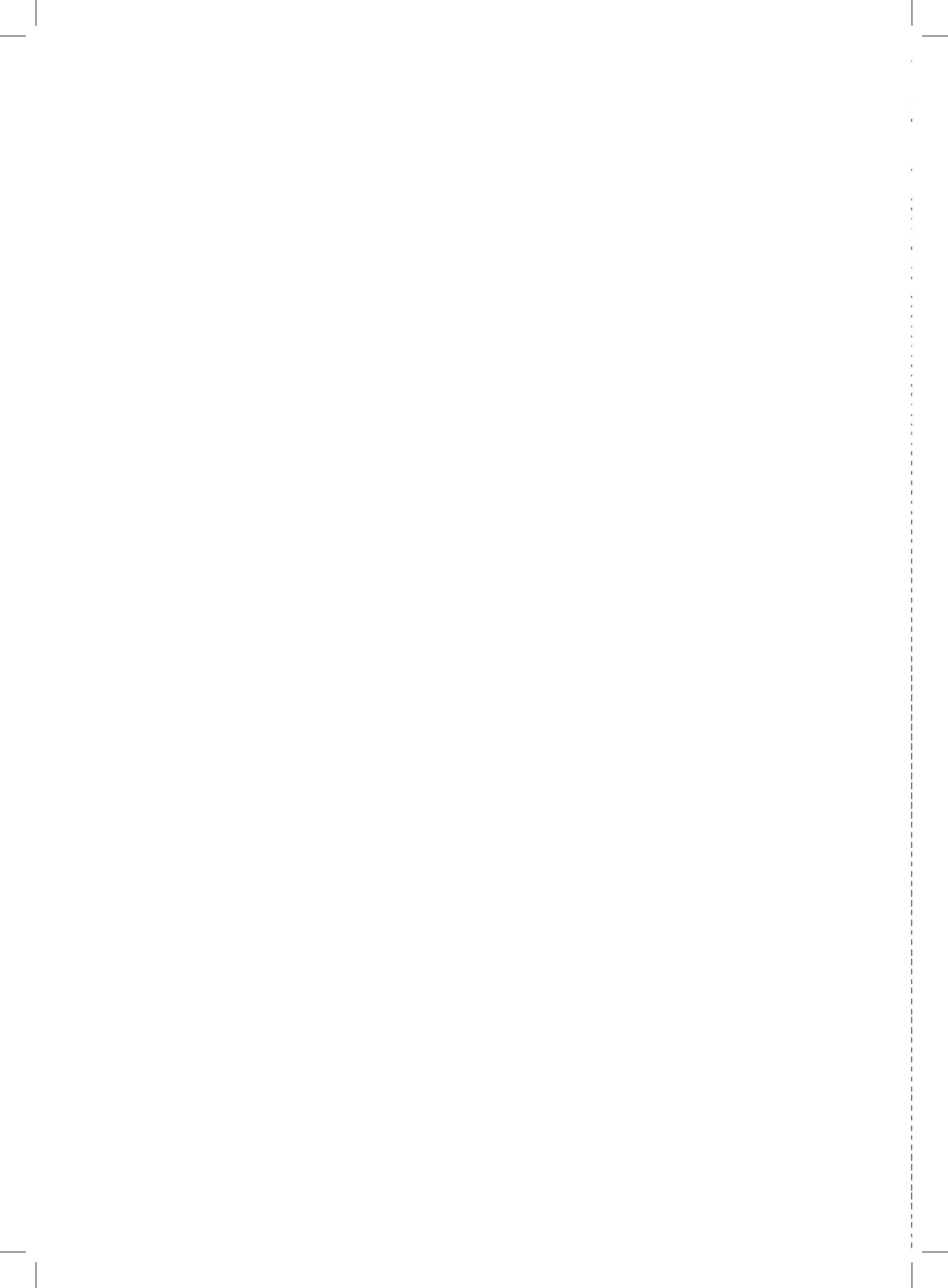


PROMENONS-NOUS DANS LES BOIS

**RÉFLEXIONS AUTOUR DES SAVOIR-FAIRE
DU BOIS**





PROMENONS-NOUS DANS LES BOIS

**RÉFLEXION AUTOUR DES SAVOIR-FAIRE
DU BOIS**

Mémoire d'accompagnement de projet - Tom Zdrojewski



Réalisé en Mars 2021 par Tom Zdrojewski

Crédits typographiques : Aleo, Roboto
Papier intérieur : recyclé Nautilus superwhite 100g
Papier couverture : recyclé Nautilus superwhite 300g

Imprimé en France, chez Point Carré Eckbolsheim,
en avril 2021

Mémoire d'accompagnement de projet
Sous la direction de Cécilia Gurisik
Lycée Le Corbusier, DSAA In Situ Lab

PRÉAMBULE

L'année 2020 aura été assez particulière, démotivante et introspective, excitante et libératrice, et les conditions exceptionnelles qu'elle a engendré m'auront permis d'effectuer un stage dans des domaines qui, depuis quelques années, attirent mon attention : la menuiserie et l'ébénisterie. Cela m'a d'une part permis de m'ouvrir à cet univers fantastique et d'autre part de décidé l'orientation que je voulais donner à mon projet de fin d'études.

Lorsque j'ai débuté cette année scolaire, j'avais une certitude : je voulais réaliser un projet qui parle du bois.

Après un long temps de réflexion, de doutes et de certitudes, des allers-retours constants entre écriture, dessin, conception, imagination, fiction, j'ai cherché à retranscrire mon envie de partager cette passion de la meilleure des façons qui soit.

C'est maintenant d'après moi et grâce à ce projet chose faite.



REMERCIEMENTS

Je souhaite remercier l'ensemble de l'équipe éducative du DSAA In Situ Lab, et plus particulièrement mes directeurs de mémoire Cécilia Gurisik et Jean Obrecht.

Je tiens également à remercier Bruno Lavelle, Nicolas Couturier, Gwenaelle Pledran, Nadine Eber et tous mes camarades de classes qui m'ont conseillés lors de l'écriture de ce mémoire, sans oublier Eric Menault, Rémy Buscot et Mireille Dietschy

Un grand merci à Madame Christine Chincholle et à l'ensemble de la classe de 5ème, qui m'ont accueillis pour mener un atelier en leur compagnie, ainsi qu'au Collège Galilée et sa direction qui ont bien voulu que j'intervienne dans l'enceinte de leur établissement.

Un grand merci à Gwenaelle Pledran, professeure du DSAA In Situ Lab, Elisabeth Whamel, maire de Lobsann et Damien Leichtnam, agent forestier de l'ONF pour le temps qu'ils m'ont accordé pour que j'effectue mes entretiens.

Un énorme merci à mes amis Julien Biehn, Antoine Lutz et Dimitri Klockenbring, à ma mère et mon frère pour leur présence, leur soutien et leurs conseils, que ce soit dans la rédaction et la mise en page de ce mémoire, mais aussi au quotidien.

SOMMAIRE

11.

Introduction

12.

Un matériau, un territoire, une identité

34.

Questionner l'éducation

50.

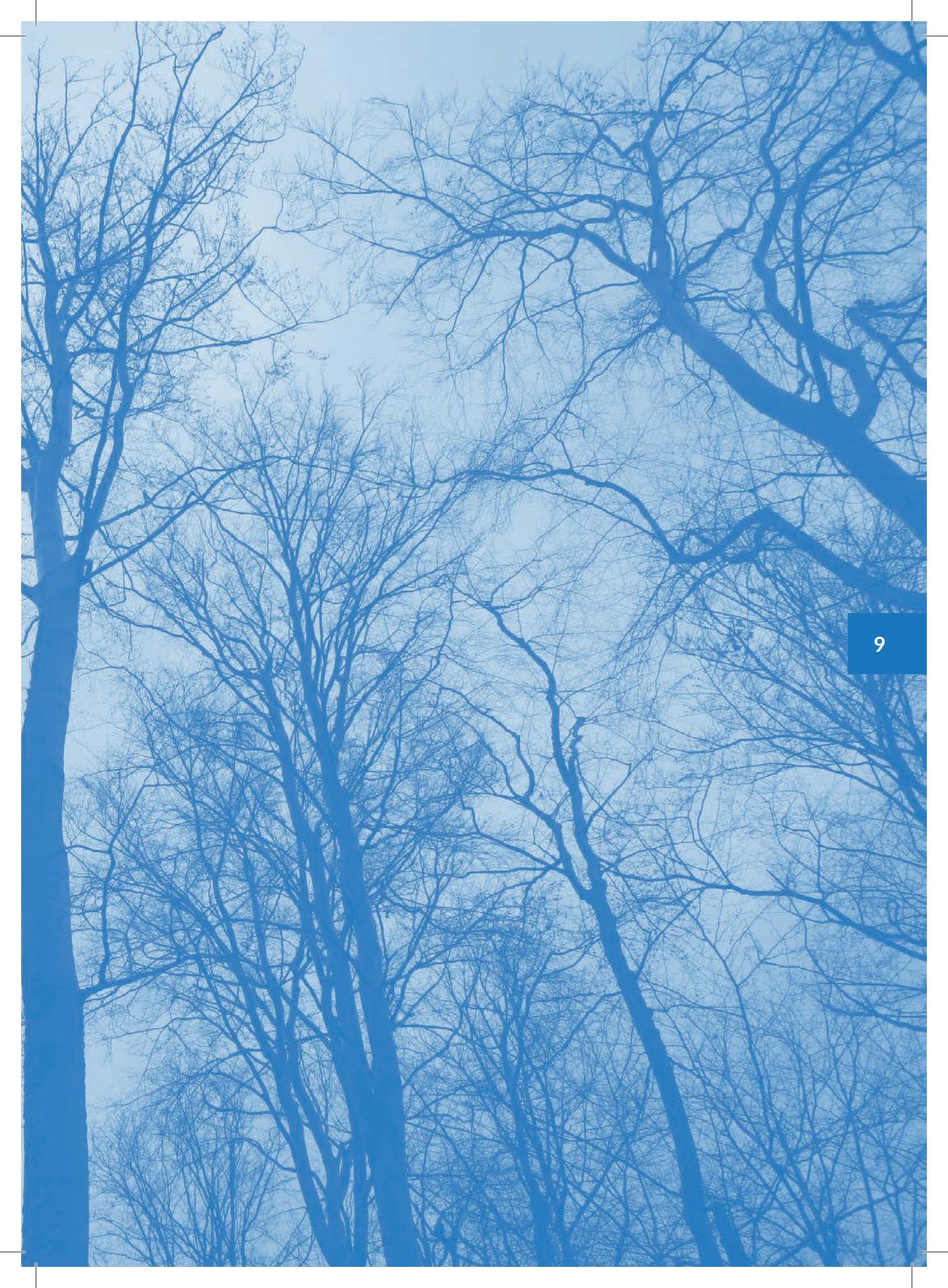
Vers le projet

63.

Conclusion

65.

Bibliographie





INTRODUCTION

Comme je le disais en préambule, j'ai l'envie, depuis l'année dernière de développer un projet centré sur le bois. Le stage que j'ai effectué en fin de première année de DSAA m'a permis de m'ouvrir à cet univers qui me semble aujourd'hui si familier. Au travers des lignes qui vont suivre, je vais traiter les questions du paysage et de l'architecture vernaculaire, essentiels pour aborder la richesse des forêts du Parc Naturel Régional des Vosges du Nord et pour identifier ce qui fait l'identité du territoire.

Dans un autre temps, je questionnerai les systèmes et modèles éducatifs passés et actuels, les méthodes de transmission de savoirs et de savoir-faire et les dispositifs mis en place, pour tenter de dégager les éléments essentiels à leur bon fonctionnement.

Enfin, dans un troisième temps, je réunirai les éléments importants évoqués précédemment pour définir les bases de ce qui sera l'École du bois, un projet ayant pour but de mettre en avant le «faire école», et ceci dans le but de répondre à la question suivante: Comment transmettre des savoirs autour du bois tout en sortant des cadres conventionnels d'apprentissage ?

RÉSUMÉ BIBLIOGRAPHIQUE DE LA PARTIE

LA QUESTION DU PAYSAGE OU COMMENT L'ENTRETIEN DES FÔRETS MÉNAGE LE PAYSAGE

¹ DAVASSE Bernard, HENRY Dominique, «Le paysage au cœur des projets de territoire» [en ligne] < <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01270407/document> > 4/02/21 .

² BESSE Jean-Marc, «Le paysage, entre le politique et le vernaculaire. Réflexions à partir de John Brinckerhoff Jackson.» [en ligne] < <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00113275/document> > 4/02/21.

³ FRIEDMAN Yona, *Comment habiter la terre*, Paris, L'éclat, 2016, 122 pages, collection L'éclat/poche.

⁴ Yona Friedman, Architecte et sociologue français d'origine Hongroise. Il est surtout connu pour ses écrits et ses conceptions futuristes prenant la forme de maquettes. Dans les années 1950, il a théorisé et diffusé la notion d'« architecture mobile ».

L'ARCHITECTURE VERNACULAIRE

^{4bis} Yona Friedman, *The dilution of Architecture*, Zurich, Éditions Archizoom/Park Books, 2015.

⁵ TIBERGHIE Gilles A., Philosophe français, agrégé et docteur en philosophie, spécialiste du Land Art et de l'art dans le paysage.

⁶ Gilles A. Tiberghien, *De la Nécessité des cabanes*, Paris, Bayard, 2019, 100 pages, collection Les petites conférences.

⁷ VITRUVIUS POLLIO Marcus, connu sous le nom de Vitruve, Architecte romain qui vécut au I^{er} siècle av. J.-C.

⁸ VIOLLET-LE-DUC Eugène, Architecte français parmi les plus célèbres du XIX^e siècle, connu auprès du grand public pour ses restaurations de constructions médiévales, édifices religieux et châteaux.

⁹ Gilles A. Tiberghien, Op. Cit. p. 18.

¹⁰ En témoignent les bidonvilles.

¹¹ Ibid. p. 14.

¹² Extrait de *Histoire de l'habitation humaine*, 1875, p.6, fig.2.

¹³ KAWAMATA Tadashi, Plasticien Japonais, il réalise des œuvres In situ dans le monde entier.

¹⁴ La Tree hut du Centre Pompidou de Paris s'inscrit dans une série d'une dizaine de microarchitectures réalisées à Paris, New York, Miami ou encore au Japon et en Norvège.

¹⁵ TESSON Sylvain, Géographe de formation, écrivain voyageur français, il reçoit en 2007 le prix Goncourt de la nouvelle pour *Une vie à coucher dehors* et en 2019 le prix Renaudot pour *La panthère des neiges*.

¹⁶ Sylvain Tesson, Daniel Dufour, *Des cabanes dans les arbres*, Paris, Les Éditions du Pacifique, 2019, 96 pages.

¹⁷ Ibid., p.15.

LA FORME DU BOIS, RESSOURCE ET ARTISANAT

¹⁸ CLÉMENT Gilles, Jardinier, botaniste, paysagiste, entomologiste français, notamment connu pour ses concept de Tiers-paysage et de Jardin Planétaire.

¹⁹ Gilles Clément, *Le jardin planétaire*, Réconcilier l'homme et la nature, Paris, Albin Michel, 1999, 128 pages.

²⁰ GRAINDORGE Benjamin, Designer français issu de l'ENSCI-Les Ateliers, entre autre connu pour son projet e paysage domestique.

²¹ GOUJON Louis Joseph Marie Achille, *Des bois propres aux constructions navales, manuel à l'usage des agents forestiers et maritimes*, 1803-1807, 137 pages.

²² Louis Joseph Marie Achille Goujon dit Goujon de la Somme, Avocat et homme politique français du XVIII^e siècle.

**UN MATÉRIAU
UN TERRITOIRE
UNE IDENTITÉ**



*« Le paysage
ne peut plus
aujourd'hui
être considéré
comme une
simple aménité »*

LA QUESTION DU PAYSAGE OU COMMENT L'ENTRETIEN DES FÔRETS MÉNAGE LE PAYSAGE

Le paysage est indissociable de l'identité d'un lieu, et si aujourd'hui, il est associé à une volonté de gérer à toutes échelles les formes visibles de l'environnement et du cadre de vie de nos sociétés, ses méthodes d'exploitation ont pour caractéristique commune de considérer le paysage comme un outil pour mener à bien des projets territoriaux, sans réellement considérer son histoire et les modifications qu'il a subi au cours du temps. Cela fait appel à la notion de paysage vernaculaire.

Ainsi, celle-ci implique une relation forte entre l'Homme et son milieu de vie. Il faut y voir l'être humain comme un habitant du monde, de la terre, de la nature. Il est partie intégrante d'un milieu, avec lequel il entretient des relations. Le paysage vernaculaire peut alors être vu comme l'espace d'interaction et d'échange entre l'humain et son milieu.

L'Homme y a un impact conscient, dépendant de ses systèmes sociétaux, économiques, de ses structures sociales et de ses moyens techniques. Ce n'est pas une notion figée dans le temps, c'est un espace adaptatif, qui se modèle avec le temps, en fonction des circonstances.

Il évolue en fonction des tentatives humaines pour vivre en harmonie avec le monde naturel proche.

« Le paysage ne peut plus aujourd'hui être considéré comme une simple aménité. La quête d'une qualité paysagère doit être associée à la préservation de l'environnement et à la gestion durable des territoires. Le projet de paysage, à partir d'une certaine échelle d'action, est, de fait, inséparable d'un projet de territoire prenant en compte de multiples enjeux (croissance urbaine, développement économique, dynamiques agricoles et écologiques, préservation du patrimoine et des valeurs culturelles, qualité du cadre de vie, ...) et impliquant de multiples acteurs ».¹

¹ DAVASSE Bernard, HENRY Dominique, «Le paysage au cœur des projets de territoire» [en ligne]
< <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01270407/document> > 4/02/21.



Il est en quelque sorte le résultat d'une adaptation mutuelle entre l'Homme et le monde qui l'entoure. Le paysage vernaculaire est « existentiel », ce qui veut dire que son identité, sa définition n'est pas figée, n'est pas donnée une fois pour toutes, au départ. Il « *n'accomplit son identité qu'au fur et à mesure de l'existence. C'est seulement quand il cesse d'évoluer que nous pouvons dire ce qu'il est* ». ²

L'identité d'un lieu se définit donc à la fois par la richesse de biodiversité qui s'y trouve, ses reliefs, ses formes, ses ressources, mais également par le vécu et l'action que l'Homme a opérée sur le paysage, l'environnement qui

l'entoure. C'est donc une notion fortement liée à celle du patrimoine naturel de la région, de l'endroit. Dans son livre *Comment habiter la terre* ³, Yona Friedman ⁴ illustre ce principe sans vraiment le nommer, en analysant ce qui constitue nos sociétés modernes, constatant ses problèmes et évoquant de potentielles solutions pour y remédier.

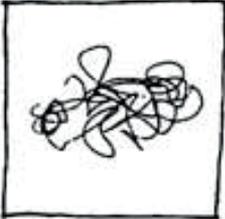
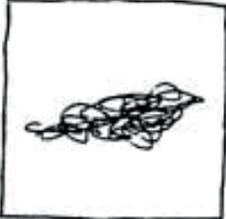
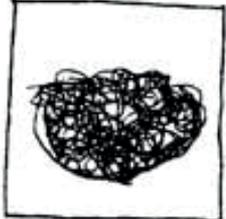
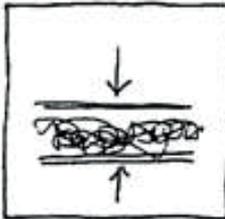
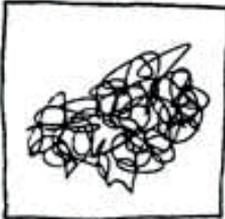
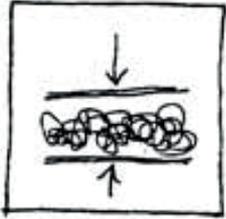
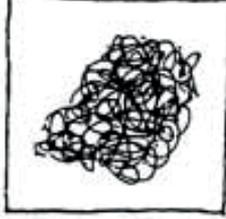
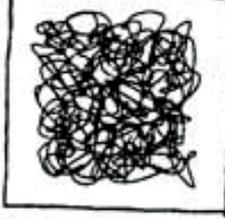
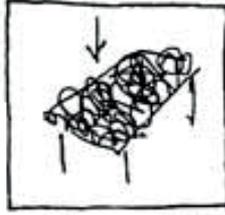
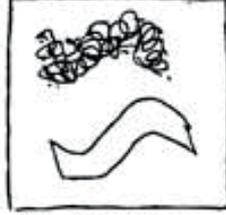
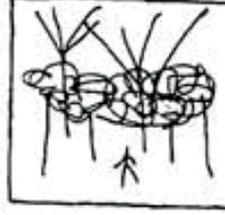
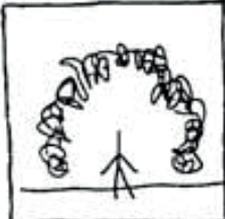
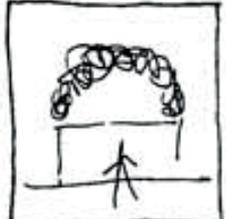
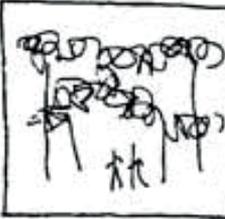
Comme le dit l'auteur, « *le but [...] est d'amener le lecteur à reconsidérer la place de l'homme-habitant dans un écosystème et de l'amener à réfléchir, dans un contexte de pénurie ou de crise durable ou temporaire, à des solutions de survie de son espèce* ».

² BESSE Jean-Marc, «Le paysage, entre le politique et le vernaculaire. Réflexions à partir de John Brinckerhoff Jackson» [en ligne] < <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00113275/document> > 4/02/21.

³ FRIEDMAN Yona, *Comment habiter la terre*, Paris, L'éclat, 2016, 122 pages, collection L'éclat/poche.

⁴ Yona Friedman, Architecte et sociologue français d'origine Hongroise. Il est surtout connu pour ses écrits et ses conceptions futuristes prenant la forme de maquettes. Dans les années 1950, il a théorisé et diffusé la notion d'« architecture mobile ».



			
A PARTICULAR KIND OF THE "GRIBOUILLI"	IS WHAT I CALL A "METAL-FELT"	"FELT" IS THE NAME OF A TISSUE	METAL - FELT WHAT YOU CAN OBTAIN BY PRESSING ENTANGLED WOOL INTO A SHEET
			
AS THE "GRIBOUILLI" IS NOTHING ELSE THAN ENTANGLED WIRE	YOU CAN PRESS THAT TANGLE INTO A SHEET	YOU SHOULD FIX THE TANGLED WIRE IN MANY SPOTS :	THE RESULT WILL BE AN IRREGULAR GRID
			
THIS "METAL-FELT" WILL BE PLAT AND VERY RESISTANT	YOU CAN USE IT AS YOU WOULD DO WITH A FULL METAL SHEET : BEND IT, STRESS IT . ETC.	IT HAS THE ADVANTAGE TO BE VERY LIGHT AND SOLID	AND (OBVIOUSLY) TRANSPARENT
			
BUILDING A SHELL OF WHATEVER SHAPE	OR A DOME	WITH "METAL-FELT" IS EASY TO DO	AND THE RESULT IS SURE TO BE BEAUTIFUL

Un matériau, un territoire, une identité

La question du paysage ou comment l'entretien des forêts ménage le paysage

S'il n'est ici point question de survie, il reste important de constater que ce qu'a écrit Yona Friedman dans les années 1970 acquiert aujourd'hui un écho particulier, alors que notre société s'inscrit dans un contexte de crise endogène. Nous nous trouvons à un point important de notre histoire, où nous devons faire des choix importants qui impacteront très sûrement les générations à venir et changeront à jamais le visage de notre belle planète bleue. Ceux-ci passent par une prise de conscience de notre environnement et une mise en avant de nos cultures.



Les charbonniers du Fleckenstein

Le paysage de la Sauer Pechelbronn :

Dans le cas de la Sauer Pechelbronn, ce qui constitue en partie son identité, son unicité, c'est sa diversité d'espèces, d'essences, ses reliefs, son histoire avec l'exploitation de ses sols pour en extraire le pétrole, la relation avec la forêt qui constitue aujourd'hui le dernier refuge de nature sauvage, et qui recouvre 53% du territoire. Ce sont les initiatives comme celle de l'association « Les charbonniers » qui, chaque première semaine d'août fait revivre au Fleckenstein la technique ancestrale de production de charbon qui alimentait les industries (verrerie, fonderie) qui existaient dans la vallée.

Comme le dit un scieur à Lembach, « Outre le fait d'être un important élément de notre biotope, la forêt, qui nous entoure, a de tout temps fourni le bois pour nous chauffer et surtout les éléments pour construire nos maisons ».

^{4bis} Yona Friedman, *The dilution of Architecture*, Zurich, Éditions Archizoom/Park Books, 2015.

***Vernaculaire, adj.,
lat. vernaculus :
Propre à un pays, à ses
habitants, synonyme
d'autochtone,
de domestique,
d'indigène.***

L'ARCHITECTURE VERNACULAIRE

Vernaculaire, adj., lat. vernaculus : Propre à un pays, à ses habitants, synonyme d'autochtone, de domestique, d'indigène.

Coutumes vernaculaires : « Avec l'agriculture, le tissage et la poterie, on voit se généraliser le travail du bois (...). »

Langue vernaculaire : Langue communément parlée dans les limites d'une communauté, restreinte, traditionnelle, par opposition à la langue véhiculaire

Nom vernaculaire : Nom vulgaire, usuel d'une espèce animale ou végétale, par opposition aux noms qui suivent les règles de la nomenclature scientifique



Hutte Toda, architecture vernaculaire Indienne

L'architecture vernaculaire est un type d'architecture communément répandu dans un pays, un territoire ou une aire donnée à une époque donnée. Elle résulte d'une adaptation au territoire.

Celui-ci constitue en quelque sorte un environnement construit par l'Homme, qui en fait l'expression même de l'histoire d'un peuple, d'un mode de vie. Par l'architecture vernaculaire, l'homme laisse la trace d'une action collective, rendue possible par un savoir-faire, répondant à des contraintes, aux particularités d'un lieu.

Envisagée ainsi, elle est ce qui a permis à des collectivités de se définir par rapport à un espace, à des traditions et à un passé. L'architecture vernaculaire constitue donc un élément identitaire important du territoire, c'est un patrimoine, au même titre que le paysage vernaculaire.

Tout comme ce dernier, elle s'adapte, à longueur de temps, aux contraintes sociales

et environnementales dont font preuve les sociétés, elle est en perpétuel renouvellement. Elle est témoin de l'amélioration de certains aspects techniques, de savoir-faire évoluant au fil des siècles, grâce à une compréhension de plus en plus poussée du territoire et des besoins humains.

On peut ainsi voir en la cabane l'une des incarnations les plus parfaites de l'architecture vernaculaire, même s'il l'on peut également l'aborder dans une sorte d'universalité.

Prenant des formes différentes en fonction des milieux et des contextes, elle illustre à la fois, l'abri, l'habitat, mais aussi les prémices de l'habitation moderne.

Etymologiquement, le mot cabane signifie « petite maison ». En partant de celle-ci, l'Homme moderne, s'est, d'après Gilles A. Tiberghien ⁵, forgé l'idée qu'à l'origine, les maisons sont des cabanes. ⁶

⁵TIBERGHIE Gilles A., Philosophe français, agrégé et docteur en philosophie, spécialiste du Land Art et de l'art dans le paysage.

⁶Gilles A. Tiberghien, *De la Nécessité des cabanes*, Paris, Bayard, 2019, 100 pages, collection Les petites conférences.

C'est en tout cas ce qu'ont pensés les théoriciens de l'architecture comme Vitruve.⁷ Ne pouvant déterminer le modèle originel de la cabane, puisqu'il n'en reste aucune trace, il imaginait une histoire où l'architecture primitive prendrait modèle sur des formations naturelles et où les hommes prendraient exemple sur les animaux. En opposition à cette conception de l'architecture, certains comme Eugène Viollet-le-Duc⁸, considéraient que seuls les hommes faisaient de l'architecture, qu'eux seuls bâtissaient. Pour eux, la construction était le moyen, là où l'architecture était le résultat. Ils différenciaient ainsi les Hommes des animaux, considérant que ces derniers pouvaient effectivement construire des structures, mais que ça n'en faisait pas forcément de l'architecture. Mais que ce soit Vitruve ou Viollet-le-Duc, tout deux voyaient une corrélation entre les huttes primitives, les premiers habitats humain et les « habitations modernes ».

Ce n'est pas le cas de Gilles A. Tiberghien, qui déclare qu'« il n'existe aucun rapport de continuité entre les cabanes et les maisons et que ce sont des choses très différentes. »⁹ La distinction qu'il pose et la suivante On ne peut pas voir en la cabane un prototype de la maison. Elle est à la limite un abri de fortune, mais celui-ci ne sera que temporaire. Il n'y a pas de limite à la cabane, aucune distinction entre intérieur et extérieur, aucun seuil qui viendrait signaler, « ici est l'entrée de la cabane ».

A ces réflexions, on pourrait opposé bon nombre de modèles et de constructions, qui ont abriter et abritent encore aujourd'hui certaines populations. Si l'on peut s'accorder que la cabane telle que la voit la société occidentale n'est pas un habitat durable, et qu'elle est au mieux un habitat de fortune¹⁰, dans certaines régions du monde, le terme désigne bien plus qu'un simple assemblage de bouts de bois.

« Pour expliquer comment on a bâti des villes et fondé des sociétés, il raconte une histoire où il imagine que les premiers hommes vivaient en petits groupes dans les forêts en s'installant dans des clairières. Là, ils se rencontraient de temps en temps autour du feu et c'était pour eux l'occasion d'échanger des informations [...] pour construire plus solidement leurs abris. Certains ont commencé à se faire des huttes avec des feuilles, d'autres à creuser des trous pour s'abriter dans les montagnes, d'autres encore, en imitant les hirondelles, à aménager avec de la terre et de petites branches d'arbre des lieux où ils pouvaient se mettre à couvert. En regardant ce qu'avaient réalisé leurs voisins et en comparant avec leurs propres résultats ils se sont peu à peu perfectionnés. En s'imitant les uns les autres et en essayant de faire toujours mieux ».¹¹

⁷ VITRUVIUS POLLIO Marcus, connu sous le nom de Vitruve, Architecte romain qui vécut au I^{er} siècle av. J.-C.

⁸ VIOLLET-LE-DUC Eugène, Architecte français parmi les plus célèbres du XIX^e siècle, connu auprès du grand public pour ses restaurations de constructions médiévales, édifices religieux et châteaux.

⁹ Gilles A. Tiberghien, Op. Cit. p. 18.

¹⁰ En témoignent les bidonvilles.

¹¹ Ibid. p. 14.



La hutte primitive selon Viollet-le-Duc ¹²

¹² Extrait de *Histoire de l'habitation humaine*, 1875, p.6, fig.2.



Case Africaine



Cabane à rondins

En Afrique, la case désigne un type d'habitation rudimentaire en bois, en terre ou en pierre, des matériaux de proximités. Suivant les régions, elle peut être de forme ronde, carrée ou rectangulaire. Il ne faut bien sûr pas réduire l'origine du répertoire formel à une région et prendre conscience que les matériaux et les techniques simples d'assemblages ont également leur importance.

Dans le nord de l'Europe, les cabanes en rondins sont des habitations construites de rondins de bois, d'une structure particulièrement peu finie ou à l'architecture peu sophistiquée. Elles sont à la fois associées à l'histoire de l'Europe mais également à l'Amérique, étant importée par la première génération de colons.

Chacun de ces modèles est une forme différente de cabane, et chacune d'elle a pris et garde aujourd'hui le rôle d'habitat.

Il semble aujourd'hui important de questionner la place de la cabane dans notre société, et c'est déjà ce que font certains artistes comme Tadashi Kawamata ¹³. Ses Tree Huts ¹⁴ sont des cabanes assez spéciales. Installées en milieu urbain, accrochées dans des endroits insolites, elles sont des singularités qui effacent les limites entre intérieur et extérieur. Faites en matériaux de récupérations, elles sont essentiellement constituées de bois. Ces constructions éphémères révèlent une autre identité des espaces, et mettent en lumière la part d'invisible qui réside en ceux-ci.

En employant la forme de la cabane, Kawamata fait tout d'abord appelle à la part enfantine qui réside en chacun de nous, et qui voit en elle un lieu exempt des dangers du sol, propice à l'imaginaire, au fantastique, dégageant un sentiment d'invulnérabilité, d'invincibilité même.

¹³ KAWAMATA Tadashi, Plasticien Japonais, il réalise des œuvres In situ dans le monde entier.

¹⁴ La Tree hut du Centre Pompidou de Paris s'inscrit dans une série d'une dizaine de microarchitectures réalisées à Paris, New York, Miami ou encore au Japon et en Norvège.



Tree Huts du centre Pompidou, Tadashi Kawamata, 2010



Un matériau, un territoire, une identité

L'architecture vernaculaire

L'aspect éphémère de celles-ci permet d'ancrer la structure dans cet imaginaire, et ce mouvement constant qui anime la ville.

Mais en utilisant des matériaux de récupération tel la taule, il fait aussi appelle à l'image bien moins joyeuse des bidons-ville, favelas et autres habitats de fortune.

Il nous propose ici une sensibilité et un questionnement particulier du matériau bois. Il montre au travers de celui-ci une dualité de point de vue qui s'opère en fonction des contextes et des lieux, et déplace la construction de son arbre vers les sommets des villes. C'est également ce contraste d'univers qui vient questionner le spectateur sur sa façon d'aborder l'espace architectural, urbain ou encore paysager.

La plupart des productions de Kawamata gravitent autour d'une réflexion sur l'espace architectural urbain et paysagé, et sur le contexte social qui les entoure, mais aussi sur la façon dont l'être humain aborde cet espace. Il y apporte une dimension ludique par les propositions d'assemblages et de structures qu'il réalise. Il privilégie le plus souvent des matériaux de récupérations, et travaille essentiellement avec du bois.

Ce que l'on peut observer, c'est que deux idées de la cabane s'opposent.

D'une part, on retrouve celle qui la voit comme une architecture entropique, un assemblage dépendant plus de l'hétérogénéité des matériaux qu'à d'une réflexion de formes pensée à l'avance. Les cabanes se distinguerait des maisons par le fait que nous habitons les maisons mais pas les cabanes. Ce serait un élément temporaire, voué à disparaître dans les flots du temps. Si la cabane devait être transposée sur la mer, elle ne serait pas un bateau, mais un radeau, structure flottante à la dérive, portée par les flots. C'est l'idée que défend Gilles A. Tiberghien.

D'autre part, la cabane peut être vue comme l'endroit de la retraite, une sorte d'alternative à la grotte de l'ermite, plus ouverte sur la nature.

Elle est témoin du temps qui passe, symbole d'une certaine stabilité. C'est le point de vue que défend Sylvain Tesson¹⁵, notamment dans l'ouvrage *Des cabanes dans les arbres*.¹⁶

« Dans nos temps globaux, troublés par le désordre politique, la cabane demeure, fanal suspendu. [...] Les masses circulent, les glaces fondent, les containers voguent, les gouvernements tombent. Tout passe. La cabane se balance en haut du chêne, doux métronome

*Citoyens ! avant de vouloir changer le monde, tournez les pages de ce livre, montez dans les arbres, construisez des cabanes ! Elles sont légères, elles sont fragiles, on les devine à peine, elles nous survivront ».*¹⁷

¹⁵ TESSON Sylvain, Géographe de formation, écrivain voyageur français, il reçoit en 2007 le prix Goncourt de la nouvelle pour *Une vie à coucher dehors* et en 2019 le prix Renaudot pour *La panthère des neiges*.

¹⁶ Sylvain Tesson, Daniel Dufour, *Des cabanes dans les arbres*, Paris, Les Éditions du Pacifique, 2019, 96 pages.

¹⁷ Ibid., p.15.

A photograph of a forest with many tall, thin trees, overlaid with a semi-transparent green filter. The text is centered on the page in a white, sans-serif font.

« Citoyens ! avant de vouloir changer le monde, [...], montez dans les arbres, construisez des cabanes ! Elles sont légères, elles sont fragiles, on les devine à peine, elles nous survivront »

LA FORME DU BOIS, RESSOURCE ET ARTISANAT

Chaque espèce est un constituant d'une biodiversité unique. C'est une idée que défend le paysagiste Gilles Clément¹⁸ dans son livre *Le jardin planétaire*¹⁹, tiré de l'exposition du même nom.

Le jardin planétaire proposait d'étudier les relations entre l'homme et son environnement. Cette « exposition » se présentait comme une suite de jardin où se mêlent la botanique et l'art, les sciences et les mythes, l'expérience et l'imaginaire. On y voyait des espèces végétales, des photographies, des œuvres d'art et même quelques animaux. La première partie, le « jardin des connaissances », retraçait l'histoire naturelle et culturelle de la nature. La seconde, sous le titre de « Jardin des expériences », tentait d'apporter des éléments de réponse à la question comment réconcilier l'homme et la nature.

On l'a vu précédemment, le paysage vernaculaire est l'espace d'interaction et d'échange entre l'Homme et son environnement, la résultante de son action sur son milieu. Ce dernier le façonne, il expérimente des pratiques qui, si elles sont efficaces, sont perfectionnées pour devenir des techniques, des savoir-faire, qui se transmettent alors aux générations futures. Le visage actuel de nos territoires est donc directement la résultante de cette action de l'Homme.

Elle dépend en partie des matériaux présents sur le territoire. L'un des matériaux les plus communs sur l'ensemble de la planète est le bois.

Mais celui-ci prend des formes différentes, il a des caractéristiques dues à l'essence dont il provient. Ces caractéristiques participent à l'identité du lieu où il s'implante, et sont donc également comprises dans le paysage vernaculaire.

Il résulte des interactions entre l'Homme et le matériau bois des productions, des outils, des savoir-faire particuliers en fonction des régions. Ceux-ci sont importants à transmettre. Ils constituent l'identité d'un artisanat, qui lui-même participe à l'identité du territoire.

¹⁸ CLÉMENT Gilles, Jardinier, botaniste, paysagiste, entomologiste français, notamment connu pour ses concepts de Tiers-paysage et de Jardin Planétaire.

¹⁹ Gilles Clément, *Le jardin planétaire*, Réconcilier l'homme et la nature, Paris, Albin Michel, 1999, 128 pages.



Le banc Fallen Tree de Benjamin Graindorge

Différentes œuvres montrent cette richesse et cette dualité du bois. C'est entre autre le cas de Fallen tree de Benjamin Graindorge.²⁰

Fallen tree, c'est un banc réalisé à partir de bois de chêne sculpté et de verre borosilicate. Il est posé sur le sol, tel un arbre tombé. D'un côté, ses branches, en bataille, en désordre, naturelles semblent avoir été laissées intacts. De l'autre, le piétement en verre maintient élevé le tronc, travaillé, coupé, droit et rectangulaire, poncé, lissé pour correspondre à l'image que l'on se fait de l'assise.

Son nom évoque directement l'arbre tombé, qui s'est écroulé. On croirait presque s'asseoir simplement sur un tronc laissé là, au milieu de la nature.

Benjamin Graindorge nous livre ici une vision ambivalente, mais aussi complémentaire de la nature. Son travail révèle l'ADN du bois, en exprime sa nature profonde. Il met en exergue la matière vivante, l'arbre, la fibre, le sensible avant le matériau rationalisé par l'industrie.

Il l'exprime autant par la spatialité que la matérialité.

On retrouve en un seul objet la transition douce entre matière brute et travaillée.

Son travail témoigne de la vie de l'arbre, du tumulte de sa chute et de la quiétude de son repos.

Il mobilise un ensemble de techniques et de savoirs essentiels pour les métiers du bois. Ce meuble, c'est en quelques sorte l'illustration, la condensation d'une partie de ces métiers. C'est le bûcheron qui abat l'arbre, le scieur qui le débite, le menuisier et l'ébéniste qui le façonne.

Mais si Benjamin Graindorge aborde le bois de manière artistique, il ne faut pas oublier que celui-ci peut se voir d'une manière plus théorique.

²⁰ GRAINDORGE Benjamin, Designer français issu de l'ENSCI-Les Ateliers, entre autre connu pour son projet e paysage domestique.





Des bois propres aux constructions navales, planche illustrative

Un matériau, un territoire, une identité

La forme du bois, ressource et artisanat

Des bois propres aux constructions navales, manuel à l'usage des agents forestiers et maritimes²¹, c'est un livre de 137 pages, dont 27 planches et 3 tableaux décrivant les façons de couper le bois, l'anatomie de l'arbre, les parties exploi-tables et leurs utilisations en fonction des essences, leurs particularités, leurs avantages et leurs défauts.

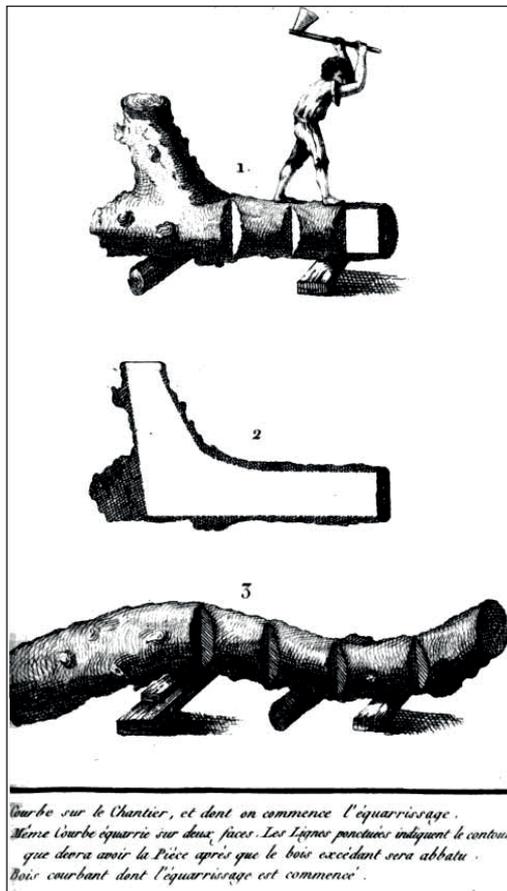
Cet ouvrage du début du XIX^e siècle, écrit par Goujon de la Somme²², à destination des agents forestiers et maritimes est un témoin des méthodes d'exploitation du bois en vigueur à cette époque.

Il aborde donc indirectement l'impact de l'Homme sur son écosystème. Il est également le témoin de savoirs anciens, théoriques plus que pratiques, acquis par une longue observation et une analyse de l'arbre.

Le livre aborde le bois, l'arbre par des mesures, des chiffres, des illustrations, des schémas, de manière tout à fait rationnelle, dans un but éducatif et informatif.

Ces schémas illustratifs sont comparables aux schémas anatomiques humains, et on pourrait presque voir en ce livre un ouvrage scientifique. Il nous montre également que si le savoir permet la réalisation de manière théorique, c'est bien la pratique qui apporte la sensibilité et l'âme à la création.

Il faut donc, lorsqu'on aborde la forêt et le bois en envisager tous les aspects. C'est en parlant de ceux-ci, en les transmettant qu'on peut voir perdurer ces pratiques et les envisager d'une autre façon, plus responsable, en adéquation avec les attentes futures de la société. Il faut donc se questionner sur la façon de transmettre ces savoirs (et nous le verrons un peu plus tard). Pour l'instant, il nous faut d'abord questionner l'éducation et ses modèles.



Des bois propres aux constructions navales, planche expliquant la coupe du bois, gravure de 1807

²¹ GOUJON Louis Joseph Marie Achille, *Des bois propres aux constructions navales, manuel à l'usage des agents forestiers et maritimes*, 1803-1807, 137 pages.

²² Louis Joseph Marie Achille Goujon dit Goujon de la Somme, Avocat et homme politique français du XVIII^e siècle.

RÉSUMÉ BIBLIOGRAPHIQUE DE LA PARTIE

LE LIEU DE L'ÉDUCATION

²³ MERGY Clémence, Designer-enseignante, enseigne entre autre à l'école Duperré et mène des recherches pour la Cité du Design et au sein du Bureau Oblique.

²⁴ Clémence Mergy, Caroline d'Auria, Marie-Claire Thomas, Brigitte Flamand, Jean Fleury, Sophie Pène, Gilles Grosson, Jean-Pierre Tixier, Cyril Afsa, Gaëtan Robillard, Marie Musset, Caroline Veltcheff, *Innover dans l'école par le design*, Paris, Editions Canopé, 2017, collection maîtriser.

²⁵ Ibid. p. 15.

²⁶ Ibid. p. 16.

²⁷ GROPIUS Walter, Architecte, designer et urbaniste Allemand, notamment connu pour être l'un des fondateurs de l'école du Bauhaus.

²⁸ JEANNERET-GRIS Charles-Édouard, dit Le Corbusier, Architecte, urbaniste, sculpteur et auteur Suisse, notamment connu pour ses 5 principes de l'architecture moderne et ses projets de cités radieuses.

²⁹ DUIKER Jan, Architecte Néerlandais du XX^e siècle, connu comme l'un des concepteurs du modèle Open Air.

³⁰ BIJVOET Bernard, Architecte Néerlandais du XX^e siècle.

³¹ BEAUDOUIN Eugène, Architecte et urbaniste Français, précurseur de l'architecture moderne dans l'entre deux-guerres.

³² LODS Marcel, Architecte et urbaniste Français.

³³ BOUCHAIN Patrick, Architecte, urbaniste et scénographe Français, pionnier du réaménagement de lieux industriels en espaces culturels.

³⁴ HALLAUER Edith, « Avant l'ENSCI, les Ateliers, Entretien avec Patrick Bouchain » [en ligne] < <http://strabic.fr/Avant-l-ENSCI-Les-Ateliers-Bouchain> > 11/01/21.

³⁵ John Dewey, Psychologue et pragmatiste Américain.

QUELLE COMMUNAUTÉ POUR APPRENDRE: QUESTIONS D'ÉCHELLES ET DE NOMBRES

³⁶ ROSS Matt, *Captain Fantastic*, 2016.

³⁷ ILLICH Ivan, Prêtre devenu philosophe, c'est un penseur de l'écologie politique et une figure importante de la critique de la société industrielle.

³⁸ Ivan Illich, *Une société sans école*, Paris, Editions du Seuil, 1971, 240 pages.

APPRENDRE PAR LE FAIRE

³⁹ STEINER Rudolf, Philosophe, polygraphe et occultiste Autrichien

⁴⁰ MONTESSORI Maria, Médecin et pédagogue italienne, elle est mondialement connue pour la méthode pédagogique qui porte son nom, la pédagogie Montessori.

⁴¹ DE DUVE Thierry, *Faire école*, Paris, Les presses du réel, 1992, 227 pages.

⁴² Thierry de Duve, Critique d'art, commissaire d'expositions, professeur Belge de théorie de l'art moderne et de l'art contemporain et auteur d'ouvrages dans ce domaine.

⁴³ Ivan Illich, Op. Cit. p. 56.

⁴⁴ PONGE Francis, Poète et écrivain Français

QUESTIONNER L'ÉDUCATION



« Si les prémices de
la réflexion de
l'éducation ont été
pensées durant le siècle
des Lumières, [...],
les premières véritables
expérimentations
menées pour ouvrir
l'éducation au grand
nombre sont le fait
des hommes d'Église »

LE LIEU DE L'ÉDUCATION

Introduction : Petite histoire de l'enseignement et de la transmission

Le questionnement sur la forme de l'école n'est pas une préoccupation moderne.

Avant le XIX^e siècle, l'instruction est réservée à certaines catégories aisées de la population, et est prodiguée par des précepteurs particuliers ou des institutions privées comme l'Église. Le XIX^e siècle voit l'émergence d'une dispersion du savoir, accrue en 1882 lorsque la loi Jules Ferry rend l'école obligatoire, laïque et gratuite.

Les réflexions sur l'infrastructure scolaire se sont imposées dès qu'il s'est agi de proposer au plus grand nombre une instruction qualitative. Comme le dit Clémence Mergy²³ dans l'ouvrage collectif *Innover dans l'école par le design*,²⁴ « Si les prémices de la réflexion de l'éducation ont été pensées durant le siècle des Lumières, [...], les premières véritables expérimentations menées pour ouvrir l'éducation au grand nombre sont le fait des hommes d'Église ». ²⁵

En effet, au début du XIX^e siècle, deux grands modèles d'éducation issus de l'Église s'opposent. On retrouve d'une part le modèle des collèges jésuites qui propose un enseignement de manière magistrale, avec un maître savant posté sur son estrade, qui transmet son savoir à ses élèves.

D'autre part on trouve le modèle que partagent les Pères franciscains, basé sur un enseignement mutuel, plus ouvert et s'appuyant sur l'entraide et la collaboration.

« Dans ce modèle, le maître est secondé par des étudiants instruits qui guident de petits groupes d'enfants ». ²⁶

Dans la « bataille » qui les oppose, c'est le modèle jésuite qui sera repris en France, fortement plébiscité par Napoléon. Il sera alors banalisé et marquera durablement l'école, autant privée que publique.

Ce ne sont bien sûr pas les seuls modèles éducatifs imaginés et pratiqués à cette époque mais ils en restent les plus marquants, et ceux qui ont le plus influencé l'éducation du XX^e siècle.

Les méthodes de ces modèles induisent des moyens, des infrastructures, des dispositifs différents. Si le modèle jésuite privilégie une dualité, une opposition entre maître et élèves, les plaçant de ce fait face à face, le modèle franciscain se veut plus libre et plus ouvert.

Si en France, le modèle jésuite est majoritaire, dans le reste de l'Europe, d'autres méthodes sont expérimentées. Au début du XX^e siècle, on assiste à l'apparition de nouveaux modèles d'éducation, qui revoient les priorités dans la transmission et cherchent à ouvrir l'école sur l'extérieur, la mettre dans la réalité de la vie.

²³ MERGY Clémence, Designer-enseignante, enseigne entre autre à l'école Duperré et mène des recherches pour la Cité du Design et au sein du Bureau Oblique.

²⁴ Clémence Mergy, Caroline d'Auria, Marie-Claire Thomas, Brigitte Flamand, Jean Fleury, Sophie Pène, Gilles Grosson, Jean-Pierre Tixier, Cyril Afsa, Gaëtan Robillard, Marie Musset, Caroline Veltcheff, *Innover dans l'école par le design*, Paris, Editions Canopé, 2017, collection maîtriser.

²⁵ Ibid. p. 15.

²⁶ Ibid. p. 16.

Différents modèles plus ou moins expérimentaux voient le jour en Europe.

Parmi les plus marquants, on retrouve l'école du Bauhaus, fondée en 1919 par Walter Gropius²⁷ à Weimar, en Allemagne, puis déplacée en 1925 à Dessau.

Cette ruche créative en perpétuelle ébullition avait pour volonté d'unir l'art et la technique afin d'inventer une nouvelle manière d'habiter et de vivre.

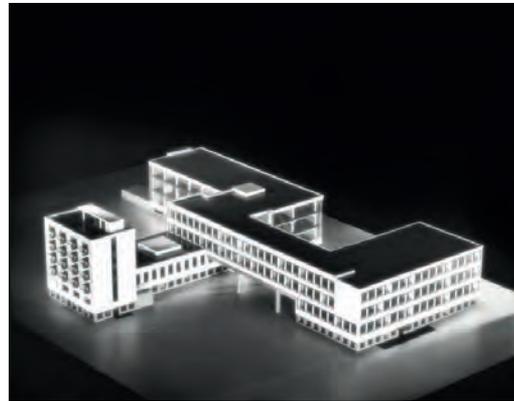
L'école en soi est une innovation, une réflexion sur la manière dont s'enseigne, se transmet un savoir. Cet exemple est singulier en cela qu'il s'agit ici de former des créateurs et créatrices, d'interroger comment transmettre mais aussi comment apprendre les uns des autres en auto-alimentant les créations et productions; une sorte d'académie dont les préceptes se réécrivent sans cesse. Mais elle interroge aussi la manière dont la vie de ses étudiants s'intègre au modèle.

Chaque aile du bâtiment imaginé par Gropius a une fonction particulière, et s'articule pour rendre la circulation la plus fluide possible. Les espaces de travail, les ateliers sont réfléchis pour être les plus lumineux possible et mettre à profit la lumière naturelle. On y vit, mange, travaille.



L'école Bauhaus à Dessau, conçue par l'architecte Walter Gropius en 1926

Crédits : General Photographic Agency - Getty



Vue axonométrique - la modélisation des trois ailes du Bauhaus à Dessau

Mais même si ce lieu est ouvert et accueil sans cesse de nouveaux étudiants, c'est aussi quelque part un lieu qui produit une forme d'autarcie.

Dans les années 50, en Angleterre, apparaît une innovation spatiale nommée Open Air ou Aire ouverte, donnant naissance à un nouveau modèle appelé modèle frontal. Dans celui-ci, l'espace de la classe s'affranchit des gradins et des estrades, qui assignaient une place définie en fonction d'un statut, au profit de tables déplaçables, ce qui lui permet d'être modulable et permet à l'enseignant de se déplacer dans les rangées.

Ainsi, l'ensemble des étudiants regardent dans une même direction, celle de l'enseignant.



Ecole en plein-air de Suresnes

²⁷ GROPIUS Walter, Architecte, designer et urbaniste Allemand, notamment connu pour être l'un des fondateurs de l'école du Bauhaus.

Cela induit d'une part une nouvelle façon d'envisager les rapports entre les élèves qui se retrouve côte à côte et peuvent, grâce à la modularité des espaces et la mobilité des tables travailler en groupe.

D'autre part, pour l'enseignant, cela lui laisse une plus grande liberté dans sa façon de faire cours.

Profitant du plan libre et des principes architecturaux de Le Corbusier ²⁸, d'autres modèles ouvrent l'espace sur l'extérieur. Le Corbusier lui-même participera à cette réflexion au début des années 1950, en proposant d'installer une école sur le toit de sa cité radieuse de Marseille, en reconvoquant alors les principes de Walter Gropius, tout en leur apportant une configuration différente, une répartition des espaces qui tient davantage compte du terrain dans lequel le bâtiment s'inscrit. Il ambitionne également par ses espaces ouverts et lumineux de faire entrer la nature dans le bâti, ce qui renforce encore l'intégration au lieu d'implantation.

Certains modèles poussent l'idée de faire entrer la nature dans l'école encore plus loin en proposant des écoles de plein-air comme celle de Jan Duiker ²⁹ et Bernard Bijvoet ³⁰ à Amsterdam à la fin des années 1920. Dans ce modèle, le but recherché est une possibilité d'avoir un nombre maximum de point de contact et de passage entre l'intérieur et l'extérieur. Certains pousseront même l'idée encore plus loin comme Eugène Beaudouin ³¹ et Marcel Lods ³² qui imaginent et conçoivent entre 1932 et 1935 l'école en plein-air de Suresnes, qui s'insère dans un parc paysagers de plusieurs hectares.



Toit de la cité radieuse de Marseille, Photographie de Louis SCIARLI (1952)



Ecole de plein-air d'Amsterdam

²⁸ JEANNERET-GRIS Charles-Édouard, dit Le Corbusier, Architecte, urbaniste, sculpteur et auteur Suisse, notamment connu pour ses 5 principes de l'architecture moderne et ses projets de cités radieuses.

²⁹ DUIKER Jan, Architecte Néerlandais du XX^e siècle, connu comme l'un des concepteurs du modèle Open Air.

³⁰ BIJVOET Bernard, Architecte Néerlandais du XX^e siècle.

³¹ BEAUDOUIN Eugène, Architecte et urbaniste Français, précurseur de l'architecture moderne dans l'entre-deux-guerres.

³² LODS Marcel, Architecte et urbaniste Français.



L'ENSCI - Les Ateliers à sa création en 1982

Dans les années 1980, s'inscrivant dans une volonté politique de repenser l'enseignement de certaines pratiques artistiques et celle de créer une nouvelle école dite « pratique », un groupe de personnes mené par l'architecte Patrick Bouchain³³ initie la création d'une école de design Industriel qui porte aujourd'hui le nom d'ENSCI. Dans une interview menée en septembre 2014 par Edith Hallauer³⁴, l'architecte y décrit les idées qui l'ont menées à créer cette école prototype.

Il nous y parle de la manière dont a été mise en place la première classe de cette école aujourd'hui très réputée. Les Ateliers de Création Industrielle, c'est avant tout une école expérimentale.

Le projet est initié au début des années 1980, à la suite d'une réforme des enseignements artistiques.

Ce qui deviendra plus tard l'ENSCI n'est alors qu'une classe prototype de 25 élèves, sans professeurs. Ces 25 étudiants y ont plus un statut d'assistants et chacun d'eux apporte sa contribution dans la mise en place de cette classe test.

L'apprentissage du design s'y fait tout d'abord par une démarche de recherche de la part de l'étudiant. Ce dernier va directement s'adresser à des industriels, dans des domaines et des milieux où le design n'est pas forcément implanté. Il « amène à l'industrie un sujet de société qu'elle ne voit pas ».

³³ BOUCHAIN Patrick, Architecte, urbaniste et scénographe Français, pionnier du réaménagement de lieux industriels en espaces culturels.

³⁴ HALLAUER Edith, « Avant l'ENSCI, les Ateliers, Entretien avec Patrick Bouchain » [en ligne] < <http://strabic.fr/Avant-l-ENSCI-Les-Ateliers-Bouchain> > 11/01/21.

Questionner l'éducation

Le lieu de l'éducation

Ainsi, l'étudiant se forme en faisant directement face au monde du travail.

Tout est prétexte à l'expérimentation dans ce qui ressemble plus à un laboratoire qu'à une école. Cela laisse une grande autonomie à l'étudiant qui, en plus de démarcher l'industriel, propose des actions, se déplace, s'investit et s'entoure des acteurs essentiels à l'aboutissement de son projet et à l'acquisition des savoirs nécessaires. En cela, l'école s'inspire du modèle de John Dewey³⁵. Comme le dit Patrick Bouchain, on pourrait aujourd'hui comparer cette démarche à la mise en place de workshops, à la nuance prêt que les workshops sont souvent un prétexte à faire et n'aboutissent pas, là où la démarche des ateliers aboutissait sur des réalisations bien concrètes, en réponses à des problématiques et des demandes existantes.

Cela permettait la création de contrats réels entre l'école et l'industrie. Le but, c'est d'aller à l'école « pour être autonome ». « Pour les étudiants, l'école c'était chez eux ». En effet, une grande liberté leur était laissée dans la façon de concrétiser leur projet. L'école devenait leur atelier et leur maison, ouverte 24h/24. C'est un lieu où chacun avait son espace propre, affecté pour la durée de ses études, et où « enseignants » comme partenaires pouvaient être reçus pour des rendez-vous.

Il est intéressant de s'arrêter un instant sur le nom initial de l'ENSCI : les Ateliers. Cela témoigne, dès la conception de l'école d'une volonté de déplacer la façon de concevoir l'école d'art. Elle n'est ici plus une simple institution mais bien un lieu d'expérimentation constant. De part cette démarche, elle soulève également certaines questions quant à l'ancrage des productions de ses étudiants dans une réalité de réalisation.

En effet, bien que les Ateliers soit un espace qui permet une grande émulsion créative, les contrats qui s'opèrent entre étudiants et entreprises peuvent être vus comme un frein à cette volonté utopique de repenser le design, mais posent également des questions quant à la conservation d'une distanciation, d'un recul nécessaire pour mener des réflexions sur les usages et les incidences sociales engendrées par les productions. En effet, on pourrait voir une sorte d'inféodation des étudiants aux entreprises, ceux-ci devant répondre entre autre à des demandes qui s'inscrivent dans un système économique très codifié, et qui le dépasse. On peut alors se demander quels outils lui reste-t-il pour réinterroger ce système et s'en affranchir...

Cela nous permet également de nous demander quel est le but de l'école. A-t-elle pour vocation de transmettre les valeurs d'une société, quitte à produire des automates qui reproduisent ce qu'on leur a transmis, est-elle là pour permettre d'améliorer la société existante en faisant des élèves des humains éveillés et conscients, où doit-elle devenir un laboratoire d'utopies ?

³⁵ John Dewey, Psychologue et pragmatiste Américain

*« Il faut tout
un village pour
élever un enfant »*

Proverbe Africain

QUELLE COMMUNAUTÉ POUR APPRENDRE : QUESTIONS D'ÉCHELLES ET DE NOMBRES

Lorsque l'on traite d'éducation, outre l'endroit où elle se pratique et s'exerce, il faut parler de ceux qui la pratiquent et transmettent des savoirs. Pour cela, il est intéressant de comparer plusieurs exemples et pratiques diverses pour en tirer les avantages et inconvénients.

Un proverbe africain dit « *Il faut tout un village pour élever un enfant* ». On peut comprendre de celui-ci que l'éducation et la transmission ne doivent pas être déléguée à une seule personne, mais à toute une communauté. Chacun dans la tribu participe aux connaissances et à la transmission. Il n'y a donc pas un seul sachant, c'est un savoir de groupe qui se nourrit des expériences de chacun, et chacun a autant de légitimité à le transmettre.

Il a suscité bon nombre de questionnement dans la façon dont l'enfant aborde les interactions avec son entourage. Il en ressort que ce dernier vient compléter le travail du parent en influençant positivement l'enfant d'une autre manière.

Il constitue un modèle différent pour l'enfant, en lui offrant d'autres points de vue et d'autres apprentissages que ceux vécus à la maison. Sur le plan cognitif, les bienfaits d'un entourage impliqué sont aussi notoires. Lorsqu'il prend part à des activités différentes de celles auxquelles il participe généralement avec ses parents, l'enfant développe ses capacités.

L'apport de l'entourage est également significatif sur les plans affectif et social. Celui-ci permet à l'enfant de développer ses capacités à entrer en relation avec quelqu'un d'autre et renforce son estime de soi.

En opposition à ce modèle de transmission, on peut prendre pour exemple le film *Captain Fantastic*³⁶, qui nous présente une famille qui vit isolée du reste de la société.

Dans celle-ci, c'est le père qui a tout appris à ses enfants. Lorsque ces derniers sont confrontés à la « société », une société qui leur est inconnue, on constate qu'ils y sont inadaptés. En effet, leur père leur a transmis un grand nombre de savoir, mais ne leur a jamais appris à se comporter en société. On voit donc ici l'importance d'une éducation non seulement de groupe, pour apprendre à se comporter au sein de celui-ci, mais également l'importance de la diversité des apports de savoirs. Contrairement aux tribus africaines, où c'est tout un groupe donc en quelque sorte une petite société, un ensemble de personnes qui participe à la construction de l'enfant, ici c'est un père qui s'occupe de l'ensemble de ses enfants. On peut ici comprendre que le problème vient de l'unique « source du savoir », le père, qui ne prépare pas ses enfants à vivre dans la logique d'un groupe autre que le leur.

Cette opposition met en évidence l'importance du groupe, autant du point de vue de la transmission que dans l'intégration à ce dernier. Car si l'école est le lieu de la transmission de savoir, c'est aussi avant tout le lieu de l'apprentissage de la socialisation. L'école nous permet d'apprendre à nous comporter en société en nous confrontant aux autres dès notre plus jeune âge.

Dans notre société, on constate également qu'à partir du collège, ce n'est plus un seul et même professeur qui fait cours à l'entièreté de la classe mais un ensemble de professeurs spécialisés qui parlent d'un sujet ou d'un savoir en particulier. Mais cette personne qui transmet un savoir a-t-elle forcément besoin d'être un professeur formé par une institution qui formate en quelque sorte les esprits en enseignant une seule manière de transmettre ?

³⁶ ROSS Matt, *Captain Fantastic*, 2016.

C'est l'une des questions que se pose le philosophe Autrichien Ivan Illich ³⁷ dans son livre *Une société sans école*. ³⁸

Dans son ouvrage, il questionne l'importance de l'école et expose l'idée que le modèle d'école tel que nous l'envisageons aujourd'hui n'est pas applicable pour l'ensemble de l'humanité. Pour lui, l'éducation universelle par l'école est un projet irréalisable. Il envisage plutôt une transformation de l'école pour en faire un réseau de communication à dessein éducatif.

Ivan Illich dit dans son livre que l'apprentissage se fait plus en dehors de l'école que dedans. Or la majorité des hommes tiennent leurs leçons de l'école, alors même qu'ils n'y sont jamais rentrés. « *C'est sorti de l'école, ou en dehors, que tout le monde apprend à vivre, apprend à parler, à penser, à aimer, à sentir, à jouer, à jurer, à se débrouiller, à travailler* ».

L'école implique donc ici une certaine verticalité, dans le sens qu'elle n'apprendrait pas à l'Homme à vivre, et ne lui apporterait que des savoirs théoriques, inutiles s'ils ne sont pas mis en perspectives avec un passage par la pratique.

44

Pour reprendre l'exemple de l'ENSCI, et en ce qui concerne les enseignants, il s'agissait plutôt d'intervenants par champs disciplinaires apportant leur savoir et leur expérience à des élèves regroupés en fonction de la correspondance de leurs sujets. Même si 80% de la formation se déroulait dans les locaux, les Ateliers, il ne faut pas y voir une école, mais plutôt une pépinière, un bureau d'étude, c'est un lieu coopératif vers lequel des gens qui se posent les mêmes questions se réunissaient pour partager leurs expériences, c'est une sorte d'agence, un laboratoire de recherche où le maître mot était « Apprendre par le faire ».

³⁷ ILLICH Ivan, Prêtre devenu philosophe, c'est un penseur de l'écologie politique et une figure importante de la critique de la société industrielle.

³⁸ Ivan Illich, *Une société sans école*, Paris, Editions du Seuil, 1971, 240 pages.



« Vivre, créer,
c'est errer...
Vivent donc
les erreurs »

46

Francis Ponge

APPRENDRE PAR LE FAIRE

Cette idée d'apprentissage par le faire est une notion importante dans la transmission d'un savoir et encore plus d'un savoir-faire. Elle est l'application pratique qui permet de confirmer la règle théorique. Mais au-delà de cela, elle est au centre de bon nombre de formations. Les écoles alternatives que sont les modèles Montessori et Steiner³⁹ prônent toutes les deux l'apprentissage par le faire et par l'expérience dès le plus jeune âge. Ces deux modèles s'opposent par certains aspects.

L'école Montessori prône la devise suivante : « *apprends-moi à faire seul et à penser par moi-même* ». Dans ce modèle, on part du principe que l'enfant est doué d'empathie et d'autodiscipline dès le plus jeune âge et n'a donc pas besoin d'être éduqué, mais plutôt accompagné. Maria Montessori⁴⁰ dit la chose suivante : « *La main est notre cerveau extérieur* ».

La répétition des gestes permet une mémorisation musculaire qui s'imprime ensuite dans le mental. Pour aider à cette répétition, le modèle Montessori se base sur un ensemble d'objets didactiques, un matériel adapté à l'expérimentation, basé sur le sensoriel. L'enfant est alors invité à découvrir par lui-même en manipulant et en expérimentant.

Leurs programmes, bien qu'axés sur une volonté similaire dans le développement de l'enfant sont assez différents.

Là où l'école Montessori utilise des méthodes de transmissions fondées sur le réel et relègue la transmission de connaissances théoriques à un stade plus avancé de l'enseignement, l'école Steiner, elle, ne transmet aucune connaissance théorique avant l'âge de sept ans.

Là où les enfants en école Steiner sont regroupés

par âge en des petits groupes de travail, le modèle Montessori priorise un apprentissage adapté au rythme de l'enfant.

On y retrouve donc des classes très hétéroclites en âge mais où les enfants ont un même niveau théorique et sont suivis dans un accompagnement plus personnalisé. Mais ces modèles d'acquisition de savoir par le faire ne se retrouvent essentiellement que pour la petite enfance.



Exemple de matériel Montessori, cadre à gros boutons

Dès que l'on se tourne vers un enseignement de type collège, on retombe très rapidement dans quelque chose de plus théorique et uniformisé. Il faut aller chercher du côté des enseignements professionnels et des écoles d'arts pour retrouver l'idée de l'apprentissage par le faire.

³⁹ STEINER Rudolf, Philosophe, polygraphe et occultiste Autrichien

⁴⁰ MONTESSORI Maria, Médecin et pédagogue italienne, elle est mondialement connue pour la méthode pédagogique qui porte son nom, la pédagogie Montessori.



Si aujourd'hui, l'ENSCI répond plus à l'image conventionnelle des écoles d'arts et de design, elle garde dans son ADN les constats et la philosophie de ces années d'expérimentation où l'école n'en était pas une.

Elle a vu se développer des méthodes alternatives d'enseignement, qui n'envisageaient pas uniquement la pratique comme la transmission du savoir en un lieu fixe (l'atelier), mais comme une autonomie laissée à l'élève, pour que celle-ci se développe sur le terrain, par l'expérience et la manipulation. On peut, dans cette façon d'envisager les choses, faire un rapprochement avec les méthodes employées par les compagnons du devoir. S'ils sont d'abord formés pour maîtriser certaines bases, c'est en faisant leurs propres expériences qu'ils se forment leur propre parcours.

Si la plupart des écoles d'arts proposent à leurs étudiants l'accès à des ateliers encadrés, l'ENSCI fait tout de même figure d'exception et de singularité dans le paysage pédagogique. Pour s'en rendre compte, il est intéressant de questionner ceux qui sont au cœur du processus, les étudiants.

Même si, comme le dit Patrick Bouchain dans son entretien pour le site Strabic, les ateliers d'expérimentations ou workshops sont les héritiers des démarches mises en place à l'ENSCI dans les années 1980, ils s'éloignent un peu de l'aspect très professionnalisant qu'ils pouvaient avoir à l'époque. Ils n'en restent pas

moins des occasions d'acquérir des savoirs en expérimentant les matériaux et les machines, tout en profitant d'un encadrement poussé et personnalisé.

Ainsi, comme en témoigne Gwénaëlle Plédran, ancienne élève de l'ENSCI et enseignante du DSAA In situ Lab, ce double statut d'école reconnue et expérimentale profite à l'ENSCI. Elle permet entre autres la fondation d'un réseau, ce qui, comme nous l'avons vu précédemment, est un élément important dans la constitution d'un parcours éducatif réussi, autant pour les professeurs que pour les camarades. Pour les compagnons du devoir, c'est au travers d'un tour de France où ils vont pratiquer leurs savoirs et en découvrir d'autres qu'ils se créent un réseau d'acteurs et de professionnels.

Vu de l'intérieur, le projet utopique de Patrick Bouchain de proposer une alternative pour les écoles d'arts semble en partie atteint. Le positionnement particulier de l'école permet à chaque étudiant de constituer un parcours personnalisé, où un dialogue d'égal à égal se crée entre l'étudiant et le professionnel, responsable d'atelier, ou enseignant en design. En soit chaque expérience à l'ENSCI en devient unique et particulière. La seule limite fixée à l'étudiant est celle de sa volonté d'apprendre et d'explorer de nouvelles façons de faire, de façon conceptuelle ou pratique. Des passages d'habilitations symbolisent les savoirs et savoir-faire acquis par l'étudiant.

En voyageant à travers différentes régions et en y exerçant un certain temps le métier pour lequel ils sont formés, les compagnons acquièrent de nouveaux savoir-faire, spécifiques, traditionnels. Une fois enrichis de ces savoirs, ils partent pour un autre lieu où ils reproduisent le même modèle. Ils s'y installent un certain temps, travaillent et se forment auprès de professionnels.

Sil'apprentissage par le faire et l'expérimentation permettent la découverte, il est alors intéressant de se demander quelle place est laissée à l'aspect créatif et à l'échec, deux aspects fondamentaux liés à la pratique, quand il s'agit de production artisanale et/ou artistique.

Lorsque l'on aborde l'apprentissage par le faire, la question de l'échec en est indissociable, car celui-ci est engendré par la pratique. C'est à force de répétition et d'expérience que les défauts s'estompent, que les échecs s'évitent et ceux-ci sont essentiels dans le développement du savoir. Ils nourrissent l'expérience. C'est ce qui crée la singularité d'une pratique, c'est à l'origine de la créativité. Bien des découvertes et des productions sont dues à l'erreur. C'est ce que l'on appelle la sérendipité.

En partant de ce constat, il semble essentiel de laisser dans l'éducation et la transmission de savoir une place à l'erreur. Il faut tout de même assurer un certain encadrement, car il serait très imprudent de laisser par exemple un enfant plonger la main dans le feu ou le laisser se servir d'une scie circulaire. Et c'est ici que réside la difficulté de l'apprentissage par le faire. Il faut proposer un encadrement sans trop contraindre la créativité, sans orienter vers une unique façon de faire, car cela amène à l'uniformisation du savoir et de la transmission. A ce sujet, l'auteur du livre *Faire école*⁴¹, Thierry de Duve⁴², fait part de son expérience en temps que professeur dans le domaine artistique. Il vient poser la question de l'utilité des écoles d'arts, mais cette question peut s'étendre à l'école en général.

Je n'ai bien évidemment pas la prétention de répondre à une question aussi vaste, mais je trouve intéressant de la souligner et de mettre en avant ce qu'elle implique.

En proposant un modèle éducatif unique, qui vise plus à inculquer un savoir prédéfini au plus grand nombre que de prendre chaque élève, chaque enfant avec ses particularités, pour lui permettre d'exprimer son plein potentiel et sa créativité, n'y a-t-il pas un soucis dans la façon dont nous « faisons école » aujourd'hui. Ivan Illich, que nous citons plus tôt fait également part de ce constat dans *Une société sans école*. « Où avons-nous donc appris la plus grande part de ce que nous savons ? En dehors de l'école ».⁴³

Enfin, le poète Francis Ponge⁴⁴ ne dit-il pas « Vivre, créer, c'est errer... Vivent donc les erreurs ».

⁴¹ DE DUVE Thierry, *Faire école*, Paris, Les presses du réel, 1992, 227 pages.

⁴² Thierry de Duve, Critique d'art, commissaire d'expositions, professeur Belge de théorie de l'art moderne et de l'art contemporain et auteur d'ouvrages dans ce domaine.

⁴³ Ivan Illich, Op. Cit. p. 56.

⁴⁴ PONGE Francis, Poète et écrivain Français

RÉSUMÉ BIBLIOGRAPHIQUE DE LA PARTIE

UN LIEU - UN PAYSAGE ET UNE EXPÉRIENCE SITUÉE

MONTESSORI Maria, Médecin et pédagogue italienne, elle est mondialement connue pour la méthode pédagogique qui porte son nom, la pédagogie Montessori.

UNE COMMUNAUTÉ

⁴⁵ En Alsace, la plupart des forêts appartiennent aux communes et à l'Etat, contrairement aux forêts privées qui appartiennent à des particuliers. C'est une des particularités de l'Alsace en ce qui concerne les forêts. On peut également dire que chaque commune dispose de son propre bucheron.

LE MODÈLE D'APPRENTISSAGE ET LES SAVOIRS TRANSMIS

Ivan Illich, *Une société sans école*, Paris, Editions du Seuil, 1971, 240 pages.

Yona Friedman, *Comment habiter la terre*, Paris, L'éclat, 2016, 122 pages, collection L'éclat/poche.

Thierry de Duve, *Faire école*, Paris, Les presses du réel, 1992, 227 pages.



VERS LE PROJET



« C'est sorti
de l'école,
ou en dehors,
que tout le monde
apprend à vivre,
apprend à parler,
à penser, à aimer,
à sentir, à jouer,
à jurer,
à se débrouiller,
à travailler »

UN LIEU - UN PAYSAGE ET UNE EXPÉRIENCE SITUÉE

Comme nous avons pu le voir dans notre première partie, le paysage, le lieu tient une place importante, d'autant plus dans un projet qui vise à le mettre en avant et à en transmettre les connaissances.

Certains modèles d'école en forêt existent déjà. On les appelle les Waldkindergarten, et elle sont principalement destinée aux enfants en bas âge de 3 à 6 ans. Ce type d'école prône une ouverture à la nature et une prise de conscience qui permet à l'enfant de se situer dans son écosystème pour mieux l'appréhender et le comprendre.

Mais cela ne se limite que aux enfants de 3 à 6 ans. Dès que l'on passe sur des écoles qui concernent des enfants plus âgés, les exemples d'écoles alternatives in situ se font rares. Si les écoles comme Montessori vont aller dans le sens de l'expérimentation et de la découverte des espaces, ils se retrouvent fortement limités du fait qu'ils ne sont pas directement sur place dans la forêt.

Quand au système éducatif classique, la part laissée à la découverte de la nature, de l'environnement et de l'histoire du territoire où ils vivent et plus que minime et pourrait se résumer à une sortie occasionnelle en pleine nature.

Au vu des constatations effectuées dans les deux parties précédentes, je crois avoir assez mis en avant l'importance de la place de la nature et des savoirs vernaculaires dans nos sociétés de demain. Il faut donc, puisqu'il y a un manque proposer un modèle alternatif d'éducation qui s'implante directement sur le territoire. Il ne faut pas négliger les enseignements indispensables que nous apporte la nature.

Nous avons vécu avec elle dans une sorte de symbiose pendant plusieurs milliers d'années et les deux derniers siècles de l'existence de notre espèce semblent nous avoir fait oublier son importance, au profit de modèles de

consommation et d'exploitation démesurés.

Il faut donc à présent réfléchir à la façon dont va se présenter cette école, à commencer par le lieu de son implantation, et la façon dont elle va s'implanter.

Comme nous l'avons, et cela semble une évidence dans le contexte de ce projet, ce modèle éducatif (car nous avons beaucoup parler d'école, mais il s'agit avant tout de modèles éducatifs), puisqu'il traite de la nature et de la transmission de savoirs vernaculaire autour du bois, doit être ouvert sur la nature, voir même plus, doit s'y implanter directement.

Mais il ne s'agit pas de couler une dalle de béton en pleine forêt et de venir y installer un établissement scolaire comme nous les projetons généralement. Il s'agit de s'implanter en bonne intelligence dans le milieu en respectant des cycles et en comprenant que toute la forêt peut être une école.

Voyant ces constatations, il m'apparaît plus qu'intéressant d'imaginer dans le cas de la Sauer Pechelbronn, une implantation dite douce et réversible de l'école.

Pour observer la nature, l'étudier, il faut bien sur des plateformes, des points de chutes, qui pourraient se matérialiser sous la forme de structure se mêlant le plus possible au paysage, à la nature, pour ne pas en perturber la vie.

Et ces structures, nous en avons déjà parlé. Il s'agit des cabanes.

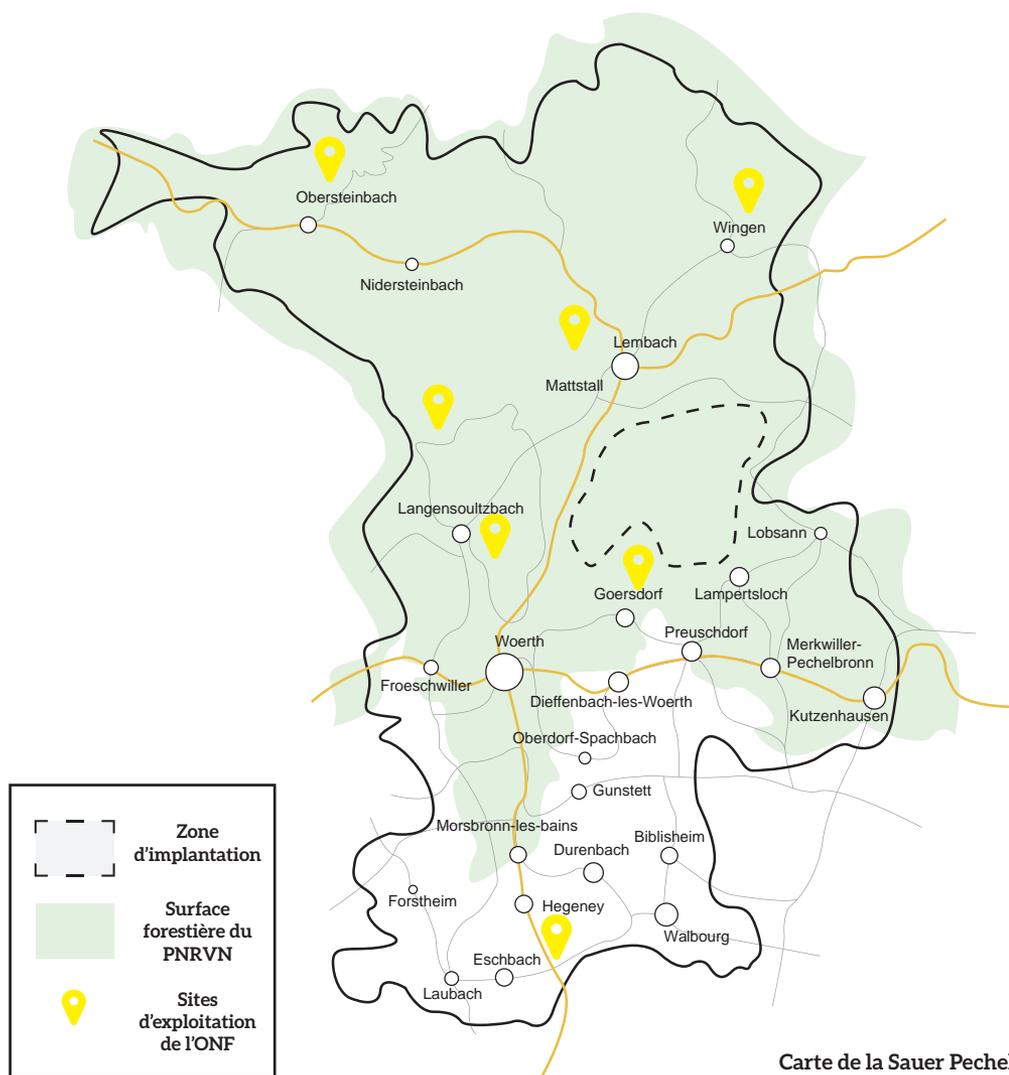
J'imagine donc des cycles éducatifs prenant place dans ces structures en fonction des saisons. Au printemps et en été, là où le temps est le plus agréable et le plus propice, les cours pourraient s'effectuer dans ces structures, montées à la fin de l'hiver ou au début du printemps, et qui apparaîtraient comme un premier exercice d'initiation au savoirs du bois (nous y reviendrons plus précisément dans la partie « le modèle d'apprentissage »).

Quand l'automne arriverait, ces structures seraient démontées pour ne pas les laisser à l'abandon tout l'hiver, et ainsi de suite.

Concernant les enseignements plus pratiques, la Sauer Pechelronn est un territoire riches en savoirs et en professionnels, gardiens de savoirs et de pratiques. On pourrait donc imaginer que le travail du bois s'effectuerait en partie directement dans les ateliers de ceux-ci, et, à leur contact, les « apprenants » se verraient transmettre des savoirs liés à une expérience, une pratique de professionnel expérimenté (nous y reviendrons plus en détail dans la partie « une communauté »).

Il peut également être intéressant de revenir aux questionnements soulevés par Yona Friedman et sa conception de la construction, de la société, du vivre ensemble et des ressources territoriales.

On peut le voir ici, le but est principalement de recentrer un ensemble d'activité au cœur d'un territoire bien trop délaissé, afin de lui redonner une importance et une place dans le développement de la région. N'oublions pas que la Sauer Pechelronn est intégrée au PNRVN et que sa surface est à 50% constituée de forêts, autant en profiter...



Carte de la Sauer Pechelronn



Forêt de la Sauer Pechelbronn, Février 2021



Forêt de la Sauer Pechelbronn, crédits: Communauté de Communes Sauer Pechelbronn

*« Apprends-moi
à faire seul et
à penser par
moi-même »*

56

Maria Montessori

UNE COMMUNAUTÉ

Dans la volonté de faire école, il faut repenser les façons de transmettre le savoir. Nous avons vu dans la partie précédente qu'il était envisageable d'imaginer un système à l'échelle du territoire, mettant en avant non plus un modèle d'école « standard » mais bien une idée, celle du faire école. En envisageant ce modèle de transmission à l'échelle du territoire, sur toute la forêt, il est alors possible de mobiliser différents acteurs, différents intervenants qui pourraient intervenir pour nous parler de leurs connaissances.

La constitution d'une communauté d'acteurs issus de professions est d'horizons différents est donc essentielles si l'on veut, au travers de cette « école » aborder le plus de sujets possible en lien avec le territoire, les savoir-faire autour du bois, mais également ceux autour de la nature. Le but est de proposer un programme des plus ouverts et diversifié, s'adressant à toutes les tranches d'âges (nous y reviendrons plus en détail dans la partie « le modèle d'apprentissage »).

Parmi ces partenaires/acteurs, on pourrait imaginer des scientifiques, biologistes, naturalistes, botanistes, pour aborder un aspect un peu plus scientifiques. En reprenant le modèle du tour de France des compagnons du devoir, on peut imaginer que les apprenants pourraient se rendre sur différents lieux de l'exploitation et du travail du bois. En forêt pour comprendre pourquoi et comment on abat un arbre, en compagnie du bucheron, en scierie pour comprendre comment celui-ci est débité, chez des artisans ébénistes, menuisiers, charpentiers pour voir, comprendre et pratiquer les techniques et savoir-faire liés à la transformation du bois. Les acteurs locaux comme le PNRVN ou l'ONF auraient bien sûr une place de choix au sein de cette communauté. Ceux-ci mènent déjà des actions de sensibilisation. L'ONF occupe une place importante à l'échelle de l'Alsace. En effet, comme j'ai pu l'apprendre au cours d'un

entretien avec un agent forestier, l'Alsace a pour particularité d'être une région où plus des trois quarts des forêts sont publiques⁴⁵ et peuvent donc accueillir des visites publiques, menées entre autre par les agents forestiers. Ceux-ci jouent également un rôle de gestionnaire des espaces forestiers, découpés en parcelles de 1000 à 1500 hectares. Ils gèrent tout ce qui se passe dans la forêt. Ils ont un rôle de communicant avec le public, un rôle de police pour empêcher la pollution de la forêt et les feux sauvages, ils encadrent les bucherons dans leurs travaux d'abattage, ils définissent quels arbres vont être abattus.

En soit on pourrait presque les considérer comme les paysagistes de la forêt. Il est donc évident qu'ils doivent occuper une place essentielle dans la mise en place des dispositifs de transmission. Le but principal est de mettre en avant les savoirs vernaculaires du territoire, de mettre en avant l'identité de ce dernier.

⁴⁵Elles appartiennent aux communes et à l'Etat, contrairement aux forêts privées qui appartiennent à des particuliers.

« La main est
notre cerveau
extérieur »

Maria Montessori

LE MODÈLE D'APPRENTISSAGE ET LES SAVOIRS TRANSMIS

Maintenant que nous avons abordé la localisation de ce projet et les acteurs mobilisés pour le faire fonctionner, il serait peut-être temps de parler de ce qui constitue une partie essentielle de ce modèle éducatif, le modèle d'apprentissage et les savoirs transmis.

Je l'ai déjà évoqué au cours du développement des deux parties précédentes, mais ce qui ressort de ce projet c'est la volonté non pas de créer une école mais de faire école. Dans son livre *Faire école*, l'auteur Thierry de Duve, bien qu'il ne traite en grande partie que du cas des écoles d'arts, expose les enjeux du faire école. Il analyse la transmission comme condition de la création : Que transmettre et comment ?

Ce sont des questions que je me suis également posé dans le cadre de mon projet.

En traitant de l'école et des modèles éducatifs, j'ai voulu mettre en avant des idées qui me semblent essentielles. Il est important de préserver des savoir-faire particuliers, car ceux-ci font partie de notre histoire, et les faire perdurer tient du devoir de mémoire, et il est important d'apprendre en pratiquant.

Des modèles comme l'école Montessori l'ont intégré depuis longtemps et ont mis en place des dispositifs et des objets qui laissent la place à l'expérimentation, à la découverte et à l'échec. J'avais donc pour volonté de transmettre en partie ces constatations, ces dispositifs dans un domaine qui m'est cher, le travail du bois. En traitant ce sujet, j'ai entrevu la portée qu'il avait, et les nombreuses ramifications auxquelles il amenait.

J'ai pris conscience de l'importance de transmettre non seulement des savoirs mais également une posture, celle de l'ouverture, sur l'extérieur, sur l'inconnu, sur le passé autant que sur le futur.



Kit de construction de cabanes miniatures, objet testé avec une classe de 5ème, objet de médiation/apprentissage fabriqué en novembre 2020



Intervention en classe de 5ème au collège Galilée



Il y a ici une volonté de transmettre de façon horizontale. Tous le monde a à apprendre de tous le monde. C'est une des idées qui guident ma vision du faire école. Au travers de ce projet, j'ai vu l'occasion de toucher et de concerner le plus de monde possible. Je pense que la transmission des savoirs liés à la nature, à la forêt sont certains des prérequis nécessaires à une meilleure compréhension du monde, et à une meilleure intégration aux sociétés de demain, qui seront, à n'en pas douter, axés sur une prise de conscience et une volonté de préserver ce qui compte, l'environnement.

Ne dit-on pas que quand on brûle une forêt, on brûle une bibliothèque de savoir. Ce projet cherche modestement à réduire l'incendie.

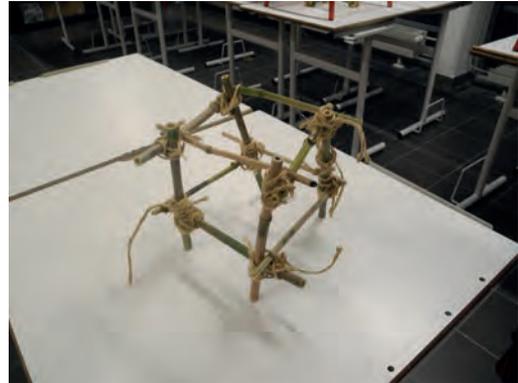
Au travers de différents dispositifs, ateliers (décrit précédemment), objets, je cherche à faire intégrer, tout en m'adressant au plus grand nombre, ces valeurs qui me sont chères.

Si l'on reprends l'exemple de Yona Friedman, qui imagine les façons dont nous pouvons répondre aux problèmes qui surgissent sur notre société, si l'on se penche sur sa conception de la construction et du vivre ensemble, on constate que les enjeux ne sont pas nouveaux.

Dans les années 1970, ils étaient déjà décelables. Notre conception de la société moderne nous a fait oublier certaines notions fondamentales, en matière de respect de la nature, de la symbiose que nous opérons autrefois avec elle. Comme je l'évoquais au début de cet écrit, lorsque l'on mène aujourd'hui un projet visant le paysage, on considère ce dernier comme un objet, prêt à se plier aux volontés de celui qui le modèle. On oublie trop souvent l'histoire du lieu, ce qui constitue son identité.



Contenu du kit de construction



Au début du mois de février 2021, je suis allé tester dans une classe de 5ème l'un des objets que j'ai imaginé pour transmettre un savoir en lien avec le bois, ici l'assemblage à l'aide de ficelles dans le but de créer une cabane miniature. Je suis venu constater les avantages et les défauts de mon objet, et analyser le comportement des élèves face à l'apprentissage que je leur proposait. J'ai ainsi pu mettre en place une ébauche de cours et d'atelier qui pourrait être proposé dans le cadre de mon projet d' «Ecole du bois». Les productions

effectuées m'ont confortées dans l'idée que ce genre de dispositifs est efficace, une fois qu'un contexte et des règles précises ont été posées. (Voir Annexe 1)



CONCLUSION

Au travers de ce mémoire, j'ai cherché à identifier les meilleures façons de mobiliser des espaces et des objets, afin de transmettre des savoirs, des connaissances et des pratiques singulières. Cette démarche m'a amené à imaginer l'ébauche d'un modèle éducatif adapté au territoire de la Sauer Pechelbronn et aux spécificités qu'il présente. Il me faut à présent, dans la suite de mon projet préciser ce modèle et définir un « programme éducatif » ciblé, et concrétiser les matérialisations spatiales que celui-ci implique.



BIBLIOGRAPHIE

OUVRAGES :

CLEMENT Gilles, *Le jardin planétaire, Réconcilier l'homme et la nature*, Paris, Albin Michel, 1999, 128 pages.

CLEMENT Gilles, *Une école buissonnière*, Paris, Editions Hazan, 1997, 128 pages.

DE DUVE Thierry, *Faire école*, Paris, Les presses du réel, 1992, 227 pages.

FRIEDMAN Yona, *Comment habiter la terre*, Paris, L'éclat, 2016, 122 pages, collection L'éclat/poche.

FRIEDMAN Yona, *L'architecture de survie, une philosophie de pauvreté*, Paris, L'éclat, 2016, 256 pages, collection L'éclat/poche.

FRIEDMAN Yona, *The dilution of Architecture*, Zurich, Éditions Archizoom/Park Books, 2015, 592 pages.

ILLICH Ivan, *Une société sans école*, Paris, Editions du Seuil, 1971, 240 pages.

KAYSER Renée, *Copain des Bois, le guide des petits trappeurs*, Toulouse, Editions Milan, 1993, 293 pages.

LYON Hortense, *L'arbre aux voyelles*, Giuseppe Penone, Paris, Editions Scéren, 2009, 32 pages.

MEKOUAR Mouna, *Tadashi Kawamata, Habiter le monde*, Paris, Editions Scéren, 2013, 63 pages.

MERGY Clémence, d'AURIA Caroline, THOMAS Marie-Claire, FLAMAND Brigitte, FLEURY Jean, PENE Sophie, GROSSON Gilles, TIXIER Jean-Pierre, AFSA Cyril, ROBILLARD Gaëtan, MUSSET Marie, VELTCHEFF Caroline, *Innover dans l'école par le design*, Paris, Editions Canopé, 2017, 192 pages, collection maîtriser.

RANCIERE Jacques, *Le maître ignorant*, Paris, Editions 10/18, 2004, 234 pages.

TESSON Sylvain, DUFOUR Daniel, *Des cabanes dans les arbres*, Paris, Les Éditions du Pacifique, 2019, 96 pages.

TIBERGHIE Gilles A., *De la Nécessité des cabanes*, Paris, Bayard, 2019, 100 pages, collection Les petites conférences.

FLAMAND Brigitte (Sous la direction de), FINDELI Alain, MACHURON Thierry, *Le design, essai sur des théories et des pratiques*, Paris, Editions du regard, 2013, 438 pages.

FILMS ET VIDÉOS :

ROSS Matt, *Captain Fantastic*, 2016.

SIKANA (chaîne YouTube), *Construire des installations en forêt*, 2017

SITES :

BASE, «Vernaculaire», [en ligne] < <https://www.baseland.fr/recherches/vernaculaire/#first> > 20/02/21.

BESSE Jean-Marc, «Le paysage, entre le politique et le vernaculaire. Réflexions à partir de John Brinckerhoff Jackson.» [en ligne] < <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-00113275/document> > 4/02/21.

CHIAPPERO Florent « The Dilution of Architecture, Yona Friedman » [en ligne] < <http://strabic.fr/The-dilution-of-architecture-yona-friedman> > 15/03/21.

DAVASSE Bernard, HENRY Dominique, «Le paysage au cœur des projets de territoire» [en ligne] < <https://halshs.archives-ouvertes.fr/halshs-01270407/document> > 4/02/21 .

GODFRAIN Marie, L'architecture vernaculaire, quand l'habitat se fond dans son environnement, dans *Le Monde* [en ligne] < https://www.lemonde.fr/m-actu/article/2014/01/24/retour-aux-sources_4353074_4497186.html > 4/02/21 .

HALLAUER Edith, « Avant l'ENSCI, les Ateliers, Entretien avec Patrick Bouchain » [en ligne] < <http://strabic.fr/Avant-l-ENSCI-Les-Ateliers-Bouchain> > 11/01/21.

RUAUT Eva, «La meilleure école du monde» [en ligne] < <http://strabic.fr/La-meilleure-ecole-du-monde> > 11/01/21.

TABLE DES MATIERES

Préambule p.5
Remerciements p.7
Sommaire p.8
Introduction p.11

Un matériau, un territoire, une identité p.12

La question du paysage ou comment l'entretien des forêts ménage le paysage p.15
L'architecture vernaculaire p.21
La forme du bois, ressource et artisanat p.29

Questionner l'éducation p.34

Le lieu de l'éducation p.37
Quelle communauté pour apprendre: questions d'échelles et de nombres p.43
Apprendre par le faire p.47

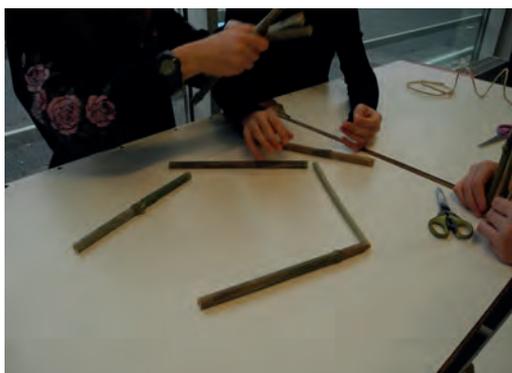
Vers le projet p.50

Un lieu - un paysage et une expérience située p.53
Une communauté p.57
Le modèle d'apprentissage et les savoirs transmis p.59

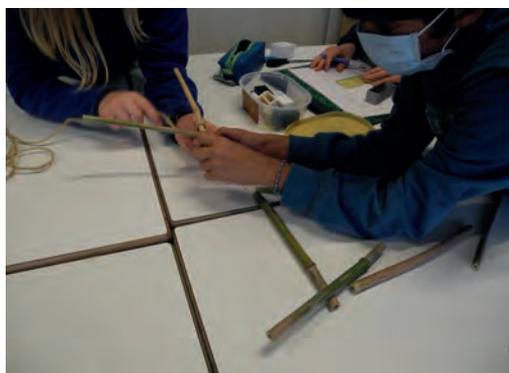
Conclusion p.63
Bibliographie p.65
Table des matières p.67
Annexes p.68

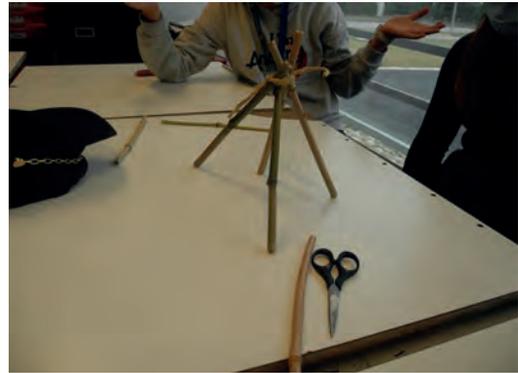
ANNEXES

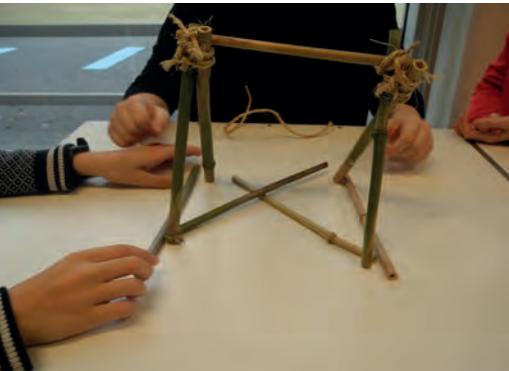
Annexe 1 : Reportage Photo de l'intervention du jeudi 4 février 2021 en classe de 5ème au Collège Galilée de Lingolsheim

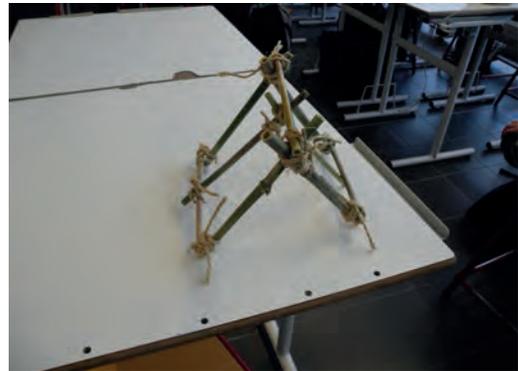
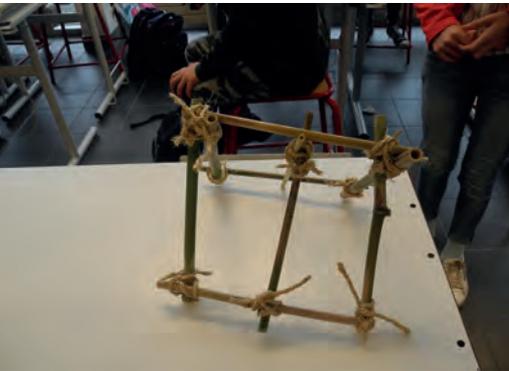
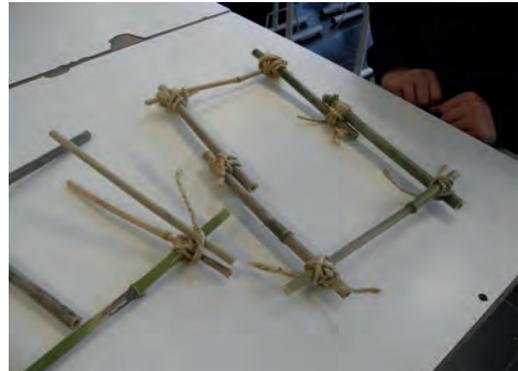
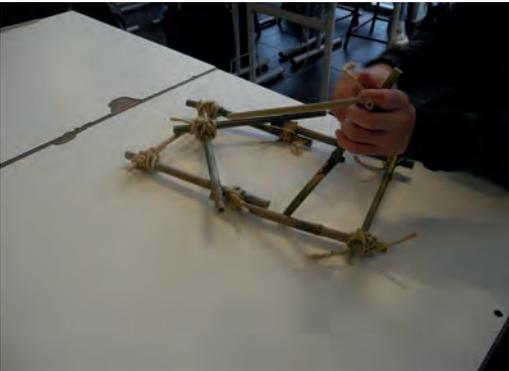
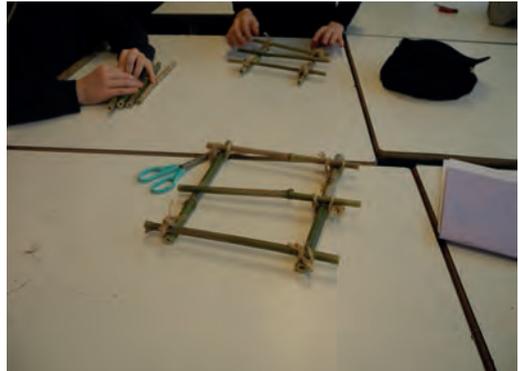


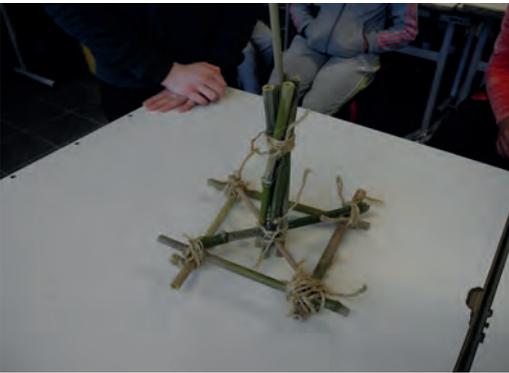
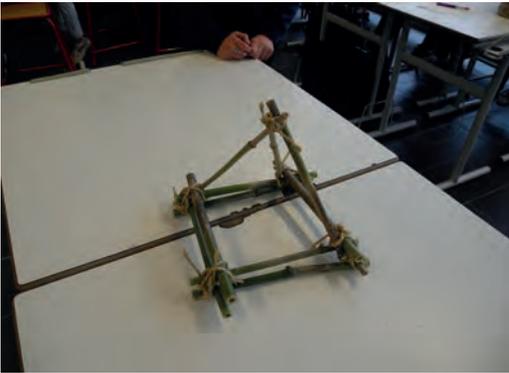
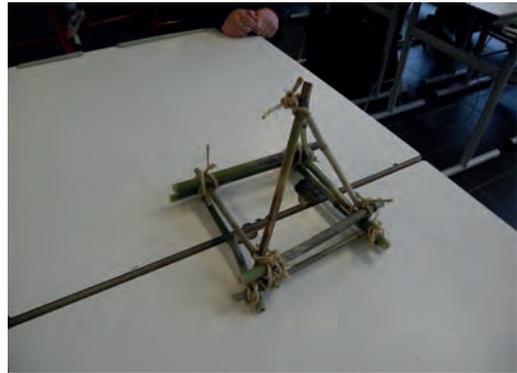
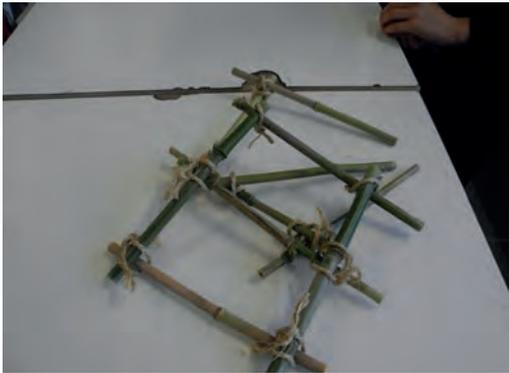
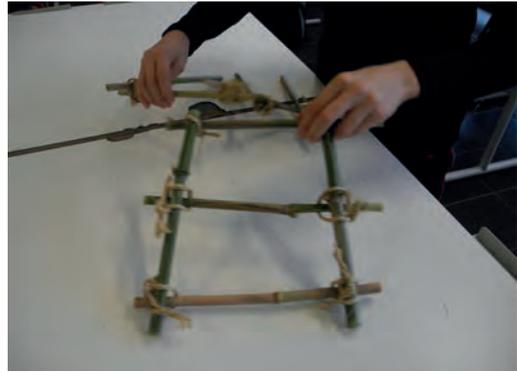
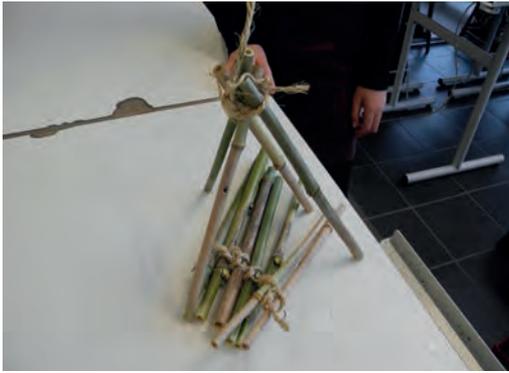
68

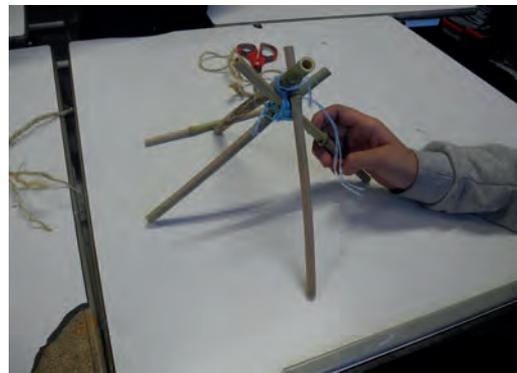
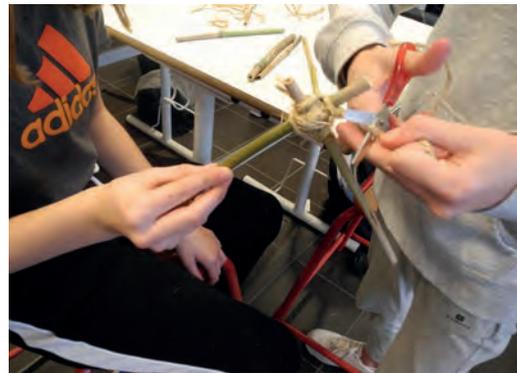
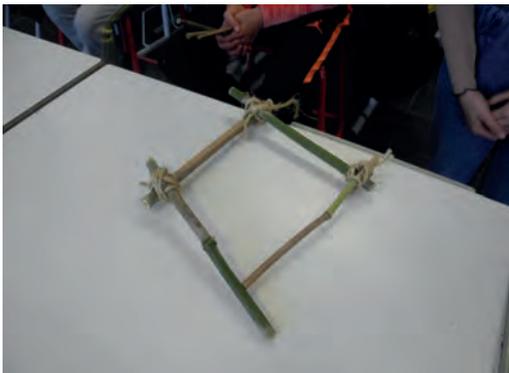


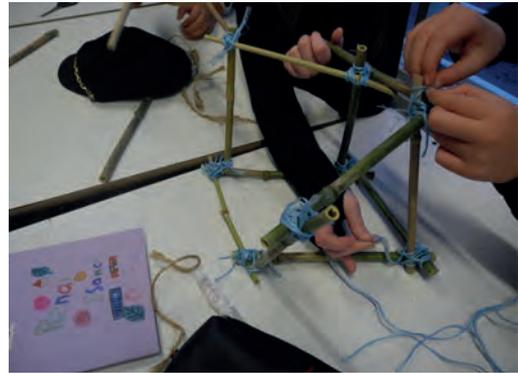


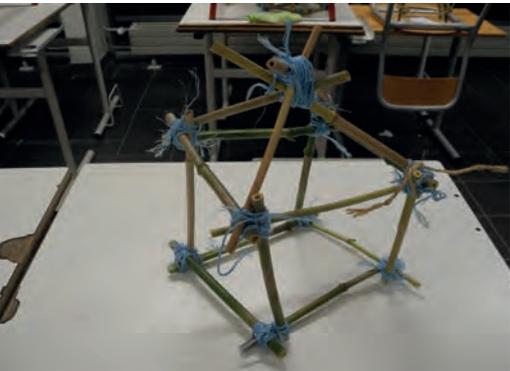
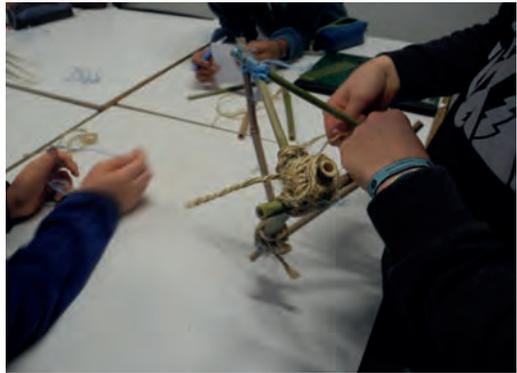












Annexe 2 : Retranscription de l'entretien mené le 22 février 2021 avec Damien Leichtnam, agent forestier de l'ONF

T. Vous êtes technicien forestier, en quoi ça consiste ?

D.L. C'est un métier très diversifié. On est affecté à un secteur particulier, et on gère les forêts publiques, qui appartiennent à l'état et aux communes. Pour ma part, je suis affecté à un territoire qui recouvre les forêts de Lampertsloch, Lobsann, Preuschedorf et Kutzenhausen.

Parmi les choses que j'ai à faire, il y a la gestion de tout ce qui se passe dans la forêt. Je dois encadrer les équipes de bucherons, gérer les chantiers de débardage, sortir le bois avec le tracteur au bord de la parcelle, vendre le bois, réaliser les travaux silvicoles. Il y a aussi une part de communication avec le public dans mon métier, et je joue également un rôle de police (feu, déchets) et de contact avec les communes propriétaire des surfaces forestières dont j'ai la charge. Je dois leur rendre comptes de l'état du terrain, marquer les arbres à abattre.

76

T. Comment fonctionne cette répartition des zones ?

D.L. Nous avons des postes définis, et des maisons implantées sur le poste. Chaque technicien forestier gère un territoire d'environ 1000 à 1500 hectares de forêt.

T. Avez-vous régulièrement des contacts avec les professionnels du bois ?

D.L. Oui. Au travers des ventes de bois, et il s'agit surtout des scieurs et des métiers de première transformation, les charpentiers, les merrandiers qui achètent directement leur bois en forêt.

T. Pourriez-vous identifier une pratique particulière en ce qui concerne le bois qui soit spécifique à l'Alsace ?

D.L. Pour ce qui est des travaux en forêt, les communes ont leur propres bucherons, qui sont considérés comme des ouvriers communaux. Une autre spécificité alsacienne, c'est que $\frac{3}{4}$ des forêts appartiennent à l'état et aux communes, et seulement $\frac{1}{4}$ aux les privés, ce qui explique la place importante qu'occupe l'ONF dans la région.

T. Quels sont vos rapports avec le PNRVN et la Communauté de communes Sauer Pechelbronn ?

D.L. Je dois dire que nous n'en avons pas beaucoup de contacts. Nous ne sommes pas directement en contact avec la Communauté de communes. Ce sont les maires qui font part des informations importantes lors des conseils intercommunaux.

Il en va de même avec le PNRVN, mais nous avons tout de même plus de contacts avec eux qu'avec la Communauté de communes

T. Y a-t-il des dispositifs/actions mises en place pour transmettre, sensibiliser ?

Quelles actions menez-vous sur le territoire pour promouvoir la conservation et la protection de la forêt ?

D.L. Les écoles font des sorties avec les élèves pour leur expliquer comment fonctionne les forêts une fois tous les 2 ans. Nous avons aussi des sorties organisées avec les conseillers municipaux, mais en dehors de cela, nous ne faisons pas beaucoup d'interventions et de sorties avec le grand public.

Tom ZDROJEWSKI
Mémoire d'accompagnement de projet
Diplôme Supérieur d'Arts Appliqués
Mention Espace

DSAA In Situ Lab
Lycée Le Corbusier
Illkirch-Graffenstaden
2020-2021

Tom ZDROJEWSKI
Mémoire d'accompagnement de projet
Diplôme Supérieur d'Arts Appliqués
Mention Espace

DSAA In Situ Lab
Lycée Le Corbusier
Illkirch-Graffenstaden
2020-2021