

Architecture scolaire : de la nécessité de l'implication des acteurs

Yves Dessuant*

L'architecture scolaire, dont on peut visiblement mesurer l'amélioration formelle dans les réalisations de ces dernières années, est encore inscrite dans une logique normative puissamment réductrice quant à la prise en compte des spécificités et des contextes particuliers d'un projet. La démarche de programmation est à même de constituer un outil de réflexion, un outil de conception pour les acteurs du système éducatif, et un outil de dialogue au cours du processus de conception architecturale. Le projet d'architecture est avant tout la traduction d'un projet politique, éducationnel, qui doit être soigneusement étudié et défini préalablement, faute de quoi l'architecture risque fort d'être le placage d'un décor sur des volumes définis par des normes plus ou moins obsolètes.

D'une façon générale, la définition d'un programme, quel qu'il soit, passe par une analyse la plus fine et la plus exhaustive possible des activités que l'équipement envisagé doit abriter.

Quand on en vient à l'architecture scolaire, la réflexion doit se porter de façon très appuyée sur les publics des établissements scolaires (les enfants, au premier chef), sur les activités de l'enseignement et de la gestion de l'établissement, sur les "outils spatiaux" nécessaires à ces activités. En matière de programmation architecturale, le travail d'analyse des activités et de composition du programme devrait avant tout observer et analyser le cœur du problème, poser les questions initiales : qu'est-ce qu'enseigner aujourd'hui, et je dis « aujourd'hui » non pas au sens de "aujourd'hui, avec les outils modernes dont on peut disposer", mais au sens de "aujourd'hui, avec l'environnement culturel ou a-culturel qui est celui des enfants et des adolescents, puis des pré-adultes auxquels l'enseignement s'adresse".

Quelles conséquences spatiales tirer de l'activité d'enseigner ?

De quoi est faite l'action quotidienne d'enseigner ? Quelle description peut-on faire du fait d'enseigner, en quoi consiste cette activité ? Comment fonctionne le rapport entre les enseignants et les enseignés ? Quelles sont les conséquences spatiales de ce rapport ? Si on souhaite une écoute passive de la part des enseignés, on ne gèrera pas l'espace de la même manière que pour une participation active, pour un travail d'échange entre les enseignés eux-mêmes, qui devraient pouvoir se voir, se connaître, s'interpeller, et s'aider mutuellement à comprendre et à apprendre.

De quoi est faite l'action d'être dans une classe pour les enfants d'un collège ? Est-ce une action ? Les enfants y ont-ils un rôle dynamique, passif ? Pour l'enseignant, s'agit-il d'un don de soi, d'un échange, d'un métier comme un autre, d'un sacerdoce, d'une souffrance ?

* Architecte-programmateur, société PROGRAMME, Président de l'IPAA, Institut de la Programmation en Architecture et Aménagement

Comment fonctionne la vie quotidienne dans un lieu d'enseignement ? Par exemple, comment sont gérés et perçus les déplacements ? Le fait que les enfants changent de classe entre deux cours relève-t-il d'une logique spatiale, d'une économie de moyens, d'une tradition de gestion de la pénurie d'espace, ou encore d'un effet psychologique pour aider les enfants à opérer des transitions ?

Comment les enfants, et les parents, perçoivent-ils l'institution ? Les espaces donnent-ils les moyens du dialogue entre les partenaires de l'éducation que sont les personnels administratifs, techniques et de service, les parents, et les enseignants ? Quels sont les conséquences éducatives des petites exclusions quotidiennes, des petites ségrégations opérées insidieusement par habitude et par difficulté à lutter contre le poids symbolique des configurations connues et reproduites des espaces de l'enseignement ?

À toutes ces questions, et bien d'autres, que je me pose en tant qu'architecte-programmateur, ou en tant que parent d'élèves, ou en tant qu'enseignant dans le supérieur, je n'ai pas de réponse a priori. Mais, je crois que ces questions sont chacune un thème d'étude, de recherche, dans lequel des évolutions sont possibles, des remises en question sont salutaires. Ces questions ne doivent pas être éludées : elles doivent être fondatrices de la réflexion programmatique, de l'invention de concepts programmatiques.

Renforcer l'approche qualitative et dépasser une logique normative

La démarche programmatique doit en premier lieu aider à la définition de la commande, et, en second lieu, constituer de bons supports de projet d'architecture, qui donnent les moyens et l'envie aux concepteurs de faire de bons projets, de transcender le programme, d'inventer et de développer des concepts architecturaux qui soient basés sur de véritables concepts programmatiques.

Ce travail est nécessairement très adapté à chaque cas, chaque cas étant nécessairement un cas particulier. Mais la finalité, c'est la qualité architecturale et urbaine à travers l'adaptation du bâtiment (ou de l'aménagement) aux objectifs du maître d'ouvrage et aux activités envisagées. Il s'agit donc d'une démarche principalement qualitative, et spécifique, non répétitive.

L'architecture scolaire est un domaine particulièrement difficile à aborder, tant pour les programmeurs que pour les architectes, car la tentation normative y est grande, probablement plus grande que dans d'autres domaines fonctionnels. Par l'effet des lois de décentralisation et des transferts de responsabilité concernant les collèges et les lycées, ces dernières années ont vu se développer un effort important de programmation de la part des maîtres d'ouvrage. Mais cet effort est encore très quantitatif avant tout, et inscrit dans une logique économique très contrainte.

L'extraordinaire explosion de réhabilitations et de constructions de collèges et de lycées ces dernières années n'est rien d'autre qu'une vague de remise à niveau des équipements réalisés en quantité insuffisante dans la période de l'après-guerre. Il s'agit encore d'une approche quantitative, visant à combler un manque d'équipements, ou une inadaptation de ces équipements en matière de sécurité par exemple.

Dans ces conditions, l'approche qualitative passe au second plan. Les grands maîtres d'ouvrage sont encore dans une logique d'équipement du pays. L'utilisation de typologies (collège 600) ou de normes (normes dimensionnelles et budgétaires, type *Système Normatif de Référence 76*, longtemps utilisé par l'Éducation Nationale depuis 1976, et révisé au début des années 90) est une tentation forte, voire une obligation absolue. Elle permet de définir très rapidement les dimensions d'un établissement :

tant d'élèves, tel type d'établissement, tant d'espaces de tels et tels types, tant de surface, tel prix au m², tel coût d'objectif prévisionnel. Cette utilisation quasi systématique des normes est très réductrice, elle ne tient jamais compte des particularités locales, qu'elles portent sur le contenu (projet pédagogique) ou sur les contextes (contexte socio-économique, contexte culturel, contexte urbain, contexte climatique, géotechnique, ou autres).

Or, je pense profondément qu'on ne peut pas réduire l'architecture scolaire à la mise en volume d'espaces définis de manière normative, ou pire encore, au dessin d'un décor à la mode plaqué sur un concept répétitif. Tout inventifs et créatifs qu'ils soient, les architectes ne peuvent produire de bons projets que s'ils s'appuient sur de bons concepts programmatiques, que s'ils peuvent établir une dialectique fertile entre le contenu et le contenant. Ils ne peuvent être réduits au statut de concepteurs de signes urbains donnant une lisibilité politique aux réalisations des maîtres d'ouvrage.

Un projet d'architecture qui soit la traduction d'un projet politique et éducationnel

L'école est un projet politique, et chaque école est un projet politique particulier. C'est ce projet qui est à (re)définir, c'est ce contenu qui doit être le support du travail des concepteurs.

Pour prendre un exemple très simple, je tenterai d'établir un lien direct entre projet politique, concept programmatique et concept architectural. On parle beaucoup d'intégration, de "socialisation" des enfants au sein de l'école. Je pense (peut-être à tort, mais le sujet mérite d'être étudié) que l'effort à faire en cette matière doit commencer auprès des parents : leur rapport à l'institution scolaire devrait favoriser leur socialisation, leur mise en contact, le fait qu'ils fassent connaissance entre eux, qu'ils se reconnaissent comme les parents d'enfants qui sont en train de lier des amitiés, des échanges, des partages, qui vivent une vie commune six heures par jour. Le contact entre les parents est certainement structurant pour les enfants. Or, tant que les espaces d'attente des enfants à la sortie de l'école sont constitués d'une bande de trottoir d'un mètre cinquante de large, tout échange, toute rencontre entre parents est rendue impossible. Les parents restent chacun sur sa portion de trottoir, ils sont séparés les uns des autres, divisés. Ils ne font que venir chercher leurs enfants, ils ne sont jamais considérés par l'institution comme des partenaires.

Admettons qu'une démarche de programmation considère l'attente des parents comme une activité en soi, et qu'un concept programmatique la développe en tant que moment de rencontre, d'échange entre les parents, de relations entre des personnes ayant des objectifs, des attentes et des intérêts communs. Il est probable que l'architecte traduira ce concept programmatique en un concept spatial : cet élément de programme deviendra un lieu, qui prendra peut-être la forme d'une place publique, d'une agora, d'un théâtre extérieur, que sais-je encore. L'espace urbain jouera un rôle dans le rapport entre l'école et ses interlocuteurs. Malheureusement, l'espace urbain, les crédits affectés à l'acquisition foncière, les espaces extérieurs ne sont pas pris en compte dans l'approche normative qui sert à définir les budgets et souvent les programmes. L'école a donc peu de chances de voir se concrétiser son projet politique, ou pédagogique, peu importe comment on veut l'appeler.

Les acteurs du système éducatif ont évidemment un rôle de premier plan à tenir dans le processus de conception de l'architecture scolaire. Ils doivent être des moteurs du projet politique, des acteurs de la réflexion programmatique, des interlocuteurs de la traduction architecturale et urbaine du projet de service public qu'ils auront concouru à définir. C'est l'investissement à faire pour dépasser le risque normatif.

