
L'apport de l'École à la construction d'une culture architecturale en France

MARIE-CLAUDE DEROUET-BESSON, maître de conférences
UMR Éducation & Politiques (INRP-Université Lumière Lyon 2)

Si les bâtiments scolaires sont couramment vus comme d'utiles objets d'éducation à l'espace pour les élèves des écoles maternelles, leur qualité de moyens d'éducation semble moins prise en considération à l'école élémentaire puis au collège et au lycée. La découverte de l'architecture et du cadre bâti, en particulier urbain, fait partie de ces nouveaux savoirs qu'aujourd'hui on demande à l'École de dispenser. Pourquoi ne pas saisir les usages quotidiens des dispositions spatiales des établissements scolaires pour contribuer à la construction d'une culture architecturale tout en concourant à l'évolution permanente des lieux d'école ?

De la classe à l'établissement, l'évolution est tangible dans l'organisation de l'espace scolaire. Si les salles de classe restent prédominantes, leurs surfaces se tassent au collège et au lycée et, de l'école maternelle au lycée, des lieux de plus en plus nombreux et diversifiés se développent à côté d'elles. L'échelle de l'établissement, celle de l'architecte et de l'élus territorial, trouve une nouvelle pertinence pour approcher des dimensions pédagogiques et éducatives en décalage avec les pratiques longtemps associées à la salle de classe. Pour autant, les raisons de cette lente

transformation sont peu analysées et cette lacune inhibe la prospective. Les questions foisonnent face aux multiples références pédagogiques ou éducatives qui sont évoquées lors des programmations de construction ou de rénovation d'établissements. Pour les collectivités territoriales, maîtres d'ouvrage, alors même qu'elles y consacrent intérêt et investissements et que certaines tentent de faire homologuer en normes européennes leurs procédures de gestion patrimoniale, l'espoir de recueillir une demande de locaux scolaires claire et compatible avec la durée des bâtiments, toujours plus longue que celle

des pratiques, reste largement inaccessible. Les maîtres d'œuvre, les architectes sont souvent déroutés, quand ils s'y intéressent, par le mélange de routine prévisible, de résignation attristée et d'appétit de "sur mesure" inventif qui se côtoient dans les demandes émanant des utilisateurs directs. Tous n'ont pas envie de se pencher plus avant sur cet échec et certains préfèrent encore y substituer leur vision du fonctionnement de l'école. Du côté de ce que l'on commence à appeler la maîtrise d'usage, à l'échelle des établissements, leurs chefs, directeurs d'école, principaux ou proviseurs, peinent souvent à satisfaire les besoins spatiaux manifestés par des utilisateurs directs sans cesse plus nombreux et organisent de leur mieux la subversion spatiale des locaux dont ils disposent. L'essor perceptible aujourd'hui de l'individualisation et de la transversalité pédagogiques qui grignote l'enseignement simultané change inexorablement la donne, sans qu'un équilibre nouveau se concrétise et fasse consensus autour d'un cursus commun et d'un bon espace scolaire à l'échelle de l'établissement. L'évolution des technologies nouvelles, l'irruption du sans fil et l'abandon du câblage par exemple, ou les modifications des conditions d'encadrement des élèves hors de la salle de classe, création puis réduction des aides éducatives, ajoutent à la complexité. Pour contribuer à éclairer ce mouvement de la classe à l'établissement et pouvoir le prendre en compte, une interrogation, dans la durée, des constantes du cheminement du projet pédagogique au projet architectural est utile. De la dimension pédagogique de l'espace scolaire à la dimension spatiale des pratiques éducatives, cet article souhaite renou-

veler et stimuler l'intérêt pour les situations scolaires et redonner une place dynamique aux demandes des utilisateurs, enseignants ou non. L'espace scolaire ne peut pas être isolé comme une variable maîtrisable par des spécialistes indépendamment des autres facteurs et des acteurs qui construisent ces situations scolaires, de même qu'il n'est pas non plus indépendant de son environnement spatial et social. Il souhaite aussi progresser dans une direction qui apparaît comme une des plus prometteuses mais aussi des plus difficiles de la recherche en éducation. Penser avec les mêmes modèles les questions de politique et d'organisation – l'aménagement spatial est une des formes de l'organisation – et les questions de contenus. L'idée n'a rien de nouveau, c'est même le fondement de la sociologie de l'éducation. Durkheim, dans *L'évolution pédagogique en France*, faisait l'hypothèse qu'à chaque période la société nourrit un projet de socialisation pour la jeunesse correspondant à son besoin à la fois de se reproduire et de se renouveler. Ce projet sous-tend aussi bien les politiques d'éducation que l'organisation scolaire et les choix curriculaires : une grille sélectionne parmi les multiples savoirs sociaux ceux qui sont susceptibles d'entrer à l'école et ceux qui sont du domaine des familles ou des Églises, les manières d'enseigner et les types de rapports aux savoirs qu'elles supposent, les modalités de l'évaluation et de la certification, etc. Ainsi, à son époque juste avant la première guerre mondiale, existait-il au moins des harmoniques entre le choix de savoirs en rupture avec l'expérience commune, celui de l'enseignement simultané dans une salle de classe avec un emploi du temps fondé



“ L’agencement spatial et la performance des élèves ”

■ ■ ■ sur l’heure de cours et un découpage disciplinaire des savoirs. Chez Durkheim, cette visée générale est liée à une conception fonctionnaliste de la société qui insiste sur la manière dont les différents éléments s’articulent les uns aux autres. Comment la poursuivre aujourd’hui sans tomber dans le schématisme alors que nous sommes plus sensibles – et à juste titre – aux décalages, à la pluralité des logiques qui sous-tendent l’action et à la crise des grands récits ? Durkheim pensait dans un univers où le projet républicain opérait une réduction de la complexité autour d’un objectif de constitution d’une conscience collective liée à l’État-nation. S’il s’agit aujourd’hui de reprendre ce projet dans un univers à justification multiple (Derouet, 2000), le souci de penser globalement les différentes composantes du projet scolaire reste valable aussi bien au plan scientifique qu’au plan politique. La faiblesse de beaucoup de travaux contemporains réside dans le croisement de données construites dans des espaces épistémologiques différents, par exemple, un agencement spatial et les performances des élèves en mathématiques (Derouet-Besson, 1998). De tels exercices achèvent de brouiller le paysage en créant des artefacts. Les historiens discutent beaucoup de la pertinence de la rupture sur laquelle convergent aussi bien Ariès que Foucault, entre une conception d’Ancien Régime où l’apprentissage fait partie de la vie sociale ordinaire et l’émergence d’un temps des études, d’espaces scolaires et de savoirs séparés. Si Foucault n’a pas travaillé lui-même le “grand renfermement” pour l’école, cette notion inspire l’ensemble de l’entreprise de Guy Vincent (1981, 1994) lorsqu’il avance la

notion de forme scolaire. Celle-ci implique aussi bien un découpage des savoirs qu’une discipline des corps, un temps, un espace. Ces analyses sont marquées par une idéologie de la rupture propre à la philosophie et à la politique des années 1960 et 1970. Les enquêtes historiques mettent au jour une réalité infiniment plus complexe et diversifiée. Il est souvent beaucoup plus pertinent de parler de tuilage que de rupture. Des modèles différents coexistent dans une même période et si l’un est au premier plan, la société n’est pas ordonnée par une seule logique d’action. Il faut donc sans doute éviter toute radicalisation. Ainsi, le sentiment de l’enfance existe bien avant le XVI^e siècle et la thèse d’Ariès correspond à une lecture rapide et lacunaire des sources. Toutefois, le mouvement général peut être éclairant. L’idéal que nous connaissons, celui d’une école séparée du monde social, s’est constitué contre une conception où l’apprentissage était intégré à la production. Cette séparation est aujourd’hui remise en cause. Non seulement la forme scolaire s’assouplit mais un autre horizon apparaît – la formation tout au long de la vie – qui retrouverait, dans une autre conjoncture sociale et économique, l’intégration des activités de formation et de production. Nul doute qu’elle aura à la fois des incidences curriculaires et spatiales.

Du projet pédagogique au projet architectural : la généalogie des lieux d’école est pédagogique et éducative

Chaque bâtiment scolaire concrétise des liens entre architecture et éducation. Que ces liens ne se matérialisent pas de la même façon selon l’époque

apparaît évident puisque les conceptions pédagogiques et éducatives changent au fil du temps. Un regard sur le patrimoine construit ces deux derniers siècles montre cependant une constante : si l'édifice scolaire paraît obéir à ses règles propres, la forme urbaine a une influence déterminante sur lui. Quel que soit le moment, les établissements scolaires ressemblent aux autres bâtiments publics contemporains, ils sont insérés de la même façon dans le tissu urbain et toutes leurs formes ne trouvent pas leur origine dans le mode de socialisation des jeunes retenu à l'époque de leur construction. Ainsi, la grande inversion de la place de la cour, qui passe d'une position centrale dans un établissement construit en bordure de rue à une position périphérique et, parfois, au statut d'espaces verts dans les établissements où les bâtiments sont regroupés au centre de la parcelle. Seules l'histoire de l'architecture et de l'urbanisme et la révolution moderne de l'entre-deux guerres expliquent cette transformation majeure qui bouleverse les rapports entre l'espace privé de l'établissement et l'espace public, qui donne à voir au quartier une partie du fonctionnement de l'école. Les utilisateurs des équipements scolaires se sont adaptés, plus ou moins facilement, à de tels lieux, ils n'en sont pas à l'origine.

> La salle de classe : un lieu d'école parmi d'autres

Le constat est bien différent concernant les dispositions intérieures des établissements. L'évolution pédagogique et éducative les domine et elles sont toujours inventées sur la longue durée par leurs utilisateurs, leurs habitants

comme disent souvent les architectes. Ce sont des pratiques qui sont mises en murs même si l'omniprésence de la salle de classe et la puissance de la mise en forme qu'elle propose font un peu oublier la généalogie des lieux d'école. La salle de classe semble immuable parce qu'elle est séculairement ancrée dans les habitudes mais elle correspond, à l'égal de toutes les autres dispositions spatiales scolaires, à la mise en forme spatiale d'un projet pédagogique et d'un mode de circulation des savoirs. Un regard rapide sur le XIX^e siècle permet de constater qu'un projet pédagogique assez semblable, apprendre aux enfants à lire et à compter, voire à écrire, a généré des modes d'enseignement et des dispositifs spatiaux différents qui coexisteront plus ou moins de l'Empire au début de la Troisième République (Mayeur 1981). Hérité de l'Ancien Régime, l'enseignement individuel a encore des adeptes. Le maître, clerc ou laïc, s'occupe, chez lui, de ses élèves qui viennent tour à tour le voir individuellement pour réciter leurs leçons, montrer leurs lettres ... Au même moment, des congrégationnistes et des laïcs pratiquent l'enseignement simultané : le maître, grâce au cours magistral, parle à toute une classe dont les élèves font en même temps les mêmes exercices. La salle de classe est leur lieu commun pendant le temps des leçons et l'établissement comprend autant de salles de classe que de couples enseignant-élèves supposés travailler en même temps. Une troisième organisation, l'enseignement mutuel, importé de Grande-Bretagne, coexiste avec les deux autres. Il s'agit d'encadrer un grand nombre d'écoliers à la fois. Le maître en regroupe plusieurs centaines dans une grande halle et



■ ■ ■ délègue une partie de sa tâche aux meilleurs élèves qui répètent son enseignement aux plus faibles et aux plus jeunes. À chacune de ces procédures pédagogiques correspondent une définition politique de l'éducation, un traitement de la personne de l'élève, des rapports entre le maître et l'élève. Les lieux qui sont utilisés puis créés pour ces formes d'enseignement diffèrent aussi. La même démonstration peut être faite à propos des grands pédagogues. Chacun a conçu et adapté des lieux pour son projet éducatif et pédagogique (Normand, 2000).

> Des innovations pédagogiques et spatiales constantes

L'enseignement simultané l'a emporté dès les années 1830 et la salle de classe est devenue le lieu essentiel de la circulation des savoirs dans le monde scolaire. L'investissement de forme a été fort, pour autant l'évolution ne s'est pas arrêtée. Si l'enseignement simultané domine toujours, la nature des échanges, les pratiques, la circulation des savoirs dans la salle de classe d'aujourd'hui ont entraîné de multiples changements. Beaucoup d'entre eux se sont coulés dans l'espace défini sans entraîner sa mise en cause. Les salles de classe se sont ainsi transformées sous l'impulsion de leurs utilisateurs et diversifiées, spécialisées, équipées au rythme des innovations pédagogiques, éducatives ou technologiques. Dans le premier degré, des instituteurs ont inventé les mezzanines (Stræsser, 1977), les zones d'atelier dédiées à telle ou telle activité ; dans le second degré, souvent regroupées par pôles disciplinaires, les salles de classe accueillent désormais plus souvent le même professeur ou les cours de la même discipline qu'elles ne sont le

territoire d'une section tout au long de l'année. D'autres changements ont fait éclater la forme spatiale de la salle de classe ou ont modifié fortement son environnement. Les utilisateurs sont toujours les principaux initiateurs de ces innovations spatiales. Pour préparer et gérer des situations d'enseignement et de socialisation plus efficaces, des enseignants mais aussi des personnels de vie scolaire et de santé qui sont progressivement entrés dans les établissements quel que soit leur niveau (écoles maternelles et élémentaires, collèges et lycées) depuis les années 1970, cherchent à adapter des lieux à leurs pratiques nouvelles, à l'échelle des groupes d'élèves dont ils sont responsables ou à celle de l'établissement tout entier. Rien que dans la seconde moitié du XX^e siècle, l'aire ouverte, l'environnement enrichi, les écoles dans l'école, les écoles sur mesure, les salles de motricité, les bibliothèques centres de documentation ou d'information (BCD-BCI), les centres de documentation et d'information (les CDI), les salles audiovisuelles, les foyers des élèves, les laboratoires de langue, les salles d'informatique (avec ou sans baie vitrée permettant le contrôle visuel depuis une salle limitrophe), les salles de permanence différenciée (travail individuel silencieux, travail en groupes, jeux calmes, etc.), les cafétérias, les salles multimedia, les salles culturelles ou de conférence, les salles d'exposition ou de projet, voire le retour des amphithéâtres rebaptisés auditorium, etc., ont été autant de propositions spatiales pour des projets pédagogiques et éducatifs renouvelés. Chacune trouve sa légitimité et justifie les dispositions spatiales qu'elle génère dans des approches différentes de l'école, de la ville et de la

société. Aucune ne fait l'unanimité et ne réunit les conditions d'un nouveau consensus (Derouet-Besson, 1998).

Ainsi, lorsque Roger Cousinet, par exemple, a ouvert l'école La Source vers 1950 à Meudon, il a voulu casser la standardisation de la salle de classe et de ses tables bien alignées, symboles de la distance et de l'impersonnalité des relations à l'intérieur de l'école traditionnelle. Il a demandé aux élèves d'apporter du mobilier au rebut chez eux, chaises, fauteuils, canapés ... pour que les cours se déroulent dans le cadre d'un salon familial. Ces objets offraient un bon point d'appui à une pédagogie conviviale cherchant à reconstituer dans l'école la chaleur du foyer. Encore fallait-il que l'enseignant mobilise ce point d'appui, que par ses paroles, son attitude corporelle, il invite les élèves à se sentir en famille. Sinon, le plus traditionnel des cours magistraux peut se dérouler dans ce cadre. Le dispositif spatial est une ressource que les individus peuvent mobiliser ou non et investir de sens différents. Bien sûr cette ressource peut offrir un point d'appui plus solide à tel ou tel comportement, mais elle ne le détermine pas. Le débat sur l'éducation et les aires ouvertes qui a déchiré le monde anglo-saxon tout entier, du Royaume-Uni et des États-Unis à l'Australie ou à la Nouvelle-Zélande, pendant près de vingt ans, le montre. L'écho, déjà obsolète, que renvoient les noms de certaines de ces innovations donne une idée de la rapidité des transformations et de la permanence des ajustements opérés par les utilisateurs, de l'ampleur aussi des bricolages locaux. Cette dichotomie entre les dispositions générales d'essence urbaine et architecturale et les dispositions

intérieures d'origine pédagogique et éducative n'est bien sûr jamais aussi tranchée – la courbure d'une façade peut avoir, par exemple, d'importantes conséquences sur l'aménagement intérieur – mais elle rend assez bien compte pour l'espace scolaire des tensions et des complémentarités permanentes qui existent entre la maîtrise d'œuvre et la maîtrise d'usage. Ces tensions, ordinaires pour toute commande de bâtiment privé ou public, ce sont les maîtres d'ouvrage qui doivent les gérer.

> Pluralité des références et recul de l'enseignement simultané

Dans le cas de l'école, comme pour tous les bâtiments publics, les utilisateurs ne sont pas maîtres d'ouvrage. Les architectes mettent en formes et en volumes des demandes liées aux usages mais ce sont les collectivités territoriales, maîtres d'ouvrage depuis la loi Guizot de 1833 pour les écoles, depuis la loi de décentralisation de 1985 pour les collèges et les lycées, qui les formulent à travers le programme remis à l'architecte concepteur. L'expression des demandes des utilisateurs est toujours indirecte, elle est aussi multiforme et foisonnante. La démultiplication des points de vue – les élèves et leurs parents font partie des utilisateurs à côté des adultes, enseignants, personnels de vie scolaire et de santé, d'encadrement et de gestion, d'entretien et de maintenance – l'inégalité de statut social et de légitimité entre les uns et les autres, la durée très variable de leur séjour dans les lieux, la diversité des fonctions et des usages donnent l'impression d'un imbroglia sans fin que le rédacteur du programme, demiurge providentiel, doit dominer. Tâche complexe car, aujourd'hui, il est



■ ■ ■ aussi devenu normal que les références éducatives et pédagogiques soient plurielles. L'École nouvelle, Freinet, les mouvements pédagogiques liés à l'éducation populaire, les courants innovateurs contemporains ont accrédité l'idée que les besoins spatiaux des uns ou des autres ne sont plus semblables. Ces incertitudes sur les références pédagogiques et éducatives compliquent encore les choses d'autant que la législation née de la décentralisation a aboli les normes nationales et reporté la décision à l'échelon local, sans faire de place légale à la consultation des utilisateurs, à leurs demandes. Alors même que certains utilisateurs font de l'espace une ressource pour leurs projets et redéfinissent ou remodèlent les lieux par des initiatives spatiales prises dans les situations scolaires au quotidien, l'absence d'observatoire des pratiques ne facilite pas la construction de références communes.

L'espace scolaire n'a donc jamais eu autant de références possibles que de nos jours alors même que l'enseignement simultané recule sans doute pour la première fois de façon significative. D'abord, la prise en charge des élèves en dehors de la salle de classe et de la situation d'enseignement s'est développée sous l'impulsion des personnels de vie scolaire. Ces dernières trente années ont plutôt vu l'essor d'espaces extérieurs à la salle de classe destinés à la socialisation des élèves (foyers, permanences spécialisées, les salles d'activités du 12-14 h, etc.). Il a fallu aussi créer des bureaux ou des lieux de travail pour tous ces personnels nouveaux. Dans le même temps, le recours à des situations complémentaires de la situation d'enseignement traditionnelle, plus

instrumentées et plus individualisées a conduit par exemple à des travaux en CDI et au développement de petites cellules de travail à proximité directe. La taille des groupes aussi est devenue beaucoup plus variable. Dans le second degré, des tentatives de définitions différentes du groupe classe se sont multipliées dans les années 1970 et 1980, générant une demande de grandes salles difficile à satisfaire. La période des groupes de niveaux a souvent conduit pour certaines activités pédagogiques à casser la taille habituelle d'une section. Le regroupement de l'équivalent de deux ou trois classes traditionnelles a créé parfois des groupes d'une petite centaine d'élèves alors que les activités de soutien intensif pouvaient faire descendre l'effectif du groupe largement en dessous de la vingtaine. Ces variations importantes du groupe d'élèves faisant la même activité sont demeurées fortes même si elles ont changé de justification. Aujourd'hui, c'est, par exemple, la volonté de réunir les élèves de tout un niveau, voire de tout l'établissement, pour les exigences de la vie citoyenne ou diverses initiations collectives (la conférence sur les dangers de la toxicomanie, la présentation de la formation au code de la route, l'organisation des portes ouvertes de fin d'année, de la participation au téléthon, à la semaine du développement durable, de l'architecture, de la protection des oiseaux, etc.) de s'adresser aux parents d'élèves, qui conforte la demande d'au moins une salle pour les grands nombres. Simultanément, l'individualisation des situations d'enseignement et d'apprentissage gagne de l'importance. Les itinéraires de découverte, les travaux personnels encadrés, les projets

“ L'absence d'observatoires des pratiques ”

professionnels à caractère pédagogique et des formes variées de soutien scolaire engendrent une demande d'ampleur nouvelle pour des lieux différents des salles de classe et destinés à de petits groupes.

Cette explosion de la taille des groupes d'élèves et des situations d'enseignement est désormais régulière. Elle n'est compatible que par défaut avec l'organisation spatiale des établissements dont la salle de classe est l'étalon. La subversion des lieux par les usages, le bricolage spatial sont incontournables et constituent des dimensions indispensables du fonctionnement des établissements.

Le pré-agencement spatial des situations scolaires et l'espoir d'une stabilisation harmonieuse

Le cas des écoles n'est pas différent de ceux de bâtiments où se déroulent des interactions sociales. Les règles du jeu social se négocient, à différentes échelles, entre les acteurs pour définir ce que doit être l'institution, ses rapports avec le monde, le bâtiment, parfois le monument qui l'abrite... Ce travail de définition et d'ajustement ne peut cependant pas être refait en permanence. Il passe dans des objets, des dispositifs qui en assurent la pérennité sans que les acteurs aient à recommencer à chaque fois le travail de conviction réciproque. C'est ce que Bruno Latour (1984) appelle la délégation aux objets.

> L'indispensable délégation aux objets

Elle s'est longtemps négociée pour les lieux d'école à l'échelle nationale et construite autour d'une conception partagée : le choix d'un bâtiment d'école et d'un temps des études, lieu et moment

réservés aux apprentissages académiques et sociaux, séparé des lieux et des temps de vie et de travail du monde de la production. Un certain accord s'est fait sur une école qui appartient plus au monde des idées qu'à celui de l'expérience quotidienne, où le maître s'adresse à des élèves d'âge et de niveau homogènes grâce à l'enseignement simultané, base organisatrice du temps et de l'espace. Cet accord est passé dans un dispositif spatial, le bâtiment scolaire divisé en salles de classe, espaces où les objets de la vie quotidienne entrent en petit nombre et à bon escient, où les élèves sont à égalité pour écouter la parole du maître, où la laïcité est respectée.

La délégation aux objets est patente partout et d'autant plus à l'école où des adultes ont à éduquer des enfants, où le cadre dans lequel se déroulent les épreuves d'initiation du futur citoyen doit préparer à les réussir. Ainsi, dans la salle de classe, bloquer les perspectives visuelles sur l'extérieur par des allèges élevées ou employer du verre cathédrale comme vitres, c'est tenter de concentrer les élèves sur l'intérieur, sur la parole du maître et, sans les priver de lumière, empêcher leur regard de s'évader en déléguant aux objets une parcelle de la mission de contrôle et d'encadrement de l'enseignant. Aligner les tables en rangées parallèles, les regrouper par trois ou quatre sont des agencements qui correspondent à des activités différentes, cours magistral, travail individuel ou travail en groupe. La disposition du mobilier dans la salle préfigure, avant même l'entrée des élèves, un type d'activité, et tente de les engager d'emblée dans le travail que l'enseignant souhaite leur voir accomplir. ■ ■ ■



■ ■ ■ À la BCD ou au CDI, disposer les meubles des bibliothèques de façon à ménager entre eux de petits lieux pour des travaux de groupe, des ateliers sur des thèmes différents ou les regrouper pour dégager une aire de travail facile à surveiller et à animer sont autant de pré-agencements matériels du fonctionnement social espéré. Ces agencements veulent aussi rappeler de nombreuses situations antérieures où le travail s'est déroulé dans de bonnes conditions ou, souvent aujourd'hui, simplement manifester une forme d'ordre dans lequel la situation scolaire devrait naturellement s'inscrire.

> Une paix des objets souvent contestée

Toutes ces préparations, ces pré-agencements, ces anticipations, ces mises en ordre à travers les espaces et les choses aboutissent à cet état du monde que Luc Boltanski qualifie de paix des objets (1990). L'univers social n'est que rarement un univers de débat. La plupart des actions sont accomplies sans penser parce que des objets et des dispositifs les guident. Bien sûr, il est toujours possible de remettre en cause cette paix des objets, mais c'est coûteux, aussi bien au plan matériel qu'au plan social. Exemple rebattu au collège ou au lycée, un enseignant peut toujours disposer autrement les tables de la salle où d'autres l'ont précédé et vont lui succéder. En îlots pour faire des petits groupes de travail, en U pour susciter un autre type de communication, en pourtour pour dégager un espace central, les possibles sont légion mais ils sont tous coûteux à cause du temps et du bruit, du dérangement des collègues avec lesquels il faut négocier, d'éventuelles protestations des personnels de service

qui doivent tout remettre en place, sans parler des réactions des élèves face au changement, etc. Tout nouvel ordonnancement de la salle qu'il occupe doit être pour l'enseignant une proposition de situation alternative forte pour qu'il en accepte le coût et se lance dans la transformation. D'où le mouvement de spécialisation des salles de classe ces vingt dernières années. Comme dans l'enseignement élémentaire, chaque enseignant revendique d'enseigner dans la même salle pour pré-agencer les situations d'enseignement selon ses choix.

Si la salle de classe et l'établissement scolaire sont longtemps restés dans une paix des objets qui induisait un type de relations sociales et de rapport au savoir caractérisé par l'écoute et le respect des maîtres, tout a volé en éclats par à coups depuis les années 1960 et la crise de l'école (Derouet, 1992). Aujourd'hui, non seulement la paix des objets est déstabilisée pour l'ensemble de l'établissement mais aucun consensus ne se fait jour sur sa définition. Le parallélisme est frappant entre trois mouvements. Le premier touche le projet curriculaire par la déstabilisation des disciplines, l'introduction de savoirs sociaux dans l'école, l'affirmation de thèmes transversaux, etc. Le deuxième, un mouvement politique d'ouverture de l'école, aboutit aujourd'hui aux projets de gouvernance. Le troisième, une évolution spatiale, remet en cause le monopole de la salle de classe.

Jusqu'où va cette remise en cause ? Il y a sans doute ce que Jean-Louis Derouet et Alain Kerlan appellent un bougé de la forme scolaire, comme on parle d'un bougé en photographie. L'organisation traditionnelle demeure

mais le développement d'autres espaces d'enseignement, l'introduction d'enseignements inédits, d'autres méthodes et d'objets nouveaux créent un flou. Le problème principal concerne le curriculum. L'école est sommée de traiter de nouveaux thèmes. Des plus instrumentaux (le Code de la route et la sécurité routière par exemple) aux plus éthiques (lutte contre le racisme ou le sexisme, respect des droits des handicapés, etc.). Mais ces contenus sont présents sur le mode de la sensibilisation ou de l'ajout. La difficulté est de progresser vers une recomposition curriculaire qui rattache ces contenus à un projet d'ensemble. Longtemps les propositions pédagogiques et éducatives alternatives ou en décalage se sont heurtées à la fois aux routines et aux murs. Elles ont dû se glisser dans des interstices de la vie sociale et de l'espace des établissements. Elles ont peut-être davantage pénétré l'école maternelle et élémentaire que le second degré où, majoritairement, l'organisation fondamentale du projet pédagogique sur l'unité du groupe-classe, en séquences d'une heure dans l'espace de la salle de classe, a très longtemps été exclusive. C'est elle qui est en partie remise en cause aujourd'hui par le développement de moments où l'individualisation l'emporte sur l'approche collective et la mise en œuvre de projets qui enrôlent élèves, enseignants et autres intervenants parfois dans des configurations qui cassent le groupe-classe au profit de plus grands ou de plus petits ensembles et qui recomposent les frontières et les complémentarités entre disciplines. La juxtaposition de l'enseignement simultané qui reste prédominant et de multiples formes d'individualisation de

l'enseignement, de transversalité entre disciplines brouille le paysage sans encore le recomposer.

> La fin des normes nationales et les compromis difficiles sur les dispositifs spatiaux

Si bien d'autres préoccupations ont poussé le législateur au milieu des années 1980 à renoncer à participer par les normes nationales à la prédéfinition spatiale des situations à l'école, nul doute que son abandon de pouvoir a été lié à l'éclatement de la paix des objets face à la critique. L'échec de la standardisation est aussi le refus d'une paix des objets poussée si loin que tous ses fondements politiques et sociaux sont oubliés. L'idée de rapprocher la décision des acteurs qu'elle concerne, si souvent avancée à propos de la décentralisation, a été jugée aussi pertinente pour les collèges et les lycées qu'elle l'était pour les écoles. La démocratie de proximité devait y trouver son compte en favorisant la définition et la construction, au cas par cas, d'une paix des objets accordant les objectifs nationaux aux besoins locaux, c'est-à-dire aux projets pédagogiques et éducatifs des acteurs de terrain. L'habitude de la démocratie représentative et la difficulté de consulter les utilisateurs ont finalement fait écarter les acteurs directs du processus de la commande d'architecture scolaire. Ils ne sont consultés que si la collectivité territoriale le juge utile.

Si l'idée d'une interface entre les demandes et la commande a incontestablement progressé depuis les débuts de la décentralisation, s'intéresser aux demandes des utilisateurs est loin d'être considéré partout comme une composante utile ou nécessaire de la décision. ■ ■ ■



■ ■ ■ Lors de rénovations, où la communauté scolaire existe et peut être consultée, certaines collectivités territoriales ont adopté des politiques de standardisation des commandes qui mettent l'accent sur tout ce qui est semblable d'une opération à une autre et ne voient dans les demandes locales que l'expression de particularités négligeables. Elles avancent souvent l'idée que la consultation des usagers aboutit toujours à des dépenses supplémentaires, souvent inutiles compte tenu de la rapidité de la rotation des équipes éducatives et des élèves. D'autres s'engagent dans une politique de diversification des opérations selon des critères qu'elles définissent avec une infinie variété de l'une à l'autre et qui peuvent aboutir à des établissements "sur mesure". La pertinence des demandes et leur légitimité ne sont donc pas construites partout à partir des mêmes critères.

La constitution d'un espace d'intérêt politique (Akrich, Callon & Latour, 1988) entre les partenaires, maître d'ouvrage, maître d'œuvre et utilisateurs, c'est-à-dire la convergence de l'intérêt que les acteurs portent au projet reste rare. Le souci de dégager un consensus, d'aboutir à des compromis acceptables par le plus grand nombre freine souvent le processus. La plupart des décisions sont prises, aujourd'hui, lorsque plusieurs logiques se rejoignent, pour des raisons distinctes, sur un même dispositif. Il faut en tirer les conséquences : il est vain de chercher l'accord entre tous les partenaires. Le but d'une commande de bâtiment scolaire n'est pas de dégager chez les demandeurs un consensus sur l'éducation ou sur les méthodes pédagogiques, mais de faire converger des interprétations différentes de l'école sur

un même dispositif spatial que chacun tentera, ensuite, d'utiliser à son gré et que tous chercheront à modifier. L'instabilité des usages a fait reculer la paix des objets qui n'encadre plus la programmation puis la vie du bâtiment scolaire. Pour autant, aucun utilisateur n'a renoncé à une délégation aux objets adaptée à ses projets.

À l'écoute des projets pédagogiques et éducatifs : éloge de l'éphémère

L'écart entre la pérennité des murs et la fugacité des usages est une constante. Il n'y a rien de plus dur, de plus statique qu'un bâtiment. La pierre, la brique, le béton n'évoquent ni la flexibilité, ni l'adaptabilité mais la durée, la solidité et une forme d'immuabilité. Il n'y a rien de plus évolutif, de plus changeant, qu'un projet éducatif et pédagogique qui cherche à s'ajuster en permanence aux élèves, à leurs caractéristiques et à leur progression. Inmanquablement, parfois dès l'entrée dans les murs, un décalage se crée entre les dispositions spatiales choisies lors de la conception architecturale pour servir de point d'appui à une forme scolaire et la mise en œuvre des pratiques quotidiennes. La perte de pertinence est compensée par le bricolage matériel, les changements d'attribution des locaux ou plus souvent par l'infléchissement des pratiques. Les murs des salles de classe des écoles construites par Jules Ferry n'abritent plus les mêmes activités ni les mêmes relations entre maîtres et élèves qu'à leur inauguration. L'adaptabilité, la flexibilité sont aujourd'hui inscrites dans la plupart des programmes de constructions scolaires et les maîtres d'ouvrage sont vigilants à ménager les capacités d'évolution des bâtiments. Si les exigences de haute

“ La pérennité des murs et la fugacité des images ”

qualité architecturale et environnementale s'ajoutent aux innovations technologiques en matière de communication pour faire évoluer les bâtiments et les façons de s'en servir, l'essentiel du changement de nos jours reste pédagogique et éducatif. Si toutes les pratiques s'inscrivent tant bien que mal et, de fait, de gré ou de force entre les murs existants, il faut accepter de prendre au sérieux le développement, à côté de l'enseignement simultané qui perdure, de l'individualisation et de la transversalité nouvelles des apprentissages mais aussi de la nature des contenus d'enseignement et des formes de circulation des savoirs. Si, Durkheim a raison de penser que chaque époque nourrit un projet de socialisation qui correspond à l'idée que la société se fait des principes susceptibles d'assurer sa cohésion et son adaptation à des conditions nouvelles, il faut en tirer les conséquences sur l'organisation de l'éducation mais aussi envisager en même temps les nouvelles formes de circulation des savoirs et l'élargissement des contenus à des domaines qui échappent au découpage disciplinaire actuel ou qui le traversent, tels que l'architecture et l'urbanisme.

> De l'enseignement à la circulation des savoirs, les conséquences de l'évolution de la conception curriculaire

Il apparaît que ce que Guy Vincent appelle la forme scolaire n'est qu'une modalité de la circulation des savoirs, peut-être pas la plus appropriée à la situation contemporaine. Laissons de côté les problèmes que posent les pays pauvres, dont l'exemple a pourtant inspiré le brûlot d'Ivan Illich (1971), mais les réflexions européennes présentent un paradoxe. Elles mettent la création

et la circulation de la connaissance au cœur de leur projet de société et, en même temps, elles dissocient cette question de celle de l'école. C'est la société dans son ensemble qui est "cognitive" et le savoir circule aussi bien par différents réseaux d'échanges – notamment ceux que permet internet – que dans les entreprises apprenantes. En outre, les compétences ainsi formées ne sont plus seulement individuelles, il peut s'agir d'une intelligence collective et celle-ci est beaucoup plus articulée à l'action et à la performance qu'à des classements académiques. L'idée de réseau est partout présente, dans l'organisation économique (Boltanski & Chiapello, 1999) dans l'organisation de la connaissance, dans celle de sa circulation. Ces propositions sont lointaines – peut-être utopiques – mais elles éclairent l'évolution actuelle de l'espace des établissements scolaires. En outre, ceux-ci ne peuvent être indifférents à la concurrence qu'exercent d'autres offres de savoirs et de valeurs aux élèves qu'ils scolarisent : les media, la musique, la toile, les jeux, etc., (Brougère, 2002). Tout cela reprend une tradition de dispositifs de socialisation autonome de la jeunesse (Varagnac, 1948) mais avec des moyens de diffusion qui leur confèrent une autre dimension.

L'école est dès maintenant affectée par cette diversification des modes de circulation des savoirs. Un système perdure où la circulation est univoque et verticale : de l'enseignant ou de l'adulte vers tous les élèves, simultanément.

À côté ne cesse de se développer une circulation des savoirs volontairement variée, presque à la carte parfois, où l'activité de l'élève est considérée comme première, où son enrôlement



■ ■ ■ dans le processus d'apprentissage est essentiel. La pédagogie différenciée et la pédagogie par objectifs ont finalement induit une individualisation diffuse et augmenté la part des rapports nouveaux entre le professeur et chaque élève. À la circulation verticale avec l'enseignant se sont ajoutées des acquisitions plus individuelles, liées à la diffusion des méthodes actives de l'École nouvelle puis à l'essor dans les années 1980 du travail autonome en CDI ou à partir d'autres sources.

Comment maîtriser ce phénomène ? D'abord en l'abordant avec sa dimension spatiale et en repensant le curriculum de manière à donner aux maîtres et aux élèves les moyens de comprendre le processus dans lequel ils sont pris et d'agir sur lui. Articulées aujourd'hui autour du travail personnel, ces exigences ont trouvé une place officielle dans les emplois du temps et le fonctionnement des établissements. Les thèmes des parcours diversifiés puis des itinéraires de découverte le montrent comme ceux des PPCP ou des travaux personnels encadrés, ces dispositifs individualisés ou ces approches par projet sont un des lieux privilégiés de l'entrée de savoirs sociaux nouveaux dans le cursus scolaire. Non seulement les disciplines ne se définissent plus et ne s'enseignent plus de la même façon à cause de leur propre évolution, de celle des savoirs savants et du recours à de nouvelles technologies mais elles se traitent de façon différente dans leurs interactions les unes avec les autres. La transversalité du champ de l'architecture et de l'urbanisme par rapport aux disciplines scolaires peut nourrir cette porosité davantage souhaitée entre les savoirs sociaux et ceux de l'École.

> La maîtrise des lieux d'école : un objet d'éducation

Lorsque l'organisation scolaire est abordée à travers les apprentissages académiques ou sociaux des élèves, les dispositions spatiales sont couramment considérées comme un moyen (Best, 1979) d'éducation susceptible, parmi bien d'autres, de faciliter des acquisitions. En revanche, dès que l'espace scolaire est vu comme un objet d'éducation, une occasion d'acquiescer à cette petite échelle des compétences à réinvestir ailleurs, le processus semble s'interrompre avec l'arrivée de l'enfant au dernier stade défini par Piaget, celui, euclidien, de l'intelligence opératoire formelle. Il est alors capable, vers onze-douze ans, de tenir compte des trois dimensions, de raisonner en termes géométriques. Pour parvenir à être maîtrisé à ce stade, l'espace comme objet d'éducation, très étudié par les psychologues et les spécialistes du développement moteur, cognitif et psychologique de l'enfant, a été intégré dans les missions de l'école. Les bâtiments, grâce à des environnements "enrichis", ont été diversifiés pour favoriser l'initiation des petits. Les couleurs, les textures des matériaux, leurs sonorités, la taille et l'agencement des équipements ont progressivement pris de l'importance en tant que supports d'activités destinées à stimuler leurs apprentissages. Cet intérêt pour l'espace objet d'éducation s'amenuise au fil des cycles et tout laisse penser que la formation dans ce domaine est achevée lorsque l'élève arrive au collège. Les bâtiments scolaires ne comptent vraiment comme objets d'éducation qu'à l'école maternelle et élémentaire ...

Puisque l'architecture et l'urbanisme,

“ L'espace
comme objet
d'éducation ”

l'espace aussi, sont souvent évoqués aujourd'hui comme un champ à aborder dans divers programmes disciplinaires à différents niveaux (une circulaire du 31 juillet 1998 évoque l'architecture à propos de l'éducation artistique et culturelle de la maternelle à l'université) pourquoi ne pas se servir davantage et plus longtemps des bâtiments scolaires comme moyen d'éducation ? Dans un pays où la culture architecturale est considérée comme inexistante, la dimension spatiale est, de fait, à travailler tout au long de la vie ... Pourquoi ne pas en saisir l'occasion dans les bâtiments scolaires et inciter, à côté des élèves, leurs utilisateurs adultes, personnels enseignants et de vie scolaire en particulier, à mieux intégrer la dimension spatiale dans leurs projets pédagogiques et éducatifs quotidiens ou exceptionnels ? Cela implique de les inciter à l'initiative dans leurs usages divers de l'espace plus que de tenter de les satisfaire par du sur mesure lorsqu'on sollicite leurs demandes pour une réhabilitation.

> Aider les usagers directs à créer l'espace de leurs projets, à distinguer le durable de l'éphémère

Puisque la paix des objets est aujourd'hui toujours nécessaire mais plus difficile à construire dans le foisonnement des possibles, pourquoi ne pas saisir toutes les occasions de donner aux utilisateurs la latitude, politique et matérielle, de percevoir l'espace comme une ressource plus que comme une contrainte ? Beaucoup de revendications ou de stabilisations spatiales sont liées à un projet dont la durée dépend de la présence d'un adulte intéressé, de la nature d'un dispositif, de la mobilisation d'un groupe d'élèves, etc. Elles résultent souvent du

changement d'échelle de la situation d'enseignement ou de socialisation autrefois confinée dans la salle. Tout ou partie de l'espace commun de l'établissement est envahi par des projets qui, à l'instar des installations temporaires d'arts plastiques ou des spectacles de rue bouleversent momentanément le regard et l'usage dans la ville.

La prise en compte de l'éphémère, du précaire, de la durée courte, celle de l'événement, du projet, de la stabilisation que l'on sait momentanée, est rarement associée à la dimension spatiale. Par contagion, la relative éternité des murs incite plutôt à des perspectives longues, à des investissements élevés mais rares. Trouver les lieux du projet collectif ou individuel, c'est inciter les utilisateurs, les habitants, à considérer l'espace comme une ressource réellement mobilisable dans une situation scolaire. C'est aussi prendre au sérieux la réalité des pratiques, clé de l'évolution des bâtiments scolaires, alors même que le législateur décentralisateur n'a pas prévu d'expression directe des demandes spatiales. C'est aussi enfin les conditions de la gestion matérielle, financière, architecturale et sécuritaire de ces dispositions momentanées. Cela suppose, au moment des programmations des constructions ou des rénovations, de réfléchir à ce qui doit relever du gros œuvre difficilement remaniable et des aménagements plus faciles à transformer sans que le coût de la main d'œuvre soit prohibitif ni les conditions de sécurité insuffisantes. La marge n'est pas si étroite qu'il y paraît, ni la perspective irréalisable. Nombre d'aménagements conçus pour durer sont peu ou pas utilisés alors que des besoins criants existent par ailleurs. Une



- ■ ■ meilleure régulation, passant par la courte durée, est possible. Elle doit aller de pair avec une attention accrue pour tous les équipements que les établissements acquièrent au fil du temps. Le mobilier peut faciliter ou freiner l'agencement de situations liées à des projets académiques ou de socialisation. Ainsi, parmi mille autres exemples, les chaises qui sont faciles à monter sur les tables et dégagent le sol pour le nettoyage servent souvent de point d'appui à une construction de l'ordre scolaire qui intègre les personnels d'entretien.

Dépasser la sensibilisation à l'architecture pour entrer dans la construction d'une culture architecturale

En matière d'espace scolaire, l'éclatement des références antérieures liées à l'enseignement simultané, la prolixité des demandes et l'inaccessible maîtrise de la diversification des pratiques sont des difficultés majeures qui éprouvent la bonne volonté des élus territoriaux. Comprendre le montage composite entre dispositions intérieures, façades et inscription urbaine ; aborder les situations scolaires en tenant compte de l'évolution des usages sans séparer l'espace des pratiques pédagogiques et éducatives, des contenus d'enseignement ou de l'organisation du curriculum ; accepter la courte durée des projets et des dispositifs spatiaux éphémères qui leur correspondent ; s'interroger sur la dimension spatiale de la socialisation des élèves par les élèves, sont aujourd'hui autant d'impératifs pour inciter toutes les catégories d'habitants des bâtiments scolaires à s'appuyer davantage sur les dispositions spatiales pour réussir leurs projets. Car l'établissement

scolaire d'aujourd'hui est sans doute plus une juxtaposition de projets différents de personnes et de groupes de tailles variées qui se recoupent et se recomposent en permanence qu'une convergence consensuelle vers un projet général et commun.

Quelles formes spatiales donner à cet établissement en perpétuelle reconstruction ? L'importance des pratiques dans l'évolution des dispositions spatiales intérieures et la méconnaissance que l'on en a justifieraient un programme de recherche sur les conséquences spatiales de la sortie partielle de l'enseignement simultané au profit d'une individualisation de l'enseignement dans les établissements scolaires. Retrouver à l'échelle nationale et développer à l'échelle européenne une structure en réseau de dialogue, de documentation, de mutualisation, de capitalisation entre collectivités territoriales, architectes et partenaires de l'Éducation permettrait d'approcher la valeur d'usage des constructions scolaires. Nul doute que les réflexions actuelles sur la sécurité et la lutte contre la violence à l'école y trouveraient matière.

La prise en compte, en grandeur et en temps réels, de la dimension spatiale des situations pédagogiques et éducatives dans les établissements scolaires est une occasion rare de contribuer à la construction d'une culture architecturale en France. Le défi est d'autant plus intéressant qu'il participe de la recomposition de la forme scolaire à travers les dispositions spatiales, le curriculum, les contenus, les pratiques.

Références bibliographiques

- > Akrich M., Callon M & Latour B. 1988 "À quoi tient le succès des innovations ?" *Annales des Mines*, in Vinck D. (éd.) ,2001. *Gestion de la recherche : nouveaux problèmes, nouveaux outils*, Bruxelles, De Boeck, 27-76.
- > Ariès P. ,1973, *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancien Régime*, Paris, Le Seuil.
- > Best F. ,1979, "L'espace : objet d'éducation" *Vers l'éducation nouvelle*, 333, 5-13.
- > Boltanski L. ,1990, *L'amour et la justice comme compétences*, Paris, Métailié.
- > Boltanski L. & Chiapello E. ,1999, *Le nouvel esprit du capitalisme*, Paris, Gallimard.
- > Brougère G. (coord) ,2002, Jeu, loisirs et éducation informelle, *Éducation et Sociétés*, 10.
- > Derouet J.-L. ,1992, *École et justice. De l'égalité des chances aux compromis locaux ?*, Paris, Métailié.
- > Derouet-Besson M.-C. ,1998, *Les murs de l'école*, Paris, Métailié.
- > Derouet-Besson M.-C. 2000, "De la salle de classe à l'établissement, une négociation décentralisée, aussi politique que technique", *Revue de l'Association française des administrateurs de l'Éducation*, numéro 2000/2, "Bâtir pour apprendre", 13-30.
- > Foucault M. ,1961, *Histoire de la folie à l'âge classique*, Paris, Plon.
- > Foucault M. ,1975, *Surveiller et punir*, Paris, Gallimard.
- > Houssaye J. ,2000, Pédagogies et pédagogues : des terrains aux théories, des théories aux terrains, in.
- > Derouet-Besson M.-C. (dir), *Éléments pour construire une pédagogie de l'espace auprès des jeunes, 2 - des pratiques de formation en questions*, Paris, Fédération nationale des CAUE.
- > Illich I. ,1971, *Une société sans école*, Seuil, Paris.
- > Latour B. 1984. *Les microbes*. Paris, Métailié.
- > Mayeur F. ,1981, De la Révolution à l'école républicaine, in *Histoire générale de l'enseignement et de l'éducation en France*. Paris, Nouvelle librairie de France.
- > Normand R. ,2000, L'utilisation de l'espace par les pédagogues : quelques exemples, in Derouet-Besson M.-C. (dir) *Éléments pour construire une pédagogie de l'espace auprès des jeunes, 2- des pratiques de formation en questions*, Paris, Fédération nationale des CAUE.
- > Stræsser T. ,1977, "Le cours préparatoire à deux niveaux" *L'éducateur* 11, 2-5.
- > Varagnac A ,1948, *Civilisation traditionnelle et genre de vie*, Paris, Albin Michel.
- > Vincent G. ,1981, *L'école primaire française*, Lyon, PUL.
- > Vincent G. (éd.) ,1994, *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles...* Lyon, PUL.

