

Faire de chaque cour d'école une aventure

Julie-Amadéa Pluriel

À partir d'expériences de transformation de cours d'écoles conduites dans le Val-de-Marne, Julie-Amadéa Pluriel défend les apports de la méthodologie du projet de paysage pour réinsérer les écoles dans leur territoire et anticiper l'entretien des cours végétalisées.

À l'été 2020, plusieurs communes du Val-de-Marne font part de leur besoin d'être accompagnées par le CAUE (Conseil d'architecture, d'urbanisme et de l'environnement) sur des projets de transformation de cours d'école. La documentation produite par le CAUE de Paris fait alors référence, et met en avant de nombreux exemples étrangers de cours végétalisées (Belgique, Danemark, Pays-Bas) et d'écoles dans la forêt, qui avait inspiré ces dernières. Ce travail permet également d'identifier des lieux précurseurs en France, comme l'école Jacqueline de Strasbourg.

Mais si cette matière était riche, d'autres aspects ne convenaient pas aux particularités du territoire du Val-de-Marne : méthodologie de concertation utilisant les outils de l'architecture mal adaptés à la prise en compte de l'eau et des sols, absence de contextualisation des cours, concertation par le terrain peu développée. Par ailleurs, alors que ce type de projet est adapté aux compétences de paysagiste concepteur, il n'en était nulle part fait mention. Cet article se donne ainsi pour objectif de montrer l'apport de la méthodologie du projet de paysage dans les projets de transformation de cours d'école, à partir d'un retour d'expérience qui permet notamment de mettre l'accent sur les questions liées au sol et à la gestion des eaux pluviales.

Adapter les compétences ?

Afin d'accompagner les collectivités dans la restructuration des cours, le CAUE 94 a mobilisé une équipe de paysagistes complétée d'une urbaniste et d'un écologue, qui ont mené des ateliers de concertation dans une vingtaine de cours d'écoles maternelles et élémentaires. L'enjeu était double : accueillir les acteurs du projet (élus, techniciens des collectivités, équipes pédagogiques et de périscolaire, élèves) à la méthodologie du projet de paysage dès les phases amont et faciliter l'articulation avec la maîtrise d'œuvre. Cette dernière prenait ensuite le relais pour dessiner les plans, élaborer les documents graphiques et écrits qui permettent de consulter les entreprises et d'attribuer les lots pour la réalisation du projet, et enfin assurer le suivi de chantier. Notre conseil aux communes était de se doter, *via* un appel d'offres de marché public, de la compétence de paysagiste concepteur, en lui confiant une mission de maîtrise d'œuvre complète. Nous suggérions d'éviter la conception-réalisation en interne par les services municipaux, sauf si cette compétence était présente. Ce travail d'équipe a abouti à de nombreuses réalisations, dont certaines illustrent par leur réussite l'intérêt d'avoir questionné la méthodologie d'accompagnement et les compétences de maîtrise d'œuvre nécessaires à ce type de projet. Par exemple, le groupe scolaire du Coteau de Cachan, confié à l'agence de paysage Complémenterre, a permis d'agrandir la superficie des cours sur l'espace public en concevant des espaces partagés entre usage public et usage réservé à l'école (*city stade*, parvis, jardin partagé, amphithéâtre), et ainsi éviter des aménagements surchargés dans l'enceinte restreinte des cours. Autre exemple : les cours des écoles Paul-Langevin et Nelson-

Mandela à Choisy-le-Roi, dont la conception a été faite par l'agence d'architecture Fieldwork, retenue pour ses références pertinentes en projet de paysage, permettent d'infiltrer la totalité des eaux pluviales de toiture et de surface sous la forme d'un espace central en creux planté, traversé de passerelles et entièrement accessible pour les jeux de récréation des enfants. La valeur technique et la valeur d'usage ainsi mêlées multiplient les avantages de la cour.

L'école dans son territoire

La démarche d'accompagnement par le CAUE était basée sur la considération du caractère unique de chaque site de projet. Ainsi, le premier atelier consistait en une promenade urbaine autour de l'école, pour y revenir en ayant conscience du contexte plus large dans lequel elle s'inscrivait. Grâce à l'engagement des équipes pédagogiques, nous avons, par exemple, mené des élèves de maternelle de Vincennes jusqu'au bois, après avoir traversé la ville sous la pluie et couru dans l'eau qui ruisselait dans les caniveaux. À Cachan, les élèves descendaient le coteau, cherchaient les traces de la rivière enterrée sous la ville en interviewant les passants, puis remontaient afin de comprendre la géomorphologie de la vallée de la Bièvre qu'ils arpencent au quotidien. À Choisy-le-Roi, ils traversaient le quartier de tours, maisons et bâtiments industriels jusqu'au bord de Seine, situé à quelques centaines de mètres mais peu accessible. Cela permettait d'appréhender ensemble les atouts et les contraintes du territoire dans lequel l'école s'inscrivait (dans sa topographie, son système hydrographique, son histoire, sa trame végétale, son urbanisation...). Cet arpantage était aussi l'occasion d'amener le groupe dans un lieu propice au jeu (hors école) afin que les élèves s'y amusent comme en récréation et expérimentent la différence de leurs comportements individuels et sociaux. À Vincennes, il s'agissait d'une aire de jeux sous les pins, composée de grumes déposées sur le sable appelant les jeux d'équilibre. À Cachan, la bambouseraie du parc Raspail regorgeait de cachettes qui font souvent défaut dans les cours pour des raisons de surveillance, mais plaisent tant aux enfants.

Cette idée de jeu libre dans un lieu proche de l'école avait un autre objectif. Il s'agissait de permettre aux élèves de se doter de leurs propres références, d'emmageriner une expérience qui leur serait utile au cours des derniers ateliers, qui consistaient à réaliser la maquette de leur future cour. Cette démarche permettait de ne pas avoir recours aux images de références qui ont souvent comme effet négatif de générer des cours « catalogue ». L'utilisation en masse de ces images peut en effet faire oublier le lieu en question et conduire à faire des choix d'objets ou situations qui séduisent. C'est là un écueil courant de l'aménagement des cours, d'autant plus impactant qu'il s'agit de surfaces restreintes. Cela amène à la surprogrammation de ces lieux et donc à des réalisations surchargées, coûteuses, complexes en usage autant qu'en entretien. Notre choix a donc été de ne pas montrer d'images de références aux enfants, mais de s'appuyer sur ce qu'ils connaissent déjà et de les enrichir de références vécues ensemble par les lieux dans lesquels nous les emmenions.

Les outils et apports du projet de paysage

Les paysages du Val-de-Marne étant marqués par une géographie naturelle et artificielle complexe (coteaux de la Bièvre, vallées de la Seine et de la Marne, confluence, artificialisation des sols, passé industriel), il fallait un matériau adapté pour appréhender cette réalité dès la concertation. Pour les ateliers de maquette, l'argile a été retenue. Son emploi permettait d'être au plus près de la forme du sol et de ses pentes tout en travaillant le chemin de l'eau. Les enfants dès la maternelle creusent des sillons, cherchent le passage de l'eau, la dirigent ou au contraire la laissent s'épandre pour s'infiltrer dans la terre. Ainsi, dans la phase de concertation aboutissant à la réalisation de ces maquettes, les outils et la méthodologie du projet de paysage étaient placés comme un préalable, permettant une continuité et une fluidité avec le travail des concepteurs qui prenaient la suite de la conception du projet.

Cela amène au sujet du coût financier de ces cours. Lors des réunions en mairie, j'avais l'habitude de répondre avec malice à cette question en disant : « entre 5 000 et 500 000 euros ». De fait, il n'y a pas de prix théorique pour ce genre d'aménagement, celui-ci résultant de la méthode de projet choisie. À Bruxelles, des aménagements très modestes mais appropriés et entretenus sont réalisés avec des budgets très réduits (moins de 15 000 euros). Ce prix s'explique en partie par la capacité des écoles et des parents d'élèves belges à réaliser des aménagements en autoconstruction, notamment pour les communes qui n'avaient pas les moyens de financer ce type de projet. Ces exemples démontrent que la qualité du projet dépend davantage de l'implication des usagers que du budget alloué. Un projet de cour d'école très onéreux mais sans l'engagement des équipes travaillant au quotidien dans ce lieu a toutes les chances de péricliter. La cour risque alors de revenir petit à petit à son état initial sous la pression des mécontents : la réversibilité des aménagements est infinie, et des personnes travaillant depuis plusieurs dizaines d'années dans le même établissement peuvent témoigner des rétropédalages et des absurdités auxquels elles ont assisté. Par exemple : une pelouse en pente a été utilisée un temps comme terrain de glissade ; à la suite d'un accident, elle est fermée d'accès et entourée de grillages ; à la suite d'un changement de direction du service des espaces verts, elle est enrobée afin d'en économiser l'entretien ; à la suite d'une demande des parents d'élèves, elle est réengazonnée ; etc. Se confronter à ces retours d'expériences est précieux, et ceux-ci viennent en complément de ce que l'on peut découvrir par l'observation des photographies anciennes ou plans de réseaux. L'approche par la méthodologie du projet de paysage permet de servir avant tout le site en s'appuyant sur l'observation fine de ses caractéristiques propres et de la connaissance de son histoire afin de chercher ensemble une logique d'aménagement qui dépasse les modes, les gestionnaires et usagers qui passent, tandis que le lieu reste.

Qui jardinera les cours ?

Quand le projet de l'architecte est inauguré et que le ruban rouge est coupé, celui-ci est terminé. Pour le projet du paysagiste concepteur, c'est là que tout commence, et que le travail du jardinier s'amorce, essentiel. Le lieu est vivant par l'eau qui y circule et tout ce qui y vit : plantes, animaux, champignons, tant dans la partie visible que dans le monde souterrain. Si les cours d'école ont été si minéralisées au fil du temps jusqu'à atteindre dans certaines situations un aspect carcéral, c'est avant tout pour limiter au maximum le temps d'entretien. Passer le kärcher ou la souffleuse à feuilles, actions qui sont devenues le quotidien de nombreux agents de services des espaces verts des villes, n'a plus rien en commun avec un travail de jardinier. Si certains, qui ont vécu cette évolution des pratiques comme une perte de leur métier, se sont réjouis à l'idée d'enfin pouvoir faire leur vrai travail, une autre réalité est celle de la perte de savoir-faire jardinier dans ces équipes, opprassées par une planification des tâches, un manque de moyens et d'effectifs humains, et des injonctions contradictoires. Il n'est, de ce fait, pas rare que les services des espaces verts des communes s'opposent à ces projets, qui augmentent leur charge de travail.

Au-delà d'être un sujet à la mode et séduisant, les projets de cours d'école revêtent une forte complexité, comportant un volet technique et esthétique maîtrisé par la compétence de paysagiste concepteur dont on ne peut faire l'économie. Mêlant un grand nombre d'acteurs et d'enjeux, chaque intervention dans une cour d'école est une aventure en soi, avec tout ce que cela comporte d'imprévus, d'oppositions, de peurs, d'audaces, d'antagonismes, d'engagements, d'impasses et de réussites. Cette complexité est pourtant ce à quoi il faut se confronter afin d'éviter les écueils les plus courants de ce type d'aménagement : standardisation des réponses spatiales, uniformisation, surprogrammation, absence de lien au contexte, ignorance des compétences de maîtrise d'œuvre adaptées, insuffisance de l'appropriation par les équipes pédagogiques, ATSEM¹, animateurs, et services des espaces verts, sans qui la dynamique d'un lieu vivant ne peut tenir dans le temps.

¹ Les agents territoriaux spécialisés dans les écoles maternelles (ATSEM) sont en appui logistique des enseignants dans les classes de maternelle (rangement, habillage des enfants, temps de sieste, ménage...).

Julie-Amadéa Pluriel est paysagiste, diplômée de l’École nationale supérieure de la nature et du paysage de Blois. Elle travaille actuellement au Conseil d’architecture, d’urbanisme et de l’environnement (CAUE) de Haute-Savoie, où elle conseille et accompagne les collectivités sur leurs projets d’espaces publics, et anime des actions de sensibilisation et de formation auprès de publics et d’acteurs variés de ce territoire.

Pour citer cet article :

Julie-Amadéa Pluriel, « Faire de chaque cour d’école une aventure », *Métropolitiques*, 11 février 2026. URL : <https://metropolitiques.eu/Faire-de-chaque-cour-d-ecole-une-aventure.html>.

DOI : <https://doi.org/10.56698/metropolitiques.2256>.