

Contributions pour l'ouvrage **"Architecture scolaire et réussite éducative"** Éditions Faber, en partenariat avec les CEMEA, 2007

Sommaire

I. CONSTRUIRE OU RENOVER UN ETABLISSEMENT SCOLAIRE : ENJEUX ET PARTENARIATS	Erreur ! Signet non défini.	non
I.1 Repères historiques sur l'architecture scolaire : Maurice Mazalto	Erreur ! Signet non défini.	
I.2 Des repères pour des établissements scolaires de qualité : Marie-Claude Derouet-Besson	1	
I.3 Dialogue avec un architecte : Serge Kalicz	Erreur ! Signet non défini.	
I.4 Les enjeux pour les collectivités territoriales : Jean-Marc Rousseau	Erreur ! Signet non défini.	
I.5 Une rénovation en établissement scolaire : Théophile Hounkpatin	Erreur ! Signet non défini.	
I.6 L'établissement scolaire polyvalent : colloque de Tours	Erreur ! Signet non défini.	
II. POINTS DE VUE D'USAGERS DES ESPACES SCOLAIRES	Erreur ! Signet non défini.	
Des établissements scolaires pour la réussite de tous.	Erreur ! Signet non défini.	
II.1 Etre bienvenu : Marie-Claude Bonnault	Erreur ! Signet non défini.	
II.2 Apprendre, enseigner : Jean-Pierre Costille		
II.3 Travailler ensemble : Françoise Poulain et Virginie Jullien	Erreur ! Signet non défini.	
II.4 Héberger : Claude Echerbault et Pat Rigal	Erreur ! Signet non défini.	
II.5 Se restaurer : Jean-Marie Michoulier	Erreur ! Signet non défini.	
II.6 Accueillir, circuler : Véronique Ratel	Erreur ! Signet non défini.	
II.7 Communiquer : Jean-Marie Lanchon	Erreur ! Signet non défini.	
II.8 Surfer en ligne : Nicolas Dompnier	Erreur ! Signet non défini.	
II.9 Rencontrer des œuvres d'art : Christian Tangre	Erreur ! Signet non défini.	
II.10 Du côté des élèves : Jean-Pierre Costille		
III. APPROPRIATION DE L'ARCHITECTURE EN ETABLISSEMENT SCOLAIRE6	
III.1 Le point de vue d'un architecte : Bernard Quirot	6	
III.2 Questionner le fait architectural : Viviane Lalire	Erreur ! Signet non défini.	
III.3 Le CAUE et la sensibilisation en milieu scolaire : Karine Terral	Erreur ! Signet non défini.	
IV. Conclusion		
V. Bibliographie		

"La construction c'est fait pour tenir, l'architecture pour émouvoir." Le Corbusier

DES REPERES POUR DES ETABLISSEMENTS SCOLAIRES DE QUALITE

Article de Marie-Claude Derouet-Besson, INRP

Peut-on dégager des repères pour des établissements scolaires de qualité ? c'est très difficile, voire impossible. Les raisons en sont explicables en partant de la diversité des points de vue présents, en complémentarité ou en contradiction, dans les opérations de construction ou surtout de rénovation de bâtiments scolaires.

Les notions de repère, de fonctionnalité, de qualité, se construisent, s'apprécient, se jugent selon des points de vue extrêmement différents : ceux des usagers, utilisateurs directs, mais également de tous les utilisateurs indirects –je garde par facilité ce même terme d'utilisateurs pour des points de vue plus extérieurs– le passant qui regarde le bâtiment d'école depuis la rue, l'élue qui a sa conception de la qualité architecturale, etc.

Identifier ces points de vue, les rendre visibles, aide à comprendre la complexité de la réponse à donner à la question posée. Elle implique de dégager des repères et constate en même temps la quasi-impossibilité d'élaborer des recettes ou des procédures permettant à coup sûr d'avancer partout de la même façon. L'architecte montre que tout bâtiment est à habiter, ce qui est pour lui essentiel. Les élus veulent être des maîtres d'ouvrage responsables et éclairés face à des choix multiples. Les utilisateurs recherchent le bien-être, avec la difficulté de trouver des composantes communes tant, eux aussi, sont différents entre eux. Tout le monde s'accorde sur l'importance du confort personnel, les qualités thermiques, acoustiques, hygrométriques, esthétiques. Tout le monde s'accorde aussi sur l'importance du confort professionnel du lieu. Là-dessus il n'y a aucune différence entre les élèves –le métier d'élève est une expression devenue courante– et les adultes qui exercent leur métier à l'école. Pour autant, ces deux confort, personnel et professionnel, diffèrent d'une personne et d'une fonction à une autre alors que pour chacun ils se combinent

pour arriver quasiment à l'oubli de la dimension spatiale lorsqu'il y a véritablement fonctionnalité et qualité. Cet oubli génère la difficulté de parler d'espace si souvent constatée ! Comment définir son bien-être personnel et professionnel reste une question ardue.

Ces repères, cette fonctionnalité se construisent aussi selon les moments, ceux de la conception, de la construction, de la rénovation et surtout du quotidien. La continuité dans le temps est aussi puissante –par la durée des bâtiments– que trompeuse –par l'évolution constante des usages. Ces moments sont bien distincts, étanches, les uns par rapport aux autres, même si le lien entre ces réalités et ces moments est souvent affiché en parlant d'adaptabilité, de flexibilité, de modulation. Cela reste flou et difficile à mettre en œuvre.

Ces repères se conçoivent par rapport aux buts assignés à l'école, apprentissages et socialisation et l'institution joue constamment sur deux contributions de l'espace à la formation –je m'appuie ici sur un écrit de Francine BEST¹ paru dans la revue des CÉMÉA– d'une part l'espace vu comme un moyen d'éducation, qui permet, voire qui facilite, tous les apprentissages académiques et sociaux –oublions-en d'ailleurs l'opposition factice–, d'autre part l'espace vu comme un objet d'éducation, aspect qui concerne non seulement les élèves, mais de fait presque tous les adultes en dehors des architectes. Il faut rappeler le manque de culture architecturale, l'insuffisance de la prise en compte de la dimension spatiale souvent constatée. Les murs de l'école sont un objet d'éducation, les élèves –les adultes aussi– apprennent l'espace avec et grâce aux murs de l'école. Les utilisateurs passent leur temps à subvertir des lieux qui ne leur conviennent jamais tout à fait et cette démarche est extrêmement importante, positive, active pour la dimension objet d'éducation de l'espace scolaire. Les murs de l'école contribuent donc à l'éducation et sont, en tant que tels, un objet d'éducation pour chacun. Rien n'est simple pour autant car, nous, les utilisateurs pouvons être très inventifs dans l'utilisation des espaces mis à notre disposition ou très routiniers ! Ces différences d'appréhension de l'espace comme objet créent autant de difficultés à dialoguer avec les professionnels de l'espace, qui se disent volontiers spécialistes de l'aménagement du vide.

Des repères communs sont-ils possibles ? Comment parvenir à dialoguer pour définir ces lieux ? Sans doute en gardant à l'esprit qu'un établissement scolaire est à la fois une construction architecturale et une construction sociale, c'est-à-dire un ensemble de personnes qui vivent et travaillent ensemble dans un lieu qui n'est pas forcément celui qu'ils auraient choisi en premier. L'école est un choix contraint pour les élèves qui s'y rendent chaque jour, même avec bonheur. Le sas d'accueil, qu'évoque Maurice Mazalto, a une vraie fonction. L'école est plus sociale qu'architecturale or le social est mouvant, évolutif, en transformation et en mouvement constants, tandis que l'architectural est dur, solide, pétrifié ou bétonné. Percer une porte dans un voile de béton est une épreuve. Mon discours ne plaide pourtant ni le désespoir ni l'impuissance, il est seulement celui d'un sociologue qui essaie de clarifier l'expérience des acteurs sans jamais se substituer à eux.

Quels constats et quelles propositions le sociologue peut-il avancer pour servir de repères et de jalons pour la réflexion ? Insistons sur plusieurs d'entre eux pour tenter de les prendre en compte à défaut de les surmonter à coup sûr :

La généalogie des lieux d'école est toujours d'essence éducative et pédagogique, elle n'est pas architecturale ;

Le préagencement spatial des situations scolaires est incontournable et ses conséquences sur la programmation incitent à réintégrer la dimension spatiale dans les préoccupations de l'établissement même s'il a d'autres priorités ;

L'espace scolaire vécu au quotidien et les contenus d'enseignement peuvent devenir un point d'accroche pour la construction d'une culture architecturale en France en particulier à travers des projets éphémères qui favorisent le dialogue.

La généalogie des lieux d'école est d'essence éducative et pédagogique

La forme actuelle de l'établissement scolaire découle de l'adoption de l'enseignement simultané mais il existe beaucoup d'autres formes d'écoles possibles –la halle de l'enseignement mutuel par exemple– qui soulignent la nature éducative et pédagogique des commandes passées aux architectes. Les salles de classe et les lieux qui les entourent ont été inventés par des praticiens et non par des architectes. Ces derniers ont mis les pratiques éducatives en murs en concevant des formes adaptées aux modes d'enseignement et d'éducation alors jugés pertinents. Un rapide regard sur le patrimoine scolaire montre qu'ils l'ont fait de façon différente selon les époques, en phase avec l'environnement urbain, les styles et les techniques architecturales du moment. Si l'alignement du bâtiment sur la rue, la cour intérieure et la monumentalité ont prévalu au XIX^e siècle, la révolution moderne a introduit la barre et le toit terrasse pour l'école à l'image des autres constructions publiques –la mairie, la poste, l'hôpital, la prison– ou des

habitations contemporaines. Pourtant, si les écoles sont implantées dans la ville comme les constructions de la même époque, si architecturalement elles leur ressemblent fort, les dispositions spatiales scolaires intérieures sont d'abord d'essence pédagogique. La salle de classe, inventée pour l'enseignement simultané domine l'organisation intérieure des bâtiments d'école conçus depuis plusieurs siècles. La quasi-disparition du souvenir d'autres organisations intérieures de l'école, la puissance de la mise en formes par la salle de classe, la capacité d'interprétation, de subversion de l'espace par ses utilisateurs ont presque fait oublier son origine.

L'omniprésence de la salle de classe comme dispositif ordinaire de l'école ne doit pas occulter la constance des transformations spatiales opérées par les utilisateurs, en particulier les enseignants et les éducateurs. Les innovations pédagogiques touchent aussi les dispositions spatiales des lieux d'école. Les militants des CEMÉA sont de ce point de vue spécialement actifs pour adapter, faire évoluer ces lieux et leurs usages, démontrant au quotidien les liens entre les lieux et les pratiques. La créativité des utilisateurs les a conduits à introduire des mezzanines dans les salles, à imaginer les espaces de jeu, le foyer des élèves, le CDI, la BDC, l'aire ouverte, la salle d'audiovisuel, d'informatique, etc., traduisant dans l'espace l'évolution de leurs objectifs pédagogiques et éducatifs. Ils ont ainsi considéré l'espace comme une ressource pour leurs projets et cherché à dépasser les contraintes qu'ils rencontraient. Les goulots d'étranglement liés aux murs sont assez rares en dehors de la taille : comment, aujourd'hui, mettre plus de trente élèves dans les salles construites pour faire travailler les vingt-quatre prévus par la réforme Haby ?

En revanche, la démarche inverse qui consiste à essayer de modifier les pratiques pédagogiques par la contrainte spatiale, ce qui s'est beaucoup fait dans les années 1970-1980, ne marche pas. Si les utilisateurs arrivent à mener les pratiques pédagogiques qu'ils ont choisies dans les lieux dont ils disposent même s'ils les jugent inadaptés, ils ne changent pas forcément leurs formes d'enseignement dans des murs nouveaux. L'invention puis la diffusion de l'aire ouverte en fournissent la preuve. Innovation pédagogique anglaise des années 1950, l'aire ouverte est née d'un projet précis d'éducation ouverte dont elle constitue le point d'appui matériel et spatial. À la demande des instituteurs, les gradins des salles de classe puis les cloisons entre les salles ont été enlevés, le mobilier déplacé et transformé pour favoriser le travail de groupe par atelier spécialisé réunissant des élèves d'âge divers. Cette innovation, jugée intéressante, a été transformée en modèle spatial et l'aire ouverte a conquis le monde anglo-saxon en deux décennies. Généralisé sans référence au projet pédagogique initial, en particulier en Australie, ce modèle a généré des réactions de rejet brutal sans pour autant réussir à contraindre les personnels à changer ce qui était considéré comme leurs routines professionnelles.

Si les pratiques pédagogiques modèlent les lieux, il faut reconnaître que de nos jours la multiplicité des références génère une diversité telle qu'il est très difficile de concevoir des espaces capables de répondre à toutes les situations. En outre, l'importance grandissante accordée à la socialisation des élèves et la montée de formes variées d'individualisation des apprentissages commencent à subvertir l'organisation spatiale de l'établissement répondant à l'enseignement simultané –un enseignant chargé d'une classe dans un temps et dans un lieu donnés– alors que la juxtaposition de salles de classe reste dominante, que les surfaces ne sont pas multipliables à l'envi, que la notion de polyvalence reste abstraite pour le praticien qui, lui, fait toujours une activité particulière.

Le préagencement spatial des situations scolaires et ses conséquences pour la programmation

Cet éclatement des références met à mal le préagencement des situations scolaires. Comment préagencer des situations correspondant à des pratiques différentes alors qu'il n'est pas possible de réserver un espace à chaque activité ou à chaque utilisateur ?

Il va de soi que les pratiques pédagogiques s'inscrivent dans l'espace et que celui-ci n'est pas redéfini à chaque intervention du praticien. Les sociologues, après Bruno Latour, appellent cette fonction dévolue aux choses, la délégation aux objets. Une situation d'enseignement, d'apprentissage est préparée, stabilisée, espère-t-on, par les lieux et les objets. La définition de la hauteur des allèges sous fenêtre par exemple renvoie à la volonté de cadrer les vues vers l'extérieur et de concentrer les regards des élèves sur la leçon en cours. La disposition de l'espace intérieur, du mobilier, l'organisation du contrôle visuel, la nature des équipements qui entrent dans la salle de classe ou dans l'établissement concrétisent cette délégation aux objets qui à la fois prolonge les pratiques antérieures, incite à les répéter et anticipe les pratiques futures en leur fournissant un cadre déjà pré agencé.

De délégation aux objets, elle peut devenir ce que Luc Boltanski appelle une paix des objets lorsque la stabilisation matérielle, spatiale et sociale constitue une sorte de moule dans lequel se coulent les situations moyennant quelques ajustements mineurs. L'une comme l'autre, délégation aux objets ou paix des objets, ne cessent d'être contestées et mises en cause par les usages, à la fois parce qu'ils évoluent dans le temps et parce que leurs contradictions sont difficiles à surmonter dans l'instant. Les règlements intérieurs d'établissements qui comportent des aspects spatiaux font rarement l'unanimité. Or, la fin des

normes nationales (disparues au 1er janvier 1986 avec la décentralisation) renvoie la définition de la paix des objets à des compromis plus locaux sur des dispositifs spatiaux particuliers. Ils sont au cœur des rapports entre architecture et éducation et sont l'objet de l'essentiel des trop rares dialogues concernant les espaces de l'établissement. Tout le monde souhaite la stabilité et une évolution dans le calme et la facilité, sans doute ce qui est le plus difficile.

Le préagencement spatial des situations scolaires est incontournable et la dimension spatiale pourrait être utilement réintégrée dans les préoccupations de l'établissement même s'il a bien d'autres priorités. Toutes les occasions de réfléchir à la dimension spatiale dans l'établissement sont donc à saisir. À commencer bien sûr par les périodes de rénovation, de transfert ou, plus rarement compte tenu de l'évolution démographique, de construction neuve. La phase de programmation, celle où la commande est rédigée, est le moment essentiel où tout est défini, où les usagers peuvent tenter de faire connaître leurs pratiques et où s'amorce la délégation aux objets. Il est difficile ensuite de s'en abstraire, on peut juste la moduler un peu. La rédaction de la commande, du programme d'architecture, est aussi décisive que difficile et souvent un professionnel de la programmation en est chargé, le programmiste. Spécialiste de la réduction de la complexité, il doit, face à des contraintes aussi contradictoires que fortes, techniques, foncières, financières, d'usage réduire cette complexité à une demande claire à laquelle l'architecte puisse répondre dans sa conception. Il opère une hiérarchisation, il fait des choix, dégage des partis pris dans la multiplicité des possibles et accorde ou non de l'intérêt aux pratiques des utilisateurs futurs. Il existe ainsi quelques établissements qui sont le résultat de la juxtaposition des demandes de chacun. Le déficit de hiérarchisation, de dégagement de l'intérêt général par rapport aux pratiques s'y révèle cruellement. En même temps, il n'existe pas de commande crédible qui ne passe par l'observation précise des pratiques professionnelles et leur projection dans l'avenir. Si le programmiste réduit la complexité, hiérarchise, généralise, particularise également dans certains cas, il a aussi la tâche difficile de recueillir des informations auprès des utilisateurs, sans exclusive. Il joue donc aussi un rôle de transmission et d'interface. Les situations les plus intéressantes que j'ai pu observer, sont celles où le programmiste était présent dans l'établissement, expliquait sa fonction d'interface mais également de médiateur au moment de la hiérarchisation. Le programmiste tient compte aussi de l'évolution technique, ce qui est écrit aujourd'hui n'est réalisé que dans deux ou trois ans. Il suffit de penser à la révolution du sans-fil dans la mise en place des TICE pour comprendre la rapidité à laquelle se créent les décalages.

Si la programmation et la commande sont une phase essentielle trop souvent négligée par les utilisateurs, ces derniers ont quelque excuse. Exprimer des besoins, dire la façon dont chacun envisage sa pratique professionnelle dans un avenir proche ne va pas de soi. Non seulement l'analyse programmatique de sa propre pratique professionnelle est malaisée pour tout le monde, mais la loi de décentralisation, inscrite dans la démocratie représentative, ne prévoit aucune place pour la formulation de la demande des utilisateurs. Les élus incarnant la personne morale de la collectivité territoriale sont maîtres d'ouvrage et définissent ce qui doit être construit. C'est une véritable difficulté car si j'insiste beaucoup sur l'idée que les pratiques sont essentielles, elles n'ont ni voie, ni voix pour s'exprimer. La collectivité leur porte ou non intérêt, cherche ou non à les connaître, elle n'a en tout cas aucune obligation légale de consulter quiconque. Il faut remarquer l'extraordinaire diversité des situations territoriales, souvent indépendantes de la taille ou de la tendance politique majoritaire. Certaines collectivités sont soucieuses de la parole des utilisateurs, d'autres la considèrent comme un souci supplémentaire, générant un surcoût. Les différences sont considérables. Il suffit de regarder la composition des jurys, certains comportent des usagers –le principal ou le proviseur, un enseignant, voire un élève– avec voix délibérative, d'autres non.

Au total, la foi dans la démocratie représentative se traduit par une parole des usagers peu présente. Or, il ne s'agit pas de donner seulement la parole aux utilisateurs, chacun doit trouver sa juste place dans le processus. Les tensions perceptibles sur qui est le réel maître d'ouvrage traduisent et renvoient à la formation des élus et des administrateurs des collectivités territoriales. Les élus sont dépositaires d'un pouvoir qui se décompose en une suite de microdécisions dont chacune a son importance. Bien souvent, elles sont prises par les administrateurs de la maîtrise d'ouvrage, le personnel de la collectivité territoriale. La maîtrise d'ouvrage est donc, de fait, souvent partagée, si elle n'est pas déléguée, et l'on a besoin de davantage de gens de métier dans sa conduite. La loi sur l'architecture de 1977 insistait déjà sur la nécessité d'une formation des élus dans ces domaines où ils exercent leur mandat de représentants. La meilleure façon d'entreprendre cette formation est sans doute de la commencer pour tous dès l'école...

Créer des liens entre espace scolaire et construction d'une culture architecturale

Le manque de culture architecturale en France est un constat sans cesse réitéré et l'espace est à l'école et à travers les murs de l'école un objet d'éducation permanent. Pourquoi ne pas tenter de lier les deux aspects en travaillant la dimension spatiale à l'échelle de l'établissement, au quotidien et dans la durée des pratiques ? Les contenus d'enseignement, la sensibilisation à l'architecture peuvent devenir des points

d'accroche pour la construction d'une culture architecturale en particulier grâce à des projets éphémères qui favorisent le dialogue et stimulent la capacité des usagers à voir l'espace comme une ressource.

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. Pourquoi ne pas s'appuyer sur cette constante pour travailler la dimension spatiale des établissements scolaires avec leurs utilisateurs y compris les élèves ? Inciter les adultes, personnels enseignants et de vie scolaire en particulier, à mieux intégrer la dimension spatiale dans leurs projets pédagogiques et éducatifs quotidiens ou exceptionnels implique à la fois de les encourager à l'initiative dans leurs usages divers de l'espace et de travailler des formes de circulation des savoirs dans des domaines qui échappent au découpage disciplinaire actuel. L'architecture et l'urbanisme, l'espace aussi, sont souvent évoqués comme un champ à aborder dans divers programmes disciplinaires, à différents niveaux de la maternelle à l'université, pourquoi ne pas se servir davantage et plus longtemps des bâtiments scolaires comme objet et comme moyen d'éducation ?

Puisque la paix des objets est, aujourd'hui, toujours nécessaire mais plus difficile à construire dans le foisonnement des possibles, il faut donner aux utilisateurs l'opportunité 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 à la salle de classe. Tout ou partie de l'espace commun de l'établissement est envahi par des projets qui, comme les installations temporaires de plasticiens ou des spectacles de rue dans la ville, bouleversent momentanément les regards sur l'établissement et ses usages. 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. Pourtant, trouver les lieux du projet collectif ou individuel, c'est 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 des utilisateurs dans la procédure de la commande. 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 sans doute possible.

La gageure est d'autant plus intéressante à relever qu'elle participe de la recomposition de la forme scolaire à travers les dispositions spatiales, le curriculum, les contenus, les pratiques. Elle rejoint aussi l'aspiration à une démocratie de proximité, davantage inscrite dans le quotidien, plus participative aussi, qui préparerait les utilisateurs, en tant que maîtrise d'usage, à leurs relations avec la maîtrise d'ouvrage et la maîtrise d'œuvre. Dans cette optique, la place des élèves doit être pensée sans démagogie. À l'échelle de l'établissement, cela a vraiment du sens d'utiliser les moments où l'on parle d'espace pour les initier à ce qu'ils vont découvrir à travers la rénovation des lieux mais aussi pour leur donner envie de participer plus tard, comme citoyen actif, à la définition de leur environnement bâti. Si le chef d'établissement a un rôle pivot dans cette affaire, il ne doit pas être le seul interlocuteur de la collectivité, même si souvent la place des utilisateurs dans la procédure est liée à son charisme, à sa capacité d'imposer un dialogue. L'interface avec l'ensemble de la communauté scolaire est indispensable, elle se construit par l'action et dans l'action. Raison pour laquelle il faut aujourd'hui, à la fois, s'appuyer sur les contenus d'enseignement lorsqu'ils touchent à l'espace, s'appuyer sur les caractéristiques spatiales pour faire avancer l'acquisition de compétences nouvelles, se servir des éléments spatiaux pour apprendre le partage de l'espace public plus que son appropriation, utiliser tous les dispositifs de sensibilisation à l'architecture, à l'urbanisme pour contribuer à la construction d'une culture architecturale, etc.

Quels repères pour des établissements scolaires de qualité, quelles formes spatiales donner à un établissement en perpétuelle recomposition ? La question reste posée et elle déborde les aspects technique et sécuritaire si souvent dominants lors des rénovations. L'importance des pratiques dans l'évolution des dispositions spatiales intérieures justifierait un observatoire, associé à un programme de recherche sur les conséquences spatiales de la sortie partielle de l'enseignement simultané. Il reste qu'au quotidien, toutes les occasions sont bonnes pour inciter les utilisateurs à se servir de l'espace comme d'une ressource pour leurs projets.

APPROPRIATION DE L'ARCHITECTURE EN ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE

Le point de vue d'un architecte, Bernard Quirot, architecte.

L'évolution des formes architecturales est très lente même si des modes éphémères qui font l'objet d'une intense promotion peuvent parfois laisser penser le contraire. Si le « design » des bâtiments peut subir des évolutions successives, souvent consécutives de celles des systèmes constructifs, cela n'est pas le cas des typologies qui sont au cœur de la problématique architecturale. Ainsi, il n'y a aucune différence entre les éléments constitutifs des temples grecs péripptères que séparent plus de 150 ans et seul un œil exercé saurait y déceler des différences sensibles dans leur architecture.

Il en est presque de même en ce qui concerne l'architecture des bâtiments scolaires : en plus de deux siècles, leur dessin a bien sûr évolué, mais leur typologie est restée la même à de très rares exceptions près. Le contenu des programmes s'est adapté à une demande plus exigeante, notamment en ce qui concerne les domaines connexes à l'enseignement (vie scolaire), mais la salle de classe et son système de distribution, qui sont le « noyau dur » d'un bâtiment scolaire, n'ont pratiquement pas varié. En effet, si l'on veut bien passer sous silence les rares expériences tentées pour « décroisonner » l'espace de la salle de cours, (par exemple, les écoles à aires ouvertes), force est de constater l'incroyable permanence du couple de la salle de classe d'une soixantaine de mètres carrés et de son couloir de distribution.

Mais à y regarder de plus près, on peut déceler une perte progressive de la qualité architecturale de ces « éléments premiers ». Dans la plupart des établissements du XIX^e et du début du XX^e siècle le couloir est plutôt une galerie, large et éclairée par la lumière naturelle ; la salle de classe est haute, elle aussi éclairée largement par la lumière naturelle et elle bénéficie très souvent d'un éclairage en second jour par l'intermédiaire de la circulation qui la distribue. À ces dispositions ont trop souvent succédé aujourd'hui un couloir étroit et borgne, ainsi qu'une salle de classe basse nécessitant souvent un éclairage électrique en continu. Et si les établissements actuels sont sans doute plus accueillants, plus « ouverts » et plus riches de leur variété programmatique, leur architecture est souvent de moins bonne qualité. Il serait tentant d'en imputer la faute à des réglementations de plus en plus contraignantes ou encore à une maîtrise d'ouvrage qui fixe d'abord des objectifs économiques, mais il faut bien aussi reconnaître la perte d'un savoir chez les architectes qui ne leur permet plus de défendre avec exigence et fermeté leurs conceptions tout en étant capables de les faire partager à leurs interlocuteurs.

Aussi, nous voudrions brièvement rappeler quelques-unes des notions qui sont à la base du savoir architectural : ce qui peut donc s'enseigner dans les écoles d'architecture et ce que pourrait donc transmettre une architecture scolaire à ses usagers comme savoir sur elle-même. Cela suppose au préalable de bien vouloir croire qu'il existe un savoir spécifique à l'architecture et cela suppose aussi de croire qu'un bâtiment peut nous « instruire » sur ce qu'est l'architecture.

1 – Qu'est-ce que l'architecture

Si je devais définir l'architecture d'un mot, je dirais qu'elle est une fabrication pensée d'espace.

Louis Kahn – 1969

Cette définition juxtapose trois idées primordiales dont on peut douter qu'elles soient encore aujourd'hui le fondement de l'action de la majorité des architectes :

tout d'abord, l'idée que l'architecture est une fabrication et donc une construction ;

ensuite qu'il s'agit de penser cette fabrication et que cela sous-entend un savoir et une culture spécifiques que la théorie architecturale est censée organiser ;

enfin, l'idée que faire de l'architecture c'est, d'abord, construire le vide entre les choses et non les choses elle-même.

2 – La primauté de l'espace

Faire de l'architecture, ce n'est donc pas dessiner des bâtiments, c'est d'abord dessiner les espaces que contiennent ces bâtiments et celui entre ces bâtiments. Avant la matière, il s'agit donc de penser le vide, car l'architecture est faite pour l'homme qui vit dans des espaces. Les efforts d'un architecte doivent donc porter avant tout sur la qualité d'un espace, sa proportion, sa lumière, son ambiance et non sur le « design » de l'édifice.

3 – La lumière est le principal matériau de l'architecture

L'ambiance d'un espace est étroitement dépendante de sa lumière car c'est elle qui lui donne ses qualités : elle peut l'orienter, en souligner certaines limites, elle peut aussi le rendre évident ou mystérieux. Mais elle doit d'abord contribuer au confort des utilisateurs. Au XIX^e siècle, une bonne salle de classe devait avoir une

plus grande hauteur si elle était orientée au nord plutôt qu'au sud, ceci afin d'obtenir une meilleure qualité de son éclairage naturel. De telles préoccupations ont aujourd'hui pratiquement disparu et l'on constate même, lors des opérations de réhabilitation, que ces hauteurs sont souvent recoupées par des faux plafonds sans aucun respect pour les raisons qui les justifiaient.

4 – L'architecture est unité

Si l'espace est le premier objet du projet d'architecture et si la lumière en est son principal matériau, il ne faut pas embarrasser l'espace par des détails inutiles et bavards. C'est pourquoi une bonne architecture doit être unitaire. C'est en employant le moins de matériaux possible que l'on réduit le nombre de détails car leur raison d'être est souvent la résolution de la rencontre entre deux matériaux.

Il est devenu très difficile de réaliser un espace fait d'une seule matière comme dans la plupart des églises romanes dont le sol, les murs et les voûtes sont faits de pierre. Aujourd'hui une salle de classe contient sans doute deux à trois fois plus de matériaux qu'elle en contenait au milieu du siècle dernier.

5 – La géométrie et la proportion sont 2 outils indispensables à l'architecture

La géométrie est le principal outil de l'architecte, elle lui est indispensable pour fixer une règle à son dessin. Les systèmes proportionnels et les tracés régulateurs, notamment à travers les multiples essais sur le nombre d'or, ont pendant longtemps été à la base du savoir d'un architecte. Aujourd'hui, leur usage n'est presque plus enseigné et c'est pourquoi, dans certains établissements scolaires comme dans beaucoup d'autres bâtiments, il arrive que tous les espaces, petits ou grands, aient la même hauteur. Pourtant, une des premières règles est de proportionner la hauteur des espaces en fonction de leur surface. Les élèves se déplacent le plus souvent dans un milieu uniforme alors que l'architecture est faite pour créer des contrastes de manière à ce que chacune de nos actions trouve un cadre qui lui soit particulier. Partout, l'on trouve le même faux plafond, la même hauteur, la même acoustique, la même lumière, là où tout devrait être différent. Le sens de la proportion, c'est aussi savoir doser et répartir ces différences.

6 – À l'image de l'homme, l'architecture est debout dans l'espace

On dit que les bonnes architectures ont souvent une tendance à l'anthropomorphisme. Sans doute parce que, comme l'homme, elles entretiennent un rapport avec le ciel et le sol et que quelquefois, dans les façades des bâtiments, les portes se lisent comme des bouches et les fenêtres comme des yeux.

Un bâtiment doit avoir une base qui parle de sa rencontre avec le sol et un couronnement qui parle de sa rencontre avec le ciel, il doit aussi faire l'objet d'un travail spécifique à ses extrémités qui fassent de lui une œuvre finie. Ce travail peut aussi se retrouver dans un espace intérieur ; la plinthe et la corniche, par exemple, remplissaient ce rôle. Trop d'espaces font trop souvent l'impasse sur ce travail subtil d'articulation entre les éléments qui le constituent.

7 – La construction n'est pas forcément de l'architecture, mais « l'architecture est construction »

L'architecture a deux origines, l'une est dite structurelle et fait référence à la cabane primitive et l'autre est dite textile et fait référence à la tente. Dans le travail de l'architecte, le mythe d'une structure constructive trilithe qui se transforme noblement en ordre architectural se confronte continuellement avec celui de la boîte délimitant un espace dont la légèreté est la principale caractéristique et à laquelle la structure est subordonnée. C'est d'abord la conscience de ces deux polarités qui transforment la construction en architecture et l'on doit pouvoir percevoir si l'espace dans lequel nous nous mouvons fait d'abord allégeance à son revêtement ou à sa structure.

L'architecture se doit d'être expressive et elle doit nous parler d'abord des forces qui l'animent et des matériaux dont elle est construite. Un espace ne devrait jamais être neutre, il devrait toujours nous renseigner sur les conditions de son édification.

8 – L'architecture est un langage

Ce dont nous entretient l'architecture, c'est d'abord de la gravité, toute construction ayant d'abord à lutter contre cette force. Le langage de l'architecture, c'est donc celui de l'expression des forces constructives. Par exemple, voici ce que peut nous dire le vocabulaire de l'architecture classique :

le fronton au-dessus de la fenêtre écarte le poids du mur qui pèse au-dessus du trou ;

l'encadrement en relief de cette fenêtre renforce le mur au droit du trou qui l'affaiblit ;

le renflement de l'appui au-dessous de cette fenêtre exprime l'excès de force de l'encadrement qui pèse sur son appui.

L'architecture peut donc être un langage, le langage des forces qui est finalement très compréhensible et qui peut donc s'enseigner et être partagé. Aujourd'hui, l'évolution des modes constructifs, le fait qu'un bâtiment soit de plus en plus un assemblage et non une véritable édification rendent plus difficile

l'élaboration d'une syntaxe architecturale. Mais cette difficulté conjoncturelle ne doit pas nous faire renoncer.

9 – L'architecture est subordonnée à l'ordre de la ville ou à celui de la nature

L'architecture devrait toujours tirer son sens du site qui lui fait place. Si elle ne doit pas agir par mimétisme, elle ne doit pas non plus se concevoir comme un objet solitaire sans rapport avec son environnement. Ainsi, dans la densité du tissu urbain, l'architecture doit le plus souvent se plier à l'ordre de la ville et, dans la nature, elle doit savoir s'approprier les caractéristiques du milieu dans lequel elle s'installe. Ces attitudes ne signifient nullement que l'architecture doit se faire discrète mais, simplement, que pour « prendre racine », elle doit emprunter à chaque lieu un peu de son « génie ».

Il serait souhaitable que chacun des établissements, et même chacune des salles de classes, nous entretiennent de ces quelques principes fondamentaux. C'est à cette condition que l'apprentissage de l'espace scolaire sera réellement formateur pour les élèves et les conduira à développer par la suite un certain niveau d'exigence dans la constitution de leur cadre de vie. Ainsi, l'idéal serait qu'une simple salle de classe soit peut-être plus haute que les bureaux de l'administration et moins haute que la salle polyvalente ; que le rapport de sa longueur à sa largeur soit justement calculé et que sa porte d'entrée soit placée en fonction de la proportion de la paroi qu'elle perce ; que sa fenêtre soit différente selon qu'elle est orientée au nord ou au sud et que la hauteur de cette fenêtre soit fonction de l'âge de ses élèves ; que son sol soit un sol, ses murs des murs et son plafond un plafond, c'est-à-dire qu'ils aient chacun leur autonomie tout en formant les limites d'un même espace, etc.

Cela suppose de la part des architectes une interrogation toujours renouvelée sur les *fondamentaux* de leur discipline ce qui est paradoxalement la condition de leur inventivité. On pourrait espérer aujourd'hui que les préoccupations environnementales, de plus en plus présentes et pressantes, offrent la chance de revenir vers cette réflexion fondamentale qui fasse que toute architecture doit d'abord être orientée vers le confort et la simplicité en étant parfaitement « mesurée » par rapport aux exigences dont elle doit répondre.

On peut raisonnablement nourrir cet espoir à la condition expresse que ces nouvelles et anciennes évidences ne soient pas soumises à un contrôle technocratique qui, en France plus qu'ailleurs, laisse trop souvent le soin à la technique et à la norme de veiller à ce qui devrait être de la seule responsabilité de l'architecture.

L'APPROCHE DES CAUE POUR UNE SENSIBILISATION EN MILIEU SCOLAIRE

Karine Terral, architecte au CAUE du Doubs, Jura et haute-Saône, coordinatrice nationale du pôle de ressources et de compétences « Pratiques pédagogiques auprès des jeunes ».

(CAUE : Conseil d'Architecture, d'Urbanisme et de l'Environnement)

Une vocation originelle, œuvrer en faveur d'un cadre de vie harmonieux

"L'architecture est une expression de la culture. La création architecturale, la qualité des constructions, leur insertion harmonieuse dans le milieu environnant, le respect des paysages naturels ou urbains ainsi que du patrimoine sont d'intérêt public." Cet extrait de la loi sur l'architecture, du 3 janvier 1977, est un des fondements de la création des CAUE (Conseils d'Architecture d'Urbanisme et de l'Environnement).

En effet, dans les années 1970, des voix de plus en plus nombreuses dénonçaient la "France défigurée" et la banalisation grandissante de l'architecture provoquant la perte d'identité des territoires. Elles s'élevaient en même temps contre l'architecture moderne, repoussant toute innovation et toute création. Face à ces constats, les pouvoirs publics ont privilégié le parti éducatif et culturel de créer les CAUE " en vue de promouvoir la qualité de l'architecture et de son environnement".

Le territoire de compétence choisi, a été le département, d'une part pour grâce à sa proximité, une connaissance du territoire et une accessibilité à tous, tout en étant, d'autre part, à l'échelle des grands projets et des paysages, objets des débats d'aménagement.

Leur champ d'action englobe tous les domaines du cadre de vie. "Le CAUE a pour mission de développer l'information, la sensibilité et l'esprit de participation du public dans le domaine de l'architecture, de l'urbanisme et de l'environnement" (article 7 de la loi sur l'architecture). Aussi, pour remplir leur mission éducative, les CAUE ont-ils des activités qui se déclinent sous des formes multiples : le conseil, surtout envers les maîtres d'ouvrage publics et privés, la formation, la sensibilisation et l'animation culturelle. Cette diversité est d'autant plus grande que les CAUE s'adressent à tous les publics concernés par la qualité du cadre de vie, dans un esprit citoyen.

Financé par une taxe parafiscale départementale, perçue sur les permis de construire, ils sont créés sous l'initiative des Conseillers généraux. Ainsi, il existe sur le territoire 89 CAUE. Leur forme juridique est unique, leurs statuts et Conseils d'administration étant promulgués par décret. Proches d'une association «loi 1901», chaque CAUE a son Conseil d'administration composé de tous les représentants du cadre de vie dans un département : élus, représentants des services de l'État, professionnels, associations... et inspecteur d'Académie.

Un ancrage territorial

Par leur mission de conseil auprès des collectivités territoriales, les CAUE ont acquis une connaissance fine du territoire et des acteurs locaux. Constitués à l'échelle départementale, ils contribuent dans leur domaine à donner aux citoyens les moyens de faire vivre la décentralisation, amorcée depuis 1982. Ils facilitent la territorialisation d'une action se référant à des principes nationaux. Les enfants doivent être acteurs de leur territoire tout en ayant intégré les grands principes de la République. Les deux mouvements, du local au global et du global au local, participent de la construction de la démocratie de proximité.

Un développement des politiques éducatives et culturelles

Dès leur création, les CAUE ont été sollicités par le milieu scolaire et la disponibilité, à la fois en personnels et en financements des années 1980, a permis un travail expérimental conséquent avec les enseignants et auprès des élèves. Les PAE (Projets d'Action Éducative), et plus particulièrement les PAE de type 3, qui concernaient l'aménagement des locaux scolaires, ont largement contribué à installer ces relations dans la durée. Ainsi, les CAUE ont développé des compétences particulières pour les publics de jeunes, scolarisés ou non.

Dès les années 1980, l'évolution des politiques publiques a conforté l'importance de la sensibilisation à l'architecture et à l'environnement par la création des classes culturelles, des classes patrimoine (1983), puis des ateliers de pratiques artistiques «architecture » (1989).

La reconnaissance des compétences des CAUE en milieu scolaire (1997-1998) formalisée par une convention entre la Direction de l'architecture et du patrimoine (DAPA, ministère de la Culture) et la Fédération des CAUE a renforcé leurs actions de sensibilisation.

L'entrée de l'architecture dans les programmes scolaires d'arts plastiques au collège (1998) a ouvert de nouvelles possibilités de sensibilisation à l'architecture et à l'environnement en particulier avec l'opération "Architecture au collège", fondée sur un partenariat régional regroupant, pour l'Éducation nationale, les inspecteurs pédagogiques régionaux des matières concernées (arts plastiques dans la plupart des cas), les cellules d'Action culturelle des rectorats et pour la Culture, les DRAC, les CAUE et les Écoles d'architecture. La place reconnue de l'architecture dans les contrats éducatifs locaux (2000) a diversifié l'évolution des demandes et des attentes sociales tandis que la création des classes à PAC par la politique des « Arts et de la Culture à l'école » (2000) a fortement sollicité les CAUE.

Pour finir, la reconnaissance des citoyens dans le débat démocratique dans la loi Solidarité et Renouvellement Urbain (loi SRU 2000-2002) constitue pour les CAUE une occasion de lier leur mission de conseils aux élus et leur mission de sensibilisation. En effet, cette loi, propose une réforme profonde des documents d'urbanisme destinée à relancer la planification urbaine et à permettre l'élaboration de documents plus simples dans leur procédure mais plus exigeants dans leurs contenus, en particulier au regard des exigences environnementales et de la nécessité de prendre en compte de façon globale et cohérente des enjeux jusqu'ici traités de façon sectorielle, tout en favorisant la participation des habitants. Les CAUE sont des organismes ressources de cette procédure, ils peuvent ainsi accompagner la consultation des usagers (adultes et enfants) de la commune, le développement d'un regard critique sur le projet par une sensibilisation en amont...

Ainsi, aujourd'hui les actions des CAUE auprès des jeunes entrent dans une logique de formation des habitants (enfants et adultes) à la citoyenneté et de sensibilisation à la qualité du cadre de vie. Dans leurs réponses aux demandes, les CAUE ont, en effet, le souci de faire le lien avec le territoire et les acteurs de la fabrication du cadre de vie (maîtrise d'ouvrage, maîtrise œuvre, maîtrise d'usage) avec lesquels ils sont en contact permanent. Leurs actions s'appuient donc, en même temps, sur une connaissance approfondie des processus de décision et sur des personnels compétents qui dominent des savoirs professionnels.

Une démarche transversale et participative

La démarche des CAUE est pensée dans le but d'être participative et attractive pour les jeunes en privilégiant des approches de terrain inhabituelles pour eux, par exemple les parcours dans un quartier, une ville, un village, un bâtiment. Ils mêlent toujours découverte et analyse et favorisent la réflexion et les productions orales, écrites, plastiques, etc., des élèves. La difficulté étant d'articuler des savoirs (histoire de l'architecture, de l'urbanisme, de la construction de l'espace...) et des pratiques professionnelles ancrées dans une réalité accessible (lecture du paysage, techniques de construction, métiers de l'architecture...).

Les CAUE proposent une approche globale de l'architecture, de la ville et de l'urbanisme, de l'environnement et du paysage. Ils s'appuient sur la transversalité de ces domaines par rapport aux disciplines d'enseignement. Notre cadre de vie étant un enjeu de société, politique et démocratique, technique et esthétique, son appréhension par les jeunes, passe par des approches croisées :

L'approche sensible, avant tout discours, l'itinéraire, le parcours, l'expérimentation spatiale, la déambulation variée, permettent l'observation des formes, des compositions, des rythmes, de l'ombre, de la lumière, des matériaux, des couleurs, des bruits, des odeurs, de la vie... C'est l'éveil des sens sur le terrain, le plaisir de la découverte.

L'approche analytique. Les découvertes sont toujours suivies d'une analyse, descriptive et comparative.

L'approche pratique (fabrication, manipulation). C'est la dimension créative que ce soit dans les restitutions de l'observation ou dans des expérimentations, l'appréhension de l'équilibre, des modes constructifs...

L'approche technique. C'est la familiarisation avec les modes de représentation, outils de communication des concepteurs.

L'approche culturelle, chacun pouvant construire sa propre culture à partir des références architecturales, il est souvent indispensable de créer la surprise, la curiosité par la projection ou la visite d'œuvres fortes. Il ne s'agit pas de diffuser la culture architecturale des architectes ou des urbanistes mais de proposer des activités pour permettre à chacun de mieux maîtriser la dimension architecturale et urbanistique de son environnement.

L'approche citoyenne ou participative à l'occasion de rencontres avec ceux qui font notre cadre de vie (concepteurs, commanditaires, habitants, constructeurs...). C'est l'appréhension des conditions du partage de l'espace, la compréhension de la maîtrise d'ouvrage et de la maîtrise d'œuvre pour aboutir à une maîtrise d'usage active en sachant exprimer son point de vue.

L'approche environnementale de l'intégration des édifices à leur environnement, aux préoccupations sanitaires (pollutions, nuisances acoustiques, qualité des matériaux...) et de la durabilité de l'urbanisation à son humanité.

Des actions de sensibilisation liées aux espaces scolaires

Des demandes d'origines diverses, chacune formulée dans une conjoncture précise pour un public particulier, une force de propositions auprès des enseignants, des élèves, des élus et de leurs divers partenaires locaux, voici quelques exemples d'interventions de CAUE dans le cadre de projets pédagogiques ayant comme support l'espace scolaire :

- Interventions dans le cadre d'une construction d'école

- Questionner la façade d'un édifice au regard de son usage.

Les élèves sont invités à comparer les fonctions et les usages de quelques bâtiments familiers, la maison, les commerces, l'école... Le débat s'instaure à partir de la projection de façades de deux maisons et deux écoles. Il est nourri par la projection de photographies présentant des exemples de constructions aux fonctions et traitements architecturaux très divers.

- Comment se repérer dans ces nouveaux espaces ?

En classe, les élèves découvrent les différentes représentations du projet (plans, coupes, élévations, axonométries, perspectives). Les élèves mettent en relation les bâtiments et leur usage : sur les plans, ils identifient les usages, les nomment et imaginent des circulations entre les différentes fonctions. Sur les vues en coupe, ils illustrent par un dessin une ou plusieurs des activités pratiquées dans tel ou tel espace.

- Comment tient cette école ?

En petits groupes, les élèves réalisent des maquettes afin de comprendre les choix constructifs de l'architecte. Plusieurs matériaux sont proposés afin de réaliser un abri : morceaux de sucre, baguettes de bois, élastiques, pâte à modeler, feuilles de papier cartonné. Les élèves expérimentent deux modes constructifs : l'empilement (appareillage de pierres, de briques, de parpaings...), et l'assemblage (système constructif de poteaux, poutres, dalles...). À l'issue de cette expérience une référence est donnée pour chaque système constructif : la maison Rotonda de Mario Botta, la villa Savoye de Le Corbusier...

- Découverte du projet sur le chantier.

Les élèves réalisent un reportage photographique sur la construction de la nouvelle école. De A à Z, vingt-six termes en lien avec la construction sont à définir dans différentes situations pédagogiques. Il s'agit de

recueillir les images illustrant chacun de ces termes. Par exemple : A comme artisan, B comme banche, C comme commanditaire... Ce travail fait l'objet d'une exposition lors de l'inauguration de la nouvelle école.

- Quelques termes (maître d'œuvre, commanditaire, artisan) donnent lieu à une rencontre avec les différents acteurs du projet. Cette rencontre permet de définir le rôle de chacun et comprendre les différentes étapes du projet.

- Interventions ayant comme support un collège du XIX^e siècle en milieu urbain

- Un travail de recherche aux archives

Il permet aux élèves de réunir une somme de documents situant l'établissement dans l'espace et dans le temps : historique de la réalisation de ce collège (correspondances, devis, délibération de la commune, cartes anciennes, plans...). À partir des documents récoltés, les élèves constituent un dossier documentaire consultable au CDI.

- Quel peut-être l'évolution d'un collège du XIX^e siècle ?

Les élèves comparent les plans. Ils recherchent les différences d'utilisation d'espaces : les usages ajoutés, les usages disparus, les usages permanents. Ils observent également les éléments constructifs : quels matériaux sont présents depuis la réalisation, quels sont ceux qui ont été ajoutés ?

- Quel collège pour demain ?

Les programmes et modes d'enseignement évoluent, ainsi les élèves sont amenés à imaginer leur collège dans 100 ans : production de textes et de dessins.

- Interventions dans le cadre d'une restructuration d'un lycée en milieu rural

Ici, les élèves suivent toutes les phases du projet de restructuration de l'établissement depuis sa programmation jusqu'à la réception des travaux. Il s'agit d'une restructuration réalisée dans le cadre de la politique environnementale d'un Conseil Régional.

- Point de vue sur :

Les élèves analysent les sensations suggérées par le traitement architectural de l'établissement et s'attachent à exprimer et argumenter leurs points de vue. Dans le cadre d'un débat, ils mettent en évidence plus particulièrement les atouts et les dysfonctionnements du site.

- Analyse du site et observation de l'insertion, intégration du projet architectural.

Les élèves réalisent un reportage photographique mettant en évidence : la topographie, le relief, les contrastes, les vues pour poser les problèmes rencontrés lors de la conception architecturale face à un environnement particulier.

- Le lycée est restructuré dans le cadre des nouvelles réglementations.

Ainsi, différentes enquêtes sont menées en lien avec la notion de développement durable :

- quelles sont les orientations (nord, sud, est, ouest) privilégiées ?
- quels sont les choix en matériaux sains ?
- quelles protections sont utilisées par rapport au climat ?
- quelles précautions sont mises en place pour les économies d'eau et d'énergie ?

- Les élèves organisent une concertation auprès de leurs camarades, futurs usagers.

La classe rédige un questionnaire qu'elle diffuse, puis récolte et analyse les réponses. Le questionnement porte sur les besoins des usagers, les manques constatés dans l'établissement existant, les comportements citoyens possibles dans le cadre de la réduction du bilan énergétique du lycée, de sa consommation d'eau.

Le bilan de l'enquête est remis au maître d'ouvrage et nourrit la réflexion sur les axes du projet.

- Après quelques mois, un intervenant du CAUE présente les planches du concours d'architecture des trois projets ayant concouru :

Le parti architectural, l'image propre du bâtiment, l'identification par rapport à un groupe (les collèges), et le rapport de l'établissement à son environnement proche : rapport à la rue, les limites, le voisinage, le paysage. Les élèves confrontent leurs choix à ceux du jury.

- Faire connaître la restructuration du lycée par l'écriture d'articles

A partir du point de vue du villageois, du proviseur de l'établissement, du maçon, de l'architecte, de l'élève... Le ton employé pourra être satirique, ironique, complaisant...

Ces interventions sont tirées d'actions menées par les CAUE du Doubs, du Gard, de la Haute-Saône, de l'Hérault, du Jura, du Loiret, de la Moselle, du Nord, de la Somme, du Pas-de-Calais et du Rhône-Alpes qui sont développés dans la publication SCEREN « 50 activités pour découvrir l'architecture et l'urbanisme avec les CAUE » (2007).

Dans le cadre de ces interventions liées à la construction ou à la rénovation de l'établissement scolaire, il est nécessaire de prévoir une concertation et des mises au point régulières avec le maître d'ouvrage (le client) et le maître d'œuvre (l'architecte) afin que les travaux de la classe soient en adéquation avec le déroulement de l'opération. Dans le Nord, par exemple la phase d'expression des élèves sur le concours d'architecture est prise en compte par le jury. Cette démarche met en pratique une demande de lycéens exprimée par ailleurs.