
L'architecture scolaire : un judicieux point de rencontre entre l'État et les collectivités ?

FRANÇOIS LOUIS, inspecteur général de l'administration de l'éducation nationale et de la recherche ¹

A la suite de la mise en œuvre des lois de décentralisation à compter du 1^{er} janvier 1986 et en application, précisément, de ces lois, l'Éducation nationale, en tant qu'administration d'État, s'est retirée nettement du champ de l'architecture scolaire, estimant qu'il relevait pleinement, dès lors, de la compétence des collectivités territoriales de rattachement des établissements ; ce retrait s'est concrétisé par diverses mesures sur lesquelles on va revenir. Depuis, cependant, l'idée paraît cheminer dans les esprits que les deux partenaires du système éducatif - l'État et les trois types de collectivités territoriales - ont, en cette matière, des intérêts communs et qu'une certaine concertation, ou à tout le moins une réflexion "partagée" sur ces questions, est fort opportune ; la réflexion sur "l'école du futur" est probablement l'un des facteurs les plus incitatifs à cette évolution.

La situation présente : une aspiration sans doute plus marquée à aborder ensemble la réflexion sur les questions d'architecture scolaire

> "Architecture", d'un côté, et "pédagogie", de l'autre : "chacun chez soi !" La mise en œuvre du partage de

compétences entre l'État et les collectivités territoriales de 1983-1985 dans le champ éducatif a enlevé au ministère de l'Éducation nationale tout pouvoir d'imposer, en matière d'architecture scolaire, soit des superficies, soit des agencements particuliers ; il en a d'ailleurs tiré rapidement les conséquences pour

■ ■ ■ ses propres structures. Auparavant en effet, un service spécifique du ministère, responsable des constructions scolaires, était chargé de publier des directives à cet égard ; il avait d'autant plus de latitude en cette matière qu'il était associé à l'élaboration des programmes de construction. Le centre de conseil technique aux collectivités territoriales (CCTCT), tout dernier intitulé de ce service, a ainsi été supprimé à la fin de 1989, le ministère ayant estimé qu'il était désormais nécessaire de laisser toute liberté aux collectivités dès lors que celles-ci se voyaient confier la responsabilité des constructions. Ce centre travaillait sur certaines spécialités, en liaison avec la direction des lycées et collèges² pour ce qui relevait de sa compétence, dans le cadre de la publication de guides de construction et d'équipement ; après sa suppression, si la DLC a continué alors à élaborer des guides d'équipements conseillés, surtout pour les formations technologiques et professionnelles, et si ces documents comportaient parfois quelques indications immobilières ou/et d'aménagement des espaces, c'était visiblement dans le souci de donner des exemples d'utilisation fonctionnelle et d'aménagement des locaux définis à partir des besoins pédagogiques ; mais il ne s'agissait nullement d'impositions et l'approche était donc radicalement différente par rapport aux prescriptions énoncées dans le passé.

De leur côté, les départements et les régions n'entendaient pas voir l'État empiéter éventuellement sur leurs attributions. Tenues, par ailleurs, comme les autres maîtres d'ouvrage, d'organiser un concours d'architecture pour tout investissement public de plus de dix

millions de francs, les collectivités territoriales ont tiré judicieusement parti de cette obligation pour stimuler la recherche architecturale dans le champ scolaire, témoignant par là d'une réflexion réelle sur les fonctionnalités des établissements ainsi que de leur volonté de donner un *look* plus moderne aux collèges et aux lycées³. Les architectes se sont généralement efforcés en conséquence de concevoir des bâtiments susceptibles de répondre aux besoins des établissements, parfois très spécifiques, tout en intégrant les nouvelles constructions dans leur cadre ; à l'incitation des nouveaux maîtres d'ouvrage, ils ont rompu avec l'uniformité des lycées *d'avant*, c'est-à-dire d'avant la décentralisation, avec des exemples multiples de cette créativité architecturale⁴.

Une séparation s'est donc instaurée, dans le domaine de l'architecture scolaire, entre l'Éducation nationale, d'un côté, et les collectivités de rattachement des établissements scolaires, de l'autre, l'État demeurant responsable des aspects pédagogiques (outre la charge des personnels). Deux éléments sont venus atténuer cependant quelque peu, mais "quelque peu" seulement, le caractère radical qu'aurait pu prendre cette séparation :

- pour la construction de nouveaux collèges ou lycées, l'administration centrale a introduit en effet la formule de nomination "par anticipation" des chefs d'établissement, ceux-ci ayant pour mission de participer au suivi technique de la construction ; dans l'ensemble, on peut dire que cette expérience s'est révélée fructueuse pour que les architectes tiennent mieux compte

des caractéristiques propres à l'établissement à réaliser, et notamment de préoccupations d'ordre pédagogique. On peut ajouter également que cette pratique présente une certaine analogie avec la situation qui, dans plus d'un cas, paraît avoir prévalu pour ce qui concerne l'enseignement primaire ; il ne faut pas oublier en effet qu'il arrivait assez fréquemment que l'inspecteur de circonscription (IDEN, puis IEN) intervienne en tant que "conseiller" auprès du maire pour les constructions d'écoles : *"j'ai travaillé avec des maires à des constructions d'écoles dans les années 1980"*, rappelle ainsi un ancien IDEN aujourd'hui inspecteur général, *"en aidant les maîtres à être présents dans les projets lorsque ce n'était pas le cas ; nous dialoguions avec l'architecte, étant précisé que ce qui était attendu de nous, c'était précisément l'expression des besoins pédagogiques ainsi que notre vision d'une "belle école" dont chacun serait content dans la commune"*. En résumé, on a observé dans le secondaire depuis 1986 ce qui existait souvent dans l'enseignement primaire depuis déjà fort longtemps, la différence résidant certes dans la taille de la structure ; dans le domaine de l'ouverture internationale, d'autre part, le ministère a continué à participer, au sein de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), au programme pour la construction et l'équipement de l'éducation (*PEB - Programme on Educational Building*), dont la France était, au demeurant, le premier contributeur. Depuis son lancement en 1972, ce programme apporte son concours aux pays membres de l'OCDE qui y participent (ainsi qu'à des membres associés) afin d'assurer le

meilleur emploi des ressources dévolues aux équipements éducatifs à tous les niveaux ; il s'attache à promouvoir, en liaison justement avec les responsables des diverses collectivités territoriales, les échanges internationaux tant au niveau des politiques que de la recherche et de l'expérimentation dans les domaines de la construction et de l'équipement de l'Éducation, avec trois objectifs principaux : améliorer, d'abord, la qualité des bâtiments scolaires et mieux les adapter aux besoins, afin de contribuer ainsi, parmi d'autres facteurs, à accroître la qualité de l'enseignement ; veiller, ensuite, à ce que la meilleure utilisation possible soit faite des ressources considérables consacrées à la construction, au fonctionnement et à l'entretien des bâtiments scolaires ; appeler rapidement, enfin, l'attention des divers responsables sur les incidences qu'ont sur les équipements éducatifs les tendances majeures qui se dessinent dans l'enseignement et dans la société en général ⁵.

> De "l'ignorance mutuelle" à un certain réalisme partagé : l'architecture scolaire, naturellement, n'est pas neutre

Une situation de "chacun chez soi" s'est donc installée, durablement. Au fil des années cependant, la crainte – mutuelle – de l'empiètement s'est estompée et un certain réalisme a cheminé progressivement dans les esprits.

De fait, les infrastructures éducatives constituent un enjeu réel au niveau local dont les conditions de réalisation pèseront durablement. Les autorités et les familles (appuyées dans certains cas par des enseignants) plaident spontanément



“ Cheminer vers un réalisme partagé ”

■ ■ ■ pour la construction d'établissements scolaires qui soient proches géographiquement ; mais la construction scolaire a un coût initial et elle a aussi - tout un ensemble de coûts induits, la dépense d'investissement ayant un "effet d'entraînement" : équipement des locaux, entretien et fonctionnement quotidien, outre la charge en personnel, naturellement. Le "bâti" n'est donc pas neutre et il peut difficilement être considéré isolément ; des "rigidités" éventuelles peuvent ultérieurement se révéler comme difficiles à corriger, soulignant d'autant l'importance du travail de préparation en amont de la construction elle-même. Car c'est au stade de la conception architecturale d'un projet donné que bon nombre de choix essentiels vont être effectués, engageant l'avenir et la fonctionnalité pédagogique, étant souligné qu'il importe de ne pas céder à la tentation de construire des établissements "vitrines architecturales futuristes" dont la fonctionnalité n'est pas forcément garantie : sélection du site (avec des incidences probables sous l'angle de l'organisation de transports scolaires), choix soit d'une construction entièrement nouvelle, soit de la rénovation d'un bâtiment existant, grandes lignes architecturales du projet qui seront affinées par la suite, qualité des matériaux mis en œuvre, câblage et mise en réseau des installations, organisation d'un centre de documentation ou d'une bibliothèque scolaire, etc.⁶ ; "Depuis une vingtaine d'années" rappelle notamment le rapport de l'IGEN sur "les politiques documentaires des établissements scolaires" publié en mai 2004⁷, "les collectivités territoriales ont largement rénové les établissements scolaires" ; pour ce qui concerne plus spécialement

les centres d'information et de documentation, ce rapport souligne que, "dans ce contexte, les CDI ont été bénéficiaires de ces efforts", ceux-ci ayant "aussi porté sur les raccordements en réseau à internet" ; à propos des collèges, le rapport mentionne "de belles réalisations architecturales", en ajoutant plus largement que "le sentiment général est la grande satisfaction" ; de fait, "qu'il s'agisse de réaménagement de locaux existants ou de nouvelle construction, dans le plus grand nombre de cas, une concertation entre l'équipe de l'établissement et l'architecte a permis d'aboutir à des CDI de grande qualité. En l'absence de directives nationales, divers documents ont pu servir d'appui. Parmi les plus récents faisant le point sur cette question, des documentalistes et chargés de mission auprès de l'IA-IPR de Rouen ont proposé un document qui livre des pistes de cahier des charges pour un CDI et des schémas fonctionnels⁸".

Au niveau local, l'implication de l'ensemble des acteurs concernés – responsables territoriaux ("maîtres d'ouvrage"), architectes et entreprises de construction ("maîtres d'œuvre"), administrateurs du système éducatif, personnels concernés (et d'abord les enseignants), et futurs usagers de l'établissement d'enseignement (les élèves, les étudiants, de même que des adultes dans le cadre du développement de "l'apprentissage tout au long de la vie") – peut donc permettre de mieux prendre en compte les impératifs pédagogiques et contribuer aussi, opportunément, à minimiser les coûts induits de fonctionnement et de maintenance de l'établissement.

Au niveau national, d'autre part, le fait

que l'Éducation nationale décide d'introduire des dispositifs pédagogiques tels que les "modules", les "travaux personnels encadrés" (TPE), les "itinéraires de découverte" (IDD), les "projets pluridisciplinaires à caractère professionnel" (PPCP), etc. sans "grande" concertation avec ses partenaires territoriaux n'a pas été sans inconvénient puisque la mise en œuvre elle-même de ces dispositifs incitant les enseignants à travailler à certains moments par petits groupes d'élèves plaide pour une certaine souplesse dans la conception et l'utilisation d'infrastructures éducatives qui soient flexibles et adaptables. Dans le même sens, l'introduction des "nouvelles technologies de l'information et de la communication" (NTIC) est venue souligner encore plus nettement la nécessité d'"anticiper", celle-ci jouant en tant que facteur incitatif pour une concertation entre l'Éducation nationale et ses partenaires territoriaux ; car ces technologies amènent nécessairement à s'interroger sur la conception de "l'école du futur", thème que l'on abordera de façon plus approfondie dans la seconde partie de cette contribution.

Ces diverses raisons expliquent sans doute que soient apparus, au cours des dernières années, quelques signes récents qui tendent à montrer – prudemment – que l'architecture scolaire peut – sinon "doit" – constituer un point de rencontre entre l'Éducation nationale et ses partenaires territoriaux, chacune des parties ayant effectivement un intérêt mutuel avéré à une telle concertation ; parmi les éléments symptomatiques à cet égard, on mentionnera ici deux circonstances, plus particulièrement :

- en premier lieu, des contacts noués entre le *Club des chargés de patrimoine des régions et des départements* et l'administration centrale : ce "club", qui réunit sous la forme d'une association loi de 1901 des responsables territoriaux directement concernés par les questions de construction, rénovation et équipement des établissements secondaires, a notamment invité officiellement plusieurs représentants de l'administration centrale à intervenir sur le thème de l'architecture scolaire à l'occasion de l'une de ses réunions périodiques, en octobre 2000 ;

- en janvier 2002, en second lieu, le cabinet du ministre Jack Lang a organisé sur le thème "*Architecture et pédagogie*" un colloque important qui s'est tenu à la Sorbonne, avec la participation, naturellement, de nombreux responsables de collectivités territoriales ; le ministre avait au demeurant institué alors, au sein de l'administration centrale, une "mission sur l'architecture scolaire" et un cédérom, support de l'exposition qui illustre le colloque de la Sorbonne, présentait une sélection de solutions ou d'options considérées comme "exemplaires" ⁹.

Le contexte brossé précédemment a donc quelque peu évolué, les collectivités territoriales paraissant exprimer finalement le souhait que l'État, en cette matière, ne se considère pas comme totalement désengagé. Mais ne nous méprenons pas : les collectivités ne souhaitent nullement un "retour en arrière" et pas davantage un "discours académique" ; leur attente porte plutôt sur les points suivants :

- non pas tant ce qu'il "faut" faire, un "livre de recettes", que des recommandations



- ■ ■ sur des "erreurs" éventuelles dans la conception architecturale d'un établissement, la taille des établissements, la disposition des bâtiments, "erreurs" qu'il apparaît préférable d'éviter ;
 - des recommandations de nature *qualitative*¹⁰ qui soient illustrées par des exemples concrets : quelle disposition des locaux se présente comme plus appropriée par rapport à la fonctionnalité pédagogique ? par rapport à l'amélioration de la vie scolaire et/ou la prévention des dégradations ou des incivilités ? par rapport à l'équipement des établissements, la fonction documentaire, l'accès à l'information et l'utilisation des TICE ? etc. ;
 - des conseils ou suggestions, là aussi à partir de cas concrets, pour ce qui concerne les facteurs d'ambiance (lumière, espaces verts, espaces de détente pour les élèves), la sécurité matérielle, l'agencement des couloirs, les installations sportives, l'hébergement et la restauration, la sécurité aux abords des établissements et la prévention des intrusions, etc. ;
 - un éclairage, enfin, sur la relation investissement / coûts de fonctionnement, sur l'optimisation des ressources, ou encore sur l'organisation de la maintenance.

On l'aura compris : ce qui serait, semble-t-il, apprécié ne relève pas du prescriptif, chaque collectivité entendant exercer pleinement les attributions que lui confère la loi, mais plutôt de l'exercice d'une "fonction conseil" qui soit partagée et qui s'attache à favoriser la mutualisation des leçons de l'expérience acquise sur les diverses zones du territoire.

Une réflexion à partager effectivement sur le thème de "l'école du futur "

Parmi les thématiques sur lesquelles cette mutualisation des réflexions et des expériences récentes semble s'affirmer, celle relative à l'utilisation des TICE et, plus largement, la thématique sur "l'école du futur" constituent sans aucun doute un sujet privilégié et prioritaire : car il apparaît en effet indispensable et urgent de donner aux personnels et aux partenaires impliqués dans le développement et l'usage des TICE, tout spécialement les partenaires de l'école qui sont précisément les collectivités territoriales, une vision globale du développement de ces technologies, de leurs enjeux et de leur impact, lesquels sont d'abord d'ordre pédagogique. On note au demeurant à cet égard que tel et tel interlocuteurs, au sein des collectivités territoriales, ne cachent pas leur attente d'une contribution de l'Éducation nationale pour tout ce qui concerne le volet "évaluation" dans l'utilisation des TICE (entre autres investissements matériels) : quel est en effet l'impact effectif, en termes d'amélioration de l'efficacité pédagogique, de ces technologies ? cet impact est-il à la hauteur des investissements consentis ? quels investissements conviendrait-il de privilégier ? et le concours des collectivités peut-il s'inscrire pleinement dans la perspective constructive d'un vrai partenariat en cette matière, avec pour souci fondamental et premier l'intérêt des élèves ?

De telles préoccupations dépassent bien évidemment le cadre de nos frontières hexagonales et, sur ce thème, on peut juger utile de faire état ici des réflexions échangées en décembre 2000 à

l'occasion d'un séminaire international sur le thème de *"L'École intelligente, vers l'architecture scolaire du futur"* organisé à Milan à l'initiative du Centre pour l'innovation et l'expérimentation éducatives de la Province de Milan (CISEM¹¹). L'approche de "l'école intelligente" que fait apparaître la synthèse de divers points de vue exprimés lors de ce séminaire international (tout particulièrement celle développée par ce centre de recherche italien) recoupe en effet très largement la vision qui se dégage des activités développées, au cours de la décennie 90 plus particulièrement, par le programme de l'OCDE sur les constructions et l'équipement de l'éducation mentionné précédemment (PEB) :

- les notions "d'école intelligente" et "d'architecture scolaire du futur" incitent, en premier lieu, à concevoir une architecture et un environnement éducatifs qui servent et facilitent au mieux les apprentissages ;
- mais concevoir "une architecture scolaire du futur" n'amène pas seulement à réfléchir sur la place que doivent occuper, dans le cadre scolaire, les NTIC et la domotique : il s'agit également de "penser l'école" de façon aussi "intelligente" que possible au regard de ses missions propres, de même que par rapport à son environnement.

> "L'école intelligente" et "l'architecture scolaire du futur" : pour une architecture et un environnement éducatifs qui servent au mieux les apprentissages

La réflexion sur "l'école intelligente" développée à Milan apparaît d'abord très proche de travaux développés au cours des dernières années par l'OCDE, soit dans le cadre de son Centre pour la

recherche et l'innovation (CERI) sur la place des NTIC dans les systèmes éducatifs, soit aussi dans le cadre du PEB sur le thème de *"l'école du futur"*¹².

Pour des installations qui procurent un accès aussi large que possible à l'information et au savoir : "l'école du futur" n'est pas forcément celle du futurisme

La notion "d'école intelligente" invite assurément à considérer la place que les NTIC, l'informatique, le multimédia peuvent - et doivent - occuper désormais dans la conception des constructions scolaires et l'équipement des établissements sous plusieurs aspects liés entre eux :

- la localisation de ces ressources, de façon telle qu'elles soient pleinement partagées et accessibles dans les diverses salles de l'établissement plutôt que dans des salles hyper-spécialisées ;
- le câblage et la mise en réseau des établissements¹³ ;
- la localisation et la conception des centres de documentation et d'information (CDI) et des bibliothèques scolaires¹⁴.

D'autres éléments, cependant, doivent également être considérés :

- la prise en compte, dès l'amont, des coûts probables de maintenance : des équipements somptueux, "vitrines", peuvent induire en effet des dépenses d'entretien prohibitives ; "l'école du futur" n'est pas nécessairement celle du futurisme ;
- la problématique pédagogique, bien évidemment : les NTIC ne constituent pas une panacée, mais une ressource, un instrument afin de mieux aider les élèves, surtout ceux qui rencontrent des difficultés dans leurs apprentissages ;
- la question de l'égalité des chances : ■ ■ ■



“ Réfléchir sur l'architecture scolaire du futur ”

■ ■ ■ l'équipement des établissements scolaires en nouvelles technologies éducatives ne doit pas creuser les différences entre établissements favorisés et défavorisés ; il faut éviter, autant que possible, que ne s'installe, de ce point de vue, une "fracture numérique" entre établissements.

Pour des espaces fonctionnels et adaptables afin de faciliter la tâche des enseignants et la réussite scolaire des élèves
Au-delà des équipements et installations, une réflexion sur "l'école intelligente" et "l'architecture scolaire du futur" conduit aussi à se pencher sur la conception des espaces ; de fait, ainsi qu'on l'évoquait précédemment, l'architecture scolaire n'est pas neutre, même si elle ne compte que parmi une multiplicité de facteurs dans la bonne marche des établissements et la réussite scolaire des élèves. Il est néanmoins généralement reconnu, dans nombre de pays, que certains éléments peuvent utilement contribuer à créer un climat plus propice pour les apprentissages : la taille des établissements, la disposition des bâtiments, des installations de détente ou encore des couloirs, des facteurs d'ambiance tels que l'éclairage, la couleur des murs, etc. On insiste, de même, sur la nécessité de prendre effectivement en compte, dès l'amont, la destination *pédagogique* des constructions scolaires, des concertations étroites avec les futurs utilisateurs pouvant permettre, de ce point de vue, d'intégrer précisément les impératifs pédagogiques. On souligne encore l'importance d'espaces adaptables et modulaires, facilitant notamment le travail en petits groupes d'élèves ainsi qu'un tutorat plus personnalisé de certains élèves, et qui

incitent également les personnels enseignants à travailler en équipe. Car si les NTIC ne "suppriment" nullement la tâche des enseignants, le défi néanmoins pour l'école consiste à dépasser les infrastructures et matériels pour viser une pleine intégration de ces technologies dans les pratiques pédagogiques ; le primat donné à la souplesse dans les constructions scolaires ne suffit pas, et l'innovation doit donc avoir toute sa place, tout autant qu'une évaluation effective de l'impact de ces technologies, l'objectif essentiel étant bien d'ordre qualitatif.

> "L'école du futur" : "penser" l'école en prenant pleinement en compte ses missions et son environnement

Réfléchir sur "l'école du futur" conduit probablement, en second lieu, à prendre pleinement en compte, dans une telle réflexion, les missions même de l'école ainsi que son environnement, en dépassant par conséquent – sans en minorer l'importance – les seules questions d'équipement et d'agencement des espaces.

"L'école du futur" : une ressource qui soit vraiment mobilisable, désormais, pour "l'apprentissage tout au long de la vie"

En janvier 1996, au cours d'une réunion des pays membres de l'OCDE, les ministres de l'éducation ont retenu comme priorité pour les activités de cette organisation la réalisation de l'apprentissage à vie pour tous ; ils ont décrit les établissements scolaires comme un *"élément important du patrimoine"* et ils ont estimé que ceux-ci devaient *"devenir des centres d'apprentissage communautaires qui proposent différents*

programmes et techniques d'apprentissage à diverses catégories de personnes et restent ouverts toute l'année pendant de longues heures"¹⁵.

Une telle ouverture sur l'apprentissage tout au long de la vie et pas simplement sur la scolarité rejoint l'approche du champ de l'éducation et de la formation promue par l'OCDE ; la préoccupation d'optimisation de "l'investissement éducatif" y est en effet centrale, eu égard aux coûts considérables que représentent dans les différents pays les dépenses consacrées à l'éducation et à la formation. Les équipements éducatifs représentant un investissement très conséquent à la fois en capital et en dépenses de fonctionnement pour toutes les sociétés, la gestion efficace du patrimoine éducatif demeure une des priorités des pays membres de cette organisation¹⁶.

Un "bien commun" qui tienne compte de son environnement et qui serve aussi la protection de l'environnement et l'éducation des élèves à cet égard

Une réflexion sur "l'école du futur" implique enfin de concevoir l'école comme un "bien commun", une "maison commune" – une "école communale", en quelque sorte – ouverte de façon interactive sur son environnement et, complémentairement, comme un point d'appui au service de l'environnement et de sa protection. Déjà, la perspective d'apprentissage tout au long de la vie invite à aller au-delà de la seule prise en compte des besoins "scolaires" ; mais l'architecture scolaire apparaît finalement comme une question "politique", au sens le plus noble et étymologique du terme, si l'on considère en effet qu'un

établissement scolaire compte parmi ces quelques édifices symboliques qui construisent la "cité". Il ne peut donc s'agir d'une structure repliée sur elle-même ; l'école, au contraire, peut représenter un des forums pour aujourd'hui, les préoccupations de nature sociale recoupant de ce point de vue très largement le souci de nature économique d'optimisation de la ressource publique¹⁷.

Structure ressource intégrée dans son environnement et au service de celui-ci, une telle école intelligente doit apparaître comme un espace délimité, repérable et accessible, y compris pour les personnes handicapées, et ce tout au long de l'année ; ouverte, par conséquent, mais néanmoins protégée, en tant que de besoin, si le contexte dans lequel elle se situe l'expose à certains risques¹⁸.

Au-delà de son environnement proche, l'école peut jouer également un rôle décisif dans l'éducation des futurs citoyens, dans leur ouverture sur le monde notamment par l'utilisation d'*internet*, ainsi que dans la sensibilisation à la protection de la nature et de l'environnement, au sens plus large du terme ; notre administration ne vient-elle pas au demeurant d'insister tout récemment sur l'importance de l'éducation au développement durable¹⁹ ? De ce point de vue, la mission éducative de l'école peut s'appuyer notamment sur une conception architecturale, sur un choix de matériaux et sur des conditions de fonctionnement qui évitent au mieux le gaspillage (économies d'énergie et d'eau pour le chauffage, la ventilation, les installations sanitaires), qui favorisent le respect de la nature et qui incitent aussi à la mise en valeur et au respect du patrimoine²⁰.



- ■ ■ Il nous semble, pour conclure, qu'une réflexion sur l'architecture scolaire du présent et du futur peut constituer, dans le contexte d'aujourd'hui, un champ sereinement "partagé" entre l'Éducation nationale et les partenaires que sont, pour l'ensemble de ses services et de ses acteurs, les collectivités territoriales. Car les défis du présent comme de l'avenir "méritent" sans doute effectivement que toutes les parties prenantes à l'organisation et au fonctionnement du système éducatif apportent leur "pierre" à une vision de l'école d'aujourd'hui et de demain qui soit "construite" – c'est bien le mot – par les uns et par les autres, en tirant à cet effet intelligemment parti d'expériences et d'innovations, ici et là, y compris assurément au delà de nos frontières, ne serait-ce que pour éviter la répétition d'erreurs éventuelles, avec un souci prioritaire et primordial : assurer à tous les élèves des conditions aussi satisfaisantes que possible pour la pleine réussite de leur parcours scolaire ²¹ .

> ¹ Président de juillet 1997 à décembre 2001 du comité de direction du programme de l'OCDE sur les constructions et équipements scolaires (PEB - *Programme on Educational Building*).

> ² Section d'expertise technique de la sous-direction gestionnaire des moyens de l'enseignement secondaire.

> ³ LEGT, LP, ou lycées polyvalents.

> ⁴ Sur ce sujet, cf. notamment : *Architectures et lycées en Ile-de-France*, 1988, Conseil régional d'Ile-de-France ; *Nouveaux lycées : les régions en action, Synthèse des premières rencontres nationales*, 1989, Conseil régional de la région Centre ; "Des préoccupations architecturales certaines" et "Des exemples multiples de créativité architecturale", in *Décentralisation et autonomie des établissements*, François Louis, février 1994, Hachette-Éducation.

> ⁵ Le PEB publie notamment une revue (3 numéros par an) intitulée "PEB Échanges", disponible au centre de documentation des inspections générales.

> ⁶ Ces diverses questions ont été abordées, dans un passé récent, à l'occasion d'un séminaire international sur les infrastructures éducatives organisé par l'OCDE, le ministère fédéral de l'Éducation du Mexique et l'État de Jalisco, à Guadalajara, Mexique, les 24-27 février 2002.

> ⁷ Rapport n° 2004-037 du groupe *Établissements et vie scolaire* de l'IGEN, mai 2004 ; Jean-Louis Durpaire, IGEN, rapporteur.

- > ⁸ Claude Ragache, Michel Treut, Jean-Pierre Viger, *Organiser l'espace CDI*, mars 2000 ; http://www.ac-rouen.fr/pedagogie/equipes/doc/spip/article.php3?id_article=20
- > ⁹ Cf. notamment : *"Architecture et pédagogie"*, dans la revue *Objectif Établissement*, n° 14, été 2002 (disponible au centre de documentation des inspections générales).
- > ¹⁰ Cette préoccupation d'amélioration de la *qualité* de l'enseignement sous-tend l'ensemble des travaux conduits par l'OCDE dans le domaine de l'éducation. La même préoccupation a constitué le fil conducteur pour la préparation par le PEB d'un second "florilège" (un premier "florilège" était paru en 1996 sous le titre *"Écoles d'aujourd'hui et de demain"*, avec notamment trois établissements français : collège du Plan-du-Loup à Sainte-Foy-les-Lyon ; lycée La Fayette à Clermont-Ferrand ; lycée Jacques-Monod à Saint-Jean-de-Braye) d'une cinquantaine d'établissements scolaires *"exemplaires"* paru en mars 2001 (ouvrage disponible au centre de documentation des inspections générales) : l'examen des dossiers s'était attaché en effet à prendre en compte non seulement la qualité architecturale d'établissements nouvellement construits ou ayant fait l'objet de rénovation, choisis dans les différents pays participant au programme - et notamment en France (groupe scolaire Roger-Gavage à Fontaines-Saint-Martin, à proximité de Lyon ; collège de l'Estaque à Marseille ; collège Victor-Louis à Talence ; lycée Léonard-de-Vinci à Levallois-Perret) -, mais aussi l'évaluation pouvant être faite de l'impact positif sur le climat de l'établissement, sur la vie scolaire, sur les conditions d'enseignement, de la conception architecturale ainsi que de l'équipement (particulièrement en NTIC) de ces établissements.
- > ¹¹ Institut de recherche de la province de Milan et de l'Union des provinces d'Italie.
- > ¹² Sur la place des NTIC, le PEB a publié en 1992 un rapport intitulé *"Les nouvelles technologies et leur impact sur les constructions scolaires"*, ainsi qu'un ouvrage, en 1995, intitulé *"Un nouveau lieu d'apprentissage"* (disponibles au centre de documentation des inspections générales).
- > ¹³ Une expérience *"Tutti in rete"* (*"Tous en réseau"*) avait été présentée lors de ce séminaire à Milan.
- > ¹⁴ Le PEB avait organisé sur ce sujet un séminaire qui s'était tenu à Lisbonne en juin 1999 ; Guy Pouzard, IGEN, y avait présenté une communication sur l'expérience française dans ce domaine.
- > ¹⁵ Le PEB a intégré cet élargissement des missions de l'école dans ses travaux, en prenant en compte tout un ensemble d'éléments relatifs à la fourniture d'équipements pour l'apprentissage à vie, y compris les crèches et équipements préscolaires, la formation continue des adultes, la formation professionnelle commerciale et industrielle ; il a mis en outre l'accent sur les besoins en matière d'enseignement supérieur. Plusieurs séminaires internationaux et publications ont abordé ces différents thèmes, la formation professionnelle à Québec, en 1994, la diversification dans l'utilisation des bâtiments scolaires à Lyon, en 1995, (le rapport de ce séminaire organisé à Lyon avait été préparé par André Lafond (IGEN) et publié en 1996 sous le titre *"Diversifier les utilisations des bâtiments scolaires"*), la gestion des équipements pour l'enseignement supérieur avec deux séminaires en Grèce, en 1995, et à Québec, en 1999, l'évolution du rôle et des fonctions des bibliothèques universitaires.
- > ¹⁶ L'OCDE (PEB) a organisé avec la Banque européenne d'investissement (BEI) sur ce sujet, à Luxembourg, en novembre 1998, une conférence sur *"l'évaluation des investissements en équipements éducatifs"* (l'ouvrage présentant la synthèse de cette conférence ainsi que les principales interventions est paru en février 2000), ainsi qu'un séminaire à Tolède, en février 2000, consacré aux divers moyens de financement des équipements éducatifs, séminaire au cours duquel Thierry Malan, IGAENR, a présenté une communication sur la situation française à cet égard.
- > ¹⁷ Le PEB a publié à ce titre un ouvrage sur *"L'école dans la ville"*, en 1995, ainsi qu'un autre sur *"L'infrastructure de l'éducation dans les zones rurales"* en 1994, rapport préparé par Martine Safra, IGEN, faisant suite à un séminaire organisé en Belgique ; mentionnons aussi *"Sous un seul toit, la prestation de services intégrés dans les pays de l'OCDE"*, 1998.
- > ¹⁸ La sécurité des établissements scolaires a constitué précisément le thème de plusieurs séminaires depuis 1997, le premier s'étant tenu cette année-là en Italie, Antoine Bousquet, IGAENR, en ayant été le rapporteur (rapport intitulé *"Assurer la sécurité du milieu éducatif"*) ; un autre séminaire, à Thessalonique, en novembre 2001, a eu pour thème les "risques majeurs", Jean-Marie Schléret, président de l'Observatoire sur la sécurité



des établissements scolaires et d'enseignement supérieur, y ayant présenté une communication.

- > ¹⁹ Circulaire n° 2004-110 du 8 juillet 2004 (*Bulletin officiel n° 28 du 15 juillet 2004*) relative à la "généralisation d'une éducation à l'environnement pour un développement durable (EEDD) - rentrée 2004".
- > ²⁰ Une telle préoccupation apparaît très présente et visible en Italie, où certains bâtiments anciens et désaffectés (usines, monastères et même palais) ont été rénovés de façon remarquable avec le double souci à la fois de fonctionnalité par rapport à leur nouvelle destination, mais aussi de respect et de mise en valeur de leur histoire.
- > ²¹ Les diverses publications référencées dans cet article sont pour la plupart, sinon pour la totalité, disponibles au centre de documentation des inspections générales, de même que le numéro "Bâtir pour apprendre" de la revue de l'Association française des administrateurs de l'éducation (AFAE), n° 2, 2000.