportements qu'on incarcère pas les plantes exactement comme on incarcère des animaux d'élevage, et on est en train avec l'hydroponie etc, à arriver à ça. Une plante pas plus qu'un animal c'est fait pour ne pas être élevé hors sol, pas plus qu'un homme d'ailleurs »*

⁷¹⁴ L'hydroponie ou culture hydroponique (ou agriculture hors-sol ou aéroponie), du grec *πονός* (ponos, « le travail » ou « l'effort ») et *ὑδωρ* (hudōr, « l'eau »), est la culture de plantes réalisée sur un substrat neutre et inerte (de type sable, pouzzolane, billes d'argile, laine de roche etc.). Ce substrat est régulièrement irrigué d'un courant de solution qui apporte des sels minéraux et des nutriments essentiels à la plante. L'état sanitaire de ces cultures est contrôlé par des pesticides ou produits phytosanitaires.

XM 248-249 : « *le bio n'est pas une garantie suffisante. Il faut donc chercher plutôt en bio et de saison* »

Remarques : Xavier donne d'intéressantes informations anthropologiques sur la relation du peuple jardinier Dogon avec la nature « sacralisée » à laquelle s'attache des tabous qui la protège, tabous oubliés ou presque en Occident (XM 50-57). Cette transgression du sacré de la nature en Occident au profit de cultes bibliques ou « d'exploitation » biblique de la nature engendre un pharmakon négatif d'exploitation à outrance de la terre. Le monde occidental échange ou exporte vers l'Afrique des aliments de mauvaise qualité, des semences aux intrants chimiques, des « poisons » « *semences F1 enrobées de merde* » (XM 113-116) ce n'est pas du don contre don, c'est du poison contre don pour Xavier avec le risque symbolique de guerre montré par Mauss qui s'y rattache à terme. Il attire notre attention sur les techniques hors sol de culture (XM 155-160) qui sont pour lui encore une façon d'introduire d'autres formes de poisons dans l'alimentation, tout comme le faux « bio » (XM 248-249) au coût carbone vertigineux qui est importé par avion ou mûri artificiellement au sortir des cales de cargos réfrigérées. Le végétal est traité comme l'animal dans ces « avancées » technologiques, c'est-à-dire sans respect, uniquement pour la rentabilité, une nourriture hors sol pour un humain hors sol très connecté mais en fait profondément déconnecté de la réalité écologique (XM 164-167)

D : Les propos liés au Pédagogique, aux savoirs et à leur transmission

XM 21-25 : « *Chez les Dogons, je parle souvent d'eux et j'ai la chance d'y aller régulièrement, chez les Dogons, ceux qu'on surnomme les seigneurs de l'agriculture en Afrique subsaharienne, c'est le grand-père ou la grand-mère qui transmettent, ce qui a l'inconvénient d'avoir une certaine inertie, néanmoins pourquoi on passe par le grand-père, bah c'est tout simple, le grand-père il a nourri votre père, votre mère, donc là à ce moment-là il a montré qu'il « savait »*

XM 27-33 : « *Pour moi le potager ou le maraîchage c'est une chanson de geste, et comme la chanson de geste ancienne, médiévale, ça se transmet de voix orale, après l'écrit vient ensuite, j'ai pas envie de nier ce rôle de l'écrit, mais il vient dans un deuxième temps, il vient comme*

un support, moi j'ai envie de dépasser l'écrit dans un premier temps. Placer l'écrit en premier c'est vraiment une énorme erreur surtout dans nos métiers, des métiers de la « geste », mais voilà c'était un beau mot, voilà la « geste » vraiment avec une sacralisation du geste qui n'est pas que rentabilité »

XM 38-39 : « en fait il aurait fallu commencer par parler du sol et un sol c'est fragile »

XM 41-46 : « attention les plantes ce sont des belles séductrices, elles savent attirer notre regard et on va s'intéresser à ça, mais en fait c'est la terre avant tout, une fois qu'on a compris ce qu'était la terre ça va beaucoup mieux. Jacques avait appris, je crois qu'initialement il n'avait pas le certificat d'étude, donc il a fait un tout petit passage dans une formation agricole, il tenait tout de son grand-père, il y a un saut de génération »

XM 47-50 : « comme disait Aimé mon ami Dogon avec le grand-père il y a un humour qu'on a pas avec le père, et c'est vrai, il y a une espèce de distance d'un saut de génération qui fait qu'on est beaucoup plus détendus dans nos rapports, et donc Jacques avait appris avec son grand-père essentiellement »

XM 137-141 : « j'ai beaucoup d'espoir dans tous ces jardiniers qui sont dans des petits jardins, parfois assez grands en fait, qui ont envie de cultiver, qui ont envie de retrouver tous ces gestes, il a manqué une ou deux générations pour transmettre ces gestes, comme en cuisine, en artisanat, comme dans plein de choses en fait »

XM 181-183 : « "jardinographe" parce que je jardine et j'écris, en connaissant les limites des deux c'est-à-dire que l'écrit est très limité pour la transmission des savoirs protégés et l'agriculture »

XM 205-206 : « la permaculture c'est un truc de prof de fac, d'universitaire, pour théoriser un système de production agricole »

XM 208-210 : « on a schématisé et on a réduit la permaculture à 2 ou 3 actes symboliques comme faire des buttes, ce qui est complètement absurde sous nos climats et dans nos sols pour 80 % du territoire »

XM 215-216 : « quand on est jardinier, on peut commencer à s'intéresser à la permaculture mais pas l'inverse »

XM 228-230 : « *Il y a plus de 50 ans, la préoccupation était de manger tout simplement, aujourd'hui, comme on est devenu riches, on veut surtout manger diversifié et manger de saison, sain et naturel, et puis si possible pas trop loin de chez nous, local, ce qui est plutôt pas mal* »

Remarques : Xavier abonde d'exemples sur la transmission des savoirs jardiniers par les grands parents en France et en Afrique chez les Dogons (XM 21-25, 41-46) il explique ce phénomène de saut de génération en constatant que cette pédagogie des grands parents est plus « détendue » (XM 47-50). Cette pédagogie est surtout orale et gestuelle (XM 27-33), le terme « chanson de geste » très approprié associant mémorisation de l'oral en même temps qu'apprentissage gestuel. Les livres viennent après avec la théorisation (XM 27-33). Xavier insiste par le fait que dans ces apprentissages jardiniers il faut commencer par la connaissance du sol, de la terre, ce qui pousse au-dessous est aussi important que ce qui est au-dessus « comprendre ce qu'est la terre » (XM 41-46). Ces savoirs jardiniers permettent d'apprendre à manger sainement de saison (XM 228-230) ce qui est un coup de pied dans la fourmilière de l'agriculture industrielle et le système de la grande distribution en formant des enfants et des citoyens à une écocitoyenneté responsable dans l'alimentation, sa qualité, son empreinte carbone, sa traçabilité. En mettant une école jardin en place, en la généralisant, il y a risque ou vertu à provoquer le séisme d'un système d'agriculture, de nutrition industrielle, de profit, de commerce « carboné » international, mis en place par le libéralisme mondial.

Analyse du 11^{ème} entretien : **Marie-Christine**, jardinière collective, analyse selon les quatre dimensions anthropologiques : Dorologique, Xénologique, Pharmakologique, Pédagogique.

A : Les propos liés à la notion du don, de la gratuité

MC 309-311 : « *là j'ai mis des petits plans d'oeuillets pour tout le monde, on peut venir en chercher quand on en a envie* »

MC 410-411 : « *A mes voisins jardiniers je les donne* »

MC 413 : « *On se les offre, on se fait plaisir, tu l'as pas moi je l'ai* »

MC 450-451 : « *On nous fait signe pour l'apéritif* »

MC 455-457 : « *on m'a dit tu prends la surface que tu veux et tu fais pousser ce que tu veux, tu construis la cabane que tu veux* »

Remarques : Marie-Christine est une des référentes « pédagogiques » du jardin de Repainville, elle est réellement animée du système du don bien visible à Repainville (MC309-413). Le système Maussien du « potlact » est à l'oeuvre dans ce jardin collectif avec des bancs, tables, chaises réservées aux agapes quand vient la fin de journée ou pour prendre le repas en commun le midi (MC 450-451). Il y a à Repainville une forme de liberté exceptionnelle (MC 455-457), jubilatoire, comme dans le jardin épicurien, un système démocratique de gestion collective du jardin basé sur la confiance et l'expression de chacun en assemblée participative où l'on marque collectivement son accord ou sa désapprobation par des gestuelles silencieuses de bras et de mains codés à l'avance (Gestuelle de réunion).

B : Les propos liés au Xénologique, au rapprochement avec les autres, au lien avec la communauté des jardiniers et aux personnes du quartier, à l'ouverture aux autres, à la socialisation, à la collaboration

MC 329-333 : « avez-vous réalisé comme tout de suite des visites ou bien des présentations à des enfants ?

Marie-Christine : *Oh oui, j'en ai fait encore et encore, et aussi à des petits enfants autistes ou trisomiques, je m'en suis occupé pendant trois ans et demi et aussi de gens qui étaient tombés aveugles et qui avaient entre 20 et 50 ans* »

MC 409-410 : « *ça c'est la nurserie voyez, c'est là que je regroupe les bébés plantes et que je veille sur eux, ça c'est tous les bébés qui attendent des gens, des jardins, des voyages* »

MC 451-453 : « *Voyez les gens des jardins, c'est comment dire, des gens qui ont une certaine, sensibilité, des responsables d'AMAP, des animateurs sur les hauts de Rouen, des militants, c'est une continuité par rapport à des copains qui y étaient* »

Remarques : Marie-Christine donne d'intéressants exemples de pédagogie au jardin collectif sur des populations variées et en situation de handicap, enfants autistes et déficients visuels (MC 329-333). Elle montre la forte xénologie de ce jardin de Repainville autour d'une amitié (notion épicurienne bien présente), de camaraderies militantes ou associatives (MC 451-453). On observe une communauté dont le jardinage et le respect de la nature sont au centre d'une intense vie sociale et associative.

C : Les propos liés au Pharmakologique, au soin du corps et de l'esprit, au soin des autres.

MC 366-367 : « *alors voyez là j'ai fait dans le sauvetage aussi, j'ai bâti un petit monument Zen dédié au jardin, la tranquillité Zen* »

MC 372 : « *je vais en faire un petit temple dédié à la nature* »

Remarques : Marie-Christine semble sacraliser le jardin et la nature avec la construction d'une sorte d'autel religieux, néo-païen, au milieu de sa parcelle de jardin collectif (MC 366-367 et MC 372), nous n'avons pas constaté ce fait sur les autres parcelles mais observé des plaques commémoratives à des luttes politiques écologiques, des voyages à l'étranger pour soutenir des causes (du style de José Bové à Gaza par exemple) placées dans le jardin, une sacralité « laïque » des causes soutenues en quelque sorte dans cet écrin de nature protégé et défendu par des jardiniers aux convictions sociales solides.

D : Les propos liés au Pédagogique, aux savoirs et à leur transmission

MC 302-303 : « *elle est protégée et je lui ai fait une petite pancarte pédagogique pour qu'on la respecte après cet exploit* »

MC 379-382 : « *puisque'on parlait d'eau j'ai créé un bassin, alors tous les insectes viennent s'y rafraîchir, les abeilles, les libellules, même les petits oiseaux y aiment bien, j'ai des tritons, des petits lézards avec des pattes palmées à l'arrière, y'a même des escargots, des nénuphars, y'a toute une vie* »

MC 429-432 : « *en fait dès que j'ai besoin je cherche en passant par internet ou dans des ouvrages, il y a tellement de façon de les classer, les noms peuvent changer d'un endroit à l'autre, c'est l'avantage du nom latin qui ne varie pas* »

Remarques : Marie-Christine crée des supports pédagogiques, des fiches, des pancartes pour l'accueil gratuit au jardin pour des séances botaniques ou d'apprentissage jardinier (MC 302-303), certains jardiniers qui se sentent plus pédagogue que d'autres accueillent aussi bénévolement les visiteurs ou les nouveaux jardiniers, ce sont des passionnés au savoir très large : noms latins, classification, vertus médicales, principes de santé, comestibilité, préparation en cuisine ou condiment. Ces apprentissages se font sur les parcelles des formateurs avec de petits groupes d'enfants ou d'adultes (d'une à six personnes), la formation est basée sur les sens, vue, toucher, goût et ouïe pour les sources, les deux rivières, l'ornithologie, les ruches. Nous avons pu goûter de nombreuses plantes et sentir leur parfum, déjeuner avec les jardiniers de salades, goûter miel, vinaigre aromatisé aux plantes du jardin, confitures et soupe dans un lieu et une ambiance exceptionnels qui pourraient faire penser à une communauté épicurienne contemporaine ayant traversé le temps.

VI.8 Synthèse générale des entretiens sur le principe des quatre fonctions anthropologiques reliées au tétrapharmakon, quadruple remède d'Épicure

Le tétrapharmakon ou Tetrpharmakos (τετραφάρμακος, ou « quadruple remède »), est un modèle philosophique pour soigner à la fois l'individu et le mener à l'ataraxie ou absence de troubles physiques et psychiques mais aussi pour soigner la communauté du Jardin et plus largement la société toute entière, un remède pour rendre la vie la plus heureuse possible. Ce remède avant d'être philosophique était un remède « végétal » composé de quatre médicaments (cire, suif, poix et résine) pour les maux physiques. Le terme est donc utilisé de façon métaphorique par Épicure et ses disciples pour désigner quatre remèdes qui guérissent les souffrances de l'âme. Il se résume en quatre maximes :

- Il n'y a rien à craindre des dieux, ceux-ci s'ils existent ne s'occupent pas des hommes et de leurs petites misères, ils n'interviennent pas dans leur destin.
- Il ne faut pas avoir peur de la mort, du bref instant de passage de vie à trépas.
- Il est possible de supporter la douleur, le plaisir est plus souvent présent que la douleur.
- Le bonheur « simple », la sobriété heureuse, est facile à atteindre.

Dans les développements qui suivent nous proposons une démarche proche de ce modèle philosophique d'un quadruple remède avec l'école jardin aux crises actuelles sanitaires, écologiques, économiques et scolaires par quatre fonctions tirées de l'analyse anthropologique de Camille Tarot : fonction dorologique, fonction xénologique, fonction pharmakologique et fonction pédagogique qui met en mouvement les trois premières.

6.8.1 Dorologique

Le système de fonctionnement non capitaliste, utilitariste et sans argent des jardins familiaux et partagés semble clairement établi à travers ces onze entretiens, ce système du don contre don de Mauss ou encore de « l'échange-don » comme le définit Evans Pritchard⁷¹⁵ singularise le

⁷¹⁵ Evans-Pritchard, E.E. (1965). *La religion des primitifs, à travers les théories des anthropologues*. Paris : Payot.

jardin collectif familial au même titre que l'école, ces deux hétérotopies, où l'argent et le profit n'ont pas lieu d'être (nous ajoutons dans cette recherche la religion qui dans le modèle épicurien de Jardin est laissée à l'extérieur de l'école par les disciples d'Épicure). Ce même système de fonctionnement permet de les fondre en une seule entité « l'école jardin » qui en évacuant le système libéraliste basé sur le profit et l'argent « soigne » les élèves de l'obsession de l'argent observée à l'extérieur de l'école dans la société contemporaine et propose des collaborations, des dons intergénérationnels, des socialisations avec les habitants et associations.

Entretien 1 : Magda est jardinière au jardin partagé de Repainville et entretient des relations de don et de gratuité, de services désintéressés avec ses amis jardiniers (MA10), dans ce jardin partagé l'ensemble des jardiniers fonctionne de cette façon, don, partage, don des surplus de production, don aux visiteurs (dont moi-même) de confitures, salades, fruits sans contrepartie. Magda en employant l'expression « me le rendent bien » (MA329-331) prouve ce fonctionnement basé sur le don et la gratuité

Entretien 2 : Pour Dominique Daviot du GNIS, le « donner-recevoir-rendre » Maussien semble fonctionner comme pour les jardiniers collectifs : DD 152 « dons à l'école », DD 289-291 « opération entièrement gratuite », DD 450-451 « sur le même principe de la gratuité »

Entretien 3 : Marie-Jeanne est une institutrice laïque retraitée animée par une philosophie de l'école jardin et un militantisme du respect de la nature et de la connaissance du jardinage basée sur le don et la gratuité (MJ 153-154, MJ 233-235, MJ 275-276)

Entretien 4 : Gérard Mallet est une personne qui donne beaucoup en matière de temps, de conseils, il offre les plants de ses choux aux jardiniers. Bénévolat (GM 79-83) don de plants (GM 30-32)

Entretien 5 : Jean-Luc Michel définit la fonction de jardinier-formateur comme liée au « don » au « gratuit » jusqu'à refuser la prise en charge des frais quand il se déplace (JLM 218-221), il applique la philosophie première des jardins ouvriers, des jardins des cheminots, basée sur le gratuit et la solidarité (JLM 242-244)

Entretien 6 : Cathy Bias-Morin pose d'emblée le système du don comme fondamental autour du jardin (CBM 73-77) « Le don est fondamental », tout le système qui gravite autour de l'animation des jardins est basé sur cette notion du don, du gratuit (CBM 131-134) et du bénévolat (CBM 248-251)

Entretien 7 : Le thème du don Maussien est ici encore bien présent avec Jacques Guerlain (JG 5-6, JG 25-26, JG 35-36), les parcelles sont concédées pour l'année pour une participation très modeste d'une quarantaine d'euros et permettent aux jardiniers d'économiser jusqu'à deux mille euros d'achat de nourriture annuels. Nous sommes en présence d'une communauté de jardiniers qui vit ensemble sans commerce d'argent, même l'eau est gratuite parce qu'un ingénieur hydraulicien à la retraite a bénévolement réalisé le captage d'une source sur place et que les travaux d'irrigation ont été réalisés par la communauté des jardiniers sans rémunération.

Entretien 8 : La notion dorologique anime la philosophie de Lola jardinière et étudiante, don gratuit, partage, échange, accueil intergénérationnel, pour elle l'argent n'a pas sa place au jardin (L 271-274), « ça marche par le don » (L 271-274) donne un élément de preuve à l'hypothèse du tétrapharmakon, du remède épicurien aux maux de la société. La vie sociale s'enrichit de ces dons et échanges sans argent, le donner recevoir rendre Maussien fonctionne, dons de légumes et rendu par un appartement prêté pour tenir des réunions.

Entretien 9 : Xavier montre pour ce thème du don Maussien des formes coutumières de dons contre dons entre deux ethnies, Peuls et Dogons, et entre deux types de cultures alimentaires qui ont besoin l'une de l'autre, animale et céréalière, cette « harmonie » (XM 84-89) d'échanges n'est pas basée sur l'argent, sur l'achat ou la spéculation financière mais sur le don.

6.8.2 Xénologique

L'école jardin s'inspire de cette ambiance xénologique des jardins familiaux et partagés, c'est un lieu qui se veut lieu de socialisation, lieu d'accueil comme au jardin d'Épicure de tous, hommes, femmes, enfants, personnes âgées, indigents, étrangers, exclus, chômeurs, personnes en situation de handicap, enfants en situation de handicap. L'école jardin est une école inclusive qui ne raisonne pas sur le principe de la rentabilité, de la rapidité, de l'élitisme, de la supériorité des uns sur les autres, c'est une école de partage et de respect de chacun, elle « soigne » la communauté, le quartier, la ville. On y observe, de la démocratie participative, des débats, des constructions collectives et collaboratives, en ce sens elle est le remède à une société où l'individualisme règne en maître avec le « repli sur soi » de personnes exclues de l'activité économique toujours plus nombreuses et précaires. L'école jardin ou le jardin partagé donne une socialisation possible autour de la nature à ces exclus de l'emballlement capitaliste

impitoyable. L'école jardin porte en elle le même espoir xénologique que portait la loi sur les associations en 1901, appelée de ses vœux par Durkheim pour enrichir la vie démocratique et citoyenne du pays, en y ajoutant cette fois la pleine conscience d'une écocitoyenneté pour sauver la planète.

Entretien 1 : Magda jardinière à Repainville est une personne profondément « xénologique », ouverte aux rencontres et aux inconnus ou étrangers, elle accueille les visiteurs, les enfants, les nouveaux jardiniers.

Entretien 2 : Dominique Daviot perçoit la richesse xénologique des échanges collaboratifs entre enseignants, parents d'élève, associations de jardiniers, municipalités.

Entretien 3 : Marie-Jeanne expose les milieux mis en relation de lien par l'activité jardinage qui sont très hétérogènes, enfants handicapés (MJ 165-166 et 168-169), familles (MJ 90-91), personnes âgées (MJ 162-164), gens du village (MJ 199-200).

Entretien 4 : Gérard Mallet développe ce fort aspect xénologique des jardins collectifs qui prend toute sa dimension avec la notion de fête (GM 238-241) et (GM 268-271), fête de village, fête « Saint Fiacre » des jardiniers, fête des fleurs ou « Corso fleuri », ces jardins potagers rapprochent les gens notamment par la fête, par le milieu associatif, fêtes intergénérationnelles avec les enfants présents, des jeunes.

Entretien 5 : Jean-Luc Michel explicite au jardin collectif ces activités intergénérationnelles qui touchent tous les âges (JLM 60-62), l'intéressante féminisation des jardins depuis 2015 et la forte demande d'adhésion de femmes (JLM 232-234 et JLM 237)

Entretien 6 : Cathy Bias Morin traduit cette xénologie passe par le rayonnement de ces animations d'école jardin sur la famille, les frères et sœurs avec au final de bonnes pratiques écocitoyennes ou « éco-gestes » (CBM 282-288). L'enfant médiateur de cette nouvelle écocitoyenneté inscrit bien cette recherche dans les sciences de l'éducation, l'enfant devient à son tour formateur intergénérationnel. L'activité jardin de l'enfant rayonne sur la vie de la société en l'influençant de façon vertueuse pour l'écocitoyenneté et le vie collective. L'insertion des exclus (CM 117-122 et CM 352-354) montre également ce grand soin xénologique ou remède d'une société malade.

Entretien 7 : Jacques Guerlain observe une parité homme femmes aujourd'hui s'établir dans ses jardins de Boulogne sur mer (JG 41-49). On observe une mixité sociale (70-71) et une mixité

culturelle (JG 41-49). Il vient en 2019 de créer une association d'insertion par le jardinage collectif, l'association Biosol 62.

Entretien 8 : Lola montre que les nouvelles technologies et le modernisme technique des réseaux sociaux peuvent trouver au jardin collectif des emplois xénologiques bien réels, une communauté jardinière interconnectée et interactive (L 249-251). Le caractère inclusif du jardin est marqué avec l'exemple des efforts du groupe pour intégrer une personne en situation de handicap en fauteuil roulant (L 201)

Entretien 9 : Laurence montre clairement l'action xénologique des jardins collectifs et à fortiori de l'école jardin : Socialisation des acteurs locaux, les habitants s'impliquent dans la construction et l'embellissement de leur cadre de vie. Ce programme répond à une volonté collective de d'écocitoyens parisiens d'améliorer la socialisation dans leurs quartiers par le jardinage en commun et à retrouver une forme de biodiversité urbaine (LB 49-51), à changer la vie sociale intergénérationnelle –L 69-72) par le truchement de la culture potagère (LB 54-58)

Entretien 10 : Xavier montre un aspect xénologique révolutionnaire, considérer les migrants, les personnes en situation irrégulière, cette première vague de réfugiés des guerres ou de la misère et bientôt du réchauffement climatique non comme des ennemis ou des parias mais comme de potentiels formateurs pour « soigner » notre société consumériste malade et nos pratiques agricoles catastrophiques, ces populations étant habituées à l'économie et ayant préservé leurs savoirs ancestraux en matière de jardinage. Ces migrants sont pour lui une solution et non un problème, ce sont des trésors de savoirs comme lorsqu'il décrit les savoirs Dogons ou Peuls. (XM 100-105)

Entretien 11 : Marie-Christine montre la forte xénologie de ce jardin de Repainville à Rouen autour d'une amitié (notion épicurienne bien présente), de camaraderies militantes ou associatives (MC 451-453). On observe une communauté dont le jardinage et le respect de la nature sont au centre d'une intense vie sociale et associative.

6.8.3 Pharmakologique

La notion pharmakologique du ce qui soigne et ce qui tue est très forte dans ces entretiens. Ces jardiniers sont bien au fait de ce qui se passe autour de l'alimentation, des enjeux écologiques

et de santé, humains et non humains. On observe que le jardinage en particulier à l'école est un remède à de nombreux maux de notre société contemporaine. Une vie démocratique s'appuie sur une citoyenneté développée des individus, une vie démocratique et écologique dans le respect des humains et des non humains s'appuie sur une écocitoyenneté à construire dès l'école par l'activité jardinage qui permet de comprendre ces enjeux. L'écocitoyenneté n'est pas que le tri des ordures ménagères et le ramassage des morceaux de plastique sur les plages, c'est en amont qu'elle se forme par la pratique jardinière « les mains dans la terre » en comprenant ce qu'est l'écosystème. L'école jardin semble être un remède physique et psychique puissant et générer une amélioration de la société qui l'entoure, un soin « contagieux » et très encourageant.

Entretien 1 : Magda a vécu de forts traumatismes dont une amnésie due à un accident. Le jardin lui est vite devenu indispensable avec les difficultés professionnelles et le besoin de se reconstruire, ce jardin est devenu un « lieu autre » hétérotopique de refuge (MA 133-134 et MA 295-296) pour sa santé psychique et sa santé physique.

Entretien 2 : Dominique Daviot met l'accent sur trois points de soin de l'homme, de la société, de l'environnement humain et non humain : deux sur l'individu qui pratique l'activité jardin (DD 156-157 et DD 539-541) sur une alimentation équilibrée et de qualité par les récoltes au jardin et à l'activité physique au jardin et un autre sur l'environnement humain et non humain. Si nous résumons ses propos sur l'aspect pharmakologique du jardinage collectif le soin s'opère sur l'individu, le groupe, la société et également sur le non humain, soin des plantes, des animaux et insectes, soin de l'eau, soin de l'air et de la terre.

Entretien 3 : Marie-Jeanne montre les deux aspects du *pharmakon*, ce qui soigne et ce qui tue ou empoisonne, on peut empoisonner sous de bons prétextes (développement économique, créations d'emploi, nourriture abondante et bon marché bien qu'empoisonnée), on peut aussi gagner de l'argent et faire carrière médiatique et vendre des livres, organiser des stages de formation hors de prix pour *bobos* sensibilisés aux valeurs écologistes ou simplement séduits par le jardinage à la mode. Ancienne institutrice elle montre que l'activité jardinage est un soin pour l'enseignant qui le pratique avec ses élèves, un palliatif à la fatigue notamment psychique bien connue des enseignants. L'activité jardinage semble régénérante pour une enseignante et offre une forme de soin (MJ 12-13).

Entretien 4 : Gérard Mallet montre bien toute la force de la notion de pharmakon, ce qui soigne et ce qui peut aussi tuer, un légume sain et biologique ressemble comme deux gouttes d'eau au même légume pulvérisé de produits dangereux pour la santé par l'industrie agroalimentaire et pourtant on recommande « quatre fruits et légumes par jour » dans des spots télévisés émanant du ministère de la santé mais quels légumes et fruits ? (GM 157-161). Gérard Mallet montre bien ce qui est à l'œuvre en matière de pharmakon qui tue : insecticides, manque de traçabilité, importations douteuses, mort des insectes et des oiseaux (GM 178-184) du fait des pratiques agricoles chimiques, lobbies alimentaires dissimulant la toxicité des produits vendus au public incapable de comprendre ce qu'il absorbe.

Entretien 5 : Jean-Luc Michel nous montre ici de la même manière que Marie-Jeanne d'intéressants exemples de pharmakon « négatifs », l'envers du soin en quelques sorte, des exemples de jardins collectifs qui fonctionnent mal et qui produisent de la zizanie, du conflit (JLM 36-38), des jardiniers à la mode improvisés à la va-vite permaculteurs qui produisent des légumes pleins d'azotes sans saveurs et sans valeurs nutritives (JLM 160-164), de faux jardiniers pourtant estampillés « bio » (JLM 170-173), des jardiniers « médiatiques » à la mode dans les médias et les plateaux de télévision déjà dénoncés par Marie-Jeanne au Bec Hellouin (JLM 185), des jardiniers formateurs qui se font payer très cher qui n'appliquent pas la philosophie de « don » et l'éthique généreuse à la base du jardinage collectif (JLM 221-224).

Entretien 6 : Cathy Bias Morin montre sur le thème du pharmakon ce qui peut soigner une société et ses politiques avec la mise en place de pratiques écocitoyennes autour de l'école jardin et de l'animation de l'espace nature en ville. La mise en place d'écoles jardins passe par une collaboration entre élus, éducation nationale, associations et citoyens. Elle montre qu'à Versailles, dans une commune réputée très conservatrice, le pharmakon mis en place par la volonté de Cathy Bias Morin contre les produits phytosanitaires et le recrutement d'écojardiniers formateurs dans les écoles publiques a soigné et dynamisé l'ensemble de ses acteurs et rayonné sur la joie de vivre des citoyens de cette ville, la qualité de vie scolaire des enfants en particulier. On pourrait dire que si cela marche dans une commune très conservatrice cela peut marcher partout.

Entretien 7 : Le phénomène des gilets jaunes a mis en exergue le problème pour une part croissante de ménages de ne plus pouvoir acheter de nourriture en suffisance pour eux et leurs enfants, « ne plus pouvoir remplir le frigo ». Pour Jacques Guerlain le pharmakon est aussi ce qui soigne le budget de ces familles précaires avec des économies importantes sur les dépenses de nourriture (JG 108-110).

Entretien 8 : le jardin collectif est un des rares lieux de vie où on délaisse quand on y travaille ou y séjourne casques sur les oreilles, téléphones, ordinateurs et tablettes chronophages et mobilisateurs d'attention permanents, c'est une véritable thérapie à l'addiction de ces machines (L 381-384). Le phénomène actuel des enfants collés aux écrans trouve ici un soin rare d'autant que ces écrans selon Lola peuvent être utilisés intelligemment tout comme les réseaux sociaux pour les apprentissages au jardin.

Entretien 10 : Xavier attire notre attention sur les techniques hors sol de culture (XM 155-160) qui sont pour lui encore une façon d'introduire d'autres formes de poisons dans l'alimentation, tout comme le faux « bio » (XM 248-249) au coût carbone vertigineux. La pratique du jardinage éveille à une conscience écocitoyenne qui selon lui responsabilise le consommateur, lui donne un jugement critique devant la fuite en avant de techniques d'alimentation de masse « hors sol » ou transgéniques dont les conséquences sur la santé sont inconnues faute d'études scientifiques sur le temps long mais dont les formes d'obésité notamment sur les enfants sont désormais très réelles en particulier aux Etats-Unis.

6.8.4 Pédagogique

Le remède à une école en crise se trouve peut-être dans l'école jardin et son approche pédagogique centrée sur la nature et la collaboration. Cette pédagogie de l'école jardin, pédagogie « sensorielle » est souvent proposée aux enfants en difficulté dans l'éducation protégée ou aux enfants en situation de handicap moteur ou psychique. L'étendre à l'ensemble des enfants commence à être un souhait de nombreux parents qui souhaitent une meilleure alimentation pour leurs enfants, une éducation à la nature, des pédagogies de « praxis » dont l'engouement vers Maria Montessori porte le témoignage. On peut donc se demander qu'attendent les pouvoirs publics pour développer cette école jardin, ce qui avait été très proche d'être mis en œuvre sous le dernier quinquennat de François Hollande et qui est semble t'il est délaissé aujourd'hui, y compris avant la crise sanitaire. Les obstacles sont-ils économiques et budgétaires, philosophiques, dans le sens où cette école écocitoyenne formerait des citoyens conscients des dangers écologiques ou de santé du système consumériste à l'œuvre, politiques dans le sens où le développement durable d'une économie tout en respectant l'environnement apparaît de plus en plus comme une gageure. Quel type de citoyen l'école de la République entend-elle former ? Un citoyen docile au travailler plus pour gagner plus, un citoyen rivé aux

écrans et au système publicitaire et financier qui s’y rattache ou un écocitoyen responsable et conscient sur son environnement humain et non humain ? De plus la pédagogie de l’école jardin est intergénérationnelle, elle résonne sur le plan familial, elle s’ouvre à la connaissance du monde et des autres cultures, elle répare la cassure dans la transmission de savoirs non scolaires en particulier par ce fait anthropologique qu’on apprend à jardiner avec les grands-parents, la cassure plus générale entre la société consumériste et numérique avec la nature et l’environnement. On peut imaginer avec ces jardiniers pédagogues que l’école jardin puisse « réparer » une école en crise.

Entretien 2 : Dominique Daviot inscrit la faisabilité pédagogique de l’école jardin dans son témoignage, tout est là pour la mettre en place, partenariat entre associations et éducation nationale, supports théoriques et pédagogiques, partenariat avec des jardinerie, implication de nombreux enseignants, essais réussis de jardinage à l’école dans toute la France depuis plus d’une décennie. Une inspectrice générale a lancé l’opération « jardinons à l’école » dans les années 2010 avec la logistique du GNIS et la participation d’enseignants à la réalisation d’une documentation d’aide pratique au jardinage à l’école (DD 44 à 81), 100000 établissements ont reçu ces fiches pratiques (DD 234-235), toutes les écoles de France ont reçu ces informations ou ont eu au moins une activité jardinage à l’école depuis dix ans (DD 459-460), les ESPE-INSPE ont été parfois demandeurs de formation jardinage au GNIS (DD 476-477).

Entretien 3 : Marie-Jeanne montre bien ici qu’elle est une enseignante chevronnée et une excellente pédagogue en détaillant sa pratique avec cette approche « sensorielle » omniprésente (MJ 31-37), olfactive, tactile, visuelle, gustative. L’école jardin permet à l’enfant de se réapproprier ses fonctions sensorielles indispensables à sa construction psychique et corporelle.

Entretien 4 : Gérard Mallet établit un diagnostic sur la rupture pédagogique historique de l’école en matière d’enseignement à la culture potagère et des plantes. La fracture remonte pour lui aux années 1930 (GM 84-94) soit sur deux générations au moins qui n’ont pas assuré tant sur le plan de l’école publique des enseignants que sur le plan familial privé et les parents la transmission de ces savoirs (GM 152-155).

Entretien 5 : Jean-Luc Michel propose aux enseignants, en particulier aux futurs professeurs des écoles de faire la démarche de se former, de venir vers les cours et les manifestations nombreuses proposés par les associations horticoles et de jardiniers (JLM 244-246). Attendre que l’éducation nationale organise comme autrefois dans les écoles normales, avant la cassure

définitive des années 1950 de ces apprentissages pour les maîtres, des formations au jardinage et à la production de légumes et de fruits étant bien trop longue à pouvoir selon lui être remise en place. L'éducation en anthropocène et l'école jardin ne semblent plus pouvoir attendre le bon vouloir et la budgétisation des ministères. En conséquence c'est aux enseignants de faire le premier pas vers ce savoir jardinier, de le réclamer dans ses formations, d'interpeller académies et ministères, au risque de l'attendre encore longtemps.

Entretien 6 : Cathy Bias Morin donne des exemples précis de l'activité de ses écojardiniers formateurs à l'école qu'elle a formés, recrutés, et rémunérés par l'action de la municipalité, elle raconte la genèse de cette mise en place de l'école jardin dans les écoles publiques de sa ville par sa volonté personnelle et sa capacité de convaincre éducation nationale et élus. Le modèle d'écoles jardins qu'elle a mis en place dans les écoles publiques de sa ville, la pédagogie mise en œuvre par ses jardiniers formateurs auprès des élèves, le développement culturel interdisciplinaire qui s'en dégage à l'extérieur de l'école sont des modèles aisément transposables aux autres municipalités et académies, cette recherche montre la faisabilité de l'extension générale de l'école jardin, elle fonctionne parfaitement dès à présent à Versailles et d'autres grandes villes comme Nantes et Rennes, Strasbourg, les supports pédagogiques sont là (Entretien Dominique Daviot), manquent une connaissance du grand public de ces réalisations, une prise de conscience nationale des élus et des villes, une prise de conscience de l'état et du ministère de l'éducation nationale.

Entretien 7 : Pour Lola cette pédagogie est auto-évaluée, pas de notes ou de réprimandes, la nature est le seul censeur dans un climat de groupe bienveillant « la félicité de la réussite, sans intermédiaire, sans notation » (L 363-380). On peut en déduire une activité pédagogique générant une forme d'apaisement quant aux notations, à la pression des résultats scolaires, un bien-être dans l'apprentissage par le côté pluridisciplinaire de ces savoirs jardiniers, notamment leur côté sensoriel et corporel. Il y a aussi en lice une révolution de l'espace scolaire qui devient végétalisé, les cours de récréation et l'espace modifiés pouvant modifier la vie scolaire et éventuellement « l'apaiser ».

Entretien 9 : Laurence exprime bien ici la teneur de la problématique d'inventer une nouvelle forme d'éducation avec la nature au centre (LB 89-93), cette école jardin n'est pas qu'éducative, comme dans le *tétrapharmakon* épïcúrien elle apporte des solutions sociales, des « remèdes », aux questions sociales, environnementales, éducatives, urbanistes, et au réchauffement climatique.

Entretien 10 : Xavier abonde d'exemples sur la transmission des savoirs jardiniers par les grands parents en France et en Afrique chez les Dogons (XM 21-25, 41-46) il explique ce phénomène de saut de génération en constatant que cette pédagogie des grands parents est plus « détendue » (XM 47-50). Sur les onze entretiens réalisés le fait social pédagogique de l'apprentissage du jardinage par les grands-parents revient :

JLM 151-152 : « Moi j'ai appris le jardinage par mes grands-pères »

CBM 23-26 : « cette passion ça vient d'ici, de Carteret (Manche), je pense avec ma grand-mère puisqu'elle avait une maison en Normandie dans l'Eure et elle me gardait ici l'été et du coup on jardinait ensemble, donc j'ai appris à jardiner avec ma grand-mère, du coup elle m'a appris à bouturer, à planter »

CBM 32 : « c'est seulement ma grand-mère »

CBM 47-48 : « Je pense que le temps qu'on a passé ensemble avec ma grand-mère dans ce jardin a été très important »

L 30-32 : « quand j'allais chez mes grands-parents, ma grand-mère avait un très très grand jardin, je me souviens avec elle ramasser les haricots et les framboises, c'est les deux souvenirs, et ensuite les équeuter, ça prenait des heures, des super haricots qu'étaient juste excellents. »

XM 21-25 : « Chez les Dogons, je parle souvent d'eux et j'ai la chance d'y aller régulièrement, chez les Dogons, ceux qu'on surnomme les seigneurs de l'agriculture en Afrique subsaharienne, c'est le grand-père ou la grand-mère qui transmettent

Ces indices tendent à mettre en évidence une transmission des savoirs jardiniers par les grands-parents en Europe comme en Afrique et invitent à étendre l'hypothèse ethnographique à d'autres peuples et ethnies.

Cette pédagogie est surtout orale et gestuelle (XM 27-33), le terme « chanson de geste » très approprié associant mémorisation de l'oral en même temps qu'apprentissage gestuel. Les livres viennent après avec la théorisation (XM 27-33). Xavier insiste par le fait que dans ces apprentissages jardiniers il faut commencer par la connaissance du sol, de la terre, ce qui pousse au-dessous est aussi important que ce qui est au-dessus « comprendre ce qu'est la terre » (XM 41-46). Une pédagogie des « mains dans la terre » et des « pieds sur terre » pour réintroduire le lien avec la biodiversité utilisant le corps, les sens, la gestuelle, l'observation, modifiant la

perception du temps qui passe, le rapport aux autres humains et non humains, le rapport à l'existence et à la vie citoyenne.

VI.9 Conclusion générale de l'analyse empirique

Les quatre remèdes épicuriens utilisés comme grille d'analyse des entretiens de pédagogues du jardin, le *tétrapharmakon* athénien d'Épicure du quatrième siècle avant notre ère mis en perspective avec notre époque, semblent bien fonctionner pour cette approche d'une école jardin contemporaine. On y retrouve des invariants structuralistes comme l'unanimité des interviewés sur le fonctionnement Maussien du « donner, recevoir, rendre », une culture de la gratuité que porte en elle l'école républicaine tout comme le jardin collectif, les deux hétérotopies sont donc aisément associables en une seule entité. A aucun moment les religions ou le fait religieux monothéiste n'apparaissent, comme pour le Jardin d'Épicure les croyances, les dieux, la foi mystique, le prosélytisme, restent personnels et ne sont pas évoqués par ces pédagogues jardiniers même si une forme de lien avec la nature, lien de reliance ou *religere* étymologique de « religion », lien de profond respect entre les jardiniers et la nature, peut se comprendre comme une religion ou une forme de culte sacré « laïque » de respect de la nature. La visite quotidienne aux jardins peut apparaître comme une forme de vie en communauté dédiée à la nature, à la végétation, au partage en commun ou « communion » de productions, d'assemblées ou *potlacht* comme on peut l'observer dans les monothéismes avec la messe, la consommation de pain ou de mets « bénis », la consommation rituelle de mets dans les fêtes juives par exemple.

On observe également un grand respect des enfants, des anciens, un respect de personnes très différentes culturellement ou socialement, une hétérogénéité des jardiniers qui se distinguent par de fortes personnalités jusque dans les pratiques pédagogiques très diverses. Là encore, comme pour le Jardin d'Épicure, l'amitié, la générosité, le don de soi ou le don de ses récoltes, la non monétisation des échanges sont bien présents. Comme dans une communauté religieuse les jardiniers qui transgressent ces règles implicites de vie et cette philosophie généreuse sont rapidement exclus ou montrés du doigt. La transmission des savoirs jardiniers par les grands parents, brisée en partie par les deux dernières générations de notre époque, est en elle-même une forme de transmission « sacrée » laïque, tout comme les rites de passage adolescents encore à l'œuvre dans certaines ethnies. L'ouvrage de Philippe Descola sur le peuple Achuar en Amazonie confirme cet enseignement jardinier des grands parents :

Petite grand-mère par compassion donne-moi du manioc. (...) quand tu seras revenue chez toi tu lui diras qu'elle appelle les plantes cultivées. La femme fit ainsi et l'enfant Uyush nomma toutes les plantes des jardins : le manioc, le plantain, la patate douce, le taro, l'igname, toutes les plantes des jardins.⁷¹⁶

Même chose en Normandie, Michel Vivier, docteur en Sciences naturelles de l'université de Caen décrit ce saut de génération féminin pour le savoir végétal :

Thérèse Mauduit a 62 ans et se souvient de sa grand-mère faisant bouillir des racines de doches⁷¹⁷ avec du chiendent. Les racines de doches ça mange le sang et le chiendent, c'est bon aussi pour le sang et les douleurs. Elle faisait aussi des tisanes avec des fleurs de chicorée sauvage (...) Dans son jardin à Saint Brice sous Rânes (Orne) elle cultive et utilise la camomille pour digérer et pour ses yeux, de la chartreuse, de la menthe, de la sauge, et à l'occasion elle se met une feuille de chou sur une articulation douloureuse.⁷¹⁸

Les séquences pédagogiques au jardin sont décrites comme joyeuses et animées et semblent rencontrer un grand succès auprès des enfants. On note un grand intérêt vers les enfants en situation de handicap par l'approche pédagogique sensorielle et l'absence de notation, d'évaluation individuelle au jardin, l'absence de stress tout simplement. L'évaluation est collaborative avec les résultats obtenus et les partages d'expériences, c'est la nature qui récompense le soin et le temps passé à ces apprentissages. Dans les communautés de jardiniers se détachent des jardiniers qui se sentent pédagogues et qui se spécialisent sur l'accueil du public ou des enfants, tous se forment à des diplômes botaniques ou des formations en permaculture ou auprès de jardiniers confirmés dès qu'ils interviennent dans les écoles.

Les formations à l'animation pédagogique des jardins sont hétérogènes et peu lisibles en dehors des formations universitaires et ne comprennent pas de formation à la pédagogie. Les écoles jardins sont déjà à l'œuvre dans des grandes villes comme Versailles avec financement par la mairie de jardiniers formateurs pour les écoles publiques à plein temps, financement par la ville de l'aménagement jardinier dans les cours d'école et de systèmes de brumisation pour les jours de grande chaleur (Cathy Bias-Morin). Les budgets d'installation sont très variés selon l'implication ou non de parents et associations.

⁷¹⁶ Descola, P. (2006). *Les lances du crépuscule, Avec les indiens Jivaros de haute Amazonie*. Paris : Plon. p. 109

⁷¹⁷ Doches, nom latin *Rumex crispus*, nom vulgaire en Bretagne *Parelle* ou oseille sauvage, famille des polygonacées

⁷¹⁸ Vivier, M. (2007). *Savoirs et secrets des jardiniers Normands*. Condé sur Noireau : Editions Charles Corlet. p. 137

Les quatre notions étudiées de *dorologie*, *xénologie*, *pharmakologie* et *pédagogie* apportent beaucoup de soins aux enfants, adultes, jardiniers et leur entourage tant sur le plan personnel, d'alimentation, de santé, de socialisation intergénérationnelle, de dynamisme de groupe, d'intégration, de réseau social et de réparation de traumatismes ou d'accidents de la vie tant psychiques que physiques. Pour compléter ces entretiens de jardiniers liés au pédagogique, de jardiniers-pédagogues, nous avons réalisé un questionnaire sur ces quatre fonctions par mail destiné à tous les jardiniers de jardins collectifs et familiaux, soit 1500 adresses de jardins collectifs et d'associations de jardiniers contactés avec Google drive. Nous avons obtenu 30 réponses sur 1500 envois, et sur ces 30 réponses un tiers de critiques virulentes sur le fait d'avoir employé Google drive ressenti par les jardiniers comme un infâme avatar électronique du capitalisme de surveillance des Gafam. Nous n'avons donc pas exploité ces réponses (présentes en annexes).

L'école jardin au vu de cette enquête est déjà en situation organisée avec partenariat entre éducation nationale et collectivité. Le statut de jardinier formateur pour les écoles publiques existe avec une grille indiciaire de fonctionnaire territorial (Cathy Bias-Morin), la documentation pédagogique et les supports pédagogiques pour les enseignants et les élèves sont prêts et gratuits grâce au travail de longue date du GNIS en partenariat avec l'éducation nationale (Dominique Daviot). Les directions territoriales des espaces verts et les autres académies n'ont plus qu'à reproduire, si la volonté politique est là, ces modèles efficaces et dûment contrôlés avec plusieurs années de recul par l'académie de Versailles et cette même municipalité.

Tableau récapitulatif des points forts pour chaque interviewé sur les quatre fonctions anthropologiques du dorologique, xénologique, pharmakologique et pédagogique

| | Dorologique | Xénologique | Pharmakologique | Pédagogique |
|--------------|--|--|--|---|
| Magda | Magda en employant l'expression « me le rendent bien » (MA329-331) prouve le fonctionnement basé sur le don et le contre don | Magda est ouverte aux rencontres et aux inconnus ou étrangers, elle accueille les visiteurs, les enfants, les nouveaux jardiniers | Le jardin collectif a permis, après d'importants soucis de santé, de retrouver des forces et une socialisation, une confiance en soi, un réseau d'amis et d'entraide | Magda fait sentir les plantes, les fait goûter, toucher, l'observation s'étend aux oiseaux, insectes, à leurs comportements, à l'histoire du lieu, à la géographie du lieu |
| Dominique | Une des tâches de Dominique est de proposer des supports pédagogiques sur le jardinage qui sont envoyés gratuitement aux enseignants qui en font la demande, ils intéressent aussi les jardiniers débutants des jardins familiaux, on a l'impression qu'ici encore le système du don gratuit est à l'œuvre | Richesse xénologique des échanges collaboratifs entre enseignants, parents d'élève, associations de jardiniers, municipalités, secteur privé des jardinerie qui s'ouvrent à ces partenariats | Pour l'aspect santé, il est fondamental aujourd'hui avec une population dont l'espérance de vie se rallonge, il faut inciter à avoir la meilleure santé possible avec une alimentation légumière de qualité, et l'activité physique au jardin en fait partie | Une inspectrice générale a lancé l'opération « jardinons à l'école » dans les années 2010 avec la logistique du GNIS et la participation d'enseignants à la réalisation d'une documentation d'aide pratique au jardinage à l'école (DD 44 à 81), 100000 établissements ont reçu ces fiches pratiques (DD 234-235), toutes les écoles de France ont reçu ces informations ou ont eu au moins une activité jardinage à l'école depuis dix ans (DD 459-460), les ESPE-INSPE ont été parfois demandeurs de formation jardinage au GNIS (DD 476-477) |
| Marie-Jeanne | Son grand jardin potager et verger personnel est également un jardin pédagogique d'apprentissage pratique qu'elle met à disposition des groupes d'élèves (en petits groupes de cinq à six enfants) qu'elle anime. | MJ 165-166 : <i>« Concernant les personnes handicapées je suis en plein dedans avec mon véhicule aussi »</i> MJ 168-169 : <i>« Alors j'ai aussi des IME qui viennent me voir dans mon jardin, alors c'est plus une sortie sensorielle au niveau des plantes »</i> | La question se pose si l'on veut soigner ou empoisonner les gens déclare Marie-Jeanne, le métier de pharmacien requerrait de larges connaissances botanistes qui font désormais défaut, Marie-Jeanne a le courage de le montrer tout comme les contradictions de | Approche « sensorielle » omniprésente (MJ 31-37), olfactive, tactile, visuelle, gustative, comme le prône les pédagogues de l'école-jardin développée dans cette recherche. La cuisine des plantes, fruits et légumes montrés aux enfants |

| | | | | |
|----------|---|--|---|---|
| | | <p>MJ 176-178 : « <i>Et après il y a un petit goûter, un moment de dégustation et même mes autres activités ça finit toujours par un petit goûter parce que c'est un moment informel on partage</i> »</p> <p>MJ 199-200 : « <i>du coup j'ai jardiné, et du coup c'est là aussi que ça m'a créé des liens avec les gens autour de moi, les gens du village</i> »</p> | certains jardiniers familiaux adeptes de produits chimiques sur leurs cultures malgré les règlements des fédérations de jardiniers (MJ 452-454). L'activité jardinage est régénérante pour une enseignante et offre une forme de soin (MJ 12-13) | est un moteur pédagogique efficace (MJ 390-395). La connaissance de la biodiversité locale donnée aux enfants et ce système pédagogique sensoriel semble réjouir les enfants, les rendre enthousiastes : « les enfants étaient tout excités » (MJ 311-316) |
| Gérard | Un jardinier qui donne beaucoup en matière de temps, de conseils, il offre les plants de ses choux aux autres jardiniers. Bénévolat (GM 79-83) don de plants (GM 30-32), humanisme et don aux autres sous un angle religieux avec la Confrérie des jardiniers de Saint Fiacre | Gérard rencontre beaucoup de jardiniers, de maraîchers, de bucherons, des jeunes en particulier (GM 127-130) et (GM 192-198), il entretient ce fort aspect xénologique qui prend toute sa dimension avec la notion de fête (GM 238-241) et (GM 268-271), fête de village, fête « Saint Fiacre » des jardiniers, fête des fleurs ou « Corso fleuri », ces jardins potagers rapprochent les gens notamment par la fête, par le milieu associatif | Gérard montre bien toute la force de la notion de pharmakon, ce qui soigne et ce qui peut aussi tuer, un légume sain et biologique ressemble comme deux gouttes d'eau au même légume pulvérisé de produits dangereux pour la santé par l'industrie agroalimentaire et pourtant on recommande « quatre fruits et légumes par jour ». | Gérard établit un diagnostic sur la rupture pédagogique historique de l'école en matière d'enseignement à la culture potagère et des plantes. La fracture remonte pour lui aux années 1930 (GM 84-94) soit sur deux générations au moins qui n'ont pas assuré tant sur le plan de l'école publique des enseignants que sur le plan familial privé et les parents la transmission de ces savoirs (GM 152-155). Pour Gérard il y a urgence de relancer ces savoirs à l'école et de former les enseignants en particulier dans les zones urbaines avec les jardins partagés, réapprendre les savoirs gestuels, réapprendre par les sens (GM 162-175) |
| Jean-Luc | Pour Jean-Luc, cette fonction de jardinier-formateur est liée au « don » au « gratuit » jusqu'à refuser la prise en charge des frais quand il se déplace (JLM 218-221), il applique la philosophie première des jardins ouvriers, | Intéressant témoignage sur la féminisation des jardins depuis 2015 et forte demandes d'adhésion de femmes (JLM 232-234 et JLM 237). Cet aspect xénologique de remède social et nourricier par le | Jean-Luc montre ici de la même manière que Marie-Jeanne d'intéressants exemples de pharmakon « négatifs », <i>l'envers</i> du soin en quelques sorte, des exemples de jardins collectifs qui fonctionnent mal et | « Moi j'ai appris le jardinage par mes grands-pères » (JLM 151-152). Jean-Luc parle d'une pédagogie « des mains dans la terre » comme nous le proposons pour l'école jardin thème de notre recherche. |

| | | | | |
|---------|---|--|---|---|
| | des jardins des cheminots, basée sur le gratuit et la solidarité (JLM 242-244). | jardin collectif est particulièrement énoncé dans l'évocation de ces femmes et mères isolées qui n'ont plus les moyens d'alimenter leurs enfants et qui viennent au jardin collectif pour avoir une base alimentaire pour leurs enfants et pour retrouver des solidarités (JLM 232-234). | qui produisent de la zizanie, du conflit (JLM 36-38), des jardiniers à la mode improvisés à la va-vite permaculteurs qui produisent des légumes pleins d'azotes sans saveurs et sans valeurs nutritives (JLM 160-164), de faux jardiniers pourtant estampillés « bio » (JLM 170-173), des jardiniers « médiatiques » à la mode dans les médias et sur les plateaux de télévision | (JLM 196-204) : « C'est la théorie avec les mains dans la terre ». Jean-Luc propose aux enseignants, en particulier aux futurs professeurs des écoles de faire la démarche de se former, de venir vers les cours et les manifestations nombreuses proposés par les associations horticoles et de jardiniers (JLM 244-246) |
| Cathy | Cathy apparaît comme une pionnière en matière d'interdiction des produits chimiques phyto-sanitaires dans les municipalités, elle est l'initiatrice de la loi Labbé sur leur interdiction. Elle est également initiatrice de la création de postes d'écojardiniers formateurs dans les écoles publiques. Pour Cathy « <i>Le don est fondamental</i> », tout le système qui gravite autour de l'animation des jardins est basé sur cette notion du don, du gratuit (CBM 131-134) et du bénévolat (CBM 248-251) | L'insertion des exclus (CM 117-122 et CM 352-354) est au cœur du travail sociologique et xénologique de Cathy par cette approche de la nature en ville et la mobilisation des citoyens et des élus politiques. Elle crée des emplois de jardiniers-formateurs pour les écoles publiques, recrute pour son service d'espaces verts des personnes en difficulté ou en situation de handicap. | « <i>L'éducation nationale c'est quand vous avez un fruit vous ne pouvez pas le manger, il faut qu'il soit cuit de peur des empoisonnements, mais les instits font des confitures des soupes des tartes, elles le font chez elles, elles reviennent avec. Elles n'ont pas vraiment le droit de le faire mais elles le prennent. C'est vrai que les règles sont très strictes sur la consommation d'aliments en classe, les enfants ramènent à la maison la récolte, en fait manger un fruit cru ou un légume cru dans la classe y'a pas de problème en plus avec des écojardiniers dont c'est le métier, il faut bien les laver, il n'y a pas de danger. Manger une carotte ou un radis on va pas s'empoisonner</i> » | « <i>Le plus simple c'est de créer un poste qui aille travailler avec les instits dans les écoles pour faire apprendre aux enfants ce que c'est qu'une fleur, une plante, un légume, un fruit, de façon qu'en travaillant soi-même avec la terre, donc en sortant de l'école, ils respecteraient le végétal pour l'avoir travaillé avec leurs mains, en « faisant ». La première chose ça été de créer des jardins potagers dans les écoles</i> » Importance de l'éducation sensorielle donnée par le jardin, olfactive (CBM 49-50), gustative (CBM 53-57), kinesthésique par la cuisine et la confection des plats et recettes (CBM 53-57) « <i>m'apprenait à cuisiner les légumes</i> » |
| Jacques | Le thème du don Maussien est ici encore bien présent (JG 5-6, JG 25-26, JG 35-36), les parcelles sont concédées pour l'année pour une participation très | Jacques expose les difficultés observées par les changements sociologiques de population des jardins, des jardins très masculins et politisés jusqu'aux années 2000 qui | Jacques Guerlain montre la réalité du pharmakon physique, les jardiniers se soignent et garde la santé avec cette activité (JG 88-89). Le pharmakon est aussi ce qui soigne le | |

| | | | | |
|----------|---|--|---|--|
| | modeste d'une quarantaine d'euros et permettent aux jardiniers d'économiser jusqu'à deux mille euros d'achat de nourriture annuels | voient une parité homme femmes aujourd'hui s'établir (JG 41-49). On observe une mixité sociale (70-71) et une mixité culturelle (JG 41-49) | budget de ces familles précaires avec des économies importantes sur les dépenses de nourriture (JG 108-110) jusqu'à 2000 euros par an d'économie et échange de légumes contre de la viande ou du poisson | |
| Lola | <p>« <i>C'est vraiment des jardiniers qui partagent, ils ramènent presque jamais rien chez eux, ils adorent donner et ils partagent pour les autres</i> »</p> <p>L 203-205 : « <i>Les jardiniers lui donnent des légumes et en échange elle nous accueille chez elle pour les réunions de l'association, donc c'est vraiment un échange</i> »</p> | <p>« <i>Avec whatsapp on est un peu dans l'intimité des autres jardiniers qu'on voit dans leurs cuisines ou à table, dans leur salon, ça fait comme une grande famille, on partage une certaine intimité avec les autres dans nos lieux de vie, à la maison.</i> »</p> <p>L 300-301 : « <i>John, un des jardiniers, accueille des réfugiés et des migrants chez lui, alors lui il est complètement dans le « don »</i> »</p> | Le jardin collectif pour Lola est un des rares lieux de vie où on délaisse quand on y travaille ou y séjourne casques sur les oreilles, téléphones, ordinateurs et tablettes chronophages et mobilisateurs d'attention permanents, c'est une véritable thérapie à l'addiction de ces machines (L 381-384) Elle montre que la nature en ville est désormais plus saine qu'à la campagne devenue un champ d'épandage de pesticides organisé et toxique (L 6-7, L 349-351) | <p>L 38-40 : « <i>Je me rends compte grâce aux souvenirs du grand jardin de ma grand-mère que j'ai une reconnaissance des plantes qui est assez bonne, même les fleurs sauvages</i> »</p> <p>Comme avec Jean-Luc on note l'apprentissage du jardin par les grands parents, grand père pour Jean-Luc, grand-mère pour Lola.</p> <p>L 363-380 : « <i>c'est la nature qui va récompenser ou non le bon travail du jardinier, et c'est l'élève jardinier qui va avoir la félicité de la réussite, sans intermédiaire, sans notation. quatre mois pour être autonome.</i> »</p> |
| Laurence | | LB 54-58 : « <i>Cette demande, elle émanait de personnes qui ne savaient pas forcément jardiner mais qui avaient envie justement d'avoir un autre rapport à leur quartier en ayant la possibilité de rencontrer leurs voisins tout en embellissant leur cadre de vie, de pouvoir avoir des activités avec leurs</i> » | Pharmakon négatif : LB 37-42 : « <i>on se retrouve en île de France avec les mêmes difficultés qu'ailleurs dans le monde où les sols fertiles sont recouverts de constructions, bétonnés, imperméabilisés et où des années et des années de culture maraîchère des générations qui ont cultivé là en amendant les sols, qui ont comment dire enrichis</i> » | LB 89-93 : « <i>comment on peut tous ensemble définir des ambitions sur les territoires du point de vue justement du cadre de vie, de l'éducation à l'environnement, du lien social, de la réponse à des enjeux comme la préservation de la biodiversité en milieu urbain ou d'adaptation des villes au changement climatique</i> » |

| | | | | |
|-----------------|--|--|--|--|
| | | <i>enfants, des activités de loisirs de proximité, et un lien avec le vivant, un lien avec des plantes, un lien avec des insectes avec des oiseaux, une forme d'utopie de la ville »</i> | <i>ces sols, donner de la valeur biologique à ces sols, tout ce travail est perdu en un rien de temps »</i> | |
| Xavier | Xavier montre, pour ce thème du don Maussien, des formes coutumières de dons contre dons entre deux ethnies, Peuls (éleveurs) et Dogons (jardiniers), et entre deux types de cultures alimentaires qui ont besoin l'une de l'autre, animale et céréalière, cette « harmonie » (XM 84-89) d'échanges n'est pas basée sur l'argent, sur l'achat ou la spéculation financière mais sur le don | Xavier compare les migrations végétales dans leur liberté (Air, terre, eaux) avec les migrations humaines qu'il voudrait libres également. Pour lui être jardinier planétaire c'est s'enrichir des savoirs jardiniers de ces migrants qu'il voit comme de possibles formateurs pour les jardins de demain. | XM 164-167 : <i>« il faut faire attention dans nos comportements qu'on incarcère pas les plantes exactement comme on incarcère des animaux d'élevage, et on est en train avec l'hydroponie etc, à arriver à ça. Une plante pas plus qu'un animal c'est fait pour ne pas être élevé hors sol, pas plus qu'un homme d'ailleurs »</i> XM 248-249 : <i>« le bio n'est pas une garantie suffisante. Il faut donc chercher plutôt en bio et de saison »</i> | XM 21-25 : <i>« Chez les Dogons ceux qu'on surnomme les seigneurs de l'agriculture en Afrique subsaharienne, c'est le grand-père ou la grand-mère qui transmettent (les savoirs jardiniers)</i> Xavier comme Jean-Luc, Cathy et Lola montrent cet apprentissage jardinier par les grands parents. XM 47-50 : <i>« comme disait Aimé mon ami Dogon avec le grand-père il y a un humour qu'on a pas avec le père, et c'est vrai, il y a une espèce de distance d'un saut de génération qui fait qu'on est beaucoup plus détendus dans nos rapports, et donc Jacques avait appris avec son grand-père essentiellement »</i> |
| Marie-Christine | MC 455-457 : <i>« on m'a dit tu prends la surface que tu veux et tu fais pousser ce que tu veux, tu construis la cabane que tu veux »</i> Dans ce jardin collectif de Repainville on « donne », on met en marche le système | <i>Accueil d'enfants autistes, de personnes en situation de handicap, trisomie, cécité.</i> <i>Marie-Christine : « Oh oui, j'en ai fait encore et encore, et aussi à des petits enfants autistes ou trisomiques, je m'en</i> | MC 366-367 : <i>« alors voyez là j'ai fait dans le sauvetage aussi, j'ai bâti un petit monument Zen dédié au jardin, la tranquillité Zen »</i> Le soin de l'esprit est très présent dans cet entretien. La tranquillité et le calme qui soignent l'esprit à | Marie-Christine crée des supports pédagogiques, des fiches, des pancartes pour l'accueil gratuit au jardin pour des séances botaniques ou d'apprentissage jardinier (MC 302-303), certains jardiniers qui se sentent plus pédagogue que |

| | | | | |
|--|--------------------------------------|--|--|---|
| | du « don » donner, recevoir, rendre. | <i>suis occupé pendant trois ans et demi et aussi de gens qui étaient tombés aveugles et qui avaient entre 20 et 50 ans » MC 329-333</i> | quelques centaines de mètres du centre d'une grande ville. | d'autres accueillent aussi bénévolement les visiteurs ou les nouveaux jardiniers, ce sont des passionnés au savoir très large : noms latins, classification, vertus médicales, principes de santé, comestibilité, préparation en cuisine ou condiment |
|--|--------------------------------------|--|--|---|

Partie VII : Propositions pour une éducation en anthropocène par une pédagogie de l'école jardin

Après avoir envisagé d'une part ces éclairages épistémologiques montrant une continuité historique, pédagogique et philosophique de l'école jardin depuis Épicure, et d'autre part ces éclairages anthropologiques en quatre fonctions permettant de systématiser et de caractériser une école jardin laïque et républicaine, il paraît nécessaire d'envisager des pistes didactiques et pédagogiques pour inscrire l'école jardin dans le champ spécifique de l'Éducation. L'école jardin est envisagée comme un remède aux crises très actuelles, un quadruple remède, le *tetrapharmakon* épicurien, à quatre grandes crises contemporaines, écologique, sanitaire, économique et scolaire. Sa mise en œuvre requiert une mobilisation collaborative d'enseignants, d'élus, de parents, de jardiniers. Deux catégories d'acteurs émergent pour en être les pédagogues, d'une part les enseignants de l'éducation nationale, formés à la pédagogie, déjà jardiniers ou intéressés pour le devenir, d'autre part des jardiniers, non formés à la pédagogie, intéressés pour intervenir dans les écoles. Dans l'entretien avec Marie-Jeanne nous avons la chance d'avoir une personne à la fois institutrice et à la fois jardinière. A ces deux catégories d'acteurs il apparaît judicieux de compléter pour le premier la formation de jardinier, et pour l'autre la formation pédagogique. Cette formation peut être laissée au bon vouloir de chacun (dans un temps long), « sur le tas » pour la formation pédagogique des jardiniers, en dehors des heures de travail ou de formation pour les maîtres, mais aussi être cadrée et organisée par l'État sur un diplôme qualifié, « diplôme de jardinier-formateur » par exemple, ou des stages de formations continue et en INSPE sur le jardinage. Comme à l'INSPE de Rouen où un jardin potager et une cabane sont installés au cœur de l'institution, renouant ainsi avec des installations jardinières dans les écoles normales d'instituteurs de la première moitié du vingtième siècle, il serait possible, textes ministériels à l'appui, de généraliser et d'organiser ces jardins pédagogiques « d'application » dans l'ensemble des INSPE et même de l'étendre aux universités ou aux centres de formation professionnelle.

Il serait ainsi réducteur d'observer, que de tous les partenaires mobilisés pour une école et une pédagogie en anthropocène, comme l'actualité de végétalisation d'écoles par les Maires dans toute la France et en Europe le prouve avec ces partisans d'une école jardin, les maires, les architectes, les parents d'élèves, les enseignants sensibilisés, les jardiniers pédagogues des jardins familiaux, seule l'éducation nationale n'ait pas compris ces enjeux et paralyse cette mutation.

VII.1 Une tierce pédagogie

Ces exemples précédents de pédagogues mettant la nature au centre de leur pédagogie permettent d'approcher l'école jardin, de comprendre un ensemble de points communs entre eux qui serait d'être à la fois des instituteurs, des jardiniers et des philosophes. Ce « système » pourrait être celui d'une tierce pédagogie, un autre rapport à la pédagogie dicté par une « sacralité de la nature » contre un rapport de « religiosité monothéiste » à la nature. Lorsque la religiosité de l'éducation en France s'est vu bannir de l'école publique en 1905, jusque-là animée de trois morales : morale civique personnelle, morale sociale et morale religieuse, la disparition de la morale religieuse n'a été remplacée par rien en matière de sacralité ou presque, une sacralité républicaine laïque bien affaible aujourd'hui et menacée par le religieux fanatique à nouveau. Raoul Girardet (1990) a montré qu'une morale républicaine et ses mythes a tenté de remplacer la morale religieuse chrétienne :

Raoul Girardet. Son étude sur les Mythes et mythologies politiques inspira plusieurs générations d'élèves et d'historiens et demeure l'un des classiques du genre. S'inspirant de Bachelard et de Lévi-Strauss, Girardet conçoit l'imaginaire politique comme un espace conceptuel distinct, composé tout à la fois d'idées, de valeurs et de représentations du politique.⁷¹⁹

Marie-Claude Blais explique bien ce « vide » de sacralité et de morale religieuse et son arrivée soudaine en 1905 dans l'éducation. L'école jardin pourrait combler aujourd'hui, avec une forme de « sacralité de la nature », et non de religion politique de l'écologie, un lien de spiritualité laïque avec la nature, posé comme fondamental à l'école de la maternelle à l'université :

Depuis 1883, les programmes d'instruction morale et civique comportaient les rubriques classiques : morale personnelle (devoirs envers soi-même), morale sociale (devoirs envers les autres, justice et charité), et morale religieuse (devoirs envers Dieu). Après 1905, les nouveaux programmes suppriment la morale religieuse et proposent deux thèmes de réflexion : 1 : La conscience. Sentiment intime du devoir. Pouvoir de l'homme sur lui-même. 2 : La société et les devoirs qu'elle impose. » (...) Il est alors demandé aux enseignants d'insister sur « la solidarité sociale, considérée soit comme un fait naturel, soit comme un principe moral. »⁷²⁰

⁷¹⁹ Hazareesingh, S. (2011). L'imaginaire républicain en France, de la Révolution française à Charles de Gaulle. *Revue historique*, 3(3), 637-654.

⁷²⁰ Blais, M. C. (2007). *La solidarité, histoire d'une idée*. Paris : Gallimard. p. 291.

Il semble judicieux d'ajouter aujourd'hui devant l'urgence écologique un troisième thème de réflexion, de devoirs avec la nature, de solidarité avec la nature pour l'école publique.

La notion de tiers temps pédagogique se définissait déjà comme une éducation populaire au grand air, au-dehors, avec ses classes de neige (Giolitto 1970), de mer (Cottureau 1994), ses classes vertes, ses gymnastiques de plein air (Hostal 1978). Il apparaît indispensable de redéfinir au vu du diagnostic écologique désastreux un tiers temps pédagogique d'éducation à la nature. Aujourd'hui une hypothèse serait de reposer la question du tiers temps pédagogique sous cette forme : « Qu'est-ce que notre société actuelle ? » L'économie, l'entreprise, l'état, l'individu, la finance et la consommation ? Et de façon évidente, il manque la nature, la biodiversité, notre appartenance comme espèce au milieu d'autres espèces et notre lien au vivant. Si nous désirons un habitat durable sur cette terre et non le gaspillage de la nature en une ou deux générations, il conviendrait rapidement d'envisager une véritable éducation au vivant.

C'est donc à tous que s'adresse cette redécouverte de la biodiversité où qu'elle se trouve, à la ville comme à la campagne, par le truchement d'une éducation populaire à inventer ou réinventer comme dans l'exemple des jardins familiaux (Abbé Lemire en 1896), participatifs ou partagés où les pédagogues volontaires ont déjà tissé d'innombrables liens formatifs intergénérationnels. Produire ses propres légumes et fruits, connaître les espèces d'insectes, animaux, plantes, les engrais naturels et la fertilisation, l'utilisation et la récupération de l'eau, l'apiculture, la cuisine des productions récoltées, la socialisation et le travail en commun, l'échange intergénérationnel et interculturel.

Découvrir le loisir « vert » gratuit et non le loisir de masse souvent mercantile, la pratique d'échange de savoirs, l'utilisation d'outils, le travail des mains, la démocratie participative ou associative pour la gestion de ces lieux, ou l'utilisation des sens au contact du vivant sont donc des potentialités « médiatrices » constructrices d'éthique, de communautés, de nouvelles pédagogies.

On l'observe, par exemple, sur les toits d'immeubles, notamment à Paris avec l'encouragement de la municipalité, et également dans les nouveaux écoquartiers où les populations se mélangent socialement, pour que les enfants, adolescents, adultes sachent observer et nommer ces espèces, se relier à la nature. L'enjeu est de taille : si nous maltraitons cette biodiversité nous allons disparaître avec elle, ce sera la fin de l'anthropocène (Larrère 2015), c'est-à-dire la fin de l'homme entrepreneur, modificateur et gardien de la nature, et le retour à

une nature toute puissante (comme après un cataclysme nucléaire, on parle de nouvelle extinction de masse de l'humanité).

La démarche anthropologique sur laquelle nous nous appuyons prend comme objet d'investigation des unités sociales de faible ampleur (les jardins ouvriers-familiaux, objets et lieux de recherche) (Kilani 1992), à partir desquelles elle tente d'élaborer une analyse de portée plus générale, appréhendant d'un certain point de vue la totalité de la société où ces unités s'insèrent. Cet auteur rappelle que désormais la société moderne est aussi la société de l'anthropologue. Le fait « anthropocène » de développement irraisonné, productiviste et capitaliste contemporain par une surexploitation et une destruction de la nature (forêts, pétrole, eau, gaz, terres agricoles, animaux) devenu le « modèle » général de toutes les économies du monde, en sus d'une explosion de la croissance de population semble condamner à plus ou moins longue échéance l'existence même de l'homme sur Terre. Ainsi, Catherine Larrère, parmi d'autres nombreux auteurs, nous décrit-elle ce phénomène :

Notre destin, aujourd'hui, ressemble plutôt à celui des habitants de l'île de Pâques – dont la population a sans doute diminué sans discontinuer après la déforestation de l'île, avant de pratiquement disparaître : pas de rupture brutale de l'écosystème, mais une dégradation continue des conditions de vie. La menace d'une catastrophe imminente n'est pas ressentie comme plausible par les gens, et l'effondrement progressif leur échappe. » (Mousselard 2015)

La recherche éducative sur un phénomène croissant de tentative de renouer un lien homme-nature éthique et constructif (jardiniers et animateurs de tiers paysage), au moment même où justement l'opposition nature/culture semble de plus en plus contestable, tend à faire l'hypothèse que la fin de l'anthropocène n'est pas inéluctable, qu'elle n'est pas une évidence eschatologique apocalyptique de fin du monde (humain) programmée.

Le tiers paysage peut être envisagé comme un tiers lieu pédagogique qui n'est pas l'école ou l'entreprise, ou une tierce citoyenneté qui implique pour l'écocitoyen d'agir de manière respectueuse envers l'environnement. Opportunité de prendre conscience que chacun de ses actes au quotidien a une incidence sur la nature (de tout petits gestes d'économie de l'eau ou le respect de bonnes pratiques écologiques multipliés par des millions d'individus « responsables » ont un impact énorme). Ces savoirs peuvent s'apprendre à tout âge et les populations se rencontrer et se respecter. C'était déjà l'idée d'Ehrenfried Pfeiffer, un disciple du pédagogue Rudolf Steiner (Pfeiffer 1974, p. 109-110) : « Il faudrait enseigner aux enfants comment transformer convenablement les détritiques en engrais, comment préparer un compost. »

Cette formation aux éléments naturels – eau, terre, air, feu – avec le développement des sens au contact de ces éléments – vue, odorat, ouïe, toucher, goût – comme le prônaient Rousseau dans l'Émile (1762) puis Condorcet (1792)⁷²¹, partisan d'une éducation tout au long de la vie et pour tous, peut y trouver tout un champ d'applications pédagogiques.

Des pionniers jardiniers-formateurs sont à l'œuvre, comme à l'École de la Bergerie de Rambouillet⁷²² avec une formation pour adultes intitulée « Comment développer les jardins vivriers », ou avec l'Association Terre & Humanisme de Pierre Rabhi⁷²³ qui propose un « stage d'animation pédagogique de jardins vivriers ». On découvre des guides et poètes des rues et de leur faune et flore qui sont parfois des sociologues (Pinçon et Charlot 2009), des guides naturalistes⁷²⁴, des animateurs pédagogiques de quartiers, jardiniers bénévoles de toits d'immeubles, apiculteurs des villes, associations de jardiniers et de nature, membres d'ONG de défense du vivant, tous autant pédagogues potentiels et pour beaucoup, déjà à l'œuvre, de la pédagogie du tiers paysage.

Le tiers paysage peut ainsi devenir un tiers lieu pédagogique ; ces tiers lieux sont des espaces collaboratifs conviviaux où des parcelles de terre, des locaux, des ateliers et des outils sont mis à disposition du public afin que des personnes de différents horizons puissent partager des technologies et échanger des compétences. Ces espaces sont des lieux d'échange, vecteurs d'une économie durable, de transmission de savoir-faire qui encouragent la créativité individuelle et collective ainsi que l'innovation. Les diverses expériences et mises en situation pédagogique de tiers lieux comme les jardins familiaux ou vivriers, de lieux de biodiversité citadine, sont donc à répertorier, classer, observer, pour définir des schèmes didactiques à part entière d'une discipline éducative en dehors de l'école. Ces lieux et ces activités « tierces » médiatrices, car en dehors du travail, de l'école et de lieux dédiés à l'économie, sont bel et bien réels et présents partout mais ne sont pas ou peu observés sociologiquement. Basés sur le gratuit ou l'économie sociale et solidaire, sur le militantisme écologique, sur le volontariat et le bénévolat, ils échappent à la finance, à la publicité, à l'enquête. Ils sont un peu comme des ONG par rapport aux États.

Cette tierce pédagogie n'est pas nouvelle. En 1896, un prêtre du Nord de la France, l'Abbé Lemire (Vanhove 2013), eut l'idée de récupérer de tels lieux appelés alors « friches » ou

⁷²¹ Coutil, C. (1999). *Condorcet, instituer le citoyen*. Paris : Michalon.

⁷²² www.bergerie-nationale.educagri.fr/ [Consulté le 30 juillet 2016].

⁷²³ <https://terre-humanisme.org/>.

⁷²⁴ www.naturellebalade.com.

« terrains vagues » auprès de leurs propriétaires, industriels, rentiers, municipalités, sociétés de chemin de fer, patrons de mines, pour en faire des coins de verdure cultivés par les ouvriers. À l'époque, l'Abbé Lemire envisage ces jardins comme des lieux de « loisir » ; au sens de l'*otium* (oisiveté) défini par les Romains et au sens de la *skholé* (temps libre) des Grecs, qui se devaient d'être le plus différent possible de l'activité professionnelle.

Pour ces mineurs de fond, chaudronniers, fondeurs, à l'ouvrage dans l'usine ou la mine quatorze heures par jour, ce temps et cet espace libres, à la fois loisirs au grand air et réserves frumentaires, devaient permettre à l'ouvrier et à sa famille de produire des fruits et légumes à peu de frais et de sortir de l'usine, du café et du « taudis » ou autres logements insalubres décrits par Marx dans *Le Capital* (1867). La pédagogie fait partie des objectifs, les enfants apprennent à cultiver des légumes avec leurs parents et à tailler des fruitiers. Des apiculteurs installent des ruches et distribuent le miel aux jardiniers associés, des fêtes ont lieu régulièrement dans les jardins ouvriers – comme des concours de fleurs qui deviendront les célèbres « floralies » –, des instituteurs et professeurs viennent donner des cours gratuits *in situ* aux jardiniers et à leurs familles, tous âges confondus, pour connaître la botanique, les espèces (ce que nous nommons aujourd'hui la biodiversité), les techniques de jardinage.

Ainsi, cette approche actuelle d'un tiers paysage relié à une tierce pédagogie consacrée aux apprentissages intergénérationnels liés à la nature, au végétal, au minéral ou à l'usage de l'eau, au vivant de l'entomologie, de l'ornithologie, de l'éthologie, a déjà été pensée il y a cent vingt ans. Elle dispose en France d'un réseau, d'un maillage, dans chaque ville et dans beaucoup de villages, de centaines de milliers de jardins et de jardiniers dont beaucoup ne demandent qu'à former bénévolement des visiteurs, des enfants, des personnes en situation de handicap, des retraités, des adolescents aux savoirs reliés à la nature et dans le cadre d'écoformations (Pineau *et al.* 2005).

VII.2 Ecole jardin et écoformation

Ces séquences d'écoformation (Barbier & Pineau 1980), portées par l'hypothèse pédagogique que l'environnement « forme » la personne, sont souvent reliées aux thèmes des éléments eau, terre, air, le jardinage les regroupant idéalement. Dominique Cottureau a développé des pratiques d'écoformation en formation d'adultes visant à sensibiliser les stagiaires à se remémorer leurs souvenirs de formation au contact de la nature. Ce sont par exemples des souvenirs d'apprentissage au jardin potager dans l'enfance avec un parent, des

souvenirs de marches dans des lieux de pleine nature, des souvenirs d'apprentissage en mer, en montagne, en forêt. Ces souvenirs peuvent être enregistrés ou transcrits, classés par thèmes, leur partage crée une dynamique de groupe intéressante en formation d'adulte. L'écoformation peut prendre la forme également de découverte de la nature en ville, d'observations de rues, de parcs, de cimetières, de jardins partagés et familiaux.

De nombreuses ressources sont prêtes. Par exemple, le *Guide de la nature en ville* (Eyssartier 2015) permet de construire des supports ; le GNIS⁷²⁵, quant à lui, propose des outils pédagogiques gratuits, élaborés avec des enseignants pour l'installation de jardins scolaires ou extrascolaires. Certains textes récents du ministère de l'Éducation nationale y invitent aussi, encourageant tous les professeurs des écoles à se tourner vers les associations de nature pour créer des partenariats, des sorties pédagogiques vers la nature et des pratiques de jardinage urbain dans les écoles.

L'écoformation peut également utiliser l'anthropologie en observant comment différents peuples gèrent le jardin, les terres communes, les fêtes dédiées aux moissons et récoltes, l'alimentation végétale. On trouve ainsi dans les grands récits d'ethnographie comme ceux d'Evans-Pritchard des descriptions intéressantes avec les *Nuers* du Soudan qui pourraient être comparées avec celles d'autres peuples étudiés, après les mythologies comparées d'un Mircea Eliade ou d'un Max Müller, il serait possible d'effectuer « les jardins comparés » des différents peuples et cultures.

Ces jardins sont forts exigus. On s'en fera une idée claire non pas en notant leurs dimensions exactes, mais plutôt en considérant que dans une année moyenne, les gens ne disposent guère que de quoi attendre la récolte suivante, à condition d'économiser dans la saison sèche, en suivant un régime de lait et de poisson ; quand l'année est mauvaise, il leur arrive de se passer de bouillie pendant des semaines (...) Ils ne méprisent pas du tout l'horticulture et somme toute ce sont d'industriels jardiniers.⁷²⁶

Claude Lévi-Strauss avec les Kwakiult ou *Kwakwaka'wakw*, indiens de l'île de Vancouver au Canada, observe aussi cette importance du végétal dans les échanges, ces dons et contre dons, ces *potlacht* :

Pendant le banquet qui suivit, les Kwakiult goûtèrent pour la première fois aux *camas* (des liliacées à bulbe comestible). Le chef Comox ordonna qu'on pacifie les masques, puis il les

⁷²⁵ www.gnis.fr/aventures-potageres/.

⁷²⁶ Evans-Pritchard, E. E. (1994). *Les nuers*. Paris : Gallimard. p. 99.

remit en cadeau à son gendre. Celui-ci reçut aussi un nouveau nom et vingt caisses de *camas* dont, en retour, il régala les siens.⁷²⁷

Le tiers temps pédagogique des années 1970-1980, au cœur des activités d'éveil prônées dans les écoles normales puis les IUFM et les ESPE, pourrait s'imaginer à nouveau. Un tiers temps pédagogique d'éveil à la nature en « extérieur », pendant le temps scolaire ou le temps des activités pédagogiques complémentaires, permettrait de se rendre par petits groupes de quelques élèves et à pied, déplacements « doux » ou mobilités douces, vers des lieux du tiers paysage comme les jardins partagés ou familiaux présents partout. Ces mobilités douces font partie des apprentissages de végétalisation urbaine, de jardins partagés, en Hollande on observe de nombreux vélos stationnés aux portes des jardins collectifs urbains :

« Les transports publics restent, au côté des mobilités douces, la solution privilégiée pour satisfaire les besoins futurs de mobilité. »⁷²⁸

C'est en Hollande également que dans l'immédiat après-guerre, l'architecte Aldo Van Eyck (1918-1989)⁷²⁹, réalisera des cours d'école végétalisés, des parcours de jeux, des jardins potagers scolaires. C'est tout un champ créatif qui s'ouvre aux architectes de l'école avec l'école jardin.

VII.3 Propositions de formation de formateurs pour l'école jardin, permaculture et agroécologie

Des associations et divers organismes proposent déjà une formation d'animateur pédagogique de jardin ou de tiers paysage. C'est le cas de l'Association des Jardiniers de Tournefeuille de Tarbes qui la définit ainsi :

Après une enquête approfondie auprès de nombreuses structures d'éducation populaire, sur les besoins en formation des animateurs dans le domaine du jardinage, l'Association des Jardiniers de Tournefeuille met en place des sessions de formation « animateur jardin ». Elles s'adressent aux animateurs de centres de loisirs, aux animateurs de quartiers, aux enseignants,

⁷²⁷ Lévi-Strauss, C. (1979). *La voie des masques*. Paris : Plon. p. 47.

⁷²⁸ Pomonti, V. (2004). Politiques urbaines et mobilité durable : analyse comparée d'Athènes et Amsterdam. *Écologie & politique*, 2(2), 53-68.

⁷²⁹ Van Eyck, A. (1972). *L'intérieur du temps*, in *Le sens de la ville*. Paris : Seuil.

aux personnels territoriaux, ou toute personne désirant encadrer du public autour du jardinage.⁷³⁰

L'Association Terre & Humanisme propose quant à elle de donner des outils pédagogiques de transmission et de communication à des praticiens de l'« agroécologie ». Cette technique d'agriculture urbaine, banlieusarde ou rurale qui se développe, montre comme l'explique Pierre Rabhi, un objectif commun avec la pédagogie du tiers paysage :

L'agroécologie est pour nous bien plus qu'une simple alternative agronomique. Elle est liée à une dimension profonde du respect de la vie et replace l'être humain dans sa responsabilité à l'égard du Vivant [...]. Elle considère le respect de la terre nourricière et la souveraineté alimentaire des populations sur leurs territoires comme les bases essentielles à toute société équilibrée et durable. C'est une approche globale, elle inspire toutes les sphères de l'organisation sociale : agriculture, éducation, santé, économie, aménagement du territoire.⁷³¹

VII.4 Ecole jardin de quartier à l'initiative des villes

C'est ainsi l'exemple de la mairie d'Amiens⁷³² qui, dans le quartier Saint Pierre, a mis en place avec deux associations, Ekidina et « Les incroyables comestibles », un espace d'agriculture urbaine potagère solidaire (installé sur des friches ou tiers paysage) destiné à créer du lien social, mais surtout à sensibiliser aux circuits courts et à la consommation locale à travers un retour à la terre. Ces démarches de tierce pédagogie « verte » débouchent ainsi sur une forme nouvelle de citoyenneté tournée vers le vivant et l'écologie. On retrouve ces écoles jardins de quartier animées par des jardiniers formateurs rémunérés par la mairie dans la ville de Versailles à l'initiative de Cathy Bias-Morin que nous avons interviewée dans une cinquantaine d'écoles publiques ainsi que dans des grandes villes comme Nantes, Rennes, Strasbourg. La ville de Rouen en 2021 a entrepris un projet de débitumisation des cours d'écoles publiques. La ville de Bois-Guillaume contiguë à Rouen propose quant à elle :

De débitumer les cours des sept écoles de la Ville pour laisser place à la végétation, tel est le projet de la municipalité. Faire de la cour de récré un espace de liberté est essentiel pour offrir une pause détente aux enfants. Y ajouter une note verte permet d'ouvrir un espace de vie apaisant et d'éducation à l'environnement, estime la municipalité. Le maire Théo Perez et Mélanie Vauchel, adjointe à l'éducation, ont planté les premiers jalons de ce projet à l'école maternelle Pompidou. Réunis dans un atelier de réflexion, les jeunes élèves ont laissé libre

⁷³⁰ jardiniersdetournefeuille.org.

⁷³¹ www.terre-humanisme.org [Consulté le 30 juillet 2018]

⁷³² France3-regions.francetvinfo.fr/picardie/ [Consulté le 21 août 2018].

cours à leur imagination foisonnante. Ils étaient encadrés par un représentant du CAUE (conseil d'architecture, d'urbanisme et de l'environnement) et leur enseignant Jonathan Leblond, directeur de l'école. À l'aide de vignettes et de dessins, ils ont créé la cour de leur rêve, « un lieu de vie qu'ils connaissent bien puisqu'ils l'investissent quotidiennement. Ils ont imaginé leur cour de récréation comme un espace ludique, un espace propice au repos, à la création de liens sociaux. Nous avons pu noter que la végétalisation et la création d'espaces naturels (fleurs, arbres, potagers...) faisaient partie intégrante de leurs représentations ». ⁷³³

La relation homme-nature, l'harmonie de la vie humaine avec la vie non humaine de la faune et de la flore va être profondément modifiée avec ces démarches de végétalisation d'écoles, de rues, avec ces bacs de légumes et de végétation des « Incroyables comestibles », de villes. Pour Serge Moscovici l'homme produit le milieu qui l'entoure, l'ensemble nature-société est modifié en profondeur par ces projets qui même anecdotiques ou minimalistes, comme un simple bac de légumes devant un immeuble ou une maison, sont très puissants sur le plan symbolique et humain :

Le naturalisme, tout en reprenant ce projet, devient à présent actif, soucieux de se donner des fondements propres, de dégager les savoirs et les pratiques adéquates, d'élargir le champ de sa critique radicale en la faisant porter sur l'ensemble nature et société. Dans son cadre trois idées principales s'affirment :

a- L'homme produit le milieu qui l'entoure, il est lui-même son propre produit.

b- La nature fait partie de l'histoire, les transformations de la nature et celles de l'histoire vont de pair.

c- La société n'est plus hors ou contre nature, elle est dans la nature, par la nature. ⁷³⁴

Avec l'école jardin de quartier c'est peut-être le début d'une transformation profonde de notre histoire et de notre relation avec la nature.

VII.5 Tierce citoyenneté ou écocitoyenneté des écoles jardins

Sur le plan philosophique, Catherine et Raphaël Larrère, avec leur ouvrage *Penser et agir avec la nature* (Larrère et Larrère 2015), encouragent cette démarche tout en nous en montrant son absolu nécessité. Ils observent un emballement capitaliste d'exploitation effrénée de la nature commencée par le capitalisme anglais puis anglo-américain, dès le XVIII^e siècle, avec

⁷³³ À Bois-Guillaume, fini le béton dans les cours d'école ! : www.paris-normandie.fr (récupéré le 13 février 2021)

⁷³⁴ Moscovici, S. (1979). *Hommes domestiques et hommes sauvages*. Paris : Christian Bourgeois. p. 92.

pour point d'orgue la destruction systématique d'animaux à des fins commerciales (bisons, phoques, castors, renards, morues, baleines, etc.), de végétaux (destruction des forêts puis de la flore pour l'agriculture et l'élevage intensifs), de minéraux (charbon puis pétrole exploités à outrance). On retrouve au XXI^e siècle cette situation accélérée d'épuisement des ressources avec l'exploitation animale (disparition d'espèces, ressources halieutiques, etc.), végétale (disparition des forêts et de la biodiversité, limitation des cultures à quelques espèces rentables), minérale. La pollution définitive des sources, l'exploitation forcenée du pétrole et du charbon, de métaux rares ou à vocation atomique et maintenant du gaz de schiste, se produisent dans les pays émergents comme la Chine et l'Inde, avec une exportation du modèle de gaspillage capitaliste et sans remise en cause de la façon de vivre. À travers une perte de notre rapport de gardien de la nature constatée dans nos habitudes hypermodernes de communication, de connexion informatique, téléphonique et médiatique, dans le repli sur soi individualiste de la société de consommation mondialisée, on constate une casse environnementale. Celle-ci est désormais reconnue comme une évidence dans la formation des architectes qui, pour la plupart d'entre eux, réagissent en mettant le végétal et le minéral (eau, pierre, bois, matériaux naturels) au cœur de leurs projets architecturaux.

VII.6 Ecoquartiers, une forme d'école jardin intergénérationnelle dans la gestion collective du vivant

Les écoquartiers ont remplacé les cités jardins d'avant guerre, ils sont souvent construits sur d'anciennes friches industrielles et donc des tiers paysages, comme l'ancienne caserne de Besançon, ils proposent outre un brassage social :

De désenclaver les parcelles, clôturées de murs d'enceinte, tout en proposant une offre diversifiée de logements à l'architecture innovante et répondant aux dernières mesures de normes environnementales avec des voies de cheminement qui privilégient les modes de transport doux, la création d'un parc en partie nord et l'implantation d'une promenade plantée. » (Pellefigue 2016, p. 8)

Cette « promenade plantée » peut, par exemple, devenir un lieu formatif de tiers paysage. Souvent les projets d'écoquartiers contiennent des espaces de jardins et de potagers ouverts aux résidents selon une charte et une déontologie d'entretien et de partage. C'est encore de nouveaux lieux de tiers temps pédagogique liés à la nature et au vivant. L'écoquartier associé à

une école jardin pourrait apparaître comme un véritable laboratoire pour une vie citoyenne en harmonie avec la biodiversité durable :

L'idée d'écoquartier reconduit et renouvelle la notion de quartier en tant qu'entité sociospatiale, circonscrite mais ouverte, envisagée comme le point fixe à partir duquel se structurent les mobilités et les multiples réseaux de sociabilité, du proche au lointain. Cette idée signale l'hypothèse de l'émergence d'un régime de l'habiter où le quartier est considéré non pas forcément comme le lieu d'un ancrage affectif, pas plus qu'un désert relationnel, mais comme un cadre de vie de qualité, un lieu de civilité investi de significations positives, résistant aux éventuelles épreuves de la coprésence et favorisant aussi l'exercice de la démocratie participative.⁷³⁵

Les images reçues de Pékin, Téhéran, Djakarta ou Bombay nous montrent un brouillard épais permanent où le jour filtre à peine avec des taux de pollution ahurissants. Et pourtant, dans le même temps, Peugeot France exporte 550 000 grosses cylindrées et autres 4x4 par an vers la Chine et compte bien faire mieux. On ne peut donc pas s'attendre à ce que les petites initiatives locales de pédagogie liées à la nature puissent à elles seules changer les choses. Elles y contribuent, mais, à un moment donné, c'est au pouvoir politique tant européen que national de donner des moyens à cette révolution pédagogique verte et de transformer les choses dès l'école mais aussi dans la formation professionnelle des adultes.

VII.7 L'École jardin compatible avec les nouvelles technologies

Les nouvelles technologies viennent à point nommé pour constituer des portfolios aux élèves et stagiaires. Ainsi, les étudiants du tiers paysage peuvent se constituer un « herbier électronique » semblable à celui que Rousseau composait en version papier. Tenir un « book » de nature observée et classée permettant de nommer (si on ne peut nommer on ne peut protéger rappelle Gilles Clément), de comprendre la biodiversité et de collaborer avec elle, évitera de répandre des produits chimiques, d'éradiquer, de combattre la nature ou de la fatiguer avec des engrais chimiques et des stimulants productifs. Les possibilités d'échange de ces données entre écoles, quartiers, mairies – avec des correspondants internationaux et des jumelages, d'une ville à l'autre –, les expositions, films, blogs, livres qui en découleraient, seraient d'une infinie richesse citoyenne et culturelle pour tous. La recherche pédagogique et la didactique qui en

⁷³⁵ Da Cunha, A. (2011). Les écoquartiers, un laboratoire pour la ville durable : entre modernisations écologiques et justice urbaine. *Espaces et sociétés*, 1(1-2), 193-200.

découlent restent à construire et à développer pour coordonner et développer les initiatives pédagogiques locales. Les promenades des sociologues Pinçon et Charlot (2009) dans les quartiers de Paris pourraient très bien devenir des promenades d'observation de la biodiversité, faune et flore, des jardins publics, privés ou partagés mais aussi de leurs visiteurs, ainsi que des jardiniers des toits d'immeubles, ou encore des apiculteurs de Paris. Il existerait désormais et à peu de frais, des promenades éducatives et sociologiques du tiers paysage et de la nature dans la ville, à l'instar de celles qu'un Thoreau, un Muir, un Geddes, ou un Léopold, auraient pu faire ou imaginer.

L'utilisation des nouvelles technologies pour comprendre la biodiversité est peut-être tout à fait compatible avec l'école jardin, le conflit pédagogique entre école jardin et école numérique n'a certainement pas lieu d'être, des « petites brouettes » en même temps que des « petites poucettes » de Michel Serres⁷³⁶ en quelque sorte, l'observation sensorielle est ainsi couplée d'une observation scientifique.

VII.8 Propositions didactiques

Les didacticiens ont envisagé l'étude des disciplines scientifiques⁷³⁷ de la littérature aux mathématiques en passant par les langues et la philosophie ou l'histoire. Qu'en est-il d'une recherche didactique sur l'apprentissage pratique des plantes, des légumes, des fruits, de l'eau, des saisons, du loisir vert, de la socialisation entre jardiniers intergénérationnels, du respect de la nature en bannissant les pesticides dangereux, de l'utilisation des outils de jardins, des greffes, de la cuisine des légumes, des propriétés des plantes, de l'entomologie du jardin et en particulier des abeilles, de la méditation hors du bruit de la cité ? Comment construire une didactique de ces savoirs sans lesquels l'écocitoyenneté et le développement durable paraissent bien artificiels ou inefficaces ?

Une des finalités de cette recherche serait de comprendre les modes de construction et d'appropriation de ces savoirs anciens et même temps remis à l'honneur aujourd'hui devant l'urgence dans une didactique nouvelle. En effet la question que se posent tous les pédagogues « quel type d'hommes ou de citoyens veut-on former pour l'avenir ? » est devenue un enjeu de société, l'écocitoyen et le développement durable ne peuvent se construire si l'apprenant

⁷³⁶ Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Paris : Le pommier.

⁷³⁷ Astolfi, J.P, Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris : PUF.

est rivé en permanence dans ses études ou ses loisirs à un ordinateur ou un écran tactile, ses outils fondamentaux sont d'abord ses mains et ses sens au contact de la terre et du végétal.

On observe la richesse didactique de ces jardins où sont présentes les didactiques des sciences déjà bien explorées, en une pluridisciplinarité allant des Sciences naturelles, de l'histoire des plantes nutritives, de l'alimentation, du rapport homme-nature ou ethnobiologie touchant la philosophie et l'écologie.

Pour qu'un élève ou un adulte deviennent des « penseurs du monde » au sens du psychanalyste Jacques Lévine (fondateur des ateliers philosophiques)⁷³⁸ ou du didacticien Michel Develay, à une époque où la nature est mise en coupe réglée, où la pollution et la disparition des espèces atteignent une phase critique, où l'éthique de l'homme vers la nature est plus que chancelante, ne faut-il pas engager une recherche entre pédagogie et épistémologie pour définir une didactique d'appropriation de ces savoirs « écoformatifs » qui servirait l'apprentissage et l'enseignement qu'ils soient d'Education nationale ou d'éducation populaire ?

L'anthropo-didactique du jardin ouvrier-familial pourrait ainsi concevoir au sens de Comenius un « art d'enseigner », l'écoformation et l'écocitoyenneté, qui ne sont pas présents dans la discipline SVT de l'école ou alors de façon théorique et très peu pratique. Regrouper ces savoirs à la fois pratiques et théoriques, traditionnels et modernes, d'expérience et de construction du social par les outils jardiniers comme le préconisent Rogalski (didactique professionnelle) et Samurçay (didactique des pratiques 1994) en montrant que les savoirs experts ne sont pas jugés à l'aune d'une validité théorique mais de leur efficacité pratique.

Dans sa pratique du jardinage familial, le jardinier devient un pédagogue de l'écoformation et de l'écocitoyenneté pour tout son entourage familial et son réseau social, ils se comptent en France par centaine de milliers et peuvent aider à une prise de conscience générale du respect de la nature, d'une alimentation intelligente, de l'économie de l'eau, de la protection urgente des abeilles, d'une socialisation multiculturelle et intergénérationnelle par le respect de soi et des autres.

Alain Mercier propose une lecture anthropologique du programme didactique qui justifie cette recherche pour envisager des formations « d'enseignants » ou formateurs jardiniers,

⁷³⁸Lévine, J., Moll, J. (2009). *Prévenir les souffrances d'école ? Pratique du Soutien au Soutien*. Paris : ESF.

d'animateurs de jardins collectifs et familiaux, construire de telles formations pour futurs formateurs nécessite d'en observer « les conditions sociales d'existence » :

Le travail épistémologique nécessaire à l'organisation d'un enseignement et plus encore peut-être, à l'observation didactique, ne se justifie pas de lui-même, il appartient à une anthropologie des savoirs. Ainsi, une discipline d'enseignement ne suffit pas plus à produire sa propre épistémologie ou son histoire, qu'à produire sa didactique. Parce que les questions mêmes qu'il s'agit de poser n'appartiennent pas au champ de la discipline mais relèvent de ses conditions sociales d'existence. On considère alors que l'identification des organisations disciplinaires à usage didactique est un travail spécifiquement didactique. Cette observation tient au phénomène de « l'illusion de transparence des objets de savoir » (Chevallard 1985; 1991) qui fait que celui qui sait projette sa connaissance sur l'action de l'ignorant et que celui qui enseigne attribue la maîtrise du savoir (supposé sous-jacent à l'action) à l'élève qui agit de manière conforme.⁷³⁹

De nouveaux métiers vont déboucher de cette demande croissante de formation au végétal, au travail des jardins potagers, à la formation jardinière des enfants dans les écoles, au Collège, au Lycée, dans les universités si l'école jardin vient à se développer. Gilles Melin, Directeur de formation à l'Ecole horticole de Rambouillet, rencontré à la fédération des jardins familiaux à Paris, a informé qu'il comptait mettre en place à la demande du ministère de l'agriculture une formation d'animateur de jardins familiaux par exemple. Cette fonction s'apparente à celle d'un enseignant spécialisé, pour toutes tranches d'âges, pour tous publics et en particulier pour de nouveaux publics de personnes en situation de handicap, avec les publics d'enfants autistes et trisomiques notamment (C'est l'exemple à Repainville sur une parcelle de jardinage familial de l'Institut de jour Alfred Binet pour les enfants autistes à Darnétal près de Rouen).

Il serait possible d'imaginer un cursus universitaire dédié à l'animation pédagogique des jardins, un DUFJA, ou diplôme universitaire de formateur-animateur de jardins collectifs par exemple. Les contenus d'enseignement doivent être pensés au vu de recherches didactiques ayant observé la transmission de savoirs dans les jardins et la manière de les envisager avec différents publics allant des tout-petits aux seniors, formation tout au long de la vie, et aussi en enseignement spécialisé pour les différents handicaps. Il y donc à la suite de ce travail tout un vaste champ d'investigations et de recherches pour mettre en place des programmes, des savoirs unifiés et listés, observer finement des classes de différents publics au jardin.

⁷³⁹ www.educationdidactique.fr, Mercier, A. (2011). Pour une lecture anthropologique du programme didactique, in *Éducation et didactique*, 5.2 .

Pascal Viard, chargé de mission départementale pour l'Education au Développement Durable auprès de la DSDEN de la Sarthe⁷⁴⁰ propose un exemple intéressant de projet jardin à l'école que l'on peut résumer ainsi en cinq objectifs :

1 : Concentré sur quelques mètres carrés dans l'enceinte de l'école ou à proximité immédiate des salles de classes, le jardin pédagogique est à la fois un espace de verdure emblématique et un espace d'expérimentations pédagogiques multiples.

2 : De la conception à la réalisation, il mobilise toutes les réflexions et les dynamiques partenariales autour du plan du jardin, de bacs de culture, du calendrier des semis, rotation des cultures, saisonnalité des productions, esthétique des plantations, observation de la biodiversité, usage de l'eau, coopération des élèves, compostage, abris à insectes, paillage, plessis...

3 : Les activités organisées autour du jardin vont ainsi donner lieu à de multiples réalisations dans le cadre de disciplines clairement identifiées : réalisation de panneaux explicatifs, affiches, légendes, écrits courts, lettres aux partenaires, utilisation de l'outil informatique, séances scientifiques adaptées au niveau de l'élève, comparaison de modes de productions agricoles, exposés, visite de jardin remarquables, charte de respect des espaces verts, actions citoyennes, conseils d'élèves, etc.

4 : Entraînés sans contrainte dans le projet de jardinage, les élèves entrent ainsi de plein pied dans les problématiques et les enjeux écologiques.

5 : L'idée est de créer un jardin scolaire en fonction de l'histoire propre à l'école, de son architecture, de son environnement, des enfants et des adultes qui y vivent.

Ainsi résumé et avec l'aide du GNIS pour les supports pédagogiques, avec l'aide également des jardineries qui peuvent offrir des plants et semis gratuits aux écoles (source GNIS), avec l'aide éventuelle de la commune et d'associations de jardiniers collectifs, le projet jardin à l'école, encouragé par la dernière circulaire du 24 septembre 2020 (Bulletin officiel n°36 du 24 septembre 2020) notamment par la recherche de partenariats et de formations pour les enseignants impliqués, semble aisé à mettre en œuvre. Cependant il semble nécessaire de le rendre plus lisible et fonctionnel que dans ces textes officiels en créant un véritable *vade-*

⁷⁴⁰ pascal.viard@ac-nantes.fr. Projet jardin EDD.

mecum « clé en main » du projet jardin à l'école, de le diffuser à l'ensemble des enseignants, de le faire connaître par les médias aux parents et associations.

VII.9 Une éducation aux cinq sens, contraire d'agueusie, dysgueusie, anosmie et hyposmie

Pourquoi éduquer les enfants aux cinq sens ? Michel Serres a consacré un ouvrage aux cinq sens⁷⁴¹ et développé dans des conférences les handicaps que peuvent constituer une absence de développement des sens, d'un point de vue médical mais aussi d'un point de vue de développement sensoriel. Si la situation de handicap visuel est bien connue comme celle de handicap auditif, des formes de handicap sur les autres sens sont moins connues. On parlera d'*agueusie* pour la perte totale du goût devenu un symptôme du Covid 19, de *dysgueusie* pour une perception altérée. En matière d'odorat l'*anosmie* en sera la perte totale, l'*hyposmie* une diminution partielle. Encore moins étudiées sont les *phantosmies* ou hallucinations olfactives, les *parosmies* ou perceptions erronées en présence d'une odeur, la *cacosmie* ou ressenti de mauvaise odeur. Développer une éducation aux cinq sens avec le jardin école pourrait donc signifier développer ces cinq sens, à la place, en milieu urbain, d'une perte des sens de l'enfant dans la consommation d'alimentation de fast foods où l'ajout de sucres, de graisses, d'exhausteurs de goût, de sauces sucrées-salées, détruit la saveur naturelle des aliments.

Respirer les gaz d'échappement, les halls de supermarchés conditionnés et parfumés chimiquement, les produits phytosanitaires pour l'entretien des rues et des plates bandes, ne toucher que du plastique (ordinateurs, e-phones, écrans) ou des matières synthétiques (habits, chaussures), ne pas cuisiner, ne pas choisir les aliments en les observant, ne pas « savoir faire les courses ou le marché », manger à toute vitesse et à toute heure pour vite retrouver ses messages et son téléphone, semblent être le lot quotidien des enfants en ville. L'école jardin par l'exercice des sens sur le végétal et sa consommation, sa cuisine, ses formes et ses couleurs, pourrait être un palliatif à cette misère sensorielle de la vie urbaine moderne.

⁷⁴¹ Serres, M. (1985). *Les cinq sens*. Paris : Grasset.

Pour tenter de justifier l'importance que l'on peut donner à l'école jardin, sur ces publics d'enfants et d'adolescents, il est nécessaire d'établir un diagnostic sur leur perte de repères sur la nature et l'alimentation. Lancé fin 2010, un sondage exclusif réalisé par l'institut Harris⁷⁴² a pu mettre en évidence l'extraordinaire engouement des français pour le jardin et leur désir de le voir se développer dans leur vie. Jusqu'à 93% d'entre eux souhaitent plus de jardin en ville. Ils jugent même cela « important » à une large majorité pour eux et leurs enfants. Et s'il est aujourd'hui apprécié sous toutes ses formes, le jardin est avant tout recherché pour le plaisir qu'il procure d'abord à ses proches et à soi-même, les confinements de la pandémie Covid 19 n'ont fait que renforcer cette tendance. Les trois quarts d'entre eux estiment que le développement des espaces de jardins en ville pourrait permettre plus d'échanges et de lien social, 87% estiment qu'il serait une bonne chose que des cours de jardinage soient organisés dans les écoles.

A ce titre une autre enquête menée par la région Provence Côte d'Azur en 2013 vient montrer l'importance d'une éducation des enfants à la nature, aux aliments, aux fruits et légumes et à l'horticulture devant une méconnaissance profonde de ceux-ci et une évidente coupure avec la nature. Aujourd'hui force est de constater l'immense carence éducative en matière de connaissance de la nature pour les jeunes. Cette enquête présente ce diagnostic :

Le contenu de leurs assiettes serait-il en passe de devenir une quatrième dimension pour les enfants ? Une étude de l'Association Santé Environnement France (Asef) montre une méconnaissance surprenante des 8-12 ans quant à la diversité des légumes et des fruits et la composition de certains plats. 87% des 910 enfants interrogés par ce réseau de 2500 médecins sont incapables de reconnaître une betterave. « Nous savions que nous serions étonnés mais pas à ce point », a expliqué au Figaro le Dr Pierre Souvet, cardiologue dans les Bouches-du-Rhône et président de l'Asef.

Pour sa première étude sur l'alimentation des écoliers, l'association a diffusé un questionnaire dans plusieurs écoles de la région Paca. Les enfants l'ont rempli en classe. Un premier volet sous forme de QCM les interrogeait sur leurs habitudes « Que manges-tu au petit-déjeuner et au goûter ? », « que bois-tu à table ? ». Une deuxième partie leur demandait d'identifier à partir de photos des légumes et des fruits puis d'expliquer quels ingrédients entraient dans la préparation d'aliments transformés.

Si les carottes, les poires ou la pastèque sont reconnues dans 90% des cas, 87% d'entre eux ignorent ce qu'est une betterave. Un tiers sèchent devant les poireaux, les artichauts, les courgettes ou les figues. Les résultats sont encore plus saisissants lorsqu'on aborde les

⁷⁴² Enquête réalisée par internet du 30 décembre 2011 au 3 janvier 2012. Echantillon de 1030 personnes habitant dans une commune de plus de 10000 habitants issu d'un échantillon représentatif de la population française âgée de 18 ans et plus à partir de l'access panel Harris interactive. Méthode des quotas et redressement appliquée aux variables suivantes : sexe, âge, catégorie socioprofessionnelle et région de l'interviewé(e).

aliments transformés, pourtant plébiscités par les enfants. Seul 28% de l'échantillon ont une idée de la composition des pâtes. Pour beaucoup, les coquillettes et les spaghettis sont un légume ou ont été préparés avec des « grains de lait ». Un quart d'entre eux ne savent pas que les frites sont faites à partir de pommes de terre. Quant aux chips, jambon et nuggets, ils sont environ 40% à ne pas savoir d'où ils viennent. Pour les steaks hachés, on passe à deux tiers de mauvaises réponses- sachant que la réponse viande de cheval était acceptée. Et ayant à l'esprit le poisson pané, de nombreux enfants croient que le poisson n'a pas d'arêtes.⁷⁴³

Ces savoirs de base ou de simple « bon sens », enseignés sous forme de planches pédagogiques jusqu'aux années 1960 et sur des coins de jardins d'école qui ont disparu par la suite semblent avoir périçlités rapidement, l'école comme les parents ont brisé cette transmission.

Cette citation de Kant prend toute son importance dans ce défaut de transmission⁷⁴⁴ :

Ordinairement les parents élèvent leurs enfants seulement en vue de les adapter au monde actuel, si corrompu qu'il soit. Ils devraient bien plutôt leur donner une éducation meilleure, afin qu'un meilleur état pût en sortir dans l'avenir.

Le travail de pédopsychiatres sur l'addiction aux écrans des enfants justifie cette citation de Kant, les parents sont « dépassés » par ces machines :

Quatre professionnelles en cmp enfant (psychomotriciennes et pédopsychiatre) constatent l'arrivée, de plus en plus fréquente, d'enfants présentant des troubles relationnels (évitement, stéréotypies sensorielles et retard de langage) en lien avec une exposition massive et précoce aux écrans. Elles observent la diminution des troubles au début des soins et avec l'arrêt de cette surexposition.⁷⁴⁵

Les jardins botaniques à destination du public⁷⁴⁶ étaient peut-être une forme d'école jardin avant l'heure. Les grands botanistes ont réalisé des voyages mondiaux à la recherche d'épices, de graines, de savoirs nourriciers, d'échanges de savoirs avec des populations lointaines⁷⁴⁷. Ces grands hommes sont nombreux et pourtant pratiquement inconnus malgré l'immense travail ethnographique produit dans leurs voyages. Leur étude qui serait passionnante et exotique, mériterait d'être enseignée.

⁷⁴³ Jamet, C. (2013). Les enfants ne reconnaissent plus les légumes. *Le Figaro du 23 mai 2013*, p. 5

⁷⁴⁴ Kant, E. (1989). *Réflexions sur l'Education*. Paris : Vrin. p. 31.

⁷⁴⁵ Balland, M., Bizeul, D., Guillet, C. & Bossière, M. (2018). Les effets des écrans sur les tout-petits : syndrome ou symptôme ? Hypothèses sociétales et psychomotrice. *Enfances & Psy*, 4(4), 157-167.

⁷⁴⁶ Allain, Y.M. (2012). *Une histoire des jardins botaniques*. Paris : Quae.

⁷⁴⁷ Damblant, M. (2014). *Le tour du monde dans son jardin*. Brest : Géorama. pp. 12-78.

Les passerelles interculturelles sont présentes, chaque épice ou plante ayant son histoire⁷⁴⁸, tant la gastronomie peut être un lieu d'échanges pacifiques malgré les différences culturelles ou religieuses. On peut en citer quelques-uns : Francis Masson (1741-1805) ramène 400 espèces de fleurs de ses voyages, Louis Econche-Feuillée (1660-1732) découvreur du fraisier, Peter Carl Thunberg (1743-1828) voyages au Japon, revient avec notamment les glaïeuls, Farges (1844-1912) et ses bambous, Plumier (1646-1706) avec la vanille, Darwin (1809-1882) qui découvre entre autres le rôle polinisateur des abeilles qui est tant d'actualité aujourd'hui avec les pesticides qui les tuent en masse, le rousseauiste Bougainville (1729-1811) et l'Océanie, Lamarck (1744-1829) et le classement des plantes, ami de Rousseau, le père David (1826-1900) et les rhododendrons et magnolias de Chine, Banks (1743-1820) et Cook pour les mimosas, eucalyptus, Robert Fortune (1812-1880) et le thé, Caillaud (1787-1869) flore en Arabie et en Nubie, Tournefort (1656-1708) et la dénomination moderne des plantes au Collège de France.

On voit à travers ces exemples non exhaustifs de grands botanistes qui comme Parmentier (1737-1813) ont transformé notre alimentation, ou avec plus nocivité notre vie quotidienne pour Jean Nicot (1530-1604) qui introduisit le tabac en France, quelle richesse pédagogique ouverte à toutes les cultures, tous les peuples, peuvent conduire l'étude des plantes, des légumes, des fruits.

Outre ces richesses de savoirs autour de l'histoire des plantes, légumes et fruits, de leurs découvertes, de leur influence sur la société (ethno-botanique), on observe des apports inconscients pour les élèves de cette éducation au jardin-nature très présents dans les contes ou dans la littérature illustrée, albums de jeunesse, « heroic fantasy » à la Tolkien ou à la manière du personnage Harry Potter de J.K. Rowling. Sur cet apport inconscient où nos développements sur les archaïsmes primitifs, le paganisme, les sorcières, la sacralité de la nature prennent tout leur sens, Carl Gustav Jung témoigne :

On accuse couramment les contes effrayants d'être cause d'angoisse chez l'enfant. C'est se débarrasser à bon compte (soit dit sans jeu de mots) d'une responsabilité. Le conte n'est pas cause ; il fournit un moyen d'expression, et même une *catharsis*, qui peut être favorable, à une angoisse latente. Celle-ci, jusqu'à un certain point, est normale chez l'enfant. Les contes ne sont que des formes infantiles de légendes et superstitions de la « religion de la nuit » des primitifs. Par le terme « religion de la nuit » je désigne *la forme religieuse magique* dont le sens et le but sont la fréquentation des puissances obscures : diables, sorcières, magiciens et

⁷⁴⁸ Pelt, J.M. (1993). *Des légumes*. Paris : Fayard.

Pelt, J.M. (1994). *Des fruits*. Paris : Fayard.

Pelt, J.M. (2002). *Les épices*. Paris : Fayard.

esprits. De même que le conte enfantin est une répétition philogénétique de la vieille religion de la nuit, l'angoisse de l'enfant est aussi une répétition de la psychologie primitive, un résidu phylogénétique.⁷⁴⁹

Les contes en effet sont porteurs de précieux éléments légendaires, de culture, il y avait dans les années 1960 chez Nathan une belle collection de contes et légendes de tous les pays, de toutes les régions du monde. Dans cet outil des contes où le végétal tient une grande place, le conte des Cornouailles « Jack et le haricot magique » par exemple ou encore plus récemment « Quel radis dis-donc » de Praline Gay-Para, il serait intéressant à l'école d'en explorer les approches végétales et botaniques et d'ouvrir ainsi à d'autres cultures africaines et asiatiques cette approche. Mauss disait des contes :

Les grands recueils de légendes, de contes, de mythes, sont parmi les meilleurs documents que nous possédions. Négliger de les recueillir conduit à défigurer la vie d'une religion, d'une société déterminée. (...) On notera toutes les légendes historiques : la Terre pêchée, la ville enfouie, la naissance des dieux dans telle caverne, la naissance des héros et leur ascension au ciel, la descente aux enfers, sous l'eau, la vie avec les ondines...⁷⁵⁰

Lorsque l'enfant dans l'école jardin entre en contact avec le végétal en utilisant ses cinq sens, un lien cognitif conscient ou inconscient va peut-être s'opérer avec ce besoin archaïque des enfants de nature, de mystère, de lien atavique masqué ou refoulé avec la nature et le non humain. Comme pour les contes il serait intéressant dans d'autres études d'observer si le contact journalier des enfants avec le jardin et le végétal à l'école apporte aussi cette forme d'apaisement de l'inconscient, physique et psychologique. Ce contact peut-il insuffler des formes « d'appétits cognitifs », de goût des contes ou de la lecture, d'imagination créatrice dans toutes les disciplines scolaires ?

Renaud Hétier apporte des éléments de réponse à ces questions en étudiant les contes merveilleux en pédagogie, comme vecteurs de « résonance » pour les enfants à l'école.

Le « maître » est un créateur d'attention. Cette attention qu'il fait venir à lui et qu'il redistribue vers des objets, est aussi ce qui distrait les enfants de leur enfermement possible dans une tension psychique ou relationnelle. Cela peut paraître paradoxal, mais cette attention est bien une distraction eu égard à une autre forme d'attention, piégée par la conflictualité. On peut

⁷⁴⁹ Baudoin, C. (1993). *L'œuvre de Jung*. Paris : Payot. p. 153

⁷⁵⁰ Mauss, M. (2021). *Manuel d'ethnographie*. Paris : Payot. pp. 350-351.

même parler de *détente*. Cela ne signifie pas que la conflictualité est dissoute, mais que la tension devient moindre.⁷⁵¹

L'objet de médiation qui nous préoccupe, le jardin, peut permettre ces phénomènes de création d'attention, désengager les enfants des enfermements ou des peurs psychiques, apporter distraction, attention sensorielle et détente simultanément. L'enfant par cet objet de médiation du jardin « entre en contact avec lui-même ». Le jardin dans l'espace scolaire peut devenir espace commun de rêve, espace de poésie, d'inspiration imaginaire. Renaud Hétier propose l'idée d'un espace commun de rêve avec les contes à l'école que pourrait prendre aussi le jardin :

D'où l'évocation d'un espace commun de rêve, côte à côte, sans nécessité d'un rêve commun. (...) C'est ainsi que lorsque chacun peut rêver à côté des autres, un « commun » ne manque cependant pas de se constituer dans l'expérience de la profondeur et de la proximité, dans celle de « l'intimité ».⁷⁵²

Il y a là, avec cette attention portée au jardin par l'enfant, une richesse de savoirs interculturels qui permettent de découvrir les autres cultures, de s'ouvrir au monde autrement, par le bien commun du jardin planétaire. Une façon de diversifier et d'enrichir les cultures locales des enfants, leur connaissance de la flore, de la faune, des cours d'eau, de l'histoire des lieux qu'ils habitent comme le prônait Patrick Geddes.

VII.10 Une éducation à l'écocitoyenneté, au respect de la nature et à l'écologie

A l'origine les sumériens et mésopotamiens semblèrent développer une forme d'école jardin :

Le cursus scolaire...textes retrouvés dans la ville de Nippur, l'élève apprend d'abord à modeler l'argile crue pour en faire des tablettes, ces tablettes de débutants ont une forme particulière...ressemblent à de grosses lentilles...l'élève doit tenir correctement le roseau et

⁷⁵¹ Hétier, R. (2017). *Créer un espace éducatif avec les contes merveilleux, comment penser le conflit*. Paris : Chronique sociale. pp. 100-107.

⁷⁵² Hétier, R. (2020). Op. cit. p. 220.

tracer d'une main aussi ferme que possible les signes, recopier les listes de syllabes et de mots...des listes entières de mots classés par genre, plantes, animaux, pierres...⁷⁵³

De façon presque incroyable, l'enfant sumérien entre 4000 et 3000 avant J.C, manipulait déjà une tablette d'argile pour noter ses leçons en linéaire B, parallèle à faire avec les tablettes informatiques de l'école d'aujourd'hui. Il traçait avec la main des signes qui lui faisaient mémoriser les noms des plantes, des insectes et des animaux.

Les savoirs jardiniers montrent une grande interdisciplinarité : travailler en groupe et utiliser des outils, observer une gestuelle et la reproduire, mémoriser des concepts biologiques graine, eau, soleil, fécondation, lister chronologiquement des tâches en fonction des saisons, connaître les temps de semailles, les amendements humiques, l'emploi de l'eau mesuré avec l'arrosage, mémoriser des espèces de plantes et les nommer, enrichir son vocabulaire, les classer, structurer sa mémoire, s'intéresser à l'histoire des plantes, leur origine géographique, leur acclimatation, savoir récolter, conserver, cuisiner fruits et légumes, faire des confitures, être valorisé par la récolte récompensant les efforts patients, développer le goût des aliments, ses sens, son sens de l'orientation, son sens de l'espace, son rapport à la nature, la satisfaction de « produire » de la vie végétale de ses mains, de travailler au grand air, se socialiser et partager avec des personnes très diverses et de tous âges, découvrir d'autres cultures, gastronomiques, de techniques de jardinage etc...

Ces savoirs des jardins peuvent s'acquérir tout au long de la vie mais ils sont particulièrement riches dans l'enfance car ils répondent à la construction des cinq sens de l'enfant et d'un « sixième » celui de l'imaginaire, de la poésie, de la rêverie, de la symbiose avec la nature, de l'appartenance au monde. A d'autres époques, l'école en plein air était envisagée pour les enfants urbains pour les soustraire à la pollution industrielle comme celle du charbon en Allemagne dans les années 1920, il y avait même une école dans la forêt :

En 1923, l'école de plein air privée Kaliski ouvrait ses portes dans la forêt de Grünevald. La création des Waldschulen a été favorisée en Prusse, par le fait qu'un même ministère y était responsable de l'éducation et de la santé.⁷⁵⁴

⁷⁵³ Grandpierre, V. (2010). *Histoire de la Mésopotamie*. Paris : Gallimard. p. 335.

⁷⁵⁴ Châtelet, A.M, Lerch, D., Luc, J.N. (2003). *L'école de plein air, une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXème siècle*. Paris : Editions Recherches. p. 257.

L'idée est à remettre au goût du jour pour briser la coupure enfant-nature du système scolaire. Citons l'exemple du petit Louis Poirier qui deviendra plus tard le grand écrivain Julien Gracq dans ses escapades dans les jardins de Saint Florent le Vieil :

Enfance heureuse, en parfaite intimité avec les arbres, les plantes, le fleuve, dans un univers de prairies fertiles et inondables. « J'ai grimpé aux arbres ... une campagne encore toute d'intelligence avec la plante et la bête, artisanale et ingénieuse, fabriquant elle-même son pain, son vin, ses confitures, ses saucisses, fumant ses jambons, vinaigrant ses bocaux de cornichons, dans ce recensement émerveillé du sensible, des fleurs, des arbres, des travaux des champs et de la cuisine, dès l'enfance présences familières, Julien Gracq tente de saisir l'immédiateté de la sensation, en son affleurement, en sa fraîcheur » « Les fleurs de jardin de curé, réséda, œillets du poète, gueules de loup, giroflées, héliotropes, roses trémières, les tonnelles bourdonnantes de guêpes et de mouches, la cueillette des poires, le chaudron de cuivre des confitures, où on raclait du bout des doigts l'écume des groseilles.⁷⁵⁵

On peut également citer Emile Guillaumin, paysan-écrivain, pour qui les souvenirs du contact avec la nature lors de l'enfance sont essentiels dans la mémoire du corps et de l'esprit :

Pieds nus dans des sabots plus ou moins fendillés et informes, jambes nues jusqu'aux genoux, je sillonnais mon domaine en sifflant, à l'unisson des oiseaux. La rosée des arbustes mouillait ma blouse et ma culotte dégoulinait sur mes jambes grêles. Mais ce bain journalier ne m'était pas défavorable, et le soleil avait vite fait d'en effacer les traces. Je craignais davantage que les ronces rampant traîtreusement au ras du sol, sous le couvert des bruyères ; souvent j'étais arrêté, griffé cruellement par quelqu'une de ces méchantes ; j'avais toujours le bas des jambes, ceinturé de piqûres, soit vives, soit à demi guéries. J'emportais dans ma poche un morceau de pain dur avec un peu de fromage et je cassais la croûte sur une de ces pierres grises qui montraient leur nez entre les plantes fleuries.(...) Je saisisais dans l'herbe un grillon noir ou une sauterelle verte.⁷⁵⁶

Ces quelques lignes admirables se répètent pour un grand nombre d'auteurs et de poètes, nous sommes en présence d'un véritable plaidoyer pour le droit de l'enfant à vivre des moments au contact de la nature, pour une pédagogie ou une école qui favorisent cette construction des sens. Robert Sabatier avec son très beau roman « Les noisettes sauvages » sur Saugues en pays d'Auvergne, les nouvelles de Marcel Aymé et de Pagnol, les récits de cabanes des marais de Théophile Gautier, ce développement des sens au contact de la nature, des jardins, du végétal et de l'animal, des insectes, est constitutif de grandes richesses intellectuelles, de grande sensibilité des enfants, et d'une construction de leur personnalité avec une conscience écologique.

⁷⁵⁵ Boyer, A.M. (1989). *Julien Gracq, Bretagne et Loire*. Aix en Provence : Edisud. pp. 11-13.

⁷⁵⁶ Guillaumin, E. (1943). *La vie d'un simple*. Paris : Stock. pp. 30-31.

Les enfants étaient d'ailleurs associés très souvent aux fleurs dans des fêtes, comme celle de l'arbre de mai qui, comme Van Gennep l'a montré, ont périclité malgré floralies et autres villages fleuris. Philippe Ariès nous en donne un exemple :

La bande d'enfants parcourt le village derrière le porteur de mai : les petits enfants sont couronnés de fleurs. Le mai est quelquefois célébré symboliquement par une gaule couronnée de feuilles et de fleurs.⁷⁵⁷

Les écoles normales de Jules Ferry de la fin du 19^{ème} siècle à la grande guerre vont encourager les instituteurs à entretenir un jardin potager et des ruches pour les leçons de choses, pratique qui s'estompe après 1918. Pourtant l'idée d'une formation des enfants aux jardins potagers était très développée avant la guerre :

Le jardin aux enfants, les contacts avec les écoles se multiplient afin que des cours soient organisés dans les classes primaires de garçons. Avec les années, l'idée du jardin-école fait des émules. Dans les bourgs environnants, les délégués chargés de représenter l'association (Société d'horticulture qui deviendra Jardiniers de France) sont souvent des instituteurs, la Société honore par des médailles les instituteurs « qui s'en rendront dignes pour leurs aptitudes et leur enseignement de l'horticulture », la commission jardin-école visite les jeunes écoliers, les écoles primaires de filles se voient proposer un concours relatif à la conservation des fruits et des légumes mais aussi à la préparation culinaire des produits du jardin...expositions de fruits, légumes et fleurs coupées... Monsieur Pamart, professeur à l'Ecole Normale de Douai assisté par des professeurs adjoints, instituteurs, horticulteurs ou amateurs éclairés enseigne aux adultes.⁷⁵⁸

VII.11 La réforme des collèges de 2015 et l'éducation à la nature et au développement durable

La réforme des collèges de 2015 comporte de très intéressants volets sur l'Éducation au développement durable et à l'écocitoyenneté.

On dénote les avancées suivantes ⁷⁵⁹ :

- Organiser des débats sur le changement climatique dans les écoles, les collèges et les lycées généraux, technologiques et professionnels.

⁷⁵⁷ Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'ancien régime*. Paris : Seuil. p. 111.

⁷⁵⁸ Dupont, L. (2006). *La saga des jardiniers de France*. Valenciennes : Fédération des jardiniers de France. pp. 11-12

⁷⁵⁹ Instruction relative au déploiement de l'éducation au développement durable dans l'ensemble des écoles et établissements scolaires pour la période 2015-2018. Circulaire n°2015-018 du 4 février 2015.

- Impulser des simulations de négociations internationales sur le changement climatique dans tous les collèges et lycées.

Impliquer chaque élève et chaque étudiant.

- Intégrer le développement durable dans tous les programmes scolaires et dans toutes les disciplines, de la maternelle au baccalauréat, à l'occasion du renouvellement des programmes en cours.
- Organiser les Clefs pour l'éducation à l'environnement et au développement durable dans toute la France, pour récompenser les meilleurs projets pédagogiques en la matière
- Se fixer des objectifs précis et des indicateurs de suivi en matière d'éducation au développement durable : généralisation des projets d'école ou d'établissement intégrant le développement durable, doublement des labels E3D ou label éco-école, éco-délégués dans tous les collèges et lycées.
- Généraliser les « éco-délégués ».
- Lancer un concours « génération développement durable » pour valoriser les initiatives étudiantes sur le développement durable, en partenariat avec la Conférence des présidents d'universités, la Conférence des grandes écoles et le magazine « La Recherche ».
- Encourager la création de « coins nature » dans les écoles primaires.

Associer les partenaires associatifs et institutionnels et les collectivités territoriales

- Favoriser l'organisation de sorties nature pour les élèves.

La compréhension des relations entre les questions environnementales, économiques, socioculturelles doit aider les élèves à mieux percevoir :

- L'interdépendance des sociétés humaines.
- La nécessité de faire des choix informés et responsables et d'adopter des comportements qui tiennent compte de ces équilibres.
- L'importance d'une solidarité à l'échelle mondiale.

L'EDD ou Éducation au Développement Durable est intégrée :

- Dans les disciplines existantes : les problématiques du développement durable sont introduites dans les programmes et enseignements par le biais de thèmes tels que l'eau ou l'énergie.

- Dans l'offre de formation nationale et académique.
- Dans les projets d'école et d'établissement.
- Dans la production de ressources pédagogiques.
- A des moments spécifiques : classes vertes, actions éducatives conduites avec des partenaires, etc.

Cette éducation transversale implique de nombreux partenariats avec les autres services de l'État, les collectivités territoriales, les associations, les établissements publics, les centres de recherche et les acteurs économiques.

Plusieurs centaines d'actions de sensibilisation existent dans différents domaines :

- Lutte contre le changement climatique
- Commerce équitable
- Biodiversité
- Alimentation
- Santé
- Energie
- Tri des déchets

La démarche des écoles et établissements labellisés « E3D École/Établissement en démarche de développement durable » :

- Prend explicitement en compte les relations entre l'environnement, la société, l'économie, voire d'autres dimensions, propre au développement durable.
- Est présentée au conseil d'école ou d'administration pour être inscrite dans le projet de la structure scolaire.
- Implique un des différents partenaires territoriaux choisis en fonction de critères adaptés aux besoins de l'école ou de l'établissement.

Ces mesures annoncent une véritable prise de conscience de l'Éducation Nationale des problèmes d'environnement et de relation à la nature. Au primaire la familiarisation de l'enfant avec le végétal et la terre est un excellent exemple de mises en place de pratiques pédagogiques écoformatives. Les éco-délégués sont le signe d'une mise en place progressive de l'écocitoyenneté dès l'enseignement primaire. Cet effort de l'Éducation Nationale pour penser

le monde de demain dans l'éducation des enfants et des adolescents est remarquable et illustre la pensée de Durkheim :

Les « renaissances pédagogiques » ne reflètent pas seulement le contexte général, mais qu'elles illustrent aussi la façon dont l'école prend en charge des besoins émergents qui ne sont pas encore institutionnalisés dans la société politique d'ensemble. C'est ainsi que les « savoirs scolaires » qui constituent à une époque donnée le « contenu » de l'enseignement sont susceptibles de donner naissance à des « catégories de pensée » qui influent à leur tour sur l'évolution des représentations collectives d'une société.⁷⁶⁰

Toutefois et malgré la qualité des objectifs et des pratiques que met en oeuvre cette Circulaire n°2015-018 du 4 février 2015, il est clair que cela ne suffit pas à endiguer l'effondrement écologique et le réchauffement climatique en cours.

Un nouveau bulletin officiel de renforcement de l'éducation au développement durable est apparu à l'été 2020. On y observe notamment que l'Agenda EDD 2030 porte une ambition systémique fondée sur cinq enjeux majeurs, qui synthétisent les dix-sept ODD (objectifs de développement durable) et leurs interactions⁷⁶¹ :

Les besoins de base de l'humanité ;

Une société respectueuse et solidaire ;

Une prospérité économique durable ;

Des équilibres environnementaux pour une gestion raisonnée du système Terre ;

Un engagement collectif et partenarial.

C'est donc autour de ces enjeux et objectifs que notre institution doit renforcer son engagement, avec trois objectifs :

1 : Consolider les savoirs chez les élèves ;

2 : Développer les capacités d'action et de mobilisation des écoles et établissements ;

3 : Rechercher un effet démultiplicateur par une éducation qui prépare les futurs citoyens à adopter des comportements responsables dans le respect des valeurs de la République.

Même si ces nouvelles dispositions vont dans le bon sens, elles portent en elles un sophisme fondamental qui est celui d'une « prospérité économique durable », véritable leurre d'une

⁷⁶⁰ Filloux, J.C. (1993). Emile Durkheim. *Perspectives* : revue trimestrielle d'éducation comparée. Paris : UNESCO. vol. XXIII, n° 1-2. p. 305-322

⁷⁶¹ Bulletin officiel n°36 du 24 septembre 2020 : Renforcement de l'éducation au développement durable

société qui ne veut pas reconnaître que le développement économique illimité est impossible, même à moyen terme. Il suffit de lire les travaux profondément pessimistes ou qui peuvent apparaître exagérés, mais cependant très étayés et documentés, d'Yves Cochet⁷⁶², ou encore ceux des « économistes atterrés »⁷⁶³ pour réaliser dans quel déni des réalités ces formules sont construites. Si effet démultiplicateur il y a pour l'école, c'est pour des projets d'éducation à la nature profonde, qui révolutionnent le rapport au savoir des élèves avec la nature, des projets de « pratiques » comme pour l'école jardin, dont l'ambition est bien plus forte que de « renforcer » quelques savoirs abstraits, mais plutôt de mobiliser véritablement école, parents et associations, collectivités territoriales et politiques sur la question écologique.

L'école jardin porte cet objectif de faire changer le paradigme actuel d'une école où la nature n'est pas au centre des enseignements malgré la bonne volonté des textes de cette circulaire, un peu comme dans ces changements révolutionnaires de 1789 avec le nouveau calendrier républicain et les fêtes de la nature que l'historienne Mona Ozouf a remis en lumière. Il s'agit de passer d'une éducation au développement durable à une éducation à la nature profonde, véritablement transformatrice par la pratique et l'observation de la vie et de la biodiversité du jardin. Une petite révolution de l'école républicaine en sorte.

VII.12 Aspects d'écocitoyenneté

Apaisement de tensions dans les zones difficiles (exemple des jardins de Tibhirine⁷⁶⁴ où une mémoire œcuménique d'algériens musulmans et de moines chrétiens a planté deux mille arbres en mémoire des moines assassinés en 1996), apaisement et respect entre cultures et identités, socialisation des exclus, nouvelles solidarités, éducation populaire, mise en place de rapports non marchands dans ces zones, dons et solidarités (Restaurants du cœur approvisionnés par les jardins par exemple), initiation à l'écologie de toutes les classes d'âge, lieu de vie intergénérationnel et de transmission des savoirs des aînés, lieux de détente et de communication avec la nature, le temps et les saisons, autant d'aspects d'écocitoyenneté qui semblent être générés par les jardins et transposables en les adaptant à l'école jardin.

⁷⁶² Cochet, Y. (2020). *Devant l'effondrement*. Paris : Les liens qui libèrent.

⁷⁶³ Drevon, B. (2012). Changer d'économie ! Nos propositions pour 2012 : Les économistes atterrés. Paris : Les liens qui libèrent. *Idées économiques et sociales*, 3(3), 79-79.

⁷⁶⁴ Lassausse, J.M et Henning, C. (2010). *Le jardinier de Tibhirine*. Paris : Bayard.

Les jardins collectifs proposent ces activités. Ce sont des lieux de loisirs, des lieux d'apprentissage culinaire et de connaissance, de mémorisation des espèces et de la temporalité des semis, d'initiation aux pratiques de consommation biologique et localiste, des lieux de résistance aux projets de bétonisation des périphéries et de sauvegarde de véritables espaces verts. Ces jardins sont des lieux de fête et de réjouissance avec repas collectifs, d'expositions d'art ou de peinture, d'échanges de plants, concours, photographie, cinéma dans les jardins, concerts et musique. Ils permettent la reconstruction d'identité de personnes marginalisées, en souffrance, malades, isolées, abandonnées. On peut donc imaginer que les écoles puissent nouer des liens avec ces jardins collectifs en attendant de se végétaliser progressivement. Un grand nombre d'écoles sont à deux pas de ces jardins collectifs. L'écocitoyenneté c'est peut-être selon la pensée de Rachel Carson l'idée de traverser l'existence en conscience et en harmonie avec le milieu, d'avoir reçu les outils et l'éducation sensorielle pour observer ce milieu :

La plupart des gens traversent le monde les yeux fermés, insensibles à ses beautés, à ses merveilles, à l'intensité étrange, terrible parfois, des vies qui s'agitent autour d'eux.⁷⁶⁵

VII.13 Une éducation à la terre

En Normandie des terrains abîmés par les polluants lourds et l'industrie, en friche industrielle, irrécupérables pour un jardinage immédiat sont réhabilités écologiquement ce qui apporte un peu d'espoir aux sombres perspectives écologiques :

Nous gérons la pollution selon les degrés et les usages ; quand les terres sont fortement impactées, nous les évacuons comme des déchets dangereux. Lorsqu'elles sont moins touchées, d'autres solutions existent ; ainsi pour diminuer la teneur en hydrocarbure, on peut les excaver, les ventiler ou y introduire des micro-organismes qui se nourrissent d'hydrocarbure. Enfin si elles sont peu impactées, on les laisse sur place, sous la voierie par exemple, ou dans un ouvrage de confinement, l'essentiel c'est de s'y prendre en avance et d'éviter le dernier moment.⁷⁶⁶

Avec la crise chimique de l'incendie de l'usine rouennaise Lubrizol de septembre 2019, les jardiniers ont vu leurs cultures et leurs soins apportés aux jardins collectifs depuis de nombreuses années saccagées par un incendie chimique gigantesque qui a eu pour conséquence

⁷⁶⁵ Carson, R. (2019). *Printemps silencieux*. Marseille : Wildproject. p. 278.

⁷⁶⁶ Dumeurger, M. (2014). Des écoquartiers qui fleurissent entre les cheminées d'usine. *Libération du 16 décembre 2014*, Ecofutur, p. 2.

d'interdire la récolte des légumes et fruits plantés, l'interdiction de se rendre dans ces jardins et d'y planter à nouveau jusqu'à l'été 2020, la création d'une plage horaire de fréquentation pendant le confinement du Covid 19 et la règle du kilomètre dans les déplacements quotidiens.

Deux crises à trois mois d'écart qui ont fortement impacté les jardins collectifs et les jardiniers. Ceux-ci ont très mal vécu ces événements et leurs critiques de l'état et du système n'en ont été que plus virulentes. Malheureusement nous n'avons pas pu entreprendre de nouvelles auditions retranscrites, mais il ne faut pas mésestimer l'importance de ces crises sur notre thématique, ces oasis d'écoles jardins sont menacées désormais directement par un système libéral mondialisé dont on voit bien que ces crises ne sont que les premières d'une collapsologie à venir.

Il y a donc désormais une véritable médecine de la terre à envisager, soigner les terres chimiquement épuisées ou mortes, les nettoyer de ces pollutions comme celle de l'usine Lubrizol que l'état a visiblement protégée contre les griefs de la population et des associations qui montre que l'abbé Lemire aujourd'hui ne pourrait même pas récupérer de telles friches industrielles pour y créer des jardins potagers tant le sol a été détruit en profondeur par la pollution industrielle. Il y a désormais dans les villes de France comme à Tchernobyl, Fukushima, Sellafield ou Bhopal, ou encore Seveso, des terres mortes. Il s'agit malheureusement en Europe désormais avec les ravages de l'agro-industrie et des cultures intensives, de gérer de la pathologie végétale. On ne mettait pas un pesticide, ni un traitement fongique sur les cultures végétales et céréalières en Europe avant 1950. Aujourd'hui on place des hormones dans les semences pour raccourcir les tiges de blé pour la rentabilité, il suffit de regarder les blés sur les tableaux d'artistes du début du XXIème siècle pour s'en rendre compte, ils faisaient plus du double de hauteur, ces hormones empoisonnent les arbres autour des champs et font disparaître toute la flore, les insectes, les petits animaux des talus explique Claude Bourguignon de l'INRA⁷⁶⁷.

L'éducation à la terre, sur le plan sensoriel, c'est, disait Bachelard, l'appel à une mémoire sensorielle, à des souvenirs manuels du toucher de la terre, matière noble, matière vivante, matière olfactive, matière visuelle avec ses nuances. Faire toucher et manipuler la terre par l'enfant c'est peut-être lui donner pour la vie une forme de respect de cet élément primordial de

⁷⁶⁷ *L'industrie chimique a détruit le monde paysan* (vidéo de Claude Bourguignon) <https://blogs.mediapart.fr>

la vie terrestre. Bachelard évoque longuement la terre, « les matières de la mollesse, la valorisation de la boue », matériau vivant, matériau formateur :

« Ils dynamisent des régions profondes et des muscles divers. Tous mes *souvenirs manuels*, il me semble qu'ils redeviennent actifs dans mes mains. »⁷⁶⁸

L'éducation à la terre est aussi, selon les principes pédagogiques de Patrick Geddes et de la connaissance fine du milieu où l'on vit, une éducation aux variétés locales de plantes et de fruits, aux légumes anciens remplacés aujourd'hui par des variétés plus rentables, aux produits et alimentations traditionnels disponibles sur place sans transports aériens ou terrestres, sans coût carbone. Ainsi cet exemple pour les pommiers :

Les pommiers sont laissés à l'abandon (après la guerre). Comme pour la vigne ou pour le châtaignier en d'autres régions, l'exode rural fera le reste. Dans les années trente, l'arboriculture moderne se développe dans les vallées du Rhône, de la Garonne et de la Loire. L'essor des « Golden » et des américaines rouges, aux rendements élevés et à la belle apparence, entraîne le déclin des variétés locales. Le remembrement des parcelles agricoles et la disparition des vieux arbres accentuèrent le phénomène.⁷⁶⁹

Au cours de cette recherche nous avons pu rencontrer Gérard Mallet, jardinier émérite, qui a ainsi pu sauver une très belle et ancienne variété de choux en Normandie, le chou de Saint-Saëns⁷⁷⁰, une variété très prisée de la gastronomie et acclimatée au terroir normand qui a bien failli disparaître. D'autres légumes locaux acclimatés depuis des siècles sont l'objet de protection, Gérard Mallet en a listé un certain nombre pour le terroir normand⁷⁷¹ :

Voici quelques variétés normandes de légumes anciens dont certains ont désormais disparu :

Choux de Saint-Saëns (sauvegardé par Gérard Mallet)

Choux de Dieppe

Choux de Quevilly

Choux précoces de Louviers (sauvegardé)

Carottes de Saint Valéry en Caux (sauvegardé)

Carottes de Créances (sauvegardé)

⁷⁶⁸ Bachelard, G. (1948). *La terre et les rêveries de la volonté*. Paris : José Corti. p. 102.

⁷⁶⁹ Delahaye, T., Vin, P. (1997). *Le pommier*. Paris : Actes Sud. p. 26.

⁷⁷⁰ Mallet, G. (2008). Le chou de Saint Saëns. *Etudes normandes*. 57-3. pp. 49-50.

⁷⁷¹ *Idem*.

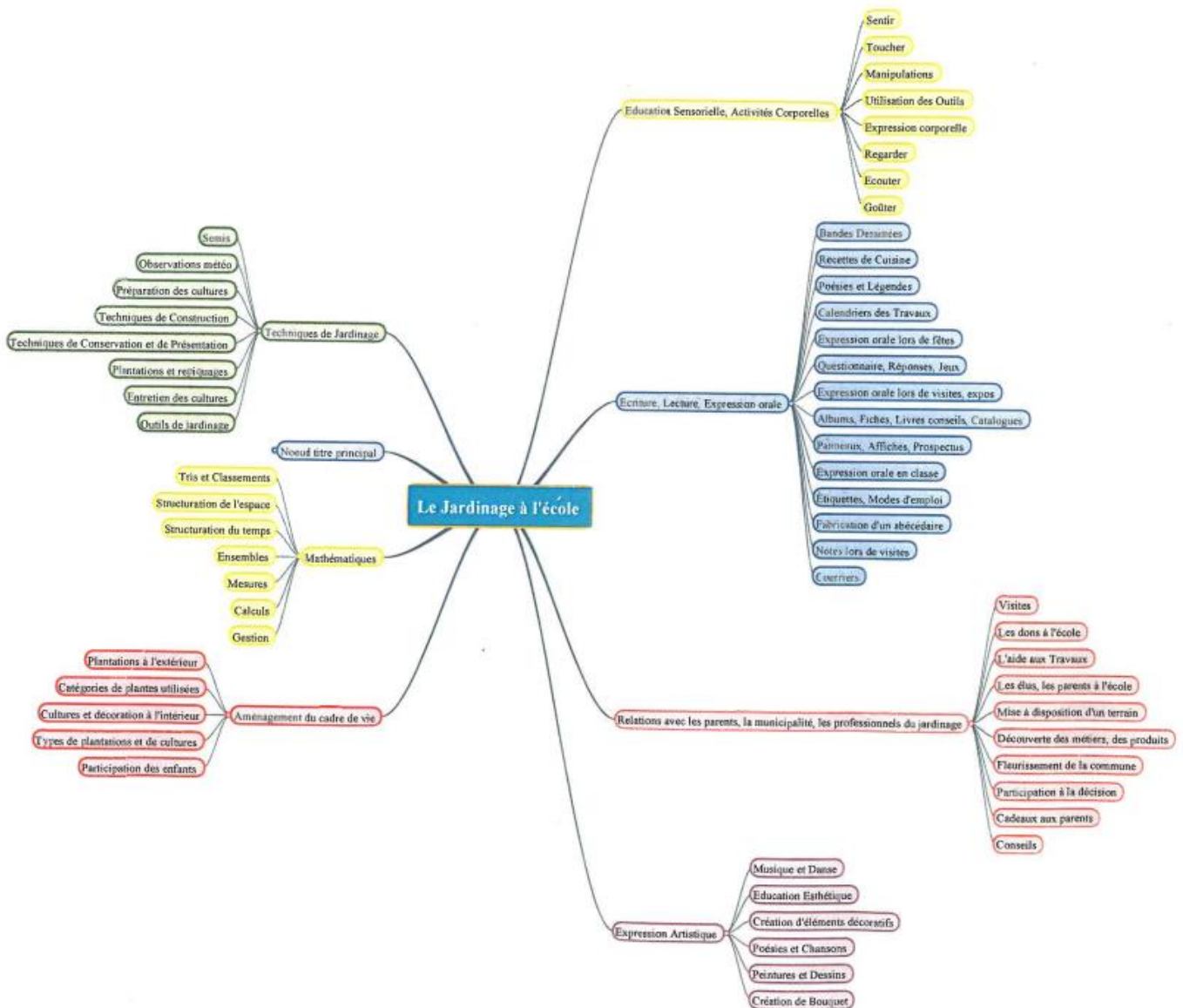
Cresson du Pays de Caux (sauvegardé)
Navets de Marteau (sauvegardé)
Mâche Coquille de Louviers
Poireaux de Rouen
Poireaux d'Elbeuf (sauvegardé)
Poireaux de Carentan (sauvegardé)
Chicorée scarole de Louviers
Chicorée scarole fine de Rouen

Ces légumes sont issus d'une sélection et d'une acclimatation de plusieurs siècles, d'une grande saveur et qualité. Du fait des exigences de rentabilité ou de négoce ces variétés ne sont plus cultivées ou abandonnées. Une éducation jardinière aux variétés locales, montrer aux enfants l'importance de conserver ces belles et goûteuses sélections, ce travail de plusieurs siècles, dans l'esprit du pédagogue Patrick Geddes, constituerait un lien éducatif avec l'espace local et régional, un lien intergénérationnel et culturel.

Une véritable éducation à la terre serait, selon les principes de Geddes, de faire connaître ces variétés locales à l'école jardin et leur histoire, leur gastronomie, les particularités de chaque région sur les espèces et variétés légumières et fruitières.

VII.14 Propositions de contenus didactiques

Nous avons imaginé ce que pourraient être les savoirs à enseigner et la pluridisciplinarité qu'offre le jardinage à l'école, les séances de jardinage des écoliers dans les jardins collectifs, cela donne le tableau suivant que nous avons construit à partir des ressources théoriques et pratiques et que nous allons détailler :



VII.15 Les sept groupes de savoirs sur la pratique du jardinage

- 1 : Techniques de jardinage
- 2 : Education sensorielle, activités corporelles
- 3 : Ecriture, lecture, expression orale
- 4 : Relations écocitoyennes avec les jardiniers formateurs, les personnels des établissements et municipaux, les parents impliqués dans l'activité jardin
- 5 : Expression artistique
- 6 : Aménagement collectif et participatif du cadre de vie scolaire, classes et cours de récréation
- 7 : Mathématiques, numérique et informatique

7.15.1 Techniques de jardinage

- Utilisation de semis et de plants
- Observation de la météorologie, des saisons, du climat, des dates pour planter et récolter
- Techniques de construction de bacs, compost, mise en pots, serres
- Techniques d'arrosage, gestion de l'eau et conservation des graines
- Plantations et repiquages, germination des graines
- Entretien des cultures, binage, nettoyage des adventices, gestion des engrais verts, observation des maladies et parasites
- Utilisation des outils de jardinage, gestuelle

7.15.2 Education sensorielle, activités corporelles

- Sentir les plantes, les fleurs, les fruits
- Toucher les plantes, fleurs, fruits, herbe, feuilles, terre
- Manipuler le végétal, le minéral, les outils, l'eau, la terre
- Education sensorielle de l'effort avec les outils, le travail du jardin
- Apprendre à observer, noter, catégorifier, photographier, analyser les plantes, les insectes, la faune du jardin
- Ecouter les bruits, les bourdonnements, le vent, les intempéries
- Goûter les éléments comestibles du jardin, les recettes culinaires du jardin et de la transformation des récoltes

TABLEAU DES GESTES AU JARDIN

Amender : ajouter un produit minéral ou végétal en vue d'améliorer et/ou de rattraper la composition déséquilibrée du sol. Le sol, et notamment sa structure et son pH sont améliorés en apportant des éléments fertiles et nutritifs.

Ameublir : avant tout travail de plantation, il est nécessaire d'ameublir la terre à l'aide d'une bêche. L'ameublissement de la terre lui permet d'être plus aérée, souple et perméable à l'air et à l'eau. Une fois ameublie, elle sera en état de recevoir plantes et graines.

Bassiner : action d'arroser doucement, en pluie fine ou humecter de jeunes plantes ou des semis.

Bêcher : manier la bêche, retourner la terre avec une bêche. *Bêcher une plate-bande*. Retourner la terre sur 30 cm de profondeur pour la préparer à la plantation. Cette action permet de l'aérer et de l'ameublir.

Biner : signifie ameublir la terre cultivée en vue de l'aérer. Il se trouve qu'en binant le sol, le jardinier supprime également les mauvaises herbes, superficiellement. Le binage consiste à travailler la couche superficielle de la terre, en cassant la croûte supérieure. Biner sert à ameublir le sol en partie superficielle.

Bouturer : technique de multiplication afin d'obtenir une deuxième plante identique à la première. Pour bouturer une plante, il faut prélever une tige ou une feuille de ladite plante, et provoquer son enracinement avec ou sans produits, afin de la faire pousser.

Borner : lors de la mise en terre d'une plante, le bornage est l'action de tasser la terre autour de la plante afin que les racines soient en contact direct avec la terre, et éviter la formation de poches d'air.

Butter : ramener de la terre de façon importante, en forme de butte, au pied d'une plante. Le buttage sert notamment à créer de nouvelles racines, à protéger le pied ou encore à renforcer la résistance au vent.

Greliner : de l'outil « grelinette » pour décompacter le sol sans le retourner. Sorte de grosse bêche à dents pourvue de deux manches, la grelinette existe avec 3, 4 ou 5 dents, selon la dureté du sol à travailler. Le getse se fait dos droit, sans se baisser, et de façon frontale, sans effort de torsion de la colonne. Grâce à ces deux manches. Le principe de la grelinette, c'est de permettre un travail du sol en surface, sans remuer les couches plus profondes – et surtout la vie en dessous, qui n'aime pas beaucoup être dérangée.

Marcotter : technique de multiplication d'une plante directement sur la plante mère. Dès que le rameau forme des boutures, il peut être détaché de la plante mère.

Pincer : couper à l'aide un sécateur l'extrémité des rameaux afin de concentrer la sève dans le rameau et favoriser la pousse de la plante. Le pincement permet d'avoir de plus beaux fruits/légumes/fleurs, une meilleure récolte et une plante plus disciplinée.

Planter : Mettre en terre (des graines, bulbes, tubercules).

Repiquer : appelé aussi transplantation ou replantation est une technique qui consiste à déplanter un végétal (appelé en cette circonstance transplant) et à le replanter dans un autre substrat de culture ou un autre endroit. Le plus souvent, il s'agit d'un jeune semis cultivé dans des conditions optimales, comme dans une serre ou une pépinière, qui est replanté dans un contenant (terrine, bac, en couche, pot rigide ou souple : godet, plateau alvéolé, motte) ou en pleine terre. Repiquer une plante, c'est la replanter dans un autre endroit ou un autre substrat. Le repiquage désigne principalement la plantation de semis conservés dans une serre ou une pépinière.

Sarcler : débarrasser (un lieu ; une culture) des herbes nuisibles avec un outil. Opération consistant à éliminer les mauvaises herbes à l'aide d'une serfouette ou d'une binette.

Terreauder : apporter une fine couche de terreau afin d'améliorer la composition de la couche supérieure de la terre. Le terreautage est notamment utilisé après une opération d'éclaircissement afin d'améliorer le développement des semis.

7.15.3 Ecriture, lecture, expression orale

- Poésie du jardin, étude de la littérature du jardin, jardins d'écrivains, réalisation de créations littéraires et poétiques dans un cahier individuel de jardinage
- Création d'un abécédaire des noms de plantes, fruits, arbres, insectes, animaux, oiseaux observés dans le jardin, préparation d'exposés par groupes, confection d'un site internet sur le jardin de l'école, échanges avec des écoles locales ou étrangères
- Expositions et présentation du jardin lors de portes ouvertes et fêtes de l'école
- Réalisation de panneaux pédagogiques par les élèves sur une plante ou un insecte, un oiseau et sa fonction ou sa présence dans le jardin
- Construction d'un calendrier des travaux et tâches à accomplir au jardin, organisation des petits groupes, affichage des tâches effectuées et responsabilité de chacun
- Confection d'étiquettes, de fiches pédagogiques pour le jardin

7.15.4 Relations écocitoyennes avec les jardiniers formateurs, les personnels des établissements et municipaux, les parents impliqués dans l'activité jardin

- Constructions de pratiques écocitoyennes d'économie de l'eau, de respect du vivant, de compréhension de la biodiversité locale, de la végétation en ville, de respect du silence, de la méditation, du calme au jardin
- Découverte de la vie de quartier, des adultes qui travaillent dans les jardins publics, repérage géographique des cours d'eau, fontaines, ruisseaux, rivières, de leur faune et flore
- Echanges avec les jardiniers formateurs, les parents intéressés, les jardiniers familiaux, les régies de quartiers, les fablabs, les tiers lieux
- Découverte de métiers liés au jardinage, à la nature, aux métiers scientifiques liés à la botanique et au vivant
- Pratique de la démocratie participative écocitoyenne pour les décisions au jardin, à la végétalisation de l'école, à l'aménagement de la cour du jardin école revégétalisé avec les architectes, le personnel, les enseignants, les parents, la municipalité et ses élus

7.15.5 Expression artistique

- Musique et danse au jardin, dans la cour d'école végétalisée
- Education esthétique, peinture, aquarelle, dessin, photographie autour du jardin
- Poésies et chansons, étude des textes et chansons sur le thème du jardin, des fleurs, des plantes, des oiseaux etc...
- Réalisation d'un cahier personnel de jardinier, illustré, tout au long de l'année, de dessins, découpages, notes, poèmes, méditations et réflexions personnelles, observations, tâches réalisées, rencontres, découvertes etc...

7.15.6 Aménagement collectif et participatif du cadre de vie scolaire, classes et cours de récréation

- Réalisation de plantations dans des bacs ou dans le sol et entretien de ces plantations
- Décoration de la cour végétalisée, arrosage des plantes, gestion de l'eau
- Création de coins lecture, jeux, détente, méditation, pour des petits groupes ou en individuel dans les espaces de la cour de récréation végétalisée
- Conception de la géographie des lieux, du projet d'aménagement, des projets de plantations, de jardinage, de fêtes, d'expositions, de portes ouvertes
- Gestion des végétaux à l'intérieur des classes, d'une bibliothèque ou centre de ressources sur le jardin dans l'école, gestion des travaux effectués par les petits groupes et restant à faire

7.15.7 Mathématiques, numérique et informatique

- Tris, calculs, mesures et classements
- Structuration de l'espace, géographie de l'espace du jardin, de l'école, du quartier (le système de Patrick Geddes de connaissance du local avant d'élargir ensuite)
- Structuration du temps, de la mesure de l'eau, de la planification des tâches à effectuer en individuel et en groupe, mesures mathématiques des volumes, des

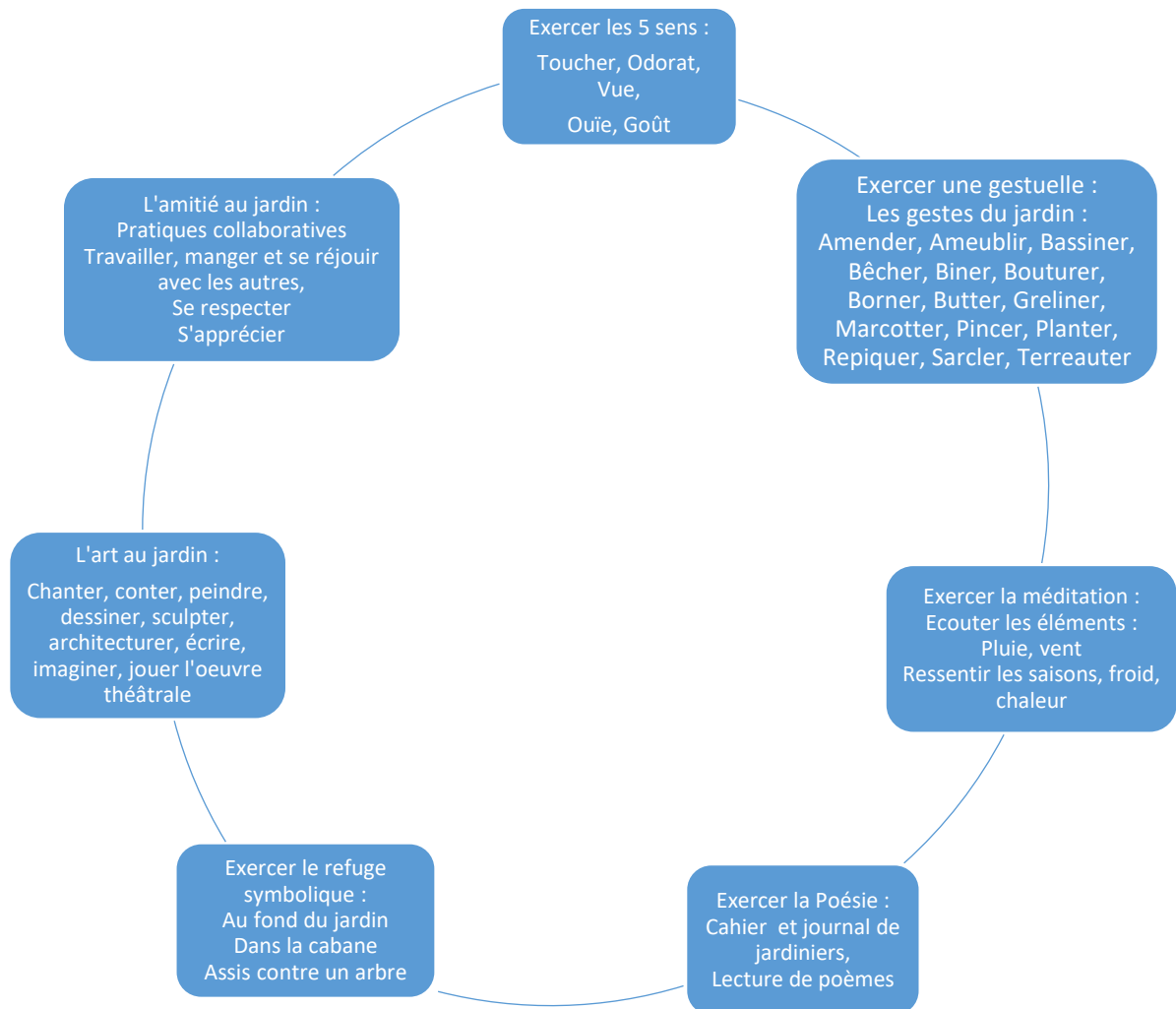
productions, des coûts, géométrie des lieux et espaces, des bacs à légumes, dessin informatique, tenue du blog du jardin, photos et films numériques

On observe dans ce tableau et cette classification que nous avons réalisé de toute pièce à partir des documents du GNIS, des témoignages des jardiniers, de la bibliographie des ouvrages jardiniers, l'embryon d'une didactique des savoirs jardiniers.

La difficulté réside dans l'extraordinaire pluridisciplinarité observée dans la pratique du jardinage. On peut imaginer des recherches et des observations futures sur ces sept groupes de savoirs pour mettre au point des instructions officielles sur les savoirs jardiniers à l'école et préparer les formations initiales et continues correspondantes en INSPE avec les enseignants qui relèvent de cette pluridisciplinarité.

Il serait en outre possible d'ajouter un schéma de « savoirs cachés » au jardin pour compléter les 7 premiers groupes de savoirs.

LES 7 SAVOIRS CACHÉS DU JARDIN



VII.16 Le langage des jardiniers

On observe que sont à l'œuvre dans les jardins ; le langage visuel, gestuel, imitatif, pré-linguistique du phénoménologue Mikel Dufrenne⁷⁷² ou langage de la nature « antérieur » à l'homme parlant, le langage d'auto-surveillance et assistance benthamienne des jardiniers, le langage poétique des jardiniers, « *la parole poétique est la demeure de l'être* » disait Heidegger.

Comme pour les travaux des champs, le langage des jardiniers est rare et peu descriptif. Les pratiques sont silencieuses, le travail se fait dans le silence ponctué du souffle de l'effort, des bruits causés par le contact de l'outil sur la terre, du ratissage, des pelletées, du désherbage des adventices. Le « coup à prendre », notion sociologique énoncée par Christian Verrier⁷⁷³, du jardinier ne s'apprend pas par l'oralité mais par l'imitation gestuelle, la réalisation d'une compréhension visuelle et gestuelle de la pratique. Le jardinier reprendra au besoin le geste mal effectué du néophyte par un hochement de tête silencieux et effectuera à nouveau le geste jardinier puis le fera répéter jusqu'à ce que le « coup soit pris ». Les groupes d'apprentis jardiniers pourront ensuite opérer un *debriefing* en salle de cours pour échanger sur ces pratiques à partir de cet enseignement presque « muet » mais d'une grande richesse de langage construit par les « sens » et l'observation des gestes.

Il faudra reconstituer ce langage en classe par « *une dynamique de production en commun de savoirs* » comme le montre Marie-Louise Martinez :

Des apprentissages langagiers sont réalisés. Un lexique spécifique (composé de substantifs, adjectifs, verbes, pronoms etc...) concernant les perceptions, les émotions, les sensations, les évaluations, les valeurs est acquis.⁷⁷⁴

Tous ces acquis « *silencieux* » des jardins demandent cette démarche de langage de mise en commun qui va permettre de confectionner des lexiques de termes de jardinage, d'outils, de gestes de travail, de noms de plantes et de fleurs, de noms d'insectes ou de parasites, de calendriers de travaux à programmer dans le temps, mois par mois, saison par saison, pour faire pousser légumes et fruits. Un travail « d'herbier » ou de classement des graines, de rangement, de programmation dans le temps et en fonction des éléments comme « soleil » « pluie »

⁷⁷² Dufrenne, M. (1953). *Phénoménologie de l'expérience esthétique*. Paris : PUF.

⁷⁷³ Verrier, C. (2010). *Marcher, une expérience de soi dans le monde, essai sur la marche écoformative*. Paris : L'Harmattan.

⁷⁷⁴ Martinez, M.L. (2002). *L'émergence de la personne, éduquer, accompagner*. Paris : L'Harmattan. p. 114.

« arrosage » et d'anticipation par la constitution d'une « pouponnière de petites plantes » entretenue par exemple en classe en vue du grand jour de la mise en terre dans le jardin, va se mettre en place de façon collective.

Le langage des jardiniers est fait de tout ce travail de préparation. Le film de Jean Becker *Dialogue avec mon jardinier* (2007) montre toute la difficulté pour un novice, un néophyte, d'entrer en communication langagière avec un jardinier. C'est aussi la difficulté observée pour l'entretien sociologique avec celui-ci. Si on est trop candide et ignorant le jardinier va renoncer à la communication, si on montre des connaissances de jardinage et une certaine maîtrise de trucs et recettes (comme le pesticide naturel et biologique de pelures d'ail au pied des plantes menacées par mouches et pucerons), le jardinier va être plus disert et va parler d'égal à égal, il va respecter le chercheur, comme s'il avait vérifié par cet échange que vous étiez « un confrère » et non un « intellectuel ».

Le jardinier semble se réjouir de cette sorte d'examen de passage du visiteur élève ou chercheur et de sa faculté à reconnaître tel ou tel légume, tel ou tel insecte, tel chant d'oiseau, telle fleur. Il vous montre ainsi votre ignorance d'en connaître les secrets ou propriétés, de savoir les nommer, les reconnaître au premier coup d'oeil. Le langage des jardiniers passe par cette reconnaissance qui peut faire l'objet d'une préparation en classe. La tablette numérique présentant cette fois l'avantage de fournir l'appui sur le terrain de bases de données, de bases de classement par couleurs ou formes, de base de recueil de photographies, de films de pratiques gestuelles, d'enregistrements sonores, véritable « herbier numérique » utile pour retravailler ensuite en classe après les séances au jardin.

Il existe désormais des applications pour les portables qui permettent de reconnaître les plantes et de connaître leur nom, espèce, propriétés, et leur caractère comestible, il existe la même chose pour reconnaître les insectes ou les chants d'oiseaux. Ce sont par exemple : *Groww*, une application de jardinage pour suivre l'entretien des plantes, identifier une plante en quelques clics et recevoir des alertes et rappels d'entretien. Pour cela, cette application utilise un calendrier de jardinage, en fonction des plantes et de leur histoire depuis qu'elles sont au jardin. L'application permet en outre des conseils de semis, plantation, arrosage, entretien et taille, en fonction des saisons et du lieu de jardinage. L'application *Lune & Jardin* permet de bénéficier d'un calendrier indiquant au jour le jour, les types de plantation possibles et les différentes manipulations à faire ou non selon la lune du jour. On peut également sauvegarder les photos dans une galerie afin de constater l'évolution des plantes. L'application *Tomate & Basilic*

permet de découvrir la permaculture. L'application permet de savoir quelles sont les plantes à associer ensemble ou à ne pas associer. On photographie une plante et l'application permet de découvrir quelle variété autour d'elle peut l'aider à pousser plus vite, à faire fuir les indésirables, ou au contraire, à lui nuire.

L'application *Guide du Jardin* permet d'entretenir le jardin grâce à des dessins pédagogiques et des conseils mois par mois. Plus de 600 fiches, ainsi qu'un moteur de recherche, donnent accès à un glossaire du jardin.⁷⁷⁵ Enfin *PictureThis* permet d'identifier avec précision les plantes juste en prenant une photographie avec le téléphone. On peut alors découvrir les variétés de fleurs, arbres, succulentes, cactus... Pour les oiseaux, *Birdnet* est une application pour Android, il existe aussi *Cui Cui*, développée conjointement par le laboratoire d'Ornithologie de l'université de Cornell (USA) et l'Université Technologique de Chemnitz (Allemagne). Cet outil permet d'assister les ornithologues et scientifiques dans leur travail d'analyse et de protection des oiseaux en Europe et en Amérique-du-Nord ainsi que les naturalistes en reconnaissant le chant et le cri des oiseaux.

Pour reprendre la pédagogie de projet de Dewey, on peut concevoir l'école jardin comme un *module de projet* à part entière et l'expliquer aux enfants avec ses quatre pôles techniques, individuels, collectifs et existentiels⁷⁷⁶. L'enfant (ou tout autre classe d'âge) va acquérir des compétences techniques par ces formations au jardin mais aussi sur le plan existentiel un concept de la nature et du vivant, une relation entre lui, la terre, l'eau, le végétal, il va acquérir sur le plan collectif une socialisation par ce travail collectif et entrer dans une communauté de jardiniers, sur le plan individuel il va acquérir une forme de « maîtrise » sur le vivant, se constituer un vocabulaire nouveau qui va le faire entrer dans un monde mystérieux, le monde de la nature, du végétal, de l'animal, des insectes, des éléments, des saisons, du temps. Monde construit par lui et non passif. Sa personnalité individuelle va en être transformée, la finalité de ce projet étant de renouer ou d'entretenir un lien ethno-biologique enfant-nature.

Francis Jacques nous montre l'importance de cette conduite à projet sur le plan du langage : « Le projet correspondant à l'action ne peut-il exister avant le moindre début de réalisation ?

⁷⁷⁵ Hachette Pratique, en collaboration avec le magazine « L'Ami des Jardins »

⁷⁷⁶ Boutinet, J.P. (1993). *Psychologie des conduites à projet*. Paris : PUF.

(...) Est-ce qu'une déclaration d'intention ou de projet ne constitue pas un instrument de langage tout à fait étonnant ? ⁷⁷⁷

Cette approche communicationnelle par le langage de Francis Jacques, c'est ici une approche communicationnelle du langage du vivant qui va se préparer et se concevoir comme une démarche pédagogique de groupe autour du projet jardin. Le végétal ne parle pas comme l'animal ou l'humain mais il parle un langage subtil, « silence ça pousse » dit le jardinier médiatique Stéphane Marie. Le langage de la nature s'apprend aussi comme le langage humain, son apprentissage collectif donne tous les gages de succès, ce ne seront pas les « austères études » dont parle Baudelaire dans sa poésie mais un langage jardinier-nature appris collectivement par l'échange, et peut-on supposer, un certain enthousiasme au contact de la nature et du plein air.

Face à des indicateurs de la non durabilité urbaine (magasins fermés, mobilier urbain dégradé ou détruit, végétation repoussant dans les interstices des dalles bétonnées, tags généralisés sur murs et béton, accumulation de déchets divers et d'objets jetés par les fenêtres ou du toit des immeubles, véhicules incendiés, boîtes aux lettres défoncées, terrains vagues etc...) et de conflit social latent ou inscrit dans l'histoire des quartiers comme en Normandie les « Ramponneaux » de Fécamp, les « Neiges » ou « La mare rouge » du Havre, « Les Tarterets » d'Evry par exemple, les jardins ouvriers-familiaux offrent une forme de langage architectural alternatif paisible basé sur la nature et son entretien attentif par les jardiniers habitants du quartier et non des jardiniers municipaux.

C'est d'un langage visuel qu'il semble s'agir ici, les cabanes et les jardins entretenus avec soin, les jardiniers à l'œuvre, des gens calmes en rapport avec la terre et le jardinage regardés par des gens qui se sentent coupés de tout, du travail, d'un projet de vie, de la société de consommation où ils ne peuvent rien acheter, des vacances inaccessibles, de la nature où on ne peut se rendre faute d'un véhicule ou d'argent, des déplacements coûteux, des loisirs etc...

La non dégradation majoritaire des jardins en pieds d'immeuble et le peu de cas de vandalisme dans les cabanes ou encore de vols de productions légumières semblerait confirmer l'importance de ce langage « pacifique » au cœur de zones de langage « agressif », langage pictural des tags ou messages envoyés à la police, à l'état, à d'autres cités ou clubs de foot

⁷⁷⁷ Jacques, F. (1982). *Différence et subjectivité*. Paris : Aubier. p. 119.

antagonistes, dégradations, attroupement de dealers et caillassages dès que pompiers ou policiers stationnent lors d'incendies de poubelles, d'écoles, ou de salles de sport par exemple.

Il y aurait une sorte de respect inconscient de la nature, au jardin cultivé par les anciens ou les mamans des communautés. L'importance de la mère, avec cette activité jardin qui se développe de plus en plus en ville, peut retrouver toute son importance anthropologique, nous avons montré avec Lévy-Bruhl⁷⁷⁸ que le jardin était foncièrement féminin depuis les âges archaïques. On retrouve cette idée dans « histoire des mères » de Knibielher & Fouquet :

Tout son travail entretenait leur existence (les enfants) : au potager, à la basse-cour, à l'étable, elle produisait des aliments ; à la cuisine, elle allumait et conservait le feu, elle cuisait la soupe et le pain, elle filait, tissait, cousait, tricotait les vêtements ; au cours des grandes lessives et des grands nettoyages, elle accomplissait une œuvre rituelle de purification et de régénération ; elle soignait les maladies, pansait les plaies, disait les paroles magiques, cueillait les plantes salvatrices.⁷⁷⁹

Ecraser un plan de tomates ou arracher des arbustes fruitiers, détruire et piétiner une parcelle de jardin et une cabane de jardinier n'aurait pas la même valeur symbolique peut-être que détruire ou incendier un abri bus ou un bâtiment public. Toutefois notre enquête aux jardins de Repainville a fait état de dégradations et de vols fréquents aussi bien dans le jardin « clos » aux cabanes ordonnées que dans le jardin « libertaire » qui ne ferme pas la nuit. Ces dégradations étaient souvent faites pour le plaisir de saccager, même pas de voler. Il y a peut-être un langage invisible des jardins, un langage de paix et de simplicité retrouvé. L'exclusion s'en prend aux symboles de l'état mais peut-être moins aux symboles de la nature.

VII.17 L'écocitoyenneté au contact de la nature : eau, air, terre

On propose aujourd'hui à chaque élève français un équipement multimédia ou tablette informatique pour « l'adapter au monde de demain ». Des casques virtuels apparaissent pour le grand public, placés sur les yeux et ajoutés aux écouteurs, tablettes numériques et téléphones tenus en permanence dans la main, ils auront presque achevé l'occultation des sens de l'enfant et de l'adulte par des technologies constituées de nombres transformés en sons, d'impulsions d'images brillantes, qui ne réclament en matière sensorielle que de petits gestes tactiles sur des surfaces artificielles plastiques et métalliques. Quid de l'odorat, du toucher, de la vue et du

⁷⁷⁸ Lévy-Bruhl, L. (1960). *La mentalité primitive*. Paris : PUF.

⁷⁷⁹ Knibielher, Y., Fouquet, C. (1977). *Histoire des mères*. Paris : Montalba. p. 349.

goût ? Un masque olfactif est également disponible désormais pour rêver aux montagnes et forêts. Cette éducation des nouvelles technologies et des écrans sonne t'elle le glas de l'éducation sensorielle des enfants ?

Le postulat n'est pas d'entrer en guerre contre le progrès et les modes numériques « petite poucette » (Serres 2012)⁷⁸⁰ mais de s'en servir comme outils et non comme « masques » pour la connaissance. Les maîtres d'école de Rome emmenaient fréquemment leurs élèves vers les jardins de la périphérie des grandes cités, comme Épicure l'avait fait avec son université du Jardin en périphérie d'Athènes. Ce « droit à la nature » allait de soi bien que les révoltes populaires contre l'accaparement des campagnes pour les seuls propriétaires soient très anciennes comme nous l'avons montré dans l'approche historique.

La construction et l'équilibre du corps et de la pensée se font par l'utilisation des sens et la socialisation, la vie citadine des galeries marchandes, des transports en communs notamment souterrains, des rues bétonnées, de l'individualisme, du « loisir forcé » numérique ou smartphone, ne semble pas faciliter cette construction.

VII.18 L'école jardin du loisir sensoriel versus les loisirs numériques chronophages

Guillemette Faure a enquêté sur le temps utilisé chaque jour sur ces instruments de communication qui nous sollicitent sans arrêt :

Les 4-14 ans consomment en moyenne deux heures et sept minutes de télé par jour, les plus de 50 ans l'ont regardée cinq heures et trente-trois minutes par jour, plus de la moitié des collégiens (51.7%) reconnaissent utiliser régulièrement un appareil électronique dans leur lit.

La psychiatre Sylvie Royant-Parola précise également dans le même article :

Au moment du coucher, ils regardent une vidéo sur leur tablette. A la fin du film, ils jettent un œil à leurs mails, posent le portable sur la table de nuit et vérifient leur courrier au réveil.

⁷⁸⁰ Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Paris : Le pommier.

Une des causes du burn-out, c'est le manque de sommeil. Mais les parents ne le perçoivent pas chez eux, pris dans une espèce d'euphorie avec leurs écrans ». « Ils sont comme leurs enfants, fascinés par la technologie moderne. Ils veulent la dernière tablette, le téléphone dernier cri... Ils sont autant piégés que leurs enfants voire plus » note Elizabeth Rossé, spécialiste de la cyberaddiction à l'hôpital Marmottan à Paris. Dans les fast-foods, observant 50 familles à table, la pédiatre américaine Jenny Radesky note que dans trois quarts des cas, les parents utilisaient leur smartphone, la plupart d'entre eux plus absorbés par leur mobile que par leurs enfants. Elle note les grognements des parents quand leurs enfants essaient d'attirer leur attention (et même une mère qui a délogé son fils d'un coup de pied), or notent les chercheurs, l'enfant apprend grâce aux interactions de face à face.⁷⁸¹

Face à de tels constats que nous appellerons « les loisirs numériques forcés » (en rappel de la notion de « travaux forcés ») par effet mimétique de mode ou de génération mais aussi par une publicité mercantile permanente sur les chaînes en continu. Le contact des sens avec la nature, l'eau, l'air, est devenu pratiquement nul sauf pour les enfants dont les parents sont attentifs à ces addictions numériques.

Le prix de ces technologies est exorbitant pour les familles, le confinement du Covid 19 a vu souvent la monopolisation de l'ordinateur par les parents pour le télé-travail, les familles modestes ne peuvent entretenir un ordinateur par enfant. Ces faits expliquent que seul un français sur trois part désormais en vacances et « change d'air ». Il y a beaucoup d'abonnements et de téléphones à payer chaque mois en sus d'abonnements et d'applications divers pour regarder encore plus de « saisons » et de fictions, bien souvent des histoires de crimes sordides, d'abonnements musicaux.

Catherine Vidal, psychologue de l'éducation nationale, a analysé l'accroissement exponentiel de l'addiction aux jeux vidéo des enfants pendant les confinements du covid 19 :

Le professeur Richard Delorme, chef de service de pédopsychiatrie de l'hôpital Robert-Debré, tirait la sonnette d'alarme sur l'état de santé psychologique des adolescents, le deuxième confinement amenant une aggravation des comportements addictifs liés aux jeux vidéo, mais aussi à tous types d'écrans. « Cela a un impact majeur sur les relations familiales, la scolarité, le sommeil », indique le docteur Benjamin Pitrat de l'hôpital Robert Debré. L'addiction aux écrans, qui représentait 10% de ses consultations il y a sept ans, en représente 90% aujourd'hui. Dans certains cas, « lorsque les parents arrêtent l'écran, cela amène l'enfant à des crises qui peuvent être impressionnantes : insultes, portes brisées à coups de pied, menace de suicide. (...) En classe de CM1-CM2, 80% des enfants jouent à des jeux vidéo réservés

⁷⁸¹ Faure, G. (2015). Des parents fascinés et piégés par les écrans, *Le Monde* des 5 et 6 avril 2015 p .23.

aux plus de 12 ans, 16 et 18 ans : rappelons que ces jeux les confrontent à des scènes de pornographie, violence, meurtres, tortures, usage de stupéfiants.⁷⁸²

Il est donc possible au vu de ces diagnostics de proposer des alternatives quant à l'utilisation de ces écrans et téléphones pour étudier l'école jardin, ce sont des outils formidables pour observer, enregistrer, échanger, répertorier, construire des exposés, des recherches et des observations sur le terrain, sur le potager à l'école, sur la biodiversité, sur la rue, le quartier, la flore urbaine. Ce temps passé aux écrans et téléphone peut être redistribué vers de nouvelles tâches plus instructives que ces « jeux » addictifs. Ces écrans et machines peuvent être une chance pour l'école jardin pour stocker et analyser les activités sensorielles. Marc Fumaroli rappelle que l'éducation doit ouvrir à la beauté du monde, qu'une rupture des transmissions de savoirs anciens comme celui du jardinage au profit du tout numérique peut être dommageable :

Il faut *dire* inlassablement – dire la beauté là où elle se cache, dire la beauté dans son éclat et dans son abscondité. Allant chercher la force de la beauté en des régions historiques insoupçonnées, Fumaroli déploie ainsi son œuvre comme le poème en prose d'un érudit méditatif.⁷⁸³

Emmanuel Davidenkoff, Luc Ferry ancien ministre de l'Éducation nationale, et François Taddei, ne semblent pas conscients de cette nécessité d'équilibrer éducation numérique et éducation sensorielle :

L'école de 2050 ne va plus gérer les savoirs mais les cerveaux, grâce aux champs des nanotechnologies, biotechnologies, informatique et sciences cognitives (NBIC), personnaliser les enseignements en fonction des caractéristiques neurobiologiques et cognitives de chacun des élèves, qu'il est urgent d'entamer la modernisation de l'école...⁷⁸⁴

Il est plausible de pousser ici un cri d'alarme et de montrer que, si urgence il y a, c'est d'une urgence écologique de réchauffement climatique et de crises en série qu'il s'agit. C'est de donner aux enfants et aux adultes des loisirs de plein air, au contact de la nature, comme celui des jardins familiaux ou de l'école jardin à venir où ils peuvent construire leurs sens et retrouver un équilibre de contact avec la nature qu'ils ont presque totalement perdu. Le besoin d'une école jardin au regard de cette vision numérique de l'éducation semble désormais très pertinent. Même dans les « Center Parks » et autres centres de vacances de masse pourtant situés dans des

⁷⁸² Bossière, M. C., Vidal, C. (2021). La dangereuse addiction aux jeux vidéo. *Le Figaro enquêtes*. pp. 128-129.

⁷⁸³ Caron, M. (2021). La pensée de Marc Fumaroli: De l'*École du silence* aux *Partis pris*. *Commentaire*, 1(1), 153-162.

⁷⁸⁴ Alexandre, L. (2015). L'école face à l'intelligence artificielle, *Le Monde du 8 avril 2015*, Science et médecine, p. 3.

coins de nature préservés, l'activité de loisir consiste à s'entasser dans des piscines couvertes à remous et bouillons alors que la nature est à deux pas et s'offre à la promenade d'observation et au calme sensoriel. L'harmonie avec la nature est tout autre, elle requiert des bases pour nommer et reconnaître un certain nombre de végétaux et d'animaux dans les zones de nature, qu'elles soient urbaines ou rurales, elle requiert aussi une capacité à se « fondre » dans cette biodiversité, retrouver une harmonie des sens. Guy de Maupassant donne un exemple avec l'élément de l'eau avec cette « mise en harmonie » :

La caresse de l'eau sur le sable des rives ou sur le granit des roches m'émeut et m'attendrit, et la joie qui m'envahit, quand je me livre aux forces brutales et naturelles du monde, de ce que je retourne à la vie primitive. Quand il fait beau comme aujourd'hui, j'ai dans les veines le sang des vieux faunes lascifs et vagabonds, je ne suis plus le frère des hommes, mais le frère de tous les êtres et de toutes les choses !⁷⁸⁵

Cette harmonie, ce sentiment de fusion que les orthodoxes appellent *hésychasme* au contact de la nature ou d'un élément comme l'eau donne à l'école jardin la mission de montrer l'importance des éléments, de leur protection, de leur rareté ou de leur pureté.

VII.19 L'école de l'économie de l'eau

L'eau est normalement mesurée sans gaspillage, on le voit encore chez les seniors qui font attention dans son utilisation. Elle est recherchée pour sa pureté, le bruit des jets dans les bassins, la fraîcheur qu'elle procure, la douceur qu'elle porte sur la peau et le visage.

Les romains respectaient profondément l'eau :

Source de plaisir, l'eau redevenait en même temps source de vie quand on l'utilisait à l'entretien des *viridarium*, jardins, bosquets, et même petits parcs, où l'art et la nature étaient toujours splendidement mêlés, comme l'*impluvium*, le petit potager, qui s'étendait autrefois derrière un sombre *atrium* et qu'on arrosait le soir avec parcimonie ». « Là encore une fontaine jaillit puis se perd. En plusieurs endroits sont disposés des sièges de marbre, de petites fontaines sont auprès des sièges, à travers tout l'hippodrome gazouillent des ruisseaux amenés par des tuyaux et dociles à la main qui les dirige ; par leur moyen, on arrose tantôt une partie de la verdure, tantôt une autre » « Alternativement se dressent de petites bornes et sont plantés des arbres fruitiers, et au milieu du raffinement de la ville surgit devant nous subitement comme un aspect de la campagne ».⁷⁸⁶

⁷⁸⁵ Ki-Zerbo, J. (1992). *Op. cit.* p. 521.

⁷⁸⁶ Malissard, A. (2002). *Les romains et l'eau*. Paris : Les Belles Lettres. pp. 79-80.

On voit en lisant ces textes traduits du latin que les jardins familiaux sont l'exacte illustration de cette nature proche dans la Cité comme la définissait les romains. L'école jardin propose aux architectes de l'école de demain de développer pour les enfants la présence de l'eau. C'est déjà le cas dans les écoles végétalisées de Versailles avec des brumisateurs.

Economie et respect de l'eau, calme, sensualité de son utilisation pour arroser et donner la vie à des plantes, repères de temporalité et de saisons, le soir, la main qui dirige l'eau, le bruit de son écoulement, fruits et potagers. *L'eau et les rêves* disait Bachelard⁷⁸⁷.

Toucher et travailler la terre, toucher une matière noble qui produit la vie, l'arroser et faire pousser des plantes qui vont nourrir la communauté sont des événements sensoriels extraordinaires. Réintroduire des fontaines, de l'eau dans les écoles jardins n'est pas une fantaisie utopique ou un caprice écologiste, c'est remettre l'eau à la base d'une école de la réalité écologique, apporter un fraîcheur corporelle donnée par le calme et la douceur de l'eau.

VII.20 La pédagogie du jardin au cœur de la construction du langage et de la pensée chez l'enfant

Jean Piaget était jardinier et disposait d'un vaste jardin d'observation quand il pratiquait cette activité avec des enfants⁷⁸⁸. Dans ses écrits sur les stades de développement de l'enfant il fait souvent référence à l'éducation sensorielle pour les enfants de six ans et en particulier à l'observation du végétal : « *Les pourquoi : Pourquoi les arbres ont des feuilles ? Pour leur tenir chaud, pour respirer ?* »⁷⁸⁹. Ce développement du langage trouve dans l'observation du végétal et des insectes, de la biodiversité du lieu jardin, de fortes stimulations de mémoire sensorielle, de vocabulaire, d'expression orale. Piaget parle de formation de symboles par l'intelligence sensori-motrice : « L'effet soudain de la représentation se superposant à l'intelligence de situation (...) celle qui vient de se terminer dans le domaine sensori-moteur »⁷⁹⁰.

⁷⁸⁷ Bachelard, G. (1970). *L'eau et les rêves, essai sur l'imagination de la matière*. Paris : José Corti.

⁷⁸⁸ Montangero, J., Maurice-Naville, D. (2019). *Piaget ou l'intelligence en marche, les fondements de la psychologie du développement*. Bruxelles : Mardaga.

⁷⁸⁹ Piaget, J. (1984). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Paris : Denoël/Gonthier. p. 213.

⁷⁹⁰ Piaget, J. (1976). *La formation du symbole chez l'enfant*. Paris : Delachaux et Niestlé. p. 253.

Quelques questions des enfants sur le végétal ont été répertoriées par Henri Wallon, ces questions ont une importance fondamentale pour l'organisation mentale de l'enfant, l'enfant construit son questionnement dans ce rapport sensori-moteur avec le jardin, il ne le « subit » pas par un logiciel électronique comme sur un logiciel d'auto-formation ou encore un jeu numérique :

Pourquoi il fait froid ? Comment se fait-il qu'il pleut ? Il y a de la chaleur qui se fait en gouttes. Qu'est ce qui se gèle ? Qu'est ce qui voit ? Les animaux, les oiseaux qui volent. Est-ce que les plantes voient ? Non. Elles respirent ? Oui. Elles ne voient pas ? Non, c'est pour ça que ça reste planté dans la terre. Ils remuent les feuilles, mais sans savoir où ils vont.

Wallon souligne l'importance pour la construction mentale de l'enfant de telles observations et questions :

Entre plantes et animaux l'enfant maintient la distinction. Mais le thème de la mobilité, sans doute amené par l'assonance de « voient » et « volent » fusionne avec celui de la vision, de telle sorte que l'opposition de ce qui reste « planté » et de ce qui « vole » se trouve expliquer celle des êtres qui ne voient pas et de ceux qui voient .⁷⁹¹

L'observation des insectes et des plantes était au cœur de l'éducation au début du vingtième siècle à l'école communale, en témoigne l'instituteur et entomologiste Jean-Henri Fabre : « Le mois de mai venu, une fois par semaine, on quittait donc la sombre salle (de classe) pour les champs, c'était fête ! »⁷⁹².

La construction du langage de l'enfant passe également par l'acquisition d'un vocabulaire large et varié, l'école jardin contribue à cette acquisition par les curriculum très divers liés au jardin, à sa description. Ces curriculum pluridisciplinaires se complètent et s'associent en particulier aux saisons :

Il comprend des leçons aux jardins et en cuisine à des moments différents, mais sur des sujets concordants. Par exemple, si l'on traite de la méthode de culture des trois sœurs (maïs, courge, haricot) au jardin et en histoire, l'atelier de cuisine portera sur une recette de tortillas (farine de maïs), garnies de courges et de haricots du jardin. Les ateliers sont évolutifs selon la saison.⁷⁹³

La présence d'un jardin à l'école ou de jardins collectifs ou botaniques à proximité de l'école apparaît donc comme une réparation du lien de l'enfant avec la nature et une réparation de

⁷⁹¹ Wallon, H. (1963). *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris : PUF. pp. 224-225.

⁷⁹² Fabre, J.H. (1960). *Mœurs des insectes*. Paris : Marabout. p. 129.

⁷⁹³ Lévesque, K. (2018). *De l'école au jardin*. Montréal : Les Éditions Écosociété. p. 132.

l'éducation sensori-motrice, de tout un pan des fonctions langagières, de mémoire et d'expression.

Conclusion et perspectives

Cette recherche a mis en évidence l'importance du rôle formateur et éducatif des jardins collectifs, tant sur le plan de l'éducation aux cinq sens prônée par Épicure, Ibn Tufayl puis Rousseau et continuée ensuite jusqu'aux pédagogues du jardin de notre époque, que de l'éducation au développement durable à laquelle nous souhaitons substituer une école de l'anthropocène, à l'écologie profonde, à l'écocitoyenneté.

Le jardin a toujours été au centre des préoccupations éducatives de la plus haute antiquité babylonienne, égyptienne, grecque et ensuite romaine jusqu'aux écoles-jardins de Waldorf et de Pierre Rabhi de notre époque. L'école jardin paraît donc d'actualité au milieu de ces crises juxtaposées en anthropocène. Elle pourrait permettre de reconstruire des formes d'enseignement en plein air, de découverte du monde extérieur, de compréhension du vivant pour que les nouvelles générations soient conscientes des enjeux écologiques et formés à un lien sensoriel avec la terre et la vie végétale et animale, en eux et hors d'eux.

C'est d'une nouvelle école, avec la nature au centre, dont il s'agit, avec cette simplicité et cette qualité de vie jardinière, cette *ataraxie* et *aponie* épicuriennes qui semblent de bons principes pour envisager l'école au milieu des crises sanitaires, chimiques, économiques, environnementales et sociales.

Ce térapharmakon épicurien de l'école jardin est peut-être une réponse à ces crises dont la fréquence et la puissance sont exponentielles, un peu comme ces ouragans géants jamais vus jusqu'alors dans le golfe du Mexique et en Asie. Cette école jardin peut également retrouver la notion d'apprentissage par les sens, par le corps, notion quelque-peu oubliée au profit de l'activité sportive qui n'est pas suffisante pour la construction sensorielle de l'enfant.

Nous avons beaucoup parlé de l'antiquité dans cette recherche pour y retrouver des valeurs éducatives avec Épicure mais aussi pour des formes de sagesse dont Lewis Mumford disciple de Geddes, urbaniste des cités jardins, faisait l'écho en ne dissociant pas éducation intellectuelle et éducation du corps :

A Olympie, le corps était à l'honneur, avec le jeu discipliné des membres, signe d'un parfait équilibre d'esprit. Quelles qu'aient pu être plus tard, les fâcheuses outrances du dualisme, les Grecs de la période classique n'ont jamais entendu cultiver l'esprit indépendamment du

corps ; et ils étaient loin de partager ce mépris que devait afficher un Porphyre pour l'être physique, et les pratiques monacales et masochistes de la mortification allant jusqu'à la dégradation du corps sont bien étrangères à la Grèce.⁷⁹⁴

En même temps force est de constater que l'organisation de ces partenariats éducation populaire-associations-éducation nationale est à mettre en place ou à renforcer et que l'aspect budgétaire n'est pas réalisé. Par conséquent le maillage sur le territoire national de jardins familiaux présents dans toutes les grandes villes ne peut qu'encourager ce partenariat. Concernant la formation éco-pédagogique dans les INSPE tout reste à faire, avec quels enseignants, avec quels moyens, dans quels lieux ? Les écoles normales d'antan disposaient souvent de jardins pédagogiques et de ruches, l'idée est à remettre à l'honneur. L'INSPE de Rouen dispose de ce jardin placé au centre de l'établissement et visible des salles de cours, il n'existait pas lors de mes années d'école normale sur le même site au début des années 1980. C'est une forme d'espoir.

Concernant la responsabilité du système capitaliste libéral dans la crise écologique actuelle et la coupure avec la nature des populations occidentales et en particulier pour les enfants, une forme d'évidence apparaît, bien que les climato-sceptiques et les lobbies de l'argent roi prospèrent. L'esprit d'enrichissement vu comme la récompense divine du capitalisme protestant du grand siècle, l'âge d'or hollandais, la « main de Dieu » comme régulateur des marchés a montré ses limites et ses sophismes.

Il n'y a plus d'éthique dans cette mondialisation ni pour la nature humaine avec les nouveaux esclavages « loin du regard » pour produire les écrans du consommateur moderne, ni pour la nature et l'écosystème, le végétal, l'animal, le minéral et les éléments comme l'eau et l'air sont gravement menacés. La terre, le sol, sont tellement surexploités qu'ils en deviennent stériles et que se pose la question de ce qu'on peut laisser à la génération suivante avec 50% des espèces végétales et animales disparues définitivement en cent ans de capitalisme ou collectivismes forcenés.

Les états ne maîtrisent plus rien, les multinationales et les banques font la loi et ne redistribuent pas leurs bénéfices sur les populations mais les thésaurisent dans des paradis fiscaux, échappent

⁷⁹⁴ Mumford, L. (1964). *La cité à travers l'histoire*. Paris : Seuil. p. 179.

à l'impôt, investissent dans la recherche effrénée de matières fossiles et la construction de cités gratte-ciels, nouveaux temples du luxe.

Pour changer ce scénario apocalyptique il n'est que plus urgent de former les enfants mais aussi les citoyens par le biais d'une formation tout au long de la vie à l'écologie. Quoi de plus naturel que de mettre ses mains dans la terre pour donner la vie à des plantes, des fruits et des légumes, restaurer ses sens, comprendre son alimentation. La pratique dès l'enfance du jardinage permet d'être sensibilisé toute sa vie à ces questions même si l'on devient banquier ou financier. Il restera toujours une forme de respect de la nature. Un célèbre jardinier anglo-saxon, Erwan Tymen prouve ce phénomène : « J'ai une affection particulière pour le jardin potager, sans doute parce qu'il reste très lié à mes souvenirs d'enfance et qu'il est certainement à l'origine de ma passion pour les jardins ». ⁷⁹⁵

Concernant une forme de responsabilité biblique de l'Église ou plus largement des monothéismes dans cette coupure constatée avec la nature dans les sociétés occidentales, il apparaît que cette hypothèse évoquée par les universitaires américains Aldo Léopold, Lynn White ou Baird Callicot, puisse avec cette recherche sur l'école jardin trouver une forme de concrétisation, la dualité entre nature sacralisée et vision de la nature par l'Église, dominant/dominé est présente dans toutes les parties théoriques.

Edgar Morin la résume bien ici :

La culture occidentale a opéré une scission radicale entre ce qui est humain et ce qui est naturel. Dieu était supposé avoir créé l'homme à son image et avoir séparé les animaux de la création. Le christianisme avec le message de saint Paul, a réservé la résurrection aux humains, alors que les animaux étaient condamnés à la décomposition totale... Descartes fait des animaux de pures machines, sans sensibilité, sans âme, et formule le principe de l'humanisme surnaturel qui faisait de l'homme « le maître et possesseur de la nature ». Cette conception reprise par Buffon, puis par Karl Marx, deviendra l'idée maîtresse de toute la civilisation occidentale jusqu'à aujourd'hui où elle commence à être entamée par la conscience écologique. ⁷⁹⁶

Avec l'encyclique du pape François *Laudato Si*, l'Église a pris conscience du problème écologique de l'anthropocène et a ainsi sensibilisé un tiers de l'humanité à œuvrer pour l'écologie. L'initiative de Cécile Renouard avec le campus de la transition écologique pour les

⁷⁹⁵ Tymen, E. (1996). *Les jardins paysages*. Paris : Editions du Chêne. p. 116.

⁷⁹⁶ Morin, E. (2015). *L'aventure de la méthode*. Paris : Seuil. pp. 91-92.

étudiants de grandes écoles, son *université jardin* du *campus de la transition* et le manifeste de la transition écologique pour les universités remis au ministre de l'enseignement supérieur, la réunion de nombreux chercheurs en sciences de l'éducation sur l'éducation en anthropocène qu'ils soient d'universités confessionnelles ou non, le convivialisme, l'éducation à l'écologie profonde, sont des gages d'actions efficaces pour l'éducation de demain.

L'école jardin peut représenter pour ces recherches une forme de vision pratique de réponse aux quatre grandes crises que nous avons identifiées au début de ce travail. Quatre grandes crises au sein de l'anthropocène : crise écologique, crise sanitaire, crise économique, crise scolaire qui trouvent des éléments de résolutions puissants dans le modèle issu de la recherche théorique et validé et amélioré par les acteurs jardiniers d'aujourd'hui, dans la partie empirique de cette recherche.

L'École jardin : Schéma de la Théorie (anthropologie théorique) vers l'Empirie (anthropologie pratique) du tétrapharmakon ou quadruple remède épicurien transposé à notre époque

| THEORIE | EMPIRIE |
|--------------------|---|
| Crise écologique → | Remède dorologique : réciprocité du don, fonctionnement non Utilitariste de l'École jardin et des jardins familiaux, prise de conscience et compréhension de la biodiversité |
| Crise sanitaire → | Remède pharmakologique : ce qui soigne le corps et l'esprit, alimentation saine, prise de conscience de l'importance du jardin planétaire, des limites du développement durable |
| Crise économique → | Remède xénologique : le lien, le « religere » ou religieux laïque d'entraide des communautés et de l'École jardin, solidarité, collaboratif, alimentaire pour les plus modestes, accueil des étrangers, des personnes en situation de handicap, inclusion |
| Crise scolaire → | Remède pédagogique : ce qui met en mouvement les trois premiers remèdes et soigne l'école et la société |

Les quatre remèdes épicuriens utilisés comme grille d'analyse des entretiens des pédagogues du jardin dans cette recherche donnent à la notion de *tétrapharmakon* épicurien une actualité singulière. Pour reprendre Boutinet⁷⁹⁷ et ses quatre axes anthropologiques d'approche du projet, individuel, collectif, matériel et existentiel, on observe que le projet d'une école jardin revêt

⁷⁹⁷ Boutinet, J.P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF.

une dynamique déjà à l'œuvre dans ces jardins collectifs pouvant être insufflée à l'école. Cette dynamique peut se créer au niveau local, de façon isolée, à quelques écoles, tant que les politiques et l'état n'auront pas encore initiés sa généralisation. Même au niveau local cette école jardin va pouvoir transformer autour d'elle la société qui l'entoure, Cathy Bias-Morin l'a bien montré dans les entretiens.

Très vite ces quatre axes de projet touchant l'individu enfant, le groupe d'enfants, les matériels et aménagements jardiniers de l'école, l'ambiance nouvelle « existentielle » du climat scolaire généré par cette petite révolution verte dans l'école pourraient rayonner sur le quartier et la ville par extension, par mimétisme. Cette métamorphose qui suscitera une forme de demande ou d'imitation de la part des parents ou des autres établissements scolaires ne pourra que répondre à ce quadruple remède épicurien à une société en crise.

Certains chercheurs proposent d'introduire une forme de critique politique sur les questions écologiques sous forme d'agoras à l'école. Wallenhorst & Hétier proposent ⁷⁹⁸ :

Ces dernières décennies, nous avons pris l'habitude de dissocier les espaces d'enseignement de la politique. « Pas de politique à l'école » en est même devenu une règle fondamentale pour tous les enseignants. Mais lorsque les espaces d'enseignements sont dépolitisés, cela revient à jouer le jeu du marché – l'école étant depuis maintenant quelques décennies « vendue » (pour pas cher !) au marché. Ainsi une première piste pédagogique serait de penser l'espace de la classe sur le mode de l'agora, un espace de mise en partage de la parole afin de permettre au miracle de l'action de concert d'émerger (Arendt, 1958)⁷⁹⁹. Ici, l'outil de l'enseignant n'est en aucune manière l'endoctrinement, mais bien la problématisation (Fabre, 2017).⁸⁰⁰

Ces auteurs listent quatre éléments importants à travailler avec les enfants dans ces agoras : L'étroite articulation du climat et de la biodiversité, l'appréhension de l'Anthropocène comme altération systémique de la biosphère, les effets de la vague de chaleur, les « catastrophes naturelles », l'effondrement des écosystèmes et enfin entrer dans une intelligence des controverses scientifiques de l'altération humaine du système terre.

Ces propositions sont très intéressantes et permettraient à l'école jardin outre sa richesse de pratiques de pouvoir l'augmenter d'une richesse de réflexion « permanente » sur l'anthropocène et l'évolution des menaces d'effondrements écologiques en cours. Débats,

⁷⁹⁸ Wallenhorst, N., & Hétier, R. (2021). Des pédagogies pour vivre en Anthropocène. *Responsabilité & Environnement, L'enseignement et la formation dans la transition écologique et sociétale. Annales des Mines*. N° 101.

⁷⁹⁹ Arendt, A. (1958). *La condition de l'homme moderne*. Paris : Calman Levy.

⁸⁰⁰ Charbonnier, S. (2017). Entretien avec Michel Fabre. *Recherches en didactiques*, 2(2), 105-118.

enquêtes de la part des enfants à la manière de Freinet, jumelages avec des écoles jardins par internet au bout du monde, seraient une manière presque universelle d'entrer dans un réseau de jeunes jardiniers planétaires, de comprendre les autres cultures, de parler des langues étrangères. Le côté politique de ces agoras à l'école aurait sans doute été rejeté par Épicure : « Le sage, précise l'un des préceptes éthiques rapportés par Diogène Laërce, ne fera pas de politique. »⁸⁰¹.

On a vu qu'au Jardin épicurien ni religion ni politique n'ont droit de cité « la sécurité la plus pure est celle qui vient de la tranquillité, à distance de la foule ». Néanmoins cette politique autour d'un débat écocitoyen des enfants à l'école peut être entendue comme métapolitique, l'écologie n'est plus l'affaire d'un seul parti politique contre d'autres partis politiques, la société n'a plus le temps d'attendre, l'écologie est comme le dit Dominique Cottreau l'affaire de tous⁸⁰².

Les jardiniers pédagogues interviewés l'ont bien compris, ils ne parlent ni de religion ni de politique, ils ont une vision liée à l'action et au bien commun, ils dépassent les débats politiques. L'exemple d'une mairie conservatrice comme celle de Versailles qui a mis en mouvement plus de cinquante de ses écoles publiques en écoles jardins, animées par des jardiniers formateurs payés par la municipalité, grâce à l'action de Cathy Bias-Morin, qui n'est pas une femme politique, est significatif. Ce n'est plus une question de couleur politique, c'est une question métapolitique de citoyenneté et d'urgence.

Cécile Renouard propose la même démarche pour l'enseignement supérieur, des agoras, des cursus communs sur la transition écologique dans toutes les filières universitaires et grandes écoles :

Dans l'enseignement supérieur, il est important de déformer les esprits dans des domaines où les règles du jeu qui ne sont plus du tout adaptées aux transformations actuelles. (...) On ne forme pas encore à des méthodes comptables qui intègrent de façon structurante les enjeux écologiques et sociaux.⁸⁰³

L'accord interdisciplinaire sur les savoirs n'épuise pas toutefois la réflexion à mener sur la formation à la transition écologique et sociale. La sortie de son champ strictement disciplinaire requiert de l'enseignant qu'il s'interroge également sur les méthodes

⁸⁰¹ Gigandet, A., & Morel, P.M. (2017). *Lire Épicure et les épicuriens*. Paris : PUF. p. 182.

⁸⁰² Cottreau, D. (2014). *L'éducation à l'environnement : l'affaire de tous ?*. Paris : Belin.

⁸⁰³ Entretien avec Cécile Renouard (2020). Un nouveau manuel multidisciplinaire pour enseigner la transition écologique. *Le Monde campus du mardi 17 novembre 2020*. p. 3

pédagogiques à mettre en œuvre pour transmettre ces savoirs, mais aussi sur les objectifs pédagogiques à viser.⁸⁰⁴

Les valeurs anthropologiques de don, de lien social laïque, de soin, de pédagogie qui se dégagent de façon conjointe entre les approches théoriques et empiriques de cette recherche semblent donner à cette école jardin une grande capacité à transformer l'école et la société. Rien n'empêche les écoles confessionnelles d'adopter une telle démarche mais nous avons voulu caractériser l'école jardin comme laïque pour lui donner une dimension plus universelle.

Une des découvertes anthropologiques de cette recherche concerne le savoir féminin botanique, végétal, médical, transmis depuis l'aube de l'humanité de mère en fille et de grand-mère en fille. Nous avons vu comment ce savoir, par la domination masculine, la domination de la religion, puis du système consumériste, a été de tous temps combattu. En ces périodes contemporaines où le religieux « violent » provenant de la mauvaise interprétation de textes de religions, qui se réclament pourtant « d'amour » au départ, tente d'entrer à l'école, où des jeunes filles et jeunes femmes sont menacées de domination masculine religieuse radicale, il apparaît souverain de redonner à ces jeunes filles, par la noblesse des savoirs du jardin, une véritable égalité de genre, une dignité de ces savoirs des « mères » enfouis dans l'histoire. Etudier ces savoirs jardiniers c'est montrer l'importance des femmes dans la constitution des savoirs, c'est montrer une richesse anthropologique à découvrir et à développer dans la recherche, comme la transmission des savoirs botaniques des grands-mères et grands-pères vers leurs petits enfants. C'est aussi la chance de permettre des échanges de savoirs intergénérationnels, interculturels qui font honneur, comme le disait Xavier dans son entretien, aux cultures « migrantes » ou lointaines en qui ce jardinier voit les formateurs de demain.

Jean Delumeau titrait un de ses ouvrages *Que reste-t-il du paradis ?*⁸⁰⁵, le mot paradis vient de l'ancien Persan *apiri-daeza* qui signifie « jardin entouré de murs »⁸⁰⁶, on pourrait donc dire aujourd'hui « que reste-t-il du jardin planétaire ? ». Les propositions de l'école et de l'éducation en anthropocène et de notre réflexion sur l'école jardin permettraient de se poser cette question collectivement, de la maternelle à l'université, en travaillant la terre de ses mains et en

⁸⁰⁴ Renouard, C. (2021). L'enseignement et la formation dans la transition écologique et sociétale. *Responsabilité & Environnement*, L'enseignement et la formation dans la transition écologique et sociétale. *Annales des Mines*. N° 101.

⁸⁰⁵ Delumeau, J. (2000). *Que reste-t-il du paradis ?*. Paris : Fayard.

⁸⁰⁶ Guillemard, C. (2001). *Les mots des parcs et des jardins*. Paris : Belin. p. 246.

réfléchissant collectivement à la protéger, et il faut l'espérer, à la sauver. L'école jardin pourrait devenir le modèle mondial, mais toujours repensé localement, d'une école de sauvegarde de l'humanité et du jardin planétaire même si elle est faite de modestes et petites oasis végétales, de gratuité, de don, de collaboration, de petits liens intergénérationnels, de quelques bacs de légumes plantés dans des cagettes de récupération. La terre comme élément vivant et travaillé par les sens des enfants ou des étudiants pourrait reprendre sa valeur de terre nourricière, de terre à tous, qui appartient à tous comme bien commun et non comme propriété réservée à quelques agro-industriels. Amadou Hampâté Bâ donne bien cette définition de l'élément « terre » comme bien commun universel :

Kadidja avait demandé au chef Tiemokodian de bien vouloir lui céder un lopin de terre au pied de la colline pour y bâtir des cases à usage d'habitation et y faire un peu de culture. Tiemokodian répondit à ma mère que la Terre-Mère appartenait à Dieu et aux ancêtres et qu'elle était trop sacrée pour être possédée par qui que ce soit : on ne pouvait donc en céder la propriété. Néanmoins, aucun Maître de la Terre ne pouvait non plus en refuser l'usage à qui voulait mettre en valeur une parcelle inexploitée.⁸⁰⁷

Ce bel extrait résume toute la démarche de l'abbé Lemire (1853-1928) qui avec ses jardins ouvriers voulait « mettre en valeur des parcelles inexploitées » et permettre à tous d'avoir un morceau de terrain symbolique, de quoi se nourrir gratuitement, tout comme une petite cabane maison pour passer du temps dans un endroit de nature. Ce fut tout l'enjeu de ces jardins ouvriers-familiaux comme des cités jardins imaginées par Patrick Geddes il y a un siècle.

Les jardiniers du jardin familial de Repainville près de Rouen sont des formateurs enthousiastes, des éducateurs à l'œuvre depuis des années pour accueillir et former de nouveaux jardiniers. Certains ont développé de véritables pratiques éducatives très riches qui s'adressent à des enfants en situation de handicap, des enfants autistes, des personnes déficientes visuelles, mais aussi tout le reste du public. Cette éducation populaire échappe au monde de l'argent ce qui prouve sa qualité.

A ce titre Marcel Mauss voyait dans ces jardins collectifs ouvriers, gratuits et générateurs de lien social, une illustration de ses recherches, notamment de la théorie du don qui crée le lien social, explique Florence Weber :

⁸⁰⁷ Hampâté Bâ, A. (1991). *Amkoullel l'enfant Peul, mémoires*. Paris : Acte Sud. p. 111.

Marcel Mauss, lorsqu'il oppose au patronat injurieux la législation d'assurance sociale, connaît et apprécie le programme politique de l'abbé Lemire (fondateur des jardins ouvriers).⁸⁰⁸

Il n'en demeure pas moins que ces jardins hétérotopies sont fragiles et menacés de façon directe ou indirecte par les promoteurs, les politiques parfois, et par les pollutions chimiques.

Un champ éducatif nouveau est en train de naître autour de l'écologie, les jardins familiaux, collectifs ou partagés, en toit d'immeubles, en pieds d'immeuble, sont au cœur de projets d'urbanisation, de villes végétales qui prennent corps et qui réclament des écoles végétales que nous appelons écoles jardin. Les municipalités commencent à végétaliser les cours d'école et à transformer les cours de récréation en lieux « oasis » en débitumisant, à recruter des jardiniers pédagogues pour former les élèves au jardinage, à associer parents, architectes scolaires, enfants, enseignants, personnels, élus, fédérations de parents d'élèves pour de manière collaborative réaliser des écoles végétalisées. Des architectes composent sur ces projets comme Luc Schuiten, d'autres pourraient concevoir des projets d'école jardins :

Mais imaginent déjà la ville verte telle qu'elle sera dans un siècle. C'est ce à quoi se prête l'architecte Luc Schuiten pour des villes comme Lyon, Strasbourg ou Nantes, qu'il voit déjà en 2100, « archiborescentes » selon le thème qu'il a inventé : dans ses dessins magnifiques, la ville prend modèle sur la nature et utilise même ses matériaux et structures pour se développer.⁸⁰⁹

Une didactique de ces enseignements est à construire, la transmission des savoirs, les expériences pédagogiques, toucher, voir, sentir, écouter, goûter les plantes sont des illustrations de la pensée pédagogique de Rousseau qui retrouve toute sa modernité. Une école jardin devenue urgente et nécessaire pour nos sociétés en crise que Krishnamurti aurait pu imaginer comme une école « d'apaisement » :

Comment éviter de conditionner son enfant ? : Tout d'abord, si vous êtes parent ou éducateur, vous devez être conscient de votre propre conditionnement : c'est évident. Mais même alors, pouvez-vous éviter que l'enfant se conditionne ? La Société insiste sur ce conditionnement. Les gouvernements avec leur propagande, les religions organisées avec leurs dogmes, leurs croyances, leurs codes de morale, la structure psychologique de ce que nous appelons le social

⁸⁰⁸ Weber, F. (1998). *L'honneur des jardiniers, Les potagers dans la France du XXème siècle*. Paris : Belin. p. 97.

⁸⁰⁹ Mathis, C.F., Pépy, E.A. (2017). *La ville végétale, Une histoire de la nature en milieu urbain (France, XVIIème-XXIème siècle)*. Paris : Champ Vallon. p. 309.

– tout cet ensemble fait constamment pression, non seulement sur l'esprit de l'enfant, mais sur nous tous.⁸¹⁰

Une sorte de Contrat social écologique, un contrat naturel écocitoyen pour reprendre nos analyses, semble se mettre en place et être réclamé par la population et en particulier depuis la crise sanitaire du Covid 19 et les cris d'alarme des scientifiques devant le danger du réchauffement climatique. Les Sciences de l'Éducation ne peuvent que s'impliquer dans cette révolution verte de l'école jardin en cours. Il est permis d'espérer l'avènement d'une sixième république écocitoyenne réconciliée avec la nature comme à ses débuts. Rappelons comme Mona Ozouf les calendriers dédiés à la nature et les fêtes révolutionnaires des premiers temps de la République française, une République libre et insoumise à l'emprise du religieux sur l'école et la citoyenneté laïque. Mona Ozouf disait de cet équilibre laïque attentif entre l'École, l'Église et la République, équilibre souhaité pour une école jardin laïque et républicaine :

L'antagonisme, assourdi ou vivace, de l'instituteur et du curé de la commune est toujours présenté, lui aussi, comme un trait caractéristique de la vie quotidienne française.⁸¹¹

Et encore en citant Mirabeau :

Ce sont les instituteurs de la jeunesse qui font marcher les nations à la liberté ou les précipitent à l'esclavage.⁸¹²

Cette recherche aura donc consisté essentiellement :

Sur le plan épistémologique : nous avons adopté une attitude quelque peu « radicale » en philosophie et sciences de l'éducation. Nous nous sommes efforcé de *déconstruire* la situation de crises plurielles et emboîtées contenue dans la situation de l'Anthropocène pour rechercher les pistes privilégiées pour reconstruire une démarche appropriée pour l'éducation en Anthropène, nous situant ainsi dans un paradigme actuellement porteur en sciences de l'éducation, notamment du fait d'une actualité de crises sanitaires. Pour cela nous avons voulu retrouver, exemplifier, conforter, conceptualiser, modéliser et fonder une révolution actuellement en cours, celle de *l'école jardin* qui nous semble particulièrement bien venue et pertinente pour étayer et instrumenter l'éducation en Anthropocène.

⁸¹⁰ Krishnamurti, J. (1970). L'homme et son message, Krishnamurti. *Planète plus*. p.59.

⁸¹¹ Ozouf, M. (1982). *L'école, l'église et la République 1871-1914*. Paris : Cana/Jean Offredo. pp. 15-16.

⁸¹² *Idem*.

Sur le plan théorique : nous avons éclairé, grâce à plusieurs disciplines (l'histoire, la philosophie, l'histoire de la pédagogie, l'anthropologie, etc.) la pratique et la conception de l'école jardin, afin d'en retrouver, décrire, fonder et formuler le modèle.

Pour ce faire, nous avons particulièrement convoqué les écrits d'Épicure, les catégories anthropologiques de Camille Tarot auxquelles nous avons ajouté une 4^{ème} catégorie pour penser les fonctions anthropologiques, à savoir le pédagogique. Nous avons transposé ces catégories pour les retrouver dans la pratique des pédagogues du « passé », comme dans celle des pédagogues actuels. Ce modèle a ainsi permis de caractériser une école jardin « républicaine et laïque » avec des valeurs fondatrices communes, superposables aux valeurs de l'école publique, de don, de gratuité, de lien social, d'accueil intergénérationnel et collaboratif, d'accueil des différentes origines de populations, de soin des enfants, du soin de leur alimentation, du développement corporel et du développement de leurs sens.

Sur le plan méthodologique : nous avons construit une situation de recueil de données d'entretiens de « rares » jardiniers-pédagogues ou institutionnels conscients des enjeux pédagogiques des jardins familiaux, pour valider et enrichir ce modèle. Entretiens effectués auprès d'un petit groupe de praticiens pédagogues du jardin, minutieusement choisis pour leur qualité d'engagement et d'expertise. Ils se sont cooptés entre eux, nous confiant leurs adresses et téléphones progressivement après avoir vérifié le bien fondé de ce travail et évacué la méfiance naturelle ressentie d'une enquête universitaire. Ils se connaissent et se reconnaissent dans une philosophie commune que les grilles anthropologiques ont montrée. Il a été possible de réaliser ainsi une forme d'analyse clinique des propos de ces jardiniers pédagogues selon les critères appartenant à notre modèle anthropologique qui s'est révélé efficient. Il a été possible ainsi de tenter de modéliser un nouveau métier de « jardinier-formateur » à destination des élèves de l'éducation nationale et par extension de la formation des maîtres, de la formation professionnelle des enseignants, de la formation universitaire.

Propositions de pistes pour la pratique et prospective de recherches :

A l'issue de notre recherche, il est loisible de formuler un certain nombre de propositions susceptibles d'enrichir la pratique des enseignants mais aussi d'autres métiers de l'éducation et de l'animation. Cette recherche constitue un pas vers de nouveaux travaux didactiques des savoirs jardiniers, travaux complexes à répertorier et à observer, nécessitant des investigations

et observations fines en situation dans l'activité jardinière à l'école. Nous avons prévu ces observations après des réunions de travail et un partenariat avec l'Inspecteur Académique Serge Freulet de l'Académie de Rouen et ses conseillers pédagogiques en EDD, ainsi que l'association « La main à la pâte ». La crise sanitaire a contrarié ces projets. Nous espérons que cette « porte de jardin entrouverte » que constitue cette recherche permettra d'étendre notre enquête sur les praticiens et théoriciens de l'école dans d'autres territoires de France et ailleurs dans le monde et l'élaboration de *curricula* d'enseignement et de formation, avec des équipes de chercheurs plus larges et internationales. Il serait par exemple utile de coordonner ou d'animer un groupe de recherche local et global sur l'école jardin et de diffuser ces recherches dans les pratiques éducatives.

Le rôle à jouer pour la citoyenneté, la République et la planète autour de l'école jardin, l'école des petits jardiniers planétaires, paraît donc capital pour donner des réponses citoyennes aux crises en cours et faire preuve d'un optimisme responsable dans cette grande crise anthropocène, pour que les enfants ne reprochent plus à leurs parents et grands-parents de n'avoir rien fait pour protéger et aimer ce jardin planétaire.

Bibliographie détaillée

Ouvrages de sociologie et d'anthropologie et de philosophie

- Abdelmalek, A. (2004). Edgar Morin, sociologue et théoricien de la complexité : des cultures nationales à la civilisation européenne. *Sociétés*.
- Albrecht, G. (2020). *Les émotions de la terre, des nouveaux mots pour un nouveau monde*. Paris : Les liens qui libèrent.
- Ancelet-Hustache, J. (1976). *Goethe*. Paris : Seuil.
- Andrieu, B. (2014). Les fondateurs de l'écologie corporelle : immerseurs-naturiens-émerseurs. *Sociétés*.
- Ardeven, F. (2015). La belle mort de Moshe Rabbenou. *Topique*.
- Arendt, A. (1958). *La condition de l'homme moderne*. Paris : Calman Levy
- Askenazy, P., Coutrot, T., Orléan, A., Sterdyniak, H. (2010). *Manifeste d'économistes atterrés : Crise et dettes en Europe : 10 fausses évidences, 22 mesures en débat pour sortir de l'impasse*. Paris : Les liens qui libèrent.
- Assayag, J. (2003). La caste entre histoire et anthropologie : Le « grand jeu » interprétatif. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*.
- Attali, J. (2002). *Les juifs, le Monde et l'argent, histoire économique du peuple juif*. Paris : Fayard.
- Attali, M. (2006). *Le sceptre de Moïse ou L'anti-pouvoir*. Paris : Pardès
- Augoyard, J. F. (1979). *Pas à pas, Essai sur le cheminement quotidien en milieu urbain*. Paris : Seuil.
- Audier, S. (2019). *L'âge productiviste, hégémonie prométhéenne, brèches et alternatives écologiques*. Paris : La découverte
- Ayer, A.J. (1985). *Wittgenstein*. Paris : Seghers.
- Bachelard, G. (1943). *L'Air et les songes*. Paris : José Corti
- Bachelard, G. (1948). *La terre et les rêveries de la volonté*. Paris : José Corti.
- Bachelard, G. (1967). *La psychanalyse du feu*. Paris : NRF.
- Bachelard, G. (1970). *L'eau et les rêves, essai sur l'imagination de la matière*. Paris : José Corti.
- Bachelard, G. (2016). *La poétique de la rêverie*. Paris : PUF.
- Bachelard, G. (1970). *La poétique de l'espace*. Paris : PUF.
- Barthes, R. (1957). *Mythologies*. Paris : Seuil.
- Barthes, R. (1971). *Sade, Fourier, Loyola*. Paris : Seuil.
- Baslez, M. F. (1992). *Bible et Histoire*. Paris : Gallimard
- Baubérot, J., Mathieu, S. (2002). *Religion, modernité et culture au Royaume-Uni et en France 1800-1914*. Paris : Seuil.
- Baudoin, C. (1993). *L'œuvre de Jung*. Paris : Payot
- Beecher, J. (1993). *Fourier*. Paris : Fayard.
- Belmont, N. (1999). *Poétique du conte. Essai sur le conte de tradition orale*. Paris : NRF/Gallimard

- Benveniste, E. (1969). *Le vocabulaire des institutions indo-européennes, tome 2 : Pouvoir, droit, religion*. Paris : Editions de minuit.
- Bertin, G. (1992). *Rites et sabbats en Normandie*. Condé-sur-Noireau : Editions Charles Corlet.
- Berthoumieu, M., El Makki, L. (2014). *Henry David Thoreau*. Paris : Gallimard.
- Bergson, H. (1969). *La pensée et le mouvant*. Paris : PUF
- Besnard, P. (1987). Chapitre 1 - L'anomie chez Durkheim. Dans : Besnard, P. *L'anomie* (pp. 21-139). Paris : Presses Universitaires de France.
- Blais, M. C., Gauchet, M., Ottavi, D. (2002). *Pour une philosophie politique de l'éducation*. Paris : Hachette.
- Blanchet, A. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris : Dunod.
- Blandin, B. (2002). *La construction du social par les objets*. Paris : PUF
- Bonneuil, C., Fressoz, J.B. (2013). *L'événement anthropocène*. Paris : Seuil.
- Bonneuil, C. (2017). Capitalocène: Réflexions sur l'échange écologique inégal et le crime climatique à l'âge de l'Anthropocène. *EcoRev*.
- Borgeaud, P. (2021). *La Pensée européenne des religions*. Paris : Seuil.
- Bourg, D. (2018). *Une nouvelle terre*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Bourg, D., Roch, P. (2010). *Crise écologique, crise des valeurs ?, défis pour l'anthropologie et la spiritualité*. Paris : Editions du Cerf
- Bourg, D., Chapelle, G., Chapoutot, J., Desbrosses, P., Ricard-Lanata, X., Servigne, P., Swaton, S. (2020). *Retour sur Terre, 35 propositions*. Paris : PUF.
- Boutinet, J. P. (1993). *Psychologie des conduites à projet*. Paris : PUF.
- Boutinet, J. P. (1990). *Anthropologie du projet*. Paris : PUF.
- Bové, J., Luneau, G. (2015). *L'alimentation en otage*. Paris : Editions Autrement.
- Bruit Zaidman, L. (2001). 10. Anthropologie et piétisme. Dans : Bruit Zaidman, L. *Le commerce des dieux: Eusebeia, essai sur la piété en Grèce ancienne*. Paris: La Découverte.
- Brun, J. (1999). *Platon et l'académie*. Paris : PUF.
- Brun, J. (1999). *Aristote et le lycée*. Paris : PUF.
- Brun, J. (1997). *L'épicurisme*. Paris : PUF.
- Brunel, S. (2004). *Le développement durable*. Paris : PUF.
- Bucaille, R. & Virieux, J. (2017). Don, *potlatch* et sacrifice. Formes graduées d'un même investissement sociétal. *Revue du MAUSS*, 1(1).
- Caillé, A. (2007). *Anthropologie du don*. Paris : La Découverte.
- Callicot, J. B. (2009). *Genèse, la Bible et l'écologie*. New-York : Wildproject.
- Callicot, J. B. (2010). *Ethique de la Terre*. New-York : Wildproject.
- Caillois, R. (1950). *L'homme et le sacré*. Paris : NRF.
- Canfora, L. (2017). *Vie de Lucrèce*. Paris : Delga
- Canton-Sperber, M. (1998). *Philosophie grecque*. Paris : PUF.
- Caron, M. (2021). La pensée de Marc Fumaroli: De l'École du silence aux Partis pris. *Commentaire*.
- Carpenter, E. (2009). *La civilisation, ses causes et ses remèdes*. Paris : éditions du Sandre
- Carson, R. (2019). *Printemps silencieux*. Marseille : Wildproject.
- Cassirer, E. (1970). *La philosophie des Lumières*. Paris : Fayard.
- Cauvin, J. (2013). *Naissance des divinités, naissance de l'agriculture*. Paris : CNRS éditions.
- Cazeneuve, J. (1969). *Sociologie de la radio-télévision*. Paris : PUF.

- Cazeneuve, J. (1968). *Mauss*. Paris : PUF.
- Celse. (1999). *Contre les chrétiens*. Paris : Sillage.
- Choay, F. (1965). *L'urbanisme, utopies et réalités*. Paris : Seuil.
- Cicéron. (2018). *Tusculanes*. Paris : Paléo.
- Clément, G. (2012). *Une brève histoire du Jardin*. Paris : Editions JC Béhar.
- Clément, G. (2014). *Manifeste du tiers paysage*. Paris : Sens et Tonka.
- Clément, G., Eveno, C. (1997). *Le jardin planétaire*. Paris : Editions de l'Aube
- Clément, G. (2002). Le monde est un jardin en permanent et imprévisible remodelage, *Question de*, n°127-avril 2002, in : *Vers une écologie spirituelle*. Paris : Albin Michel.
- Cléro, J. P., Ménessier, T. (2004). *L'idée de contrat social, genèse et crise d'un modèle philosophique*. Paris : Ellipses
- Cochet, Y. (2020). *Devant l'effondrement*. Paris : Les liens qui libèrent.
- Cohen, L. (2000). *A la recherche de la cité idéale*. Lausanne : Editions de l'Institut Claude-Nicolas Ledoux.
- Comte-Sponville, A. (2010). *Le Miel et l'Absinthe*. Paris : Herman.
- Comte-Sponville, A. (2004). *Le capitalisme est-il moral ?*. Paris : Albin Michel.
- Conche, M. (2014). *Sur Épicure*. Paris : Encre Marine.
- Conche, M. (1990). *Lucrèce et l'Expérience*. Paris : Editions de Mégare.
- Conche, M. (2014). *Épicure en Corrèze*. Paris : Gallimard.
- Conche, M. (2013). Droit naturel et droit positif selon Épicure. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*.
- Corbin, A. (2014). *La douceur de l'ombre, l'arbre, source d'émotions de l'Antiquité à nos jours*. Paris : Flammarion.
- Corbin, A. (2013). *Histoire buissonnière de la pluie*. Paris : Flammarion.
- Corbin, A. (2018). *La fraîcheur de l'herbe, histoire d'une gamme d'émotions de l'antiquité à nos jours*. Paris : Fayard.
- Couplan, F. (2021). *Ce que les plantes ont à nous dire*. Paris : Les liens qui libèrent.
- Coutel, C. (1999). *Condorcet, Instituer le citoyen*. Paris : Michalon
- Crescenzo, L.de. (1999). *Les grands philosophes de la Grèce antique*. Paris : éditions de Fallois.
- Crutzen, P. (2002). Geology of mankind. *Nature*.
- Cyrułnik, B. (2021). *Des âmes et des saisons, psycho-écologie*. Paris : Odile Jacob.
- Da Cunha, A. (2011). Les écoquartiers, un laboratoire pour la ville durable : entre modernisations écologiques et justice urbaine. *Espaces et sociétés*.
- Darmon, J. (2006). Pierre Gassendi et la République des Lettres : *questions liminaires* . Dix-septième siècle.
- David, B. (2020). *A l'aube de la sixième extinction*. Paris : Grasset
- D'Holbach, P. H. T & Naigeon, J. (2008). *Le Militaire philosophe*. Paris : Coda.
- D'Holbach, P. H. T. (2008). *Le système de la Nature ou Lois du monde physique & du monde moral*. Paris : Coda.
- De Chantal, L. (2007). Le pharmakon chez Apollodore. Dans : Charles Delattre éd., *Objets sacrés, objets magiques de l'Antiquité au Moyen Age*. Paris : Picard. pp. 83-94.
- De Gaulejac, V. (2012). *L'histoire en héritage*. Paris : Payot.
- Delabre, G. Gautier, J.M. (2000). *Vers une république du travail, Godin (1817-1888)*. Paris : Ed. de la Villette.

- Delattre D. (2011). *Les épicuriens*. Paris : NRF.
- Delaye, A. (2014). *Sagesses sans frontières, les plus grands sages et mystiques du monde*. Paris : Ed. Almora.
- Deliège, R. (2013). *Une histoire de l'anthropologie*. Paris : Seuil.
- Delumeau, J. (2000). *Que reste-t-il du paradis ?*. Paris : Fayard.
- Derrida, J. (1996). *Apories*. Paris : Galilée.
- Descola, P. (2011). *L'écologie des autres, l'anthropologie et la question de la Nature*. Paris : Ed. Quae.
- Descola, P. (2014). *La composition des mondes*. Paris : Flammarion.
- Descola, P. (2006). *Les lances du crépuscule, avec les Indiens Jivaros de haute Amazonie*. Paris : Plon.
- Desroche, H. (1975). *La société festive, du fouriérisme écrit aux fouriérismes pratiqués*. Paris : Seuil.
- Diamond, J. (2006). *Effondrement*. Paris : Gallimard Folio essai.
- Dibie, P. (2020). *Ethnologie du bureau*. Paris : Métailié.
- Diogène Laërce. (1993). *Vie, doctrines et sentences des philosophes illustres*, tome 1. Paris : Flammarion
- Donard, V. (2010). Repères pour penser le martyr chrétien. *Topique*.
- Dostaler, G., Maris, B. (2010). *Capitalisme et pulsion de mort*. Paris : Pluriel.
- Doucet-Bon, L. (1975). *Le mariage dans les civilisations anciennes*. Paris : Albin Michel.
- Douglas, M. (1973). *Natural symbols*. Londres : Penguin
- Drevon, B. (2012). Changer d'économie ! Nos propositions pour 2012: Les économistes atterrés. Paris : Les liens qui libèrent. *Idées économiques et sociales*.
- Dubar, C. (1998). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Paris : Armand Colin.
- Ducassé, P. (1968). *Malebranche*. Paris : PUF.
- Dufrenne, M. (1953). *Phénoménologie de l'expérience esthétique*. Paris : PUF.
- Dumazedier, J. (1994). *La leçon de Condorcet*. Paris : L'Harmatan.
- Dumazedier, J. (1962). *Vers une civilisation du loisir ?*. Paris : Seuil.
- Dumézil, G. (1969). *Idées romaines*. Paris : Gallimard.
- Dumézil, G. (1968). *Mythe et épopée, l'idéologie des trois fonctions dans les épopées des peuples indo-européens*. Paris : Gallimard.
- Dumont, R. (1974). *L'utopie ou la mort*. Paris : Seuil
- Dumont, R. (2013). in *Les grands textes fondateurs de l'écologie*. Paris : Flammarion.
- Dupuy, J. P. (2004). *Pour un catastrophisme éclairé. Quand l'impossible est certain*. Paris : Seuil
- Durkheim, É. (1893). *De la division du travail social*. Paris : Félix Alcan.
- Dutreuil, S. (2017). James Lovelock, Gaïa et la pollution : un scientifique entrepreneur à l'origine d'une nouvelle science et d'une philosophie politique de la nature. *Zilsel*, 2(2), 19-61.
- Ehrard, J. (1970). *L'idée de Nature en France à l'aube des Lumières*. Paris : Flammarion.
- Ekström, S., Nombela, J.G. (2020). *Nous ne vivons pas sur Mars et ailleurs*. Paris : Favre.
- Eliade, M. (1976). *Histoire des croyances et des idées religieuses/1, De l'âge de pierre aux mystères d'Eleusis*. Paris : Payot.
- Eliade, M. (1956). *Forgerons et alchimistes*. Paris : Flammarion.

- Eliade, M. (1949). *Traité d'histoire des religions*. Paris : Payot.
- Eliade, M. (1965). *Le sacré et le profane*. Paris : Gallimard.
- Emerson, R.W. (2015). *La Nature*. Paris : Allia.
- Engels, F. (2009). *La Situation des classes laborieuses en Angleterre, dans les grandes villes*. Paris : Mille et une nuits.
- Engels, F. (2019). *La guerre des paysans en Allemagne*. Paris : Ampélos.
- Epicure. (2009). *Lettre à Ménécée*. Paris : Flammarion.
- Epicure. (2017). *Lettres, Maximes et autres textes*. Paris : Flammarion.
- Epstein, D. (2021). *Les enfants naufragés du néo-libéralisme*. Paris : Erès.
- Erm, P. d'. (2010). *Vivre plus lentement*. Paris : Ulmer.
- Evans-Pritchard, E. E. (1994). *Les nuér*. Paris : Gallimard.
- Evans-Pritchard, E. E. (1965). *La religion des primitifs, à travers les théories des anthropologues*. Paris : Payot.
- Fabre, D. (1992). *Carnaval ou la fête à l'envers*. Paris : Gallimard.
- Favret-Saada, J. (1977). *Les mots, la mort, les sorts*. Paris : Gallimard.
- Fedeli, P. (2005). *Ecologie antique, milieux et modes de vie dans le monde romain*. Suisse. Gollion : Infolio éditions.
- Félice, P. de. (1947). *Foules en délire, extases collectives*. Paris : Albin Michel
- Ferry, L. (1992). *Le nouvel ordre écologique*. Paris : Grasset.
- Festugière, J. A. (1968). *Épicure et ses dieux*. Paris : PUF.
- Filloux, J. C. (1993). Emile Durkheim. *Perspectives* : revue trimestrielle d'éducation comparée. Paris : UNESCO
- Fleg, E. (1966). *Anthologie de la pensée juive*. Paris : J'ai Lu.
- Fleury, A. (2006). Quelle ingénierie pour l'agriculture de la ville durable ?. *Natures Sciences Sociétés*.
- Flipo, A. (2020). Espaces de coworking et tiers-lieux: Les réseaux d'une nouvelle ruralité ?. *Études rurales*.
- Foessel, M. (2012). *Après la fin du monde, critique de la raison apocalyptique*. Paris : Seuil
- Fontenay, E. de. (1998). *Le silence des bêtes, la philosophie à l'épreuve de l'animalité*. Paris : Fayard.
- Foucault, M. (2009). *Le corps utopique, les hétérotopies*. Paris : Lignes.
- Foucault, M. (2004). *Des espaces autres*. Empan
- Foucault, M. (1984). "Of Other Spaces, Heterotopias." Traduit de *Architecture, Mouvement, Continuité*, no. 5.
- Fournier, M. (1994). *Marcel Mauss*. Paris : Fayard.
- Fournier, M. (2010). Durkheim, Mauss et Bourdieu : une filiation ?. *Revue du MAUSS*, 36(2).
- Frazer, J. G. (1931). *Mythes sur l'origine du feu*. Paris : Payot.
- Freud, S. (1995). *Le Président Schreber*. Paris : PUF.
- Fumey, G. (2007). La mondialisation de l'alimentation. *L'Information géographique*.
- Gandillac, M.de, Piron, C. (1978). *Le discours utopique*, Colloque de Cerisy, Paris : Union générale d'éditions.
- Geddes, P. (1915). *Cities in evolution, an introduction to the town planning movement and to the study of civics*. London : Williams & Norgate.
- Gernet, L. (1995). *Anthropologie de la Grèce antique*. Paris : Flammarion.

- Gigandet, A. (2012). *Épicure : Le bonheur de l'homme libre*. Dans : Véronique Bedin éd., *Philosophie : Auteurs et Thèmes*. Auxerre : Éditions Sciences Humaines.
- Gigandet, A., Morel, P.P. (2007). *Lire Épicure et les épicuriens*. Paris : PUF.
- Gigandet, A. (2001). L'épicurisme : le retranchement éthique. Dans : Alain Caillé éd., *Histoire raisonnée de la philosophie morale et politique*. Paris : La Découverte.
- Ginsburger, M. (2020). De la norme à la pratique écocitoyenne : Position sociale, contraintes matérielles et diversité des rapports à l'écocitoyenneté. *Revue française de sociologie*.
- Girard, R. (2007). *De la violence à la divinité*. Paris : Grasset
- Godelier, M. (2007). *Au fondement des sociétés humaines, ce que nous apprend l'anthropologie*. Paris : Albin Michel
- Godin, J. B. (1979). *Solutions sociales*. Paris : La Digitale, (première édition Le Chevallier éditeur à Paris 1871).
- Goethe, J. W. (1975). *La métamorphose des plantes*, Paris : Triades.
- Gourmont, R.de. (1905). *Promenades philosophiques*. Paris : Mercure de France.
- Gigandet, A., & Morel, P.M. (2017). *Lire Épicure et les épicuriens*. Paris : PUF.
- Gigandet, A. (2003). Lucrèce et l'amour conjugal. Un remède à la passion ?. Dans : Bernard Besnier éd., *Les passions antiques et médiévales: Théories et critiques des passions*, I. Paris : Presses Universitaires de France.
- Ginsburger, M. (2020). De la norme à la pratique écocitoyenne: Position sociale, contraintes matérielles et diversité des rapports à l'écocitoyenneté. *Revue française de sociologie*.
- Ginzburg, C. (1984). *Les batailles nocturnes, Sorcellerie et rituels agraires*. Paris : Flammarion.
- Girard, R. (2007). *De la violence à la divinité*. Paris : Grasset.
- Girard, R. (1998). *La violence et le sacré*. Paris : Hachette Pluriel.
- Go, N. (2012). *L'Art de la joie, essai sur la sagesse*. Paris : Le livre de poche
- Goldstein, P. (2011). Le juste et le bien. L'eudémonisme est-il un paternalisme ?. Dans : Goldstein, P. *Vulnérabilité et autonomie : dans la pensée de Martha C. Nussbaum* (pp. 99-148). Paris : Presses Universitaires de France.
- Gourmont, R.de. (2008). *La culture des idées*. Paris : Robert Laffont.
- Grenet, P. (1953). *Le thomisme*. Paris : PUF.
- Gutton, J. P. (1979). *La sociabilité villageoise dans l'ancienne France*. Paris : Hachette.
- Halais, E. (2013). Wittgenstein, l'éducation, le solipsisme. *Éducation et didactique*.
- Halimi, G. (1994). *Femmes, moitié de la terre, moitié du pouvoir, Plaidoyer pour une démocratie paritaire*. Paris : Gallimard.
- Hallé, F. (1999). *Eloge de la plante*. Paris : Seuil.
- Haudricourt, A. G. (1987). *L'homme et les plantes cultivées*. Paris : Métailié.
- Hériard-Dubreuil, G. & Dewoghélaère, J. (2014). Biodiversité et long terme : un défi pour la gouvernance. *Vraiment durable*.
- Hermann, P. (2001). *La mythologie allemande*. Paris : Perrin.
- Herman, P. (2002). *Changeons de politique agricole, Confédération Paysanne*. Paris : Mille et une nuits
- Hoggart, R. (2013). *33 Newport Street, Autobiographie d'un intellectuel issu des classes populaires anglaises*. Paris : Seuil.

- Howlett, M. V. (1989). *L'homme qui croyait en l'homme, Jean-Jacques Rousseau*. Paris : Gallimard.
- Hubert, H., Mauss, M. (2019). *Esquisse d'une théorie générale de la magie*. Paris : PUF.
- Hurtado, J. (2006). *La vraie vie d'Épicure*. Paris : Favre
- Husain, S. (2001). *La grande déesse-mère*. Paris : Taschen.
- Ildefonse, F. (2000). *Les stoïciens, Zénon, Cléanthe, Chrysippe*. Paris : Les belles lettres
- Jaccard, R. (1998). *L'Enquête de Wittgenstein*. Paris : PUF
- Jacques, F. (1982). *Différence et subjectivité*. Paris : Aubier.
- Jankélévitch, V. (1974). *L'irréversible et la nostalgie*. Paris : Flammarion.
- Jerphagnon, L. (2015). *Portraits de l'Antiquité, Platon, Plotin, Saint Augustin et les autres*. Paris : Flammarion.
- Joyau, E. (1910). *Épicure*. Paris : Félix Alcan.
- Julien dit l'apostat, (2010). *Défense du paganisme, contre les galiléens*. Paris : Fayard.
- Jung, C. G., Kerényi, C. (1968). *Introduction à l'essence de la mythologie*. Paris : Payot
- Kant, E. (1989). *Réflexions sur l'Education*, traduction de A. Philonenko, Paris : Vrin.
- Karsenti, B. (1994). *Marcel Mauss, le fait social total*. Paris : PUF.
- Ki-Zerbo, J. (1992). *Compagnons du soleil, anthologie de grands textes de l'humanité sur les rapports entre l'homme et la nature*. Paris : La Découverte.
- Kraus, S. (2016). Aristotélisme, darwinisme et holisme chez Patrick Geddes. *Espaces et sociétés*.
- Krishnamurti, J. (2010). *De la nature et de l'environnement*. Paris : Editions du Rocher.
- Krishnamurti, J. (1970). L'homme et son message, Krishnamurti, *Planète plus*.
- Lallement, M. (2009). *Le travail de l'utopie, Godin et le familistère de Guise*. Paris : Les belles lettres.
- Lancry, G. (1899). *Le Terrianisme, la petite propriété insaisissable et assurée à tous*. Paris : Hachette BNF.
- Larrère, C. & R. (1997). *Du bon usage de la nature*. Paris : Flammarion.
- Larrère, C. & R. (2015). *Penser et agir avec la nature, une enquête philosophique*. Paris : La Découverte.
- Latour, B. (2015). *Face à Gaïa. Huit conférences sur le nouveau régime climatique*. Paris : La Découverte.
- Latour, B. (2020). *Où suis-je ? Comment s'orienter en politique*. Paris : La Découverte.
- Latour, B. (2017). *Où atterrir ?, comment s'orienter en politique*. Paris : La Découverte.
- Laval, C. (2012). Surveiller et prévenir. La nouvelle société panoptique. *Revue du MAUSS*.
- Laval, C. (2006). Les deux crises de l'éducation. *Revue du MAUSS*.
- Le Breton, D. (2018). *La sociologie du corps*. Paris : PUF.
- Lebiez, M. (1998). *Eloge d'un philosophe resté païen, Proclus (412-485)*. Paris : L'Harmattan
- Lehmann, Y. (1999). *Religions de l'antiquité*. Paris : PUF
- Léopold, A. (2000). *Almanach d'un comté des sables*. Paris : Flammarion.
- Léopold, A. (2014). *Pour la santé de la terre*. Paris : Corti.
- Lévi-Strauss, C. (1962). *Anthropologie structurale*. Paris : Plon.
- Lévi-Strauss, C. (2008). *Nature, culture et société*. Paris : Flammarion.
- Lévi-Strauss, C. (1950). *Introduction à l'œuvre de Marcel Mauss*. Paris : PUF.
- Lévi-Strauss, C. (1964). *Mythologiques, T.1, Le cru et le cuit*. Paris : Plon.

- Lévi-Strauss, C. (1979). *La voie des masques*. Paris : Plon.
- Lévy-Bruhl, L. (1960). *La mentalité primitive*. Paris : PUF.
- Lie-Tseu, (2013). *Sur le destin*. Paris : Gallimard.
- Lind, J. (2017). Sauver l'ordre libéral de lui-même. *Politique étrangère*.
- Lipovetsky, G. (1992). *Le crépuscule du devoir*. Paris : Gallimard.
- Lipovetsky, G. (2017). *Plaire et toucher, essai sur la société de séduction*. Paris : Gallimard
- Long & Sedley. (2001). *Les Philosophies hellénistiques, Pyrrhon, l'Epicurisme*. Paris : Flammarion.
- Lucrèce. (1961). *De natura rerum*. Livre IV. Paris : PUF.
- Macé, A. (2014). Deux formes du commun en Grèce ancienne. *Annales. Histoire, Sciences Sociales*.
- Macé, M. (2019). *Nos cabanes*. Paris : Verdier.
- Maffessoli, M. (2018). *Le temps des tribus : Le déclin de l'individualisme dans les sociétés postmodernes*. Paris : La Table Ronde.
- Mairet, P. (1957). *Pioneer of Sociology, the life & letters of Patrick Geddes*. London : Lund Humphries.
- Maistre, J. de. (2008). *Contre Rousseau*. Paris : Mille et une nuits.
- Malebranche, N. (1994). *Ier Entretien sur la mort dans Conversations Chrétiennes*. Paris : Gallimard, col. Folio essais.
- Malinowski, B. (1989). *Les argonautes du pacifique occidental*. Paris : Gallimard.
- Mallan, C. (2005). Il était une fois la philosophie. *Archives de Philosophie*, tome 68(1).
- Mandrou, R. (1980). *Magistrats et sorciers en France au XVIIème siècle*. Paris : Seuil
- Marchal, H. & Stébé, J. (2014). *Les grandes questions sur la ville et l'urbain*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Maris, B. (2012). *Marx, ô Marx, pourquoi m'as-tu abandonné ?*. Paris : Flammarion.
- Martinez-Allier, J. (2014). *L'écologie des pauvres, une étude des conflits environnementaux dans le monde*. Paris : Seuil.
- Martinez, M. L, (2002). *L'émergence de la personne*. Paris : L'Harmattan.
- Martinez, M. L, (2005). *Approches anthropologiques en éducation et en formation, enjeux et défis*. Paris : Revue de recherche en éducation Tréma, Open Editions.
- Marx, K. (1972). *Manuscrits de 1844*. Présentation, traduction et notes de Bottigelli, E., Paris : Les Éditions sociales.
- Marx, K. (2014). *Le Capital*, Livre 1, section V à VIII. Paris : Flammarion.
- Marx, K. (1968). *La question juive*. Paris : Union Générale d'Éditions
- Mathis, C. F., Pépy, E. A. (2017). *La ville végétale, Une histoire de la nature en milieu urbain (France, XVIIème-XXIème siècle)*. Paris : Champ Vallon
- Maspero, H. (1971). *Le Taoïsme et les religions chinoises*. Paris : Gallimard.
- Mauss, M. (2012). *Essai sur le don, forme et raison de l'échange dans les sociétés archaïques*. Paris : PUF.
- Mauss, M. (1968). *Essais de sociologie*. Paris : Editions de minuit, coll. Points Sciences humaines.
- Mauss, M. (2019). *L'origine des pouvoirs magiques*. Paris : PUF.
- Mauss, M. (1968). *Œuvres, T1. Les fonctions sociales du sacré*. Paris : Editions de minuit.
- Mauss, M. (2021). *Manuel d'ethnographie*. Paris : Payot.

- Mayor, A. (2018). *Gods and robots*. Princeton : Princeton & Oxford.
- Mendras, H. (1965). *Sociologie de la campagne française*. Paris : PUF.
- Moioli, M. (2014). *Apprendre à philosopher avec les Taoïstes*. Paris : Ellipses.
- Molénat, X. (2016). Émile Durkheim (1858-1917) : Le père de la sociologie française. Dans : Nicolas Journet éd., *Les grands penseurs des Sciences Humaines* (pp. 31-34). Paris : Éditions Sciences Humaines.
- Monk, R. (2009). *Wittgenstein*. Paris : Flammarion.
- Montesquieu. (2014). *Mes pensées*. Paris : Gallimard.
- More, T. (1997). *L'utopie*. Paris : Librio.
- Morin, E. (2011). *La voie*. Paris : Arthème Fayard Coll. Pluriel.
- Morin, E. (2015). *L'aventure de la méthode*. Paris : Seuil.
- Morin, E. (2016). *Pour une crisologie*. Paris : L'Herne.
- Moscovici, S. (1979). *Hommes domestiques, hommes sauvages*. Paris : Christian Bourgeois.
- Muir, J. (2020). *Préserver les solitudes, Parcs et forêts de l'Ouest sauvage*. Paris : PUF.
- Muir, J. (2011). *Célébrations d la nature*. Paris : José Corti.
- Muir, J. (2009). *Voyages en Alaska*. Paris : Payot.
- Muir, J. (1997). *Un été dans la Sierra*. Paris : Hoëbeke.
- Mumford, L. (1964). *La cité à travers l'histoire*. Paris : Seuil.
- Nicoli, L. (2016). Lugubre et riant, doux et intolérant : le paganisme vu par les Lumières *ThéoRèmes*, « Une philosophie de la religion avant les Lumières ».
- Orlov, D. (2016). *Les cinq stades de l'effondrement*. Paris : Le retour aux sources.
- Ottavi, D. (2017). L'environnement, fait social total. *Les Études Sociales*.
- Ovide. (2019). *Les métamorphoses*. Paris : Les belles lettres.
- Ozouf, M. (1982). *L'école, l'église et la République 1871-1914*. Paris : Cana/Jean Offredo.
- Ozouf, M., de Andia, B., de Baecque, A., Bosseno, Ch.-M., Ehrard, J., Jouffre, V.-N., de Naurois, S., Pommier, E., Simonetti, P. (1989). *Fêtes et révolution*. Paris : Délégation à l'action artistique de Paris.
- Pape François. (2015). *Laudato Si, sur la sauvegarde de la maison commune*, lettre Encyclique du Souverain Pontife. Paris : Salvator.
- Paquot, T. (2007). *Utopies et utopistes*. Paris : La Découverte.
- Paquot, T. (2020). A l'école de l'écologie, *Diversité*, revue d'actualité et de réflexion sur l'action éducative, mai-août 2020.
- Paquot, T. (2018). IV. Éducation, famille et sexualité. *Utopies et utopistes*. Paris : La Découverte.
- Paquot, T. (2010). *Les faiseurs de ville, 1850-1950*. Paris : Infolio.
- Pelluchon, C. (2015). *Les nourritures*. Paris : Seuil.
- Pelt, J. M. (1988). *Fleurs, fêtes et saisons*. Paris : Fayard.
- Pelt, J. M. (2010). en coll. Cheissoux, D., Steffan, F. (2010). *Les dons précieux de la Nature*. Paris : Fayard.
- Pelt, J. M. (1981). *La médecine par les plantes*. Paris : Fayard.
- Pelt, J. M. (1981). *Les plantes : amours et civilisations végétales*. Paris : Fayard.
- Pelt, J. M. (1996). *Les langages secrets de la nature*. Paris : Fayard.
- Pelt, J. M. (1984). *La vie sociale des plantes, les extraordinaires capacités communautaires de la nature*. Paris : Fayard.

- Petit, P. (2005). IV. L'âge d'or du capitalisme ou des nations : 1945-1975. Dans : Pascal Petit éd., *Croissance et richesse des nations*.
- Petitfils, J. C. (2010). *Les communautés utopistes au XIXème siècle*. Paris : Pluriel.
- Pépin, J. (1961). Chapitre II - Philosophie et théologie chez Saint Augustin. Dans : Pépin, J. *Les deux approches du christianisme*. Paris : Éditions de Minuit
- Pincon, M., & Pincon-Charlot, M. (1997). *Voyage en grande bourgeoisie*. Paris : PUF.
- Pincon, M., & Pincon-Charlot, M. (2014). *Paris, quinze promenades sociologiques*. Paris : Payot.
- Pineau, G. (2005). Collectif, *Habiter la terre*, Paris : L'Harmattan.
- Pineau, G. (2007). *Les histoires de vie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pitaud, P. (2021). Introduction. L'alimentation, un « fait social total ». Dans : Pitaud, P. *À table, les vieux*. Paris : Erès.
- Plouviez, M. (2013). Le projet durkheimien de réforme corporative : droit professionnel et protection des travailleurs. *Les Études Sociales*.
- Plutarque. (1988). *Œuvres morales, tome V, contre l'épicurien Colotès*. Paris : Les Belles Lettres.
- Pomonti, V. (2004). Politiques urbaines et mobilité durable : analyse comparée d'Athènes et Amsterdam. *Écologie & politique*.
- Pontalis, J. B. (1972). *L'espace du rêve*. Paris : Gallimard
- Pouillon, J. (1965). *Sartre et Lévi-Strauss, analyse Dialectique d'une relation dialectique analytique*, Paris : L'ARC n°26 Lévi-Strauss.
- Prince-Gibson, E. (2014). Effondrements, assèchement, destruction de l'habitat. Peut-on encore sauver la mer Morte ? *Moment*.
- Rabhi, P. (2015). *L'agroécologie, une éthique de vie*. Paris : Acte Sud.
- Rabhi, P. (2018). *La part du Colibri*. Paris : Editions de l'Aube
- Rabhi, P. (2013). *Vers la sobriété heureuse*. Paris : Babel.
- Reboul, O. (2013). *Introduction à la rhétorique, théorie et pratique*. Paris : PUF
- Régnier, F., Lhuissier, A. & Gojard, S. (2009). Conditions de vie et pratiques domestiques. Dans : Faustine Régnier, F. *Sociologie de l'alimentation* (pp. 21-44). Paris: La Découverte.
- Rémond, R., Leboucher, M. (2005). *Le christianisme en accusation*. Paris : Albin Michel
- Renouard, C. (2015). *Entreprise capitaliste*. www.doctrine-sociale-catholique.fr, site du Centre de recherche et d'action sociales (Ceras)
- Renouard, C. (2021). L'enseignement et la formation dans la transition écologique et sociétale. *Responsabilité & Environnement, L'enseignement et la formation dans la transition écologique et sociétale*. Annales des Mines.
- Retailaud-Bajac, E. (2002). *Les drogues, une passion maudite*. Paris : Gallimard
- Ricard, M., (2013). *Plaidoyer pour l'altruisme*. Paris : NIL.
- Richardson, B.W. (1876). *Hygeia, a city of Health*. Londres : Macmillan and Co.
- Robert, A. (2021). *Épicure aux enfers*. Paris : Fayard.
- Robert-Boeuf, C. (2014). Les jardins collectifs à Kazan : une agriculture familiale entre espace productif et espace résidentiel. *Pour*.
- Rodis-Lewis, G. (1975). *Épicure et son école*. Paris : Gallimard.
- Rodis-Lewis, G. (1989). *Descartes et le rationalisme*. Paris : PUF.
- Rogers, C. (2001). *L'approche centrée sur la personne*. Paris : Randin.

- Romilly, J.de. (1979). *La douceur dans la pensée grecque*. Paris : Les belles lettres.
- Rosa, H. (2013). *Accélération, une critique sociale du temps*. Paris : La découverte.
- Rosset, C. (1977). *Le réel, traité de l'idiotie*. Paris : Editions de Minuit.
- Rosset, C. (2011). Cicéron. Dans : Rosset, C. *L'anti-nature : Éléments pour une philosophie tragique*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rousseau, J. J. (1972). *Ecrits politiques*. Paris : Union générale d'éditions.
- Rousseau, J. J. (1762). *Emile ou de l'Education*. Paris : Garnier.
- Rousseau, J. J. (1983). *Le botaniste sans maître, ou manière d'apprendre seul la botanique*. Paris : Métailié.
- Rouvillois, F. (1998). *L'Utopie, textes réunis*. Paris : Flammarion.
- Roux, J.P. (2004). *La femme dans l'histoire et les mythes*. Paris : Fayard
- Rutily, A. & Spitz, B. (2006). Les nouveaux enjeux de la révolution numérique. *Hermès, La Revue*.
- Sachot, M. (1991). Religio/superstitio. Historique d'une subversion et d'un retournement. *Revue de l'histoire des religions*. 208-4. pp. 355-394
- Saint Girons, B. (2001). Jardins et paysages : une opposition catégorielle. Dans : Jackie Pigeaud éd., *Histoires de jardins : Lieux et imaginaire*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Salem, J. (2013). *Les atomistes de l'antiquité, Démocrite, Épicure, Lucrèce*. Paris : Flammarion.
- Sansot, P. (1998). *Du bon usage de la lenteur*. Paris : Payot.
- Sansot, P. (1991). *Les gens de peu*. Paris : PUF.
- Sarfati, G. (2018). Chapitre 6. La Logothérapie et la tradition philosophique du « soin de l'âme ». Dans : Sarfati, G., *Manuel d'Analyse existentielle et de Logothérapie*. Paris: Dunod.
- Schopenhauer, A. (1996). *Sur la religion*. Paris : Flammarion.
- Sénèque. (2017). *Eloge de l'oisiveté, suivi de cinq lettres à Lucilius sur l'Otium*. Paris : Mille et une nuits
- Serres, M. (1985). *Les cinq sens*. Paris : Grasset.
- Serres, M. (2012). *Petite Poucette*. Paris : Le pommier.
- Serres, M. (1990). *Le contrat naturel*. Paris : François Bourin éditeur
- Serres, M. (2006). *Récits d'Humanisme*. Paris : Le Pommier
- Serres, M. (2008). Le droit peut sauver la nature. *Pouvoirs*, 4(4), 5-12.
- Servigne, P., Stevens, R. (2015). *Comment tout peut s'effondrer*. Paris : Seuil
- Servigne, P. (2016). Penser l'effondrement : À la rencontre des « collapsologues ». *Revue du Crieur*.
- Siracusa, J. (2017). Le penchant quetelésien de Durkheim. *L'Année sociologique*, vol. 67(1).
- Starobinski, J. (1971). *Jean-Jacques Rousseau : la transparence et l'obstacle. Sept essais sur Rousseau*. Paris : Gallimard.
- Tainter, J. (2020). *L'effondrement des sociétés complexes*. Paris : Le retour aux sources.
- Tarot, C. (2008). 25. La fonction *dorologique : la religion, le don et le sacrifice. Dans : Tarot, C. *Le symbolique et le sacré: Théories de la religion*. Paris: La Découverte.
- Tarot, C. (1999). *De Durkheim à Mauss, l'invention du symbolique*. Paris : La Découverte.
- Tarot, C. (2003). *Sociologie et anthropologie de marcel Mauss*. Paris : La Découverte.
- Tarot, C. (2008). *Le symbolique et le sacré, théories de la religion*. Paris : La Découverte.

- Tarot, C. (2019). *L'actualité de la religion, introduction critique aux sciences sociales des religions*. Paris : Le bord de l'eau.
- Tassin, J. (2018). *Penser comme un arbre*. Paris : Odile Jacob
- Tavoillot, P.H. (2015). *L'abeille et le philosophe*. Paris : Odile Jacob.
- Theissen, G. (2008). Église ou secte ? Unité et conflit dans le christianisme primitif [1]. Études théologiques et religieuses.
- Thoreau, H. D. (2012). *Les forêts du Maine*. Paris : Payot et Rivages.
- Thoreau, H. D. (1922). *Je vivais seul dans les bois*. Paris : Gallimard.
- Thoreau, H. D. (2003). *De la marche*. Paris : Fayard Mille et une nuits.
- Thoreau, H. D. (2011). *Résister*. Paris : Fayard Mille et une nuits.
- Thoreau, H. D. (2000). *Cap Cod*. Paris : Imprimerie Nationale.
- Thoreau, H. D. (1967). *Walden ou la vie dans les bois*. Paris : Aubier.
- Tocqueville, A. de. (1961). *De la Démocratie en Amérique.*, Vol II. Paris : Gallimard.
- Vallejo, M. (2014). 4. Entre vulnérabilité, sensibilité et possibilité. Dans : Vallejo, M. Une approche philosophique du soin : L'éthique au cœur des petites choses. Toulouse : Érès.
- Vallet, O. (1994). *Femmes et religions - Déesses ou servantes de Dieu ?* Paris, Gallimard
- Van Eyck, A. (1972). *L'intérieur du temps*, in *Le sens de la ville*. Paris : Seuil.
- Vaneigem, R. (2004). *Pour l'abolition de la société marchande, pour une société vivante*. Paris : Payot
- Van Gennepe, A. (1999). *Le folklore français*. Paris : Robert Laffont.
- Vinolo, S. (2011). Différer le mal : la logique du bouc émissaire. *Sens-Dessous*.
- Virgile. (2002). *Géorgiques*. Paris : Les belles lettres.
- Voltaire, (1763). *Traité sur la tolérance*. Edition originale de 1763, chapitre XXV.
- Wallenhorst, N., Hétier, R., Lamarre, J.M., Poché, F., Robin, J.Y. (2020). *Résistance, résonance, apprendre à changer le monde avec Hartmut Rosa*. Paris : Le pommier
- Weber, M. (1996). *Sociologie des religions*. Paris : NRF Gallimard.
- Weber, M. (1998). *Economie et société dans l'antiquité*. Paris : La découverte.
- Weil, S. (1949). *L'enracinement*. Paris : NRF
- Wendling, T. (2010). Us et abus de la notion de fait social total : Turbulences critiques. *Revue du MAUSS*, 36(2).
- White, L. T. (2019). *Les racines historiques de notre crise écologique*. Paris : PUF
- Wittgenstein, L. (1985). *Etudes préparatoires à la seconde partie des recherches philosophiques*. Paris : Trans-Europ-Repress.
- Wittgenstein, L. (1965). *Le cahier bleu et le cahier brun*. Paris : Gallimard.
- Zielinski, A. (2010). L'éthique du care : Une nouvelle façon de prendre soin. *Études*.

Ouvrages de pédagogie et d'éducation

- Astolfi, J. P, Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris : PUF
- Bachelard, G. (1948). *La terre et les rêveries du repos*. Paris : José Corti.
- Bachelard, G. (2004). *La terre et les rêveries de la volonté*. Paris : José Corti.

- Bachelard, G. (1942). *L'eau et les rêves*. Paris : José Corti.
- Bachelard, G. (1970). *Le droit de rêver*. Paris : PUF.
- Balland, M., Bizeul, D., Guilliet, C. & Bossière, M. (2018). Les effets des écrans sur les tout-petits : syndrome ou symptôme ? Hypothèses sociétales et psychomotrices. *Enfances & Psy.*
- Barbier, R., Pineau, G. (2001). *Les eaux écoformatrices*. Paris : L'Harmattan.
- Bentolila, A. (1996). *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*. Paris : Plon
- Bergson, H. (1969). *La pensée et le mouvant*. Paris : PUF
- Biedermann, A., Tomasi, T. (1979). *Idéaux pédagogiques européens*. Paris : Larousse.
- Blais, M. C. (2007). *La solidarité, histoire d'une idée*. Paris : Gallimard.
- Bonjour, P., Lapeyre, M. (1998). *L'intégration scolaire des enfants à besoins spécifiques*. Paris : Erès.
- Bouquet-Rabhi, S. (2011). *La ferme des enfants, une pédagogie de la bienveillance*. Paris : Acte Sud.
- Charbonnier, S. (2017). Entretien avec Michel Fabre. *Recherches en didactiques*.
- Charlot, B., Figeat, M. (1985). *Histoire de la formation des Ouvriers 1789-1984*. Paris : Minerve.
- Charlot, B. Bautier, E., Rochex, J.Y. (1992). *Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs*. Paris : Armand Colin.
- Charpak, G. (1996). *La main à la pâte, les sciences à l'école primaire*. Paris : Flammarion.
- Châtelet, A. M, Lerch, D., Luc., J. N. (2003). *L'école de plein air, une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXème siècle*. Paris : Editions Recherches.
- Condorcet. (1994). *Cinq mémoires sur l'instruction publique*. Paris : Flammarion.
- Corraze, J. (1988). *Les communications non-verbales*. Paris : PUF.
- Cosnard, X. (2005). Représentations du temps et formation. Double évolution de la perception du temps au fil de l'histoire et au cours du développement de la personne. *Spirale - Revue de recherches en éducation*
- Cottureau, D. (2001). *Formation entre Terre et Mer, alternance écoformatrice*. Paris : L'Harmattan.
- Cottureau D. (2005). L'imaginaire anthropologique et l'éducation à l'environnement, in *Chemin de Traverse, n°1, solstice d'été* : Les Amis de Circée.
- Cottureau, D. (2014). *L'éducation à l'environnement : l'affaire de tous ?*. Paris : Belin.
- Coutel, C. (1999). *Condorcet, instituer le citoyen*. Paris : Michalon
- De Romilly, J. (1998). *Le trésor des savoirs oubliés*. Paris : De Fallois.
- Deledalle, G. (1995). *John Dewey*. Paris : PUF.
- Delesque, G. (à paraître 2021) Le tiers paysage, comme tiers lieu et tiers temps pédagogique, entre ville et nature. In Marie-Louise Martinez, *Le tiers comme objet et sujet*. London : ISTE.
- Delplanque, L. P., Roux-Saget, M. (1979). *Initiation à la forêt*. Paris : Hachette
- Durkheim, E. (2011). *Sur l'éducation sexuelle*. Paris : Payot.
- Ferjou, C. (2019). *Emmenez les enfants dehors !, comment la nature est essentielle au développement de l'enfant*. Paris : Robert Laffont.
- Formarier, M. (2012). Approches épistémologique et opérationnelle des concepts. *Les concepts en sciences infirmières*. Toulouse : Association de Recherche en Soins Infirmiers.
- Freinet, E. (1974). *Naissance d'une pédagogie populaire*. Paris : Maspero.

- Froissart, M. (1967). *Une Histoire des Mouvements de Jeunesse Allemands (1896-1933) : du Wandervögel à la Dissolution des Ligues par le Régime National-Socialiste*. Paris : Scouts de France éditions.
- Grundtvig, N. F. S. (2018). *L'école pour la vie*. Paris : Vrin.
- Gutierrez, L. (2006). Les limites de la visibilité pédagogique des premières écoles nouvelles (1889-1932). *Les Sciences de l'éducation - Pour l'Ère nouvelle*.
- Hampâté Bâ, A. (1991). *Amkoullel l'enfant Peul, mémoires*. Paris : Acte Sud.
- Hannoun, H. (1995). *Anthologie des penseurs de l'éducation.*, Paris : PUF.
- Hétier, R. (2017). *Créer un espace éducatif avec les contes merveilleux, comment penser le conflit*. Paris : Chronique sociale.
- Hétier, R. (2020). *Cultiver l'attention et le care en éducation, à la source des contes merveilleux*. Mont Saint Aignan : PURH.
- Hétier, R., Wallenhorst, N. (2021). L'éducation à l'heure de l'anthropocène. *Etudes*.
- Heullant, D., Collard, F., Henriet, P., Jardin, J.P, Monnet, P., Weill-Parot, N. (1999). *Education et Cultures, Occident chrétien XIIIe mi XVe siècle*. Paris : Atlande.
- Houssaye, J. (2002). *Quinze pédagogues, leur influence aujourd'hui*. Paris : Bordas.
- Houssaye, J., Ullrich, H., collectif, (1995). *Quinze pédagogues, textes choisis*. Paris : Armand Colin
- Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris : Seuil.
- Imbert, F. (2000). *L'impossible métier de pédagogue*. Paris : ESF
- Jacquín, F. (2008). Les éco-délégués, pour l'implication des élèves en faveur du développement durable. *Pour*.
- Kant, E. (1989). *Réflexions sur l'Education*. Paris : Vrin
- Kintzler, C. (2015). *L'instruction publique et la naissance du citoyen*. Paris : Minerve
- Krishnamurti, J. (1970). L'homme et son message, Krishnamurti, *Planète plus*.
- Laffage-Cosnier, S. (2015). La végétalisation scolaire : la promotion de la première classe de forêt organisée à Vanves en 1959 par le Dr Max Fourestier. *Sciences sociales et sport*.
- Lahire, B. (2016). *Tableaux de famille, heurs et malheurs scolaires en milieux populaires*. Paris : Seuil
- Lange, J. M. (2013). (sous la direction de). Actes du Colloque international, l'éducation au développement durable : acquis et obstacles à sa généralisation hors et dans l'école, *Penser l'éducation*.
- Lemonchois, M. (2003). *Pour une éducation esthétique. Discernement et formation de la sensibilité*. Paris : L'Harmattan.
- Lebrun, F., Venard, M., Queniart, J. 1981). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation (1480-1789)*. Paris : Perrin Tempus.
- Lévesque, K. (2018). *De l'école au jardin*. Montréal : Les Éditions Écosociété.
- Lévine, J., Moll, J. (2009). *Prévenir les souffrances d'école ? Pratique du Soutien au Soutien*. Paris : ESF.
- Lorrain, J. L. (2001). *Les violences scolaires*. Paris : PUF
- Marion, Y. (2011). Préface de Mona Ozouf. *Quand les enfants du peuple avaient leur école*. Cherbourg : Editions Isoète.
- Marrou, H. I. (1948). *Histoire de l'Education dans l'Antiquité. Le Monde grec*. Paris : Seuil.

- Martinez, M. L. (2013). (sous la direction de J.M. Lange). Actes du Colloque international, l'éducation au développement durable : acquis et obstacles à sa généralisation hors et dans l'école, *Penser l'éducation*.
- Maurel, C. (2012). *Education Populaire une utopie d'avenir*. Paris : Cassandre/Horschamp.
- Mercier, A. (2011). Pour une lecture anthropologique du programme didactique, in *Éducation et didactique*.
- Montangero, J., Maurice-Naville, D. (2019). *Piaget ou l'intelligence en marche, les fondements de la psychologie du développement*. Bruxelles : Mardaga.
- Montessori, M. (2004). *De l'enfant à l'adolescent*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Neil, A. S. (1980). *Libres enfants de summerhill*. Paris : François Maspero.
- Oualid, S. (2010). L'éducation dans les kibboutzim. Les Actes de Lecture n°112, *pédagogies alternatives*.
- Ozouf, J. (1967). *Nous les maîtres d'école, autobiographies d'instituteurs de la Belle Epoque*. Paris : Julliard.
- Ozouf, M. (1982). *L'Ecole, l'Église, la République, 1871-1914*. Paris : Cana/Jean Offredo
- Ozouf, M. (2015). *De Révolution en République, les chemins de la France*. Paris : Gallimard
- Piaget, J. (1984). *Le langage et la pensée chez l'enfant*. Paris : Denoël/Gonthier.
- Poussin, C. (2017). *La pédagogie Montessori*. Paris : PUF.
- Resweber, J. P. (2015). *La pédagogie thérapeutique, Les pédagogies nouvelles*. Paris : PUF.
- Riché, P. (1962). *Education et culture dans l'occident barbare VIème-VIIIème siècles*. Paris : Seuil
- Rihouët-Coroze, S. (1973). *Qui était Rudolf Steiner ? Une épopée de l'esprit au 20^{ème} siècle*. Paris : Triades.
- Rogers, C. R. (1996). *Liberté pour apprendre*. Paris : Dunod.
- Rouche, M. (1981). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation, Vème siècle av. JC XVème siècle*. Paris : Perrin.
- Rousseau, J. J. (1983). *Le botaniste sans maître, ou manière d'apprendre seul la botanique*. Paris : Métailié.
- Steiner, R. (1974). *Agriculture, Fondements spirituels de la méthode Bio-dynamique*. Genève : Editions anthroposophiques.
- Steiner, R. (1978). *Médecine et science spirituelle*. Genève : Editions anthroposophiques Romandes.
- Thierry, X., Geay, B., Pailhé, A., Berthomier, N., Camus, J., Cauchi-Duval, N. & Solaz, A. (2021). Les enfants à l'épreuve du premier confinement. *Population & Sociétés*.
- Tufayl, I. (2017). *L'Eveillé*. Paris : Libretto.
- Van Effenterre, H. (1961). *Histoire du scoutisme*. Paris : PUF.
- Verrier, C. (2010). *Marcher, une expérience de soi dans le monde, essai sur la marche écoformative*, Paris : L'Harmattan.
- Vexliard, A. (1951). *L'éducation morale dans la pédagogie de Makarenko*. In: *Enfance*.
- Viaud, M. L. (2013). *Montessori, Freinet, Steiner, une école différente pour mon enfant ?*. Paris : Nathan.
- Viveret, P. (2014). Les tâches d'un mouvement convivialiste. *Revue du MAUSS*.
- Wallenhorst, N. & Pierron, J.P. (2019). *Eduquer en Anthropocène*. Paris : Le bord de l'eau.

- Wallenhorst, N., & Hétier, R. (2021). Des pédagogies pour vivre en Anthropocène. *Responsabilité & Environnement, L'enseignement et la formation dans la transition écologique et sociétale*. Annales des Mines. N° 101
- Wallon, H. (1963). *Les origines de la pensée chez l'enfant*. Paris : PUF.
- White, E. G. (2012). *Education*. London : Forgotten Books

Ouvrages d'histoire

- Allain, Y. M. (2012). *Une histoire des jardins botaniques*. Paris : Quae.
- Altheim, F. (1955). *La religion romaine antique*. Paris : Payot.
- André, J. M. (1984). *Les loisirs en Grèce et à Rome*. Paris : PUF.
- Andrieux, M. (1960). *Rome*. Paris : Fayard.
- Ariès, P. (1973). *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*. Paris : Seuil.
- Attali, J. (2002). *Les juifs, le Monde et l'argent, histoire économique du peuple juif*. Paris : Fayard
- Audoin-Rouzeau, S. (2012). *Encyclopédie de la grande guerre*. Paris : Perrin.
- Aymard, A., Auboyer, J. (1995). *Rome et son Empire*. Paris : PUF.
- Bange, C. (2012). Travail collectif en botanique et validation scientifique : les sociétés d'échange de plantes. *Bulletin d'histoire et d'épistémologie des sciences de la vie*.
- Bantigny, L. (2018). *1968, de grands soirs en petits matins*. Paris : Seuil
- Baratay, E. (1996). *L'Église et l'animal*. Paris : CERF.
- Baslez, M. F. (2008). *Saint Paul*. Paris : Fayard.
- Baslez, M. F. (2014). *Chrétiens persécuteurs, destructions, exclusions, violences religieuses au IV^{ème} siècle*. Paris : Albin Michel.
- Baslez, M. F. (2008). *Comment notre monde est devenu chrétien*. Paris : CLD.
- Baslez, M. F. (2021). *Comment les chrétiens sont devenus catholiques*. Paris : Tallandier.
- Baudry, R. (2007). Patriciens et nobles à Rome : D'une identité à l'autre ?. *Hypothèses*.
- Baubérot, J., Mathieu, S. (2002). *Religion, modernité et culture au Royaume-Uni et en France 1800-1914*. Paris : Seuil.
- Beard, M. (2012). *Pompéi, la vie d'une cité romaine*. Paris : Seuil.
- Beecher, J. (1993). *Fourier*. Paris : Fayard.
- Berthezène, C. (2008). Le déclin politique de l'aristocratie britannique. Vingtième Siècle. *Revue d'histoire*.
- Bertrand, A. (1896). *La religion des gaulois, les druides et le druidisme*. Paris : Jean de Bonnot.
- Bingham, H. (2008). *La fabuleuse découverte de la cité perdue des incas*. Paris : Pygmalion.
- Blond, G. (1960). *Histoire pittoresque de notre alimentation*. Paris : Fayard.
- Bonneau, M. F. (2003). *Le Chemin des Lavandières*. Spézet : Coop Breizh.
- Bonnet, C. (1997). *Athènes des origines à 338 AV. J-C*. Paris : PUF.
- Boudon-Millot, V. (2012). *Galien de Pergame, un médecin grec à Rome*. Paris : Les Belles Lettres.

- Cahen, C. (2010). *L'Islam, des origines au début de l'Empire Ottoman*. Paris : Fayard.
- Carton, S. (2014). *L'abbé Lemire*. Paris, France : Ed. Marais du livre.
- Channon, J. (1997). *Atlas historique de la Russie*. Paris : Autrement.
- Charlot, B., Figeat, M. (1985). *Histoire de la formation des Ouvriers 1789-1984*. Paris : Minerve.
- Chauvy, G. (2011). *La Croix Rouge dans la guerre 1935-1947*. Paris : Flammarion.
- Chélini, J., Branthomme, H. (1987). *Histoire des pèlerinages non chrétiens, entre magique et sacré : le chemin des dieux*. Paris : Hachette
- Chesney, K. (1981). *Les bas-fonds victoriens*. Paris : Robert Laffont.
- Cloché, P. (1949). *Le siècle de Périclès*. Paris : PUF.
- Collognat, A. & Choppin, B. (2020). *Ex machina, Robots et Machines de l'Antiquité*. Paris : Les belles lettres
- Cottret, B. (2015). 8. Le guêpier écossais. Dans : Cottret, B. *La Révolution anglaise : Une rébellion britannique (1603 -1660)* (pp. 107-121). Paris : Perrin.
- Courtois, S. (1998). *Le livre noir du communisme*. Paris : Robert Laffont.
- Damet, A. (2019). Chapitre 2. Les mots et les membres de la famille. Dans : Aurélie Damet éd., *Famille et société dans le monde grec et en Italie : Ve s. av. J.-C.-IIe s. av. J.-C.* (pp. 31-38). Paris : Armand Colin.
- Daumas, J. (2006). Consommation de masse et grande distribution : Une révolution permanente (1957-2005). *Vingtième Siècle. Revue d'histoire*.
- Davis, R., Lindsmith, E. (2011). *Hommes et femmes de la Renaissance*. Paris : Flammarion.
- Decaux, A. (2005). *L'avorton de Dieu, une vie de Saint Paul*. Paris : Perrin
- Delattre, D. (2006). *La Villa des Papyrus et les rouleaux d'Herculanum : La Bibliothèque de Philodème*. Liège : Éditions de l'université de Liège
- De Planhol, X. (2000). *L'Islam et la mer, la mosquée et le matelot*. Paris : Perrin.
- De Sonnevile-Bordes, D., (1961). *L'âge de la pierre*. Paris : PUF.
- De Vries, J. (1984). *La religion des Celtes*. Paris : Payot.
- Doroselle, J. B. (1967). *Histoire du catholicisme*. Paris : PUF.
- Duby, G. (1996). *Dames du XIIème siècle*. Paris : Gallimard
- Duby, G., Perrot, M., Schmitt Pantel, P. (2002). *Histoire des femmes en Occident, Tome 1 L'Antiquité*. Paris : Plon
- Dumézil, G. (1969). *Idées romaines*. Paris : Gallimard
- Dzielska, M. (2010). *Hypatie d'Alexandrie*. Paris : Ed. Antoinette Fouque
- Eftimakis, R. (2006). *Hazebrouck et sa région au temps de l'abbé Lemire*. Hazebrouck : Editions de Flandres.
- Faucheux, M. (2018). *Olympe de Gouges*. Paris : Gallimard.
- Fedeli. P. (2005). *Ecologie antique, milieux et modes de vie dans le monde romain*. Paris : Infolio Editions.
- Fella, A. (2013). *Les femmes mystiques, histoire et dictionnaire*. Paris : Robert Laffont
- Fohlen, C. (1972). *Le travail au XIX^e siècle*. Paris : PUF.
- François, P., Cambacérès, J. & Desportes, V. (2008). *Géostratégie de la Mongolie : entre le marteau et l'enclume. Politique étrangère*.
- Freely, J. (2006). *The Western Shores of Turkey : la découverte de la mer Égée et les côtes méditerranéennes*. London : Tauris Parke paperbacks.

- François d'Assise, (1967). *Les Fioretti de Saint François*. Paris : Editions franciscaines.
- Fustel de Coulanges, N. D. (1984). *La cité antique*, Paris : Flammarion.
- Garlan, Y. (1982). *Les esclaves en Grèce ancienne*. Paris : La découverte
- Gibbon. (1983). *Histoire du déclin et de la chute de l'Empire romain, Rome (de 96 à 542)*. Paris : Robert Laffont. p. 39
- Gillot, G. (2006). Du paradis à Dream Park, les jardins dans le monde arabe : Damas, Le Caire, Rabat. *Annales de géographie*.
- Girardet, R. (1990). *Mythes et mythologies politiques*. Paris : Points.
- Grandpierre, V. (2010). *Histoire de la Mésopotamie*. Paris : Gallimard.
- Grenard, F. (2012). *La France du marché noir (1940-1949)*. Paris : Payot.
- Grimal, N. (1988). *Histoire de l'Égypte ancienne*. Paris : Fayard.
- Grimal, P. (1979). A la recherche des cités campaniennes. Dans : Grimal, P. *Italie retrouvée*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Grimal, P. (2007). Le temps de Cicéron. Dans : Pierre Grimal éd., *La littérature latine* (pp. 41-67). Paris : Presses Universitaires de France.
- Gros, P. (2016). L'évergétisme édilitaire au temps de la seconde sophistique : le cas d'Éphèse. *Revue archéologique*.
- Gutton, J. P. (1979). *La sociabilité villageoise dans l'ancienne France*. Paris : Hachette.
- Halkin, L. E. (1987). *Erasme*. Paris : Fayard.
- Harper, K. (2019). *Comment l'empire romain s'est effondré*. Paris : La Découverte.
- Hazareesingh, S. (2011). L'imaginaire républicain en France, de la Révolution française à Charles de Gaulle. *Revue historique*.
- Heilbroner, R. L. (1971). *Les grands économistes*. Paris : Seuil.
- Heimburger, F. & Ruiz, É. (2011). Faire de l'histoire à l'ère numérique : retours d'expériences. *Revue d'histoire moderne & contemporaine*.
- Harper, K. (2019). *Comment l'empire romain s'est effondré. Le climat, les maladies et la chute de Rome*. Paris : La Découverte
- Hellmann, M. C. (1998). *L'Architecture grecque*. Paris : Librairie générale française.
- Jean, G. (1989). *L'écriture mémoire des hommes*. Paris : Gallimard.
- Jerphagnon, L. (2010). *Les dieux ne sont jamais très loin*. Paris : Fayard.
- Jerphagnon, L. (2004). *Au bonheur des sages*. Paris : Desclée de Brouwer.
- Knibielher, Y., Fouquet, C. (1977). *Histoire des mères*. Paris : Montalba.
- Kruta, V. (2000). *Les celtes, histoire et dictionnaire*. Paris : Robert Laffont.
- Lançon, B. (1997). *L'antiquité tardive*. Paris : PUF.
- Lançon, B. (2015). *Théodose*. Paris : Perrin.
- Lantier, R. (1961). *La vie préhistorique*. Paris : PUF.
- Lapouge, G. (1973). *Utopie et civilisations*. Paris : Weber.
- Le Blay, F. (2016). Penser les savoirs sociaux dans l'histoire ancienne. *Actualités. Dialogues d'histoire ancienne*, 2(2), 265-321.
- Le Floch, S., Devanne, A. & Deffontaines, J. (2005). La « fermeture du paysage » : au-delà du phénomène, petite chronique d'une construction sociale. *L'Espace géographique*.
- Le Gall, J. M. (2008). *Les humanistes en Europe*. Paris : Ellipses.
- Le Goff, J. (1956), *Marchands et banquiers du Moyen-âge*, Paris : PUF
- Le Roux, F., Guyonvarc'h, C. (1986). *Les druides*. Rennes : Ouest-France Université.

- Lever, É. (1991). *Marie-Antoinette*. Paris : Fayard.
- Lévy, E. (1995). *La Grèce au Vème siècle, de Clisthène à Socrate*. Paris : Seuil.
- Lods, A. (1969). *Israël, des origines au milieu du VIIIème siècle avant notre ère*. Paris : Albin Michel.
- Malissard, A. (2002)., *Les romains et l'eau*. Paris : Les Belles Lettres.
- MacMullen, R. (2004). *Christianisme et paganisme du IVe au VIIIe siècle*. Paris : Perrin.
- Mandrou, R. (1980). *Magistrats et sorciers en France au XVIIème siècle*. Paris : Seuil.
- Maneuvrier-Hervieu, P. (2017). La Révolution française vue et vécue par un villageois du Pays de Caux. *Histoire & Sociétés Rurales*.
- Marchioni, J. (2003). *Place à Monsieur Larrey, chirurgien de la garde impériale*. Paris : Actes Sud.
- Mathis, C. F., Pépy, E. A. (2017). *La ville végétale, une histoire de la nature en milieu urbain (France, XVIIe-XXIe siècle)*. Paris : Champ Vallon
- Mayeur, J. M. (1968). *Un prêtre démocrate l'abbé Lemire (1853-1928)*. Bruxelles : Casterman.
- Maurizio, A. (1932). *Histoire de l'alimentation végétale, depuis la préhistoire à nos jours*. Paris : Payot
- Mazauric, C. (1976). *Babeuf, textes choisis et notes*. Paris : Editions sociales
- Mazoyer, M et Roudart, L. (2002). *Histoire des agricultures du monde*. Paris : Seuil.
- Minois, G. (2015). *Le prêtre et le médecin, des saints guérisseurs à la bioéthique*. Paris : CNRS éditions
- Mikalson, J. (2009). *La religion populaire à Athènes*. Paris : Perrin.
- Mimouni, S. (2006). Chapitre IV. Les actions et les paroles de Jésus. Dans : Simon Claude Mimouni éd., *Le christianisme des origines à Constantin*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Miquel, P. (1996). *Vincent de Paul*. Paris : Fayard.
- Miquel, P. (1994). *Histoire des canaux, fleuves et rivières de France*. Paris : Fayard.
- Nicolet, C. (2014). *Les Gracques, crise agraire et révolution à Rome*. Paris : Gallimard.
- Nora, P. (1997). *Les lieux de mémoire*. Paris : Gallimard.
- Orrieux, C., Schmitt-Pantel, P. (2002). *Histoire grecque*. Paris : PUF.
- Ozouf, M. (2015). *De Révolution en République, les chemins de la France*. Paris : Gallimard.
- Ozouf, M. (1988). *La fête révolutionnaire, 1789-1799*. Paris : Gallimard.
- Palou, J. (2002). La Sorcellerie dans les Temps Modernes. Dans : Jean Palou éd., *La sorcellerie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Pascal, M., Laaidi, K. & Beaudeau, P. (2019). Intérêt des espaces verts et ombragés dans la prévention des impacts sanitaires de la chaleur et de la pollution de l'air en zones urbaines. *Santé Publique*.
- Pernoud, R. (1995). *Hildegarde de Bingen, conscience inspirée du XIIème siècle*. Paris : Editions du Rocher.
- Petitfils, J.C. (1982). *La Vie quotidienne des communautés utopistes au XIXe siècle*. Paris : Hachette.
- Picard, C. (1967). *La vie dans la Grèce classique*. Paris : PUF
- Pierrard, P. (1984). *L'église et les ouvriers en France (1840-1940)*. Paris : Hachette.
- Pierson, P. (1996). *Cent ans d'histoire des jardins ouvriers*. Grâne : Créphis.
- Pitte, J. R. (2012). *Histoire du paysage français, de la préhistoire à nos jours*. Paris : Tallandier.

- Préposiet, J. (2005). *Histoire de l'anarchisme*. Paris : Tallandier.
- Prévotat, J. (2001). *Les catholiques et l'action française*. Paris : Fayard.
- Puech, H. C. (1972). *Histoire des religions*, Livre II. Paris : Gallimard.
- Quellier, F. (2012). *Histoire du jardin potager*. Paris : Armand Colin.
- Reau, L. (1994). *Histoire du vandalisme*. Paris : Robert Laffont.
- Reclus, E. (2017). *Histoire d'un ruisseau, histoire d'une montagne*. Paris : Arthaud.
- Rémond, R., Leboucher, M. (2005). *Le christianisme en accusation*. Paris : Albin Michel
- Riché, P. (2015). *Les combats de l'Église au Moyen Age*. Paris : CNRS Editions
- Rioux, J. P. (1989). *La révolution industrielle*. Paris : Seuil.
- Robert, J., Remy, G. (1929). *L'abbé Lemire*. Paris : Plon.
- Robert. J. N., (2011). *L'empire des loisirs, l'otium des Romains*. Paris : Les Belles Lettres.
- Rostovtseff, M. (1988). *Histoire économique et sociale de l'empire romain*. Paris : Robert Laffont
- Rouche, M. (1981). *Histoire de l'enseignement et de l'éducation, Vème siècle av. JC- XVème siècle*. Paris : Perrin
- Rougier, L. (1977). *Celse, contre les chrétiens, la réaction païenne sous l'empire romain*. Paris : Copernic.
- Roux, G. (1995). *La Mésopotamie*. Paris : Seuil
- Rutten, M. (1966). *Babylone*. Paris : PUF.
- Sedillot, R. (1964). *Histoire des Marchands et des Marchés*. Paris : Fayard.
- Servier, J. (1967). *Histoire de l'Utopie*. Paris : Gallimard.
- Sévilla, J. (2006). *Quand les catholiques étaient hors la loi*. Paris : Perrin.
- Tarizzo, D. (1978). *L'anarchie, histoire des mouvements libertaires dans le monde*. Paris : Seghers.
- Tarn, W. W. (1923). *The hellenistic age*. Cambridge : Cambridge university press.
- Teyssier, E. (2015). I. La fondation de Rome : Région du Latium, début du VIIIe siècle av. J.-C. Dans : Teyssier, E. *Les secrets de la Rome antique* (pp. 9-26). Paris : Perrin.
- Thévenin, R. (1961). *Les pays légendaires*. Paris : PUF.
- Thomas, E. (2021). *Les Pétroleuses*. Paris : Gallimard.
- Tite-Live. (1999). *La Fondation de Rome*. Paris : Flammarion.
- Trevelyan, G. M. (1993). *Histoire sociale de l'Angleterre, six siècles d'histoire de Chaucer à la reine Victoria*. Paris : Robert Laffont.
- Van Effenterre, H. (1961). *Histoire du scoutisme*. Paris : PUF.
- Vanhove, J. P. (2013). *L'abbé Lemire*. Paris : Ed. Marais du Livre.
- Veyne, P. (2007). *Quand notre monde est devenu chrétien (312-394)*. Paris : Albin Michel
- Voisin, P. (2014). *Ecolo, écologie et environnement en Grèce et à Rome*. Paris : Les Belles Lettres.
- Wachtel, N. (1971). *La vision des vaincus, les Indiens du Pérou devant la Conquête espagnole, 1530-1570*. Paris : Gallimard.
- Wachtel, N. (2009). *La logique des bûchers*. Paris : Seuil.
- Wahnich, S. (2008). *La longue patience du peuple, 1792, naissance de la République*. Paris : Payot
- Zweig, S. (1933). *Marie-Antoinette*. Paris : Grasset.

Ouvrages sur les jardins

- Allain, Y.M. (2012). *Une histoire des jardins botaniques*. Versailles : Quae.
- Baraton, A. (2012). *Dictionnaire amoureux des jardins*. Paris : Plon.
- Baridon, M. (1998). *Les jardins, paysagistes, jardiniers, poètes*. Paris : Robert Laffont.
- Barozzi, J. (2006). *Le goût des jardins*. Paris : Mercure de France
- Basset, F., Baudelet, L., Leroy, A. (2013). *Jardins partagés : utopie, écologie, conseils pratiques*. Paris : Terre vivante.
- Becker, G. (1986). *Plantes toxiques*. Paris : Gründ.
- Bertrand-Gillen, A. (2019). *Les affranchis jardiniers, un rêve d'autarcie*. Paris : Ulmer.
- Bellmann, H. (1999). *Guide des abeilles, bourdons, guêpes et fourmis d'Europe*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Delahaye, T. (2008). *Les petits fruitiers des haies*. Paris : Actes Sud.
- Bilimoff, M. (2014). *Les remèdes du Moyen Âge*. Paris : Ouest France.
- Bonduel, P., Breuvert, A., Ferret, P., Gen, E., Willery, D. (2010). *Le Petit Larousse du jardin mois par mois*. Paris : Larousse
- Bourdu, R. (1997). *L'if*. Paris : Acte sud.
- Boureux, C. (2014). *Les plantes et la Bible*. Paris : Cerf.
- Chamblas-Ploton, M. (1998). *Les jardins d'André Gide*. Paris : Editions du Chêne.
- Clémence, J. F., Péron, F. (1995). *Le chêne*. Paris : Acte Sud
- Clément, G. (2012). *Une brève histoire du Jardin*. Paris : JC Béhar.
- Clément, G. (2014). *Manifeste du tiers paysage*. Paris : Sens et Tonka.
- Damblant, M. (2014). *Le tour du monde dans son jardin*. Brest : Géorama.
- Delahaye, T., Vin, P. (1997). *Le pommier*. Paris : Actes Sud.
- Delahaye, T. (2007). *L'abricotier et le pêcher*. Paris : Actes Sud.
- Detienne, M. (1989). *Les jardins d'Adonis, La mythologie des aromates en Grèce*. Paris : Gallimard.
- Duclert, A. (2014). *Jardins insolites et remarquables de Haute-Normandie*. Clermont-Ferrand : Editions Christine Bonneton.
- Dupont, L. (2006). *La Saga des jardiniers de France*. Valenciennes : Editions des jardiniers de France.
- Ellena, J. C. (2020). *Atlas de botanique parfumée*. Paris : Arthaud.
- Fabre, J. H. (1960). *Mœurs des insectes*. Paris : Marabout.
- Guillemard, C. (2001). *Les mots des parcs et des jardins*. Paris : Belin.
- Jacobsohn, A. & Michel, D. (2001). *Le petit pois*. Paris : Actes Sud.
- Lassausse, J. M et Henning, C. (2010). *Le jardinier de Tibhirine*. Paris : Bayard.
- Lauritzen, D. (2017). *Flora, Les fleurs dans l'Antiquité*. Paris : Les belles lettres.
- Leendertz, L. (2008). *My cool allotment, an inspirational guide to allotments and community gardens*, Londres : Pavillon.
- Lenoir, E. (2018). *Petit traité du jardin punk*. Paris : Terre vivante.

- Lieutaghi, P. (1996). *Le Livre des bonnes herbes*. Paris : Actes Sud.
- Lipp, F. J. (2002). *Les plantes et leurs secrets*. Paris : Taschen.
- Mallet, G. (2008). Le chou de Saint Saëns. *Etudes normandes*.
- Mathis, M. (1968). *Le peuple des abeilles*. Paris : PUF.
- Moreaux, S. (1997). *L'olivier*. Paris : Actes Sud.
- Mosser, M. (1999). Les dérives de l'idylle. Dans Brunon, H. Le jardin, notre double, sagesse et déraison. *Autrement*.
- Ortar, N. (2005). Les multiples usages de la datcha des jardins collectifs. *Anthropologie et sociétés*.
- Otte, J. P. (2011). *L'amour au jardin*. Paris : Libretto.
- Pellissier, J. (2017). *Jardins thérapeutiques et hortithérapie*. Paris : Dunod.
- Pelt, J. M. (1993). *Des légumes*. Paris : Fayard.
- Pelt, J. M. (1994). *Des fruits*. Paris : Fayard.
- Pelt, J. M. (2002). *Les épices*. Paris : Fayard.
- Pfeiffer, E. (1996). *La terre vivante et l'art du compostage*. Paris : Guy Trédaniel
- Pontoppidan, A. (1997). *Le figuier*. Paris : Acte sud.
- Précy, J. de. (2011). *Le jardin perdu*. Paris : Actes Sud.
- Predine, E. (2012). *Des jardins en partage*. Paris : Editions de l'Echiquier.
- Quellier, F. (2012). *Histoire du jardin potager*. Paris : Armand Colin.
- Richard, D. (2011). *Quand jardiner soigne, initiation pratique aux jardins thérapeutiques*. Paris : Delachaux et Niestlé.
- Rowley, A. (1994). *A table ! La fête gastronomique*. Paris : Gallimard.
- Sansot, P. (2003). *Jardins publics*. Paris : Payot
- Strachwitz, V., Ziebart, A. (2015). *Mein Stück vom Glück*. Köln : Quadriga.
- Thinard, F. & M.J. (2014). *Dans les jardins de la Bible*. Paris : Plume de Carotte.
- Thorens, T. (2001). *Etonnants légumes*. Paris : Actes Sud.
- Thorez, J. P. (2002). *Les choux*. Paris : Acte Sud.
- Thorez, J. P. (2003). *Pomme de terre*. Paris : Editions du Chêne.
- Tournier, M. (2010). *Jardins de Curé*. Paris : Acte Sud.
- Triska, J. (1987). *Flore d'Europe*. Paris : Grund.
- Tymen, E. (1996). *Les jardins paysages*. Paris : Editions du Chêne.
- Van Zuylen, G. (1994). *Tous les jardins du monde*. Paris : Gallimard.
- Vivier, M. (2007). *Savoirs et secrets des jardiniers normands*. Condé-sur-Noireau : Ed. Charles Corlet.
- Wharton, E. (2009). *Villas et Jardins d'Italie*. Paris : Tallandier.
- Weber, F. (1998). *L'honneur des jardiniers, Les potagers dans la France du XXème siècle*. Paris : Belin.
- Weber, F., Pluvinage, M. (1992). *Les jardins populaires: pratiques culturelles, usages de l'espace, enjeux culturels. Eléments d'histoire et d'ethnographie*. Rapport de recherche (AO87FR107) pour la Mission du Patrimoine ethnologique du Ministère de la Culture.

Dictionnaires

- Baraton, A. (2012). *Dictionnaire amoureux des jardins*. Paris : Plon.
- Battistini, O., Poli, J.D, Ronzeaud, P., Vincensini, J.J. (2011). *Dictionnaire des lieux et pays mythiques*. Paris : Robert Laffont.
- Bely, L. (1996). *Dictionnaire de l'Ancien Régime*. Paris : PUF Quadrige.
- Bourg, D., Papaux, A. (2015). *Dictionnaire de la pensée écologique*. Paris : PUF.
- Chebel, M. (2004). *Dictionnaire amoureux de l'Islam*. Paris : Plon.
- Chevalier, J. & Gheerbrant, A. (1982). *Dictionnaire des symboles*. Paris : Robert Laffont.
- Fella, A. (2013). *Les femmes mystiques, histoire et dictionnaire*. Paris : Robert Laffont.
- Howatson, M. C. (1993). *Dictionnaire de l'Antiquité, Mythologie, Littérature, Civilisation*. Paris : Robert Laffont.
- Kruta, V. (2000). *Les celtes, histoire et dictionnaire*. Paris : Robert Laffont.
- Millin, A. L. (1806). *Dictionnaire des beaux-arts*. Paris : Desray.
- Narcy, J. P. (2016). *Dictionnaire Rousseau*. Paris : Atlande.
- Pont-Humbert, C. (1995). *Dictionnaire des symboles, des rites et des croyances*. Paris : Hachette
- Poulain, J. P. (2012). *Dictionnaire des cultures alimentaires*. Paris : PUF.
- Rachet, G. (1995). *Dictionnaire de la civilisation grecque*. Paris : Larousse
- Riot-Sarcey, M. (2006). *Dictionnaire des utopies*. Paris : Larousse.
- Thibaud, R. J. (2009). *Dictionnaire de mythologie et de symbolique nordique et germanique*. Paris : Dervy.

Autres ouvrages

- Barozzi, J. (2010). *Paris de fontaine en fontaine*. Paris : Parigramme.
- Botschko, R. S. (2007). *Les lumières de Rachi, Béréchit, les secrets de la création*. Jérusalem : A. J Presse Les Lilas. p. 56.
- Boyer, A. M. (1989). *Julien Gracq Bretagne et Loire*. Aix en Provence : Edisud.
- Bougerol, T. (2010). Dysthymie, névrose dépressive, pseudo-dépression. Dans : Goudemand M. *Les états dépressifs*.
- Bourgeois, H. (2008). *Les Saints et les Animaux*. Paris : Editions bénédictines.
- Bové, J., Luneau, G. (2015). *L'alimentation en otage*. Paris : Autrement.
- Del Moral, J. & V. (2005). *Récits de campagne et de chasse*. Paris : Robert Laffont.
- Giono, J. (2010). *L'homme qui plantait des arbres.*, Paris : Gallimard.
- Guillaumin, E. (1943). *La vie d'un simple*. Paris : Stock
- Jodidio, P. (2012). *Shigeru Ban*. Paris : Taschen.
- Jodidio, P. (2014). *Cabins*. Paris : Taschen.
- Kandinsky, V. (2013). *Sur les pseudos hallucinations*. Paris : L'Harmattan.
- Kervasdoué, J. de. (2007). *Les prêcheurs de l'apocalypse*. Paris : Hachette.

- Lefèvre, D. (2014). *Solitudes australes – Chronique de la cabane retrouvée*. Paris : Transboréale.
- Levaray, J. P. (2021). Une sale odeur. Collectif sous la direction d'Eric Fottorino. *Les indispensables*. Paris : Philippe Rey éditeur.
- Parodi, A. (2010). L'éternel retour des épidémies. Dans : Lucien Israël éd., *Santé, médecine, société*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Roden, C. (2003). *Le livre de la cuisine juive*. Paris : Flammarion.
- Runner, J. (1974). *Le thé*. Paris : PUF.
- San Giorgio, P. (2011). *Survivre à l'effondrement économique*. La Fenderie : Le retour aux sources.
- Schmidt, G. (1994). *Alimentation dynamique selon Rudolf Steiner*. Paris : Triades
- Söseki, (2009). *Haikus*. Arles : Ed.Philippe Picquier.
- Tison, B. (2008). *Partir en mission humanitaire don volontaire ?*. Lyon : Chronique sociale.
- Verdier, Y. (1995). *Coutume et destin, Thomas Hardy et autres essais*. Paris : Gallimard.
- Verhaeren, E. (1982). *Les campagnes hallucinées*. Paris : Gallimard.
- Whitman, W. (2009). *Feuilles d'herbe*. Paris : Grasset.
- Zuffi, S. (2010). *Amour et érotisme dans l'art*. Paris : Hazan.

Articles de presse

- Alexandre, L. (2015). L'école face à l'intelligence artificielle, *Le Monde du 8 avril 2015, Science et médecine*, p.3.
- Bossière, M. C., Vidal, C. (2021). La dangereuse addiction aux jeux vidéo. *Le Figaro enquêtes*. pp. 128-129.
- Brafman, N., Stromboni, C. (2019). Quand un village décide d'ouvrir son école privée. *Le Monde du 5 septembre 2019*.
- Calvet, C. (2020). Pascal Dibie, comment toute une partie de l'humanité accepte-t-elle de passer ses journées assise sur une chaise de bureau ? *Libération, samedi 12 et dimanche 13 septembre*, pp.18-19
- Carrel, F. (2020). Grenoble Fini le bleu et le rose, la récré passe au vert. *Libération mardi 21 juillet 2020*, pp.12,13
- Cario, E. (2015). Mortal Kombat, mandale est servie. *Libération du vendredi 8 mai 2015*, p.28
- Cazi, E. (2020). Urbanisme parisien : la verte copie d'Hidalgo. *Le Monde, 24 juillet 2020*, p.12
- Chambaud, C. (2015). Le plaidoyer pour le climat des six religions de France. *Le Monde du 23 mai 2015* p.11
- Charrel, M. (2021). Les milliardaires ont retrouvé leur richesse d'avant la crise. *Le Monde du 26 janvier 2021*
- Denis, J. (2021). Candomblé, embrassez-vous. *Libération du mardi 2 février 2021*
- De Schutter O. (2014). Alimentation : Notre modèle agricole est à bout de souffle. *Le Monde, 30 avril 2014, International* p.5

- Descola, P. (2019). Il faut une révolution mentale. *Le Monde du 30 janvier 2019*, p. 9
- Diatkine, A. (2021). Sophie Wanhnich. *Libération du 13 et 14 février 2021*, pp. 16-17
- Donfu, E. (2002). Joffre Dumazedier, le père de la civilisation du loisir. *Le Monde du 27 septembre 2002*, p.36
- Droit, R. P. (2015). Métaphysique du développement durable. *Le Monde du 17 avril 2015*, p.8
- Dumeurger, M. (2014). Des écoquartiers qui fleurissent entre les cheminées d'usine. *Libération, 16 décembre 2014, Ecofutur*, p.II
- Edelmann, F. (2013). Des jardins à voir et à humer. *Le Monde, jeudi 13 juin 2013*, p.12
- Entretien avec Cécile Renouard (2020). Un nouveau manuel multidisciplinaire pour enseigner la transition écologique. *Le Monde campus du mardi 17 novembre 2020*, p. 3
- Faure, G. (2015). Des parents fascinés et piégés par les écrans. *Le Monde des 5 et 6 avril 2015* p.23
- Foucart, S. (2015). Ségolène Royal au secours des abeilles. *Le Monde du jeudi 21 mai 2015*, p.8
- Garric, A. (2021). La France pourrait subir un climat extrême, les températures risquent d'augmenter très fortement d'ici à 2100 en cas d'émissions non contrôlées. *Le Monde du 2 février 2021*, p.12
- Gonzales H. (2014). Les chefs face à la pénurie d'huile d'olive. *Le Figaro du 5 décembre 2014*, p.33
- Guittet, P. (2015). Retrouver, à gauche, les valeurs de la laïcité. *Libération du 10 avril 2015*, p.21
- Habib, A. (1998). Beau fixe sur les jardins collectifs. *Le Monde, mercredi 16 septembre 1998*, p.13
- Huet, S. (2012). L'exception climatique sera bientôt la règle. *Libération du lundi 26 mars 2012*, p.17
- Iribarnegaray, L. (2021). Le végétarisme, un nouveau marqueur social. *Le Monde. Mercredi 17 février 2021*. P. 18
- Jamet, C. (2013). Les enfants ne reconnaissent plus les légumes. *Le Figaro du 23 mai 2013*, p.5
- Krémer, P. (2021). Réinventer la houe, partage de savoirs verts, fabrication d'outillages maison, l'Atelier paysan est devenu l'indispensable boîte à idées d'agriculteurs soucieux d'indépendance. *Le Monde du 4 au 6 avril 2021*, p. 5
- Lang, D. (2012). CERAS, église et écologie. *Le Pèlerin, 22 novembre 2012*
- Le Gendre, B. (2013). Michel Crozier. *Le Monde, lundi 27 mai 2013*, p.14
- Le Hir, P. (2015). Les animaux transgéniques inquiètent le consommateur. *Le Monde du 25 juin 2015*, p.9
- Maudet, E. (2021). A l'école, fenêtre sur cours ?. *Libération du vendredi 23 avril 2021*, p. 13.
- Mouterde, P. (2021). En France, 30 % d'oiseaux en moins en trente ans, scientifiques et associations alertent de nouveau sur l'effondrement de l'avifaune en milieu rural comme urbain. *Le Monde du mardi 1^{er} juin 2021*, p. 11.
- Nourmamode, R. (2014). Travail des enfants : la Bolivie à contre-courant. *Libération du 18 juillet 2014*, p.16
- Rousseau, N. (2015). Les déportés étaient là pour travailler et mourir. *Libération du 27 avril 2015*, p.10
- Sauvaget, B. (2015). Religions, cinquante nuances de vert. *Libération du 17 juin 2015*. p.5

- Soulé, V. (2013). La seconde jeunesse de l'éduc pop. *Libération du mercredi 2 janvier 2013*, p.16
- Wallenhorst, N. (2021). Nous voulons un autre monde, et nous le voulons maintenant. *Libération du 2 et 3 janvier 2021*, p. 18.
- Weill, N. (2021). Hans Küng théologien catholique. *Le Monde du jeudi 8 avril 2021*, p. 26.
- Zask, J. (2021). Il y a un exode de certaines espèces vers les villes. Propos recueillis par Perrine Mouterde et Emeline Cazi. *Le Monde du 28 février 2021*. p. 4

Thèses consultées

- Albert, F. (2019). Jardiner ensemble dans la ville, une question de préservation : Étude anthropologique de jardins collectifs urbains. Sociologie. [Thèse de doctorat, Université Côte d'Azur]. (NNT : 2019AZUR2021). (tel-02468338)
- Gegout, P. (2017). Étude pragmatiste de la pédagogie d'Élise et Célestin Freinet à l'École Freinet de Vence : temps d'enquête et reconstruction de la forme scolaire d'enseignement. Education. [Thèse de doctorat, Université de Lorraine]. Français. ffNNT : 2017LORR0105ff. fftel-01625203f.
- Kopp, M. (2018). Croître en Dieu ? : la théologie protestante interrogée par la décroissance selon Serge Latouche. Sociologie. [Thèse de doctorat, Université de Strasbourg]
- Larbey, V. (2013). Jardins et jardiniers : les pieds dans la terre, la tête dans les nuages. Une anthropologie du potager. Sociologie. [Thèse de doctorat, Université de Montpellier III]. NNT : 2013MON30037). (tel-01056999)

Webographie

- www.educationdidactique.fr, (2011), Mercier, A., Pour une lecture anthropologique du programme didactique, in *Éducation et didactique*, 5.2
- www.gnis.fr/aventures-potageres/.
- www.psychologie.com, Violaine Gelly, V., juillet 2009
- www.Akadem.fr, Goldberg, P., conférence : Judaïsme et environnement, l'arbre et le végétal.
- www.SlateAfrique.fr consulté le 14 juin 2013, Anmuth, S., L'excision une pratique honteuse qui perdure en Egypte
- www.GillesClement.com, Gilles Clément jardinier, le jardin en mouvement, je jardin planétaire et le tiers paysage.
- Renouard, C. (2015), *Entreprise capitaliste*, www.doctrine-sociale-catholique.fr site du Centre de recherche et d'action sociales (Ceras)
- www.atterres.org : Deux cents universitaires et chercheurs réunis, en 2010, à l'initiative d'André Orléan (EHESS) et de Philippe Askenazy (CNRS).
- www.terre-humanisme.org [Consulté le 30 juillet 2016].

www.naturellebalade.com.

www.bergerie-nationale.educagri.fr/ [Consulté le 30 juillet 2016].

www.leparisien.fr/ [Consulté le 20 juin 2009]

www.cafepedagogique.net

www.eea.europa.eu/fr

www.oxfam.org

www.gnis.fr. GNIS : Groupement National Interprofessionnel des Semenciers.

www.sciencesetavenir.fr. Un robot au contact du combustible radioactif de Fukushima

www.jacquescassabois.com

www.academie-francaise.fr Illettrisme et enseignement du français | Académie française

info@leslaboratoires.org. Entretien avec Gilles Clément publié dans le Journal des Laboratoires, janv-avril 2012, Les laboratoires d'Aubervilliers.

<https://www.marxists.org/.../marx/.../1844/.../km18440000/km18440000>

<http://alerte-environnement.fr/2011/06/14/joly-et-hulot>

<http://www.evolutionconscience.com/>

<http://www.mediapart.fr>. Goanec, M,(2014, 27 décembre), Médiapart.

<https://terre-humanisme.org/>.

<https://doi.org/10.3406/enfan.1951.1189>

<http://edd-sciences.spip.ac-rouen.fr>

www.persee.fr/doc/enfan_0013-7545_1951_num_4_3_1189

<https://www.jardindelatorah.org/la-dimension-particuliere-de-moche-rabbenou-zera-chimchone-paracha-chemot-michel-baruch/>

static.reseadescommunes.fr : REGLEMENT DES JARDINS FAMILIAUX

La Bibliothèque électronique du Québec Collection Philosophie Volume 9 : version 1.01

France3-regions.francetvinfo.fr/picardie/ [Consulté le 21 août 2016].

enseignantspouirlaplanete.com

jardiniersdetournefeuille.org.

maude@lejardinmontessori.com

pascal.viard@ac-nantes.fr. (projet jardin, conseiller pédagogique EDD)

[CREBESC levainbio.com](http://CREBESC.levainbio.com)

Films, documentaires :

Grudzinska, J., Guttierrez, L. (2016). Révolution école (1918-1939). Les films du Poisson, Arte.

Film-documentaire.fr.

« L'industrie chimique a détruit le monde paysan ». Vidéo de Claude Bourguignon, INRA

<https://blogs.mediapart.fr>

Emission radiophonique :

Penser l'humain et le non-humain avec Philippe Descola, France Inter, L'heure bleue, 24 juin 2020.

L'école jardin, anthropologie, histoire et pédagogie des jardins collectifs et familiaux

Mots-clés : Anthropocène, pédagogie des jardins, épicurisme, collapsologie, effondrements, hétérotopies, utopies, espaces communs, écologie, écoformation, écocitoyenneté, éducation sensorielle, histoire des pédagogies, histoire des religions, anthropologie, jardins collectifs.

Résumé

L'objet de cette recherche est l'étude de « l'école jardin » entre école et jardins collectifs, une école centrée sur le jardin potager et la végétalisation de l'espace scolaire, sur la pratique sensorielle des enfants au jardinage à l'école. Le titre en est : « L'école jardin, anthropologie, histoire et pédagogie des jardins collectifs et familiaux. » Compte tenu des situations de crise écologique, sociétale et sanitaire actuelles et de leurs enjeux de société, des difficultés rencontrées dans cette pandémie, l'école jardin étayée par diverses disciplines est étudiée en six parties pour en définir le concept et les pratiques éducatives et pédagogiques. Sur le plan épistémologique, la recherche, selon l'approche plurielle attendue en sciences de l'éducation, est à la fois théorique et empirique. La partie théorique qui croise divers éclairages disciplinaires : historique, philosophique, anthropologique et pédagogique s'attache à retrouver les racines profondes d'une pratique très ancienne, notamment à travers la tradition épicurienne mais pas seulement. La partie empirique réalisée à partir d'un corpus d'entretiens auprès de jardiniers-formateurs à l'école, pour partie du jardin familial de Repainville près de Rouen et pour les autres de jardiniers ou de responsables institutionnels à la notoriété pédagogique reconnue, Mairie de Versailles, Mission pédagogique du jardinage à l'école (GNIS), jardins familiaux de la Fédération nationale (FNJFC), donne un ancrage pratique à cette recherche. La méthodologie d'analyse des entretiens inaugure une démarche originale dans le traitement du discours. Certaines notions issues des travaux anthropologiques de Camille Tarot (dorologique, pharmakologique, xénologique) ont servi d'indicateurs pour observer les transformations de l'école jardin sur le milieu scolaire et son environnement, attendues par les acteurs.

Cette recherche en sciences de l'éducation débouche sur des propositions éducatives, pédagogiques (exemples de réalisations de transformation végétalisée de l'école), mais aussi didactiques (corpus pluridisciplinaire en sept groupes d'activités autour du jardin à l'école).

Abstract

The purpose of this research is to study the Ecole jardin ("garden school") between school and collective gardens, a school focused on the vegetable garden and the revegetation of the schoolyard, on the children sensory practice through gardening. The title is "The garden school, anthropology, history and pedagogy of collective and family gardens". Considering the ecological, societal and health current crisis and their societal issues, considering the difficulties encountered in this pandemic, the "garden school" supported by various disciplines is studied in six parts to define this concept and the educational and pedagogical practices. Epistemologically, this research, according to the plural approach expected in Education sciences, is theoretical and empirical. In the light of various disciplines : history, philosophy, anthropology and pedagogy, the theoretical part aims to find the deep roots of a really old practice, especially through the epicurean tradition, but not only. The empirical part is built from a corpus of various interviews, with gardener-formers at school, for a part from the collective garden of Repainville near Rouen and for the other part with gardeners or famous institutional managers, Versailles municipality, Mission pédagogique du jardinage à l'école (GNIS), jardins familiaux de la Fédération nationale (FNJFC). It gives a practical anchoring to this research. The analysis methodology of the interviews opens an original method in the discourse analysis. Some notions coming from anthropological researches of Camille Tarot (dorologique, pharmakologique, xénologique) has been used as indicators to observe the changes from school garden on the school system and its environment, expected by the actors.

This research in Education sciences leads to educational, pedagogical (examples of revegetation of schoolyards) and didactic propositions (multidisciplinary corpus with seven groups of activities about garden at school).