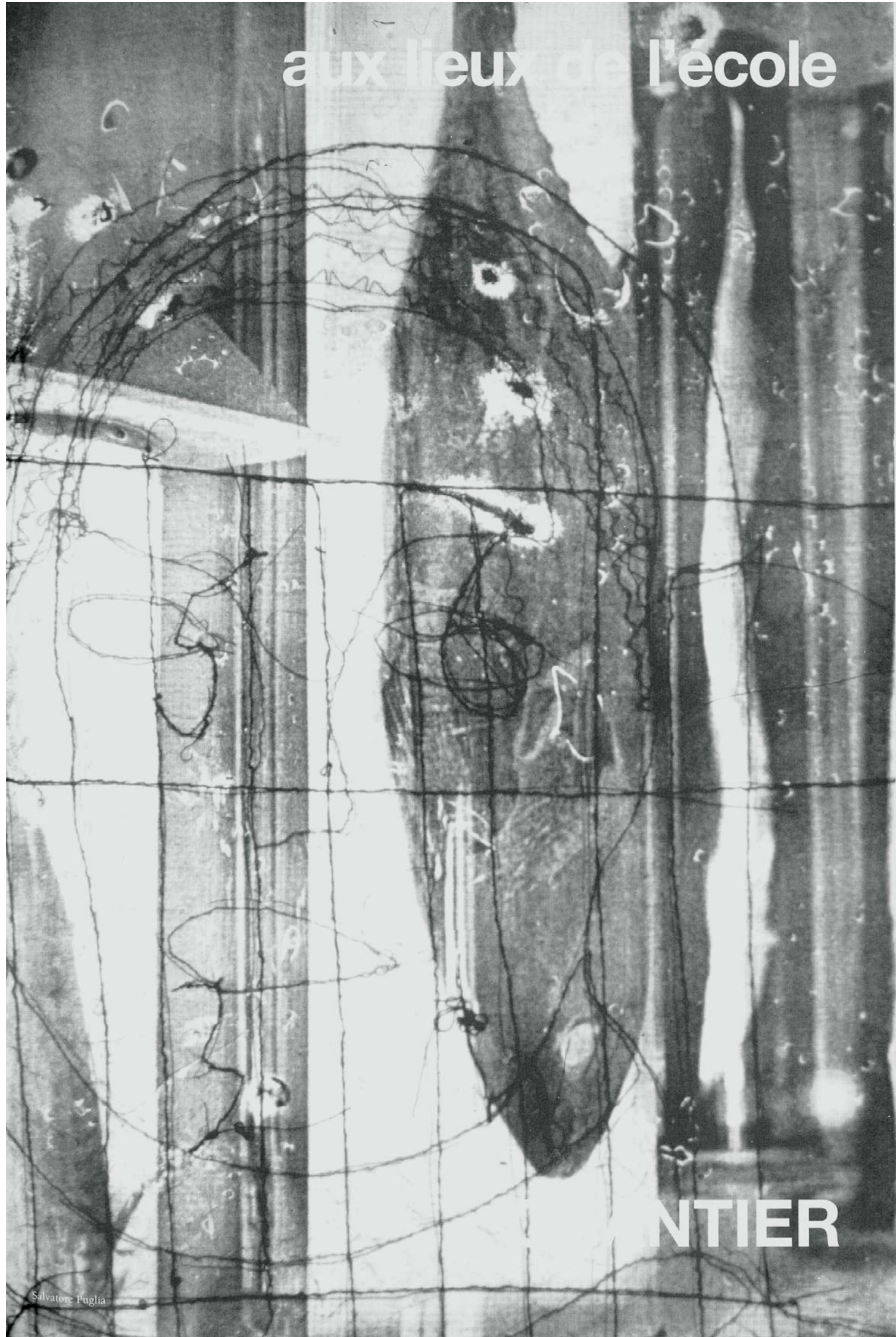


aux lieux de l'école



FRONTIER

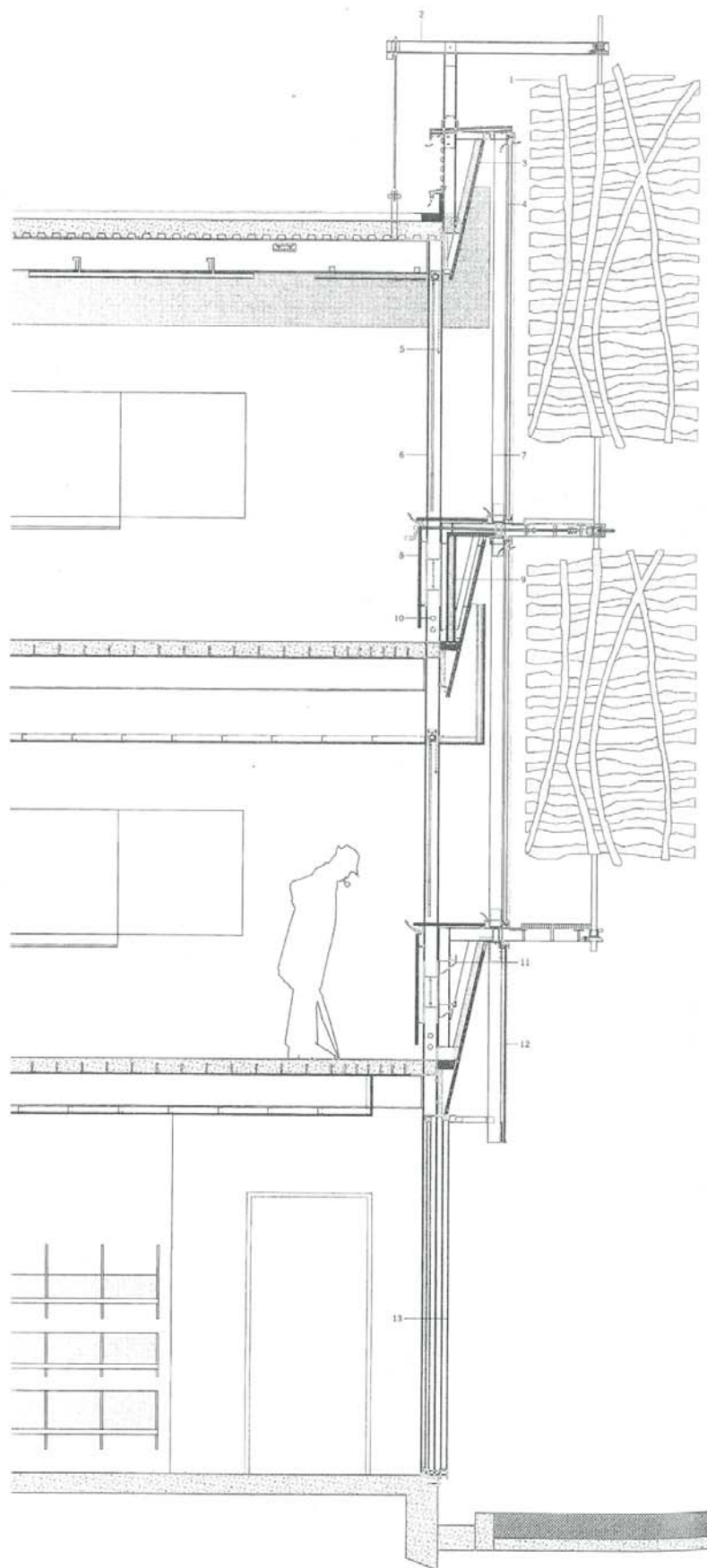
sur la brèche

Qui a relevé la contradiction entre la menace, brandie quelques temps au ministère de l'Intérieur, d'une pénalisation de « l'insulte à professeur », et la prétention, affichée au ministère de l'Éducation nationale, à « refaire de l'école un sanctuaire » ? Ici, le franchissement des frontières qui délimitent la singularité de l'espace scolaire ; là, l'affirmation de la clôture de cet espace. D'un discours à l'autre, la définition de l'école, c'est-à-dire la détermination de ses lieux, dans tous les sens du terme, s'est perdue.

C'est sur ces lieux, et leurs frontières, que nous avons voulu nous porter.

Jouons sur les mots : au chapelet des lieux communs qui prétendent rendre compte de la crise de l'école – « l'effondrement de l'autorité », « la baisse du niveau », « la démission de l'institution », « l'insuffisance des programmes », etc. – on préfère l'exploration des lieux communs. À ceux qui prétendent remettre l'école à l'endroit, on répond qu'ils feraient mieux de se rendre à l'endroit de l'école. Dans le dossier qui suit, pas de mesures d'urgences pour « sauver » l'école, ni crispations nostalgiques, ni certitudes surplombantes. Mais une série d'expériences concrètes à l'occasion desquelles l'école se risque à son dehors, se porte ailleurs ou accueille d'autres pratiques en son sein.

Aux lieux de l'école ? Sur sa brèche. ■



Coupe transversale de la façade sud du collège Parmentier à Montdidier.
Réhabilitation : Pierre Bernard (cf. p. 20)

un jeu de construction éducatif

par Philippe Mangeot

avec Farah Ali, Luc Baboulet, Pierre Bernard et Annie Tobaty

Le lundi 25 novembre 2002 à 8h40, un adolescent a été blessé, dans sa classe du lycée Frédéric-Mistral à Fresnes, par un tir au flash-ball. Les deux agresseurs ont pris la fuite en sautant par-dessus une double barrière métallique haute d'1m60 et surveillée par une caméra.

Le mercredi 27 novembre, à l'issue du conseil des ministres, Xavier Darcos, ministre délégué à l'Enseignement scolaire, commentait l'affaire : « Il faut que les établissements les plus sensibles soient équipés de clôtures. Les systèmes de vidéo-surveillance, de portails électroniques, doivent être développés dans les sites les plus durs. »

Depuis le début des années 1980, l'État n'est plus responsable des équipements ni de la construction des établissements scolaires, qui incombent aux communes pour les écoles, aux départements pour les collèges et aux régions pour les lycées. Xavier Darcos peut parler : le ministère dont il a la charge n'a aucune marge de manœuvre en cette matière. Quelques semaines auparavant, on avait annoncé rue de Grenelle la suppression, dès la rentrée 2003, de 5 600 postes de surveillants, et le non-

remplacement de 20 000 aides-éducateurs. Qu'importe si de mauvais esprits imaginent que des hommes et des femmes connaissant les élèves et travaillant avec eux seraient plus à même que des portiques de détection électronique d'éviter que des « éléments extérieurs » aux visages dissimulés par des capotes pénètrent dans l'enceinte d'un lycée, circulent dans les couloirs et fassent irruption dans une classe. La réponse est dans la clôture, assortie du vieux slogan de « l'école-sanctuaire ». Dedans, des jeunes initiés aux secrets du savoir ; dehors, des profanes experts en maniement d'armes.

Annie Tobaty est proviseure d'une cité scolaire des Hauts-de-Seine. Elle est régulièrement sollicitée par des marchands de matériel de protection. Dans l'établissement qu'elle dirige, la grille est électrique et huit caméras observent en permanence les allers et venues : de sa loge, la gardienne, les yeux rivés sur l'écran de contrôle, déclenche l'ouverture de la porte aux usagers légitimes de l'école. Tous les matins, se transforme en sémaphore pour attirer l'attention, puis se glisse en canard entre les battants d'une porte ouverte au minimum afin de garantir le filtrage. Annie Tobaty rigole : « Plus de matériel électronique ? Encore faudrait-il du personnel derrière les écrans. »

clôtures

Dans un numéro de *Recherches* consacré à l'école primaire (n°23, juin 1976), Anne Querrien raconte comment on imagina, pour les écoles mixtes de la Monarchie de Juillet, « l'installation d'une palissade de 1m50 de haut qui sépare[rait] la classe en deux dans toute sa longueur et permet[trait] à chaque sexe de bénéficier d'une moitié de maître, celle visible de son côté de la palissade. »

On n'y est pas venu, bien sûr. On n'en est pas moins devenu expert en palissades. Bien avant qu'Annie Tobaty n'arrive dans l'établissement dont elle a aujourd'hui la charge, on s'y est posé la question de savoir comment pallier la confusion – physique et symbolique – entre le collège et le lycée. À l'origine, le bâtiment était un collège : il a ensuite ouvert ses portes à des classes de lycée, au prix de l'installation de préfabriqués en rang d'oignons, et de la transformation d'une classe de chimie en salle des profs où subsistent de vieilles paillasses. Un été, on a construit des grilles au tracé compliqué pour distinguer entre la cour du lycée et celle du collège. À la rentrée, tout le monde s'est trouvé à l'étroit entre ces grilles toutes neuves : chacun sa place, et tant pis si les occasions de se croiser entre professeurs du collège et du lycée s'en trouvaient raréfiées. Tout le monde, d'ailleurs, se trouve à l'étroit dans cet établissement. On s'y rappelle encore comment on accueille les rodomontades de Claude Allègre quand il parla d'aligner sur les 35 heures le temps de

DANS LA CONSTRUCTION D'UN
ÉTABLISSEMENT S'ENTREMÊLENT
QUESTIONS DE PÉDAGOGIE
ET DE POLITIQUE SCOLAIRE,
PERSPECTIVES SYMBOLIQUES ET
DIMENSIONS PRATIQUES.
POUR EN PARLER, ON A
RASSEMBLÉ AUTOUR D'UNE TABLE
UNE ÉLÈVE, UN PROFESSEUR
D'ARCHITECTURE, UN ARCHITECTE
ET UNE PROVISEURE. DU
LYCÉE CASERNE AU COLLÈGE HLM,
DE LA GRILLE À LA SALLE DE
CLASSE, DES COULOIRS À LA COUR,
VISITE DE CHANTIER.

présence des enseignants à l'école. La résistance alors ne fut pas seulement syndicale ou pédagogique : c'étaient les murs qui protestaient, et qui donnaient au mot d'ordre de l'époque – « pas de réforme à moyens constants » – un sens immédiatement concret. Les profs plus longtemps à l'école ? On n'aurait pas su où les mettre.

La même année, les élèves du lycée décrétèrent une grève qui se prolongea au-delà de la durée du mouvement national. À l'origine, une contestation générale de la réforme ; à la fin, un cahier de doléances qui pointait les insuffisances de locaux où ils passaient jusqu'à dix heures par jour : le délabrement des préfabriqués, les caprices du chauffage, l'absence de hall où s'abriter, l'entassement dans un couloir minuscule par temps de pluie, l'obstruction des circulations, le sentiment aigu de l'écart entre un discours qui sacralise l'école et des conditions de travail qui disent le mépris dans lequel on tient ses usagers. On s'inquiéta en plus haut lieu de la détermination des élèves, et le dossier oublié qui prévoyait une réhabilitation du bâtiment fut miraculeusement retrouvé : mieux, on accorda la construction d'un nouveau lycée sur le terrain municipal d'en face et la réfection du collège.

Farah Ali était à la tête de la mobilisation. Parlez-lui de la manie d'installer une clôture chaque fois que surgit un problème, elle connaît. Dans son ancien collège, on avait ainsi séparé les cours de récréation des petits (les 6^{ème} et 5^{ème}) et des grands (les 4^{ème} et 3^{ème}). Annie Tobaty renchérit. Elle se prépare au double chantier de la reconstruction du lycée et de la réhabilitation du collège : pour des raisons statutaires, elle devra quitter son poste à l'issue des travaux. Elle évoque les SEGPA, ces « Sections d'Enseignement Général Professionnel Adapté » où aboutissent, en marge du collège, les élèves en très grosse difficulté (« Une formation qui assortit un peu d'enseignement professionnel polyvalent – quatre heures de cuisine, quatre heures d'horticulture par exemple – et un peu d'enseignement général ; à la fin, les élèves sont placés en CAP d'insertion, un euphémisme, puisque ce CAP n'est même pas reconnu comme un diplôme »). Les SEGPA exigent des ateliers, mais les heures d'enseignement général ont lieu dans les classes banalisées du collège – c'est du moins ce que stipule le Conseil général. Annie Tobaty connaît la pente naturelle des établissements : « Je parie qu'un an après l'ouverture du collège rénové, la séparation entre les SEGPA et les autres aura effectivement lieu. ». Une clôture qui marquera davantage la fracture entre les élèves qui s'en sortent et ceux qui échouent, et qui l'inscrira physiquement au cœur de l'institution.

Pierre Bernard le sait bien : architecte, il a construit un collège à Péronne et en a rénové un autre à Montdidier, dans la Somme. Dans le premier, 10% des élèves sont en SEGPA ; dans le second près du

double. Les chiffres sont significatifs, mais « la blesure est si mal assumée qu'on ne veut pas la voir. Alors on invoque les nuisances des ateliers pour exiger une séparation ». Parmi les architectes, Pierre Bernard est l'un des plus attentifs au moment du chantier, à cette occasion de partage entre ceux qui conçoivent et ceux qui réalisent, que distinguent, en termes de capital culturel et économique, « certains des écarts sociaux les plus grands de notre société ». Cette vigilance, il l'exerce aussi dans l'élaboration des plans des collèges qu'il construit, quand il s'affronte à la question du rapport entre élèves de SEGPA et collégiens « classiques » :

« Dans les deux collèges que j'ai faits, je n'ai pas écarté la nuisance, je l'ai traitée. La nuisance, c'est essentiellement le bruit. Cela suppose une autre attitude constructive, qui exige des matériaux lourds, mais qui n'est pas compliquée. Et j'ai cherché à favoriser les circuits et les points de contact. Dans le programme de Péronne, les gosses de SEGPA n'étaient pas censés fréquenter le foyer des élèves ; j'ai décidé d'installer le foyer en face des salles SEGPA. »

Une manière de résistance au programme dans le respect de son cahier des charges, doublée d'une connaissance concrète de l'institution : « On n'y parvient pas à penser autrement qu'en termes de séparation ; on n'arrive pas à imaginer la complexité de

Parlez-lui de la manie d'installer une clôture chaque fois que surgit un problème, elle connaît.



Lycée Georges-Pompidou, Villeneuve-la-Garenne

lieux où des hétérogènes vont parvenir à vivre ensemble. » Partout où il y a un problème, spécifiez les espaces : hier filles et garçons, aujourd'hui petits et grands, méritants et médiocres, initiés et profanes.

dedans / dehors

Au ministère, on donne dans la formule *auto-reverse* : « Pendant des années, l'école a voulu s'ouvrir sur les quartiers et les quartiers sont entrés dans les établissements » (*Le Monde*, 29/11/02). Les quartiers ? Entendez le social et ses

L'école doit manifester dans ses murs qu'elle n'est pas à elle-même sa propre finalité.

« troubles ». Selon *Marianne* (21-27 octobre 2002), les « forcenés de l'idéologie soixante-huitarde » sont invités à se reporter à *La Crise de la culture* d'Hannah Arendt, qui disait dans les années 1960 que l'« essence de l'éducation » était de « protéger l'enfant contre le monde, le monde contre l'enfant ». Il faudrait en finir avec « l'école de la vie » pour en revenir à « l'école du savoir ». *Et cætera*.

L'air est connu, mais il manque de précision. Il néglige le ballet complexe des élèves, de part et d'autre de la grille. Il y a ceux qui échappent sans cesse, abcès de fixation de l'administration (la concurrence est sévère, des petits boulots de McDonald, pour ne citer qu'eux). Il y a ceux qui font le mur dans l'autre sens, quelle que soit la mauvaise qualité des lieux, juste parce qu'il n'en ont pas d'autres, « parce que c'est toujours mieux que les cages d'escalier » (Farah Ali). Encore l'alternative n'est-elle pas si simple : ceux-ci et ceux-là sont parfois les mêmes. On sait comment les longues tentatives de capture des absentéistes s'achèvent en général par une exclusion définitive, mais il n'est pas rare de voir les élèves sanctionnés, auxquels l'administration a trouvé une place dans un autre établissement, hanter les couloirs de l'école qui les a exclus. On connaît des professeurs, parmi les moins soupçonnables de distinguer entre « le savoir » et « la vie », qui s'agacent de voir des élèves traîner dans les

l'arbitraire disciplinaire, mais disent aussi la violence de l'arrachement à la protection du milieu scolaire ?

S'est-on éloigné du bâti ? Pas tant que cela. Car elle est obsédante, cette question de la démarcation entre le dedans et le dehors, de la frontière entre l'école et le monde. C'est une frontière *physique* – une école est un bâtiment semi-public qui ouvre périodiquement ses portes pour laisser entrer ou sortir les élèves – et *symbolique* : « Il doit y avoir quelque chose qui signale qu'on n'est pas dans une grande surface, pas dans une gare... » (Annie Tobaty).

Comment marquer à la fois une rupture et une ouverture ? Une rupture, pas seulement parce que l'école est un lieu d'apprentissage (il y en a d'autres), mais parce qu'elle est « le lieu où s'expérimente une relation sociale non domestique, non familiale ». Et une ouverture, « parce qu'il s'agit d'amener au monde les enfants et les adolescents ». Pierre Bernard ajoute : « Je n'aime pas le principe des établissements dont les bâtiments sont distribués autour d'une cour fermée : c'est une figure de la chose suffisante, comme s'il s'agissait d'accéder à l'école, et non au monde. L'école doit manifester dans ses murs qu'elle n'est pas à elle-même sa propre finalité, qu'elle n'est pas un lieu d'aboutissement, mais de transition. »

Il se met à décrire le collège de Péronne, qu'il a construit entre 1997 et 1999 : « Le terrain était en limite du bourg – des jardins indécis, un horizon immense, de la betterave. Or la majorité des projets cherchaient à retrouver le contact avec la ville. Nous nous sommes dit : faisons l'inverse, tournons le collège vers cette limite entre ciel et terre. C'est d'autant plus difficile que l'horizon échappe toujours. Et cela pose des problèmes d'échelle : les projets qui se référaient à la ville avaient une échelle urbaine – 100 mètres – ; le nôtre en a fait 200. Le programme exigeait que les disciplines soient clairement sectorisées : un bâtiment pour les sciences, un autre pour les humanités. Nous l'avons fait, mais nous avons traité différemment les passages. La vue y est capitale : ce sont les lieux où la grande dimension reprend ses droits. » Et de conclure : « Si l'école se pose comme un monde clos, c'est foutu. »

Quelque chose aurait changé ? Le bâtiment classique qui fonctionnait encore il y a trente ans serait devenu inadéquat ?

Pierre Bernard : « Le fossé entre l'école et la société a considérablement augmenté. À l'époque, le système d'autorité à l'œuvre à l'intérieur de l'école existait aussi à l'extérieur. »

Annie Tobaty : « Je vois les choses autrement. Tant que l'institution a institué, tant qu'il y a eu un consensus autour de ce rôle, la sortie était claire. Si la clôture symbolique paraît aujourd'hui tellement insupportable, c'est parce que ce mythe fondateur



Plan masse du collège de Péronne (Pierre Bernard)

locaux en dehors des heures de cours. N'en déplaise aux nostalgiques de l'autorité, *dedans* coexistent une discipline trop rigoureuse en regard de la fluidité qu'on prête à l'extérieur (le décalage peut être si sensible que les élèves la trouvent insupportable) et des dispositifs tellement ouatés qu'ils semblent déconnectés de la brutalité du *dehors*. Combien d'élèves, qui, comme Farah, contestent

s'est écroulé. On doute que l'école institue, particulièrement le collège. Le lycée, lui, tient encore. »

débat

Luc Baboulet : « Mais tu ne peux pas rabattre toute l'époque sur le dispositif spatial. Inversement, tu ne peux pas dire : à travers l'espace, je lis le dispositif social, et donc la position de l'Éducation nationale. C'est trop littéral... »

Pierre Bernard : « Certes. Mais je dois faire une connexion entre la façon dont sont formulés les problèmes et les dispositifs spatiaux. Vois la manière dont la question de la violence est posée. Traduite dans les programmes pour architectes, cela donne : "Il faut une clôture de deux mètres de haut." »

LB : « C'est cela que j'appelle littéral. »

PB : « Mais c'est littéral ; c'est vécu littéralement. Les profs disent, "on veut un parking fermé dans l'enceinte de l'école, pour éviter que les bagnoles soient abîmées..." Mais quand le parking est fermé, c'est dans l'enceinte de l'école qu'elles sont abîmées. »

Annie Tobaty : « Le réflexe est de considérer que les gamins qu'on accueille ne sont pas ceux de l'extérieur. C'est faux ; et c'est idiot. »

côté cour

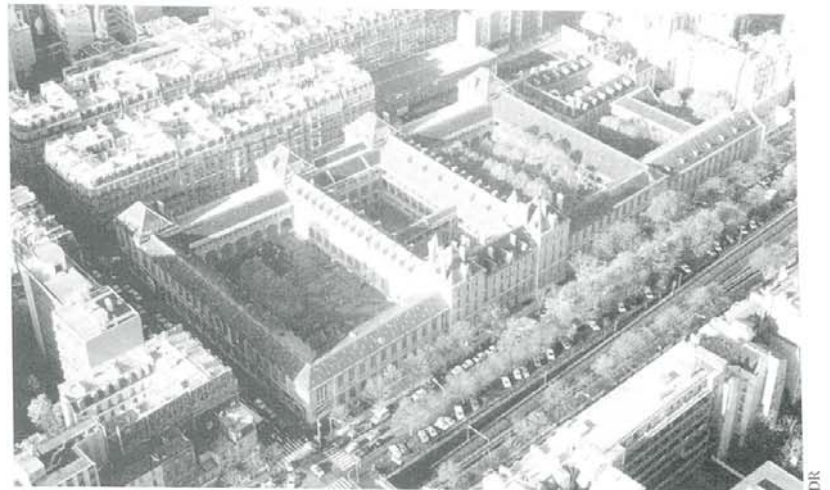
1802. L'Empire fonde les lycées. Pour la première fois, l'enseignement secondaire est envisagé au niveau national. On emploie le patrimoine immobilier disponible : celui des anciens collèges jésuites. Or ces derniers avaient naturellement emprunté leur typologie à celle des édifices conventuels. Entre le monastère, l'hôpital et l'établissement d'enseignement, la parenté architecturale était évidente. Tellement qu'elle survécut aux chaises musicales de la Révolution : dans d'anciens couvents, on installa des casernes, des hospices, des écoles, sans qu'une transformation du bâti fut nécessaire.

On en connaît les plans orthogonaux, les cours cernés par les bâtiments, les façades austères. Ils servirent de matrice architecturale à la majorité des lycées qui furent construits jusqu'à la fin des années 1950. Les matériaux, les dessins des façades et la largeur des baies vitrées changèrent, pas le plan-masse. On le nomme « lycée-couvent » ou « lycée-caserne » : une traduction spatiale du « sanctuaire ». Ce qui le détermine, c'est la clôture de la cour. Les regards y convergent, mais le bâtiment parallèle reste le seul horizon : l'extérieur est l'intérieur de l'intérieur ; l'intérieur est l'enveloppe de l'extérieur. Au premier abord, le lycée-couvent-caserne réalise le plus parfaitement le double programme de la démonstration symbolique – le spectacle d'une légitimité close sur elle-même – et de l'impératif de surveillance – le modèle panoptique. Et pourtant, « le problème, avec ce type de plan, c'est les angles :

quatre surveillants ! ». Il faudrait traduire le ton d'Annie Tobaty, ce mélange exact entre sens de l'humour et sens pratique. *Quatre surveillants !*

surveillance

Foucault montre comment, depuis Jean-Baptiste de La Salle, le fondateur de la congrégation des *Frères des Écoles chrétiennes* (1694), toute la pensée



Lycée Buffon, Paris

de l'École s'ordonne à une réflexion sur la visibilité. Et de rappeler comment le dispositif de surveillance s'intègre au processus pédagogique, « non comme une pièce rapportée ou adjacente, mais comme un mécanisme qui multiplie son efficacité » (*Surveiller et punir*, p. 179). Dès que s'impose l'idée d'une école commune, la question du jeu des regards et de leur économie est au centre de gravité de tous les débats pédagogiques. À la vieille méthode « individuelle », selon laquelle le maître devait consacrer quelques minutes à chaque élève, laissant à eux-mêmes les autres éléments du groupe, les Frères avaient opposé la « méthode simultanée », qui plaçait une cinquantaine d'élèves – répartis en trois groupes de niveau dirigés chacun par un auxiliaire du maître vers lequel convergeaient tous les yeux – sous le regard d'un enseignant juché sur une chaise haute. Cette dernière fut concurrencée, pendant la première moitié du XIX^{ème} siècle, par la « méthode mutuelle ». À la « simultanée », elle empruntait le principe du groupe sous surveillance du maître. De l'« individuelle », elle reprenait l'idée de la singularité de chaque élève : les meilleurs d'entre les élèves étaient promus « moniteurs » et chargés d'enseigner aux moins bons. Selon ses promoteurs, le premier avantage de l'enseignement mutuel était son économie : on pouvait ainsi rassembler 250 enfants dans une salle unique et sous le regard d'un seul maître. On ne tarda pas cependant à mesurer le risque d'une méthode qui reposait sur le transfert et la circulation de l'autorité. Dans *L'École de Jules Ferry* (Retz, 1986),

Impossible de régler intégralement l'ordre des déplacements. D'où la hantise.

Jean Foucambert rappelle les débats qui agitent une classe dominante inquiète de voir se développer une autodidaxie ouvrière démarquée de la méthode mutuelle, et de perdre ainsi le contrôle sur les processus de production du savoir. Les partisans de l'école laïque et obligatoire tranchèrent en faveur du modèle des Frères.

couloirs / recoins

Les raffinements d'une surveillance fonctionnelle et productive à l'intérieur de la classe contrastent avec les dispositifs plus manifestement répressifs de contrôle des circulations dans l'enceinte de l'établissement. Impossible de régler intégralement l'ordre des déplacements. D'où la hantise, dès le collège, de ces moments incertains où les élèves doivent d'eux-mêmes passer d'une salle de cours à une autre ; d'où la panique de la sortie – récréation ou fin de journée – où « plusieurs cen-

taines de mômes peuvent se déverser d'un coup et le plus vite possible vers le bas » (Annie Tobaty) ; d'où l'incertitude quand des profs manquent à l'appel, et le risque que les élèves vaquent pendant l'heure de battement. Sans cesse, le système est menacé par ses échappements. Passé un certain âge, difficile de maintenir les élèves en rang ; et le temps n'est plus où l'on pouvait produire des directives extravagantes, comme celle qui, en 1858, spécifiait que les latrines dussent toujours rester en vue de l'estrade du maître. On n'a donc cessé d'inventer des solutions où coexistent la souplesse apparente et la brutalité trop évidente, au risque de la contradiction : comment, par exemple, conjuguer l'idéal de la « civilité » (maître mot) avec la visibilité d'un système de caméras qui balise tout l'espace de l'école ? Ce type de contradiction dans les termes traverse tous les niveaux d'un discours sans cesse divisé, où se mêlent le rappel de la responsabilité des adultes (hors du champ de vision, tout peut advenir dont il faudra répondre), le souci de la sécurité des élèves (un accident est vite arrivé), l'exigence de normalisation (un recoin obscur peut abriter des intimités coupables), l'inquiétude de l'intégrité des enfants et des adolescents (des violences, physiques, sexuelles, morales, exercées par certains élèves sur leurs congénères) et l'éthique du métier (on n'est pas des matons). Qui travaille en milieu scolaire – quelle que soit sa fonction – affine sans cesse un savoir d'abord intuitif de l'œil et du bâtiment (où trouver les élèves quand ils ne sont pas là où on les

attend ?) quitte à s'agacer en même temps de ces réflexes de flic.

En 1872, l'architecte Félix Narjoux avait publié un mémoire intitulé *Construction et installation des écoles primaires*, qui devint vite un index pour bâtisseurs de la III^{ème} République. Il avait beau y multiplier les préconisations en matière de dispositifs de surveillance, certains de ses propres projets d'architecte furent systématiquement recalés par des inspections d'académie qui dénichaient toujours des recoins inaccessibles à l'œil. Pierre Bernard, 2002 : « Proposez un recoin, vous êtes le diable. Sur le papier, on peut à la limite en faire passer quelques-uns, au prix d'un quiproquo ; mais le résultat provoque inmanquablement l'affolement. Dans l'usage, ce sont les premiers espaces dont on ferme l'accès. » Rien de tel, dans ces conditions, que les établissements-barres des années 1960 et 1970 pour garantir une surveillance économique : ces longs couloirs larges (éviter la bousculade) et rectilignes (pas d'obstacle au regard) qui distribuent les salles et auxquels suffisent deux surveillants. Ironie : les programmes de construction ont toujours calculé trop serré les espaces nécessaires – « On finit toujours par manquer de salles de classe, parce qu'on peine à imaginer qu'une salle puisse n'être pas utilisée à plein du lundi 8 heures au samedi midi » (Annie Tobaty). Le bâtiment-caserne, avec sa cour fermée, se prête mal à l'installation de préfabriqués de secours. La barre est plus accueillante : l'usage et le bricolage ont fini par imposer, en dépit de toutes les directives, des collèges et lycées pavillonnaires imprévus, des campus du pauvre, qui multiplient les planques et rouvrent la possibilité de circulations incontrôlables. Chassez le diable par le couloir...

dates

1833 : la loi Guizot oblige les communes à fournir un local pour la tenue de l'école. Auparavant, le maître exerçait le plus souvent dans sa propre maison. Pour la première fois, l'autorité politique manifeste sa volonté d'attacher l'institution à un local, et d'assurer par là la permanence de l'enseignement. Pendant une quarantaine d'années, les débats foisonnent où se mêlent pédagogues, architectes et médecins. Dans la plupart des cas, ils n'aboutissent pas à des constructions effectives, la majorité des communes préférant investir des locaux déjà existants. C'est pourtant au fil de ces débats que s'établit la typologie de « l'école de Jules Ferry », ce bâtiment parfois associé à la mairie et fréquemment divisé en établissements jumeaux pour chacun des sexes : rez-de-chaussée occupé par les préaux couverts et les cours ; classes aux étages distribuées côté rue par un couloir ; locaux d'habitation au dernier.

Au début de la III^{ème} République, ce modèle essaime un peu partout en France : il s'agit de manifester



Pas étonnant que la demande de « respect » formulée par des adolescents s'adosse souvent sur l'évocation de l'état des murs.

dans tout l'espace hexagonal l'unité de la République. Jules Ferry déclare en 1882 : « Le ministère de l'Instruction publique est devenu une véritable usine dans laquelle on fabrique des écoles. (...) Nous [en] faisons aussi rapidement que le boulanger fabrique son pain. »

Pendant les années 1930, le rythme de la construction, un temps tari, reprend. La prolongation de l'âge obligatoire de la scolarité jusqu'à 14 ans en 1936 provoque la multiplication de demandes d'écoles secondaires. En dépit de l'influence de pédagogies nouvelles qui insistent sur l'importance des activités de plein air, et de celle des mouvements modernistes en architecture, qui valorisent la fluidité des circulations, l'écriture générale des bâtiments reste assez proche de celle de l'école de Jules Ferry.

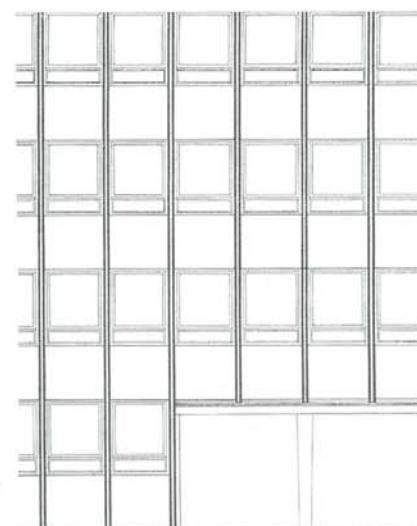
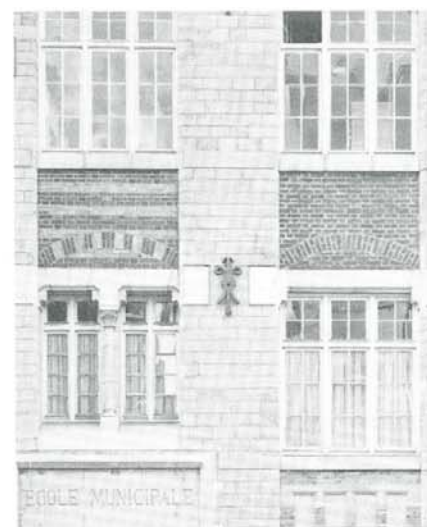
À la fin des années 1950, la conjonction d'une nouvelle prolongation de l'âge d'obligation scolaire et de la pression du baby-boom conduit l'État à relancer à grande échelle la construction scolaire. C'est le temps de la rationalisation collectiviste – la notion de « cité scolaire » s'est imposée, qui conduit à la programmation d'établissements pouvant accueillir jusqu'à 7000 élèves – et de la standardisation industrielle des éléments de construction qui permettent d'abaisser les coûts. À partir de 1962, l'État concède aux collectivités locales qui acceptent de lui rétrocéder la maîtrise d'ouvrage des avantages financiers conséquents, ce qui permet encore d'accélérer la construction et d'imposer partout le même schéma-type, celui de la barre. Deux modèles s'imposent : le premier plaque des panneaux sandwich sur une structure d'aluminium ; le second assemble des panneaux de béton lourd. En 1973, Pierre Messmer démarque Jules Ferry sans le savoir : « Au cours de ces trois dernières années, un CES est sorti de terre chaque jour. » À première vue, le mouvement est le même, à moins d'un siècle d'intervalle. Mais il est concurrencé par un mouvement contraire : à l'âge de la normalisation républicaine a succédé celui de la désacralisation sociale.

barres

On en a oublié les détails de l'affaire, mais la seule évocation du nom « Pailleron » a valeur de symbole : non pas seulement un fait divers, mais une méthode d'État qui a conduit à privilégier, pour les établissements scolaires, le plus rentable et le plus immédiat, au détriment de la sécurité des usagers. Le 6 février 1973 à 19h30, deux adolescents allument une corbeille du CES Édouard-Pailleron à Paris : une demi-heure plus tard, le collège s'effondre, faisant vingt morts. Dans *La République inachevée – L'État et l'école en France*, Edwy Plenel rappelle les déclarations de Christian Fouchet, ministre de l'Éducation nationale à l'époque de l'homologation du procédé de construction du CES

Pailleron, et d'Alain Peyrefitte, son successeur. « Voilà où mènent (...) l'abdication des adultes, le déferlement de la violence et de la pornographie », commentait le premier immédiatement après le drame. Et le second : « Apprentis sorciers, ces adultes qui abdiquent leurs propres responsabilités, ces adultes qui combattent toute autorité parce qu'elle est l'autorité. » C'était – déjà – affaire de morale, de démission de l'école, d'angélisme soixante-huitard et de fabrique de sauvages. Pourtant la société de l'époque n'emboîta pas le pas des deux ministres : le procès des incendiaires fut celui des adolescents, mais aussi des architectes et des entrepreneurs, et, à travers eux, de la logique qui avait été à l'œuvre dans la construction à la va-vite de bâtiments bradés.

On sait la suite : une redéfinition des normes de sécurité, un effort de rattrapage – encore inachevé aujourd'hui – qui motive une bonne partie des projets de rénovation des locaux existants. Et, à partir de 1983, la loi de décentralisation qui rend aux collectivités locales la maîtrise d'ouvrage qu'elles avaient abandonnée à l'État vingt ans auparavant. Mais la suite, c'est aussi des bâtiments lépreux, aussi vite dégradés qu'ils avaient été construits, dont la plupart sont encore en attente de réhabilitation, et qui disent de ce qu'il en est aujourd'hui de la place de l'École dans l'imaginaire politique. Rien d'étonnant à ce que la demande de « respect » souvent formulée par des adolescents s'adosse si volontiers sur l'évocation de l'état des murs. Une expérience intéressante : passer devant le lycée Henri-IV avec des élèves de Seine-Saint-Denis – ce n'est pas alors de l'envie qu'ils expriment (ils ne voudraient pas d'un lycée-monument), c'est le sentiment d'une inégalité flagrante. Le délabrement des locaux donne encore à voir *crûment* ce que le soin apporté à des bâtiments d'un autre âge – ceux de l'École III^{ème} République, par exemple – parvenait à masquer : les ressorts répressifs du système disciplinaire. Ou plutôt, ils en aggravent encore la visibilité. Dès leur origine, les établissements identiques qui essaimèrent dans toutes les préfectures signifiaient quelque chose



On a beau
représenter
une
institution,
on doit céder
sur son
statut.

dont on ne prit pas alors la juste mesure : « Le fait éducatif, souligne Pierre Bernard, n'était plus exprimé que par un procédé de fabrication ». Dans les pages qui précèdent, Jean-Luc Nancy rappelle que la parenté entre les mots « élève » et « élevage » est devenue pour nous irregardable. Les bâtiments, eux, *l'exposaient*.

La suite, c'est enfin l'obligation où sont les « usagers » des établissements – élèves ou personnels – de *faire avec* les locaux disponibles en attendant mieux. Le collège Pailleron était au cœur de la ville. La majorité de ses équivalents furent construits sur les marches urbaines. Pour des raisons financières avant tout : le foncier y était moins cher. Les établissements y gagnèrent un espace que n'offraient pas les parcelles trop étriquées des centres-villes. Mais il eût fallu dans le même temps que la « standardisation du bâtiment fût compensée par une réflexion menée à l'échelle de la ville, dont ils marquaient une frontière » (Annie Tobaty). En dépit du gain en espace de plein air, beaucoup de ces établissements neufs paraissaient enclavés, du seul fait de leur implantation dans des *no man's lands*, « juste desservis par une route, parfois une gare, sans un café, sans une boulangerie » (Annie Tobaty). Depuis, des cités ont souvent poussé anarchiquement sur les terrains vagues alentour : les ratés de l'habitation bon marché rejoignaient ceux de la construction scolaire.

appropriations

Aux désastres de la construction industrielle a succédé, à partir des années 1980, et comme en un contre-feu, le grand retour des architectes. Les résultats sont inégaux, et l'on pourrait multiplier les exemples de palais mineurs aux coquetteries post-modernes où le geste architectural laisse peu de place « aux bricolages, et à l'invention de modes singuliers d'investissement de l'espace » (Annie Tobaty). Combien de bâtiments dont le premier abord impressionne, mais qui se révèlent à la longue inhabitables ? « Le "raté" de Suger, explique Annie Tobaty, c'était ce jardin où personne n'allait jamais. Les pelouses, pourtant, n'étaient pas interdites. Comme si le neuf, le "trop beau", l'"univoque" n'étaient pas appropriables. »

Appropriable. Sitôt prononcé, le mot fait débat entre ceux qu'on a rassemblés :

Pierre Bernard : « L'appropriation est un mot qui a surgi il y a moins de 30 ans. Auparavant, la pensée marxiste de l'espace avait opposé la notion de valeur d'usage aux modes de production industrielle qui, s'ils généraient d'énormes plus-values, négligeaient complètement cette question. L'appropriation est l'enfant édulcoré de la valeur d'usage, ce qui nous reste de la critique des années 1960 et 70. L'idée de *valeur* a disparu dans la substitution. Là où la valeur

d'usage impliquait un engagement collectif, l'appropriation verse souvent dans la confiscation, par des individus ou des groupes constitués. On est ainsi passé d'une vision politique à une tendance consumériste.

Annie Tobaty : « Je vois ce que vous voulez dire : cette domestication du territoire, cette façon de signifier que *puisque ce lieu n'est à personne, il est "chez moi"*. Mais il existe aussi des modes productifs d'appropriation, qui engagent un rapport spécifique à autrui. Quand il a fallu déménager au lycée Suger, personne, ni les profs, ni les élèves, ne voulait y aller. La zone était réputée dangereuse. J'ai alors engagé un anthropologue qui nous a aidé à mener une réflexion commune sur l'espace et ses usages. Nous avons travaillé sur cette question de l'appropriation, sur la façon dont elle peut être socialisée et politisée. Comment, dans une rue, sur une place, peuvent se créer des modes d'usage différents, selon les sexes, les âges, les moments de la journée ? Comment des lieux peuvent en être transformés ? Comment on peut laisser aux gamins du quartier la possibilité d'user de l'espace public – parce qu'un lycée est aussi un espace public... »

PB : « Vous décrivez une expérience limite, exceptionnelle. Dans la majorité des cas, mes interlocuteurs ne veulent rien d'autre que de se rendre propriétaires des choses... »

Luc Baboulet : « En matière d'architecture, l'appropriation est devenue l'équivalent de ce qu'à une époque on a appelé la flexibilité. »

AT : « Les cloisons mobiles... »

PB : « La polyvalence généralisée... »

démocratie

Dans les années 1980, on a rendu obligatoire l'élaboration de « programmes », sorte de cahier des charges quantitatif et qualitatif des besoins du futur établissement, en amont du concours d'architectes. Ces programmes sont établis par « l'ensemble des partenaires », parmi lesquels le maître d'ouvrage, les élus, les architectes des bâtiments de France, le Conseil d'Administration de l'établissement et, théoriquement, les utilisateurs. Reste que lesdits utilisateurs ne sont pas toujours sollicités : « Cela dépend du chef d'établissement, dit Annie Tobaty ». Farah Ali le sait, qui se souvient d'une réunion où sa proviseure demanda « mollement » aux délégués des élèves si l'un(e) d'entre eux voulait bien se porter volontaire : « J'ai un peu forcé la chose : la décision de construction d'un nouveau lycée avait été arrachée au terme d'une forte demande des élèves. Il était difficile, dans ces conditions, de les exclure du processus. » Elle a mobilisé autour d'elle, et les élèves ont effectivement contribué à l'élaboration du programme. Elle faisait encore partie du jury du concours d'architectes au terme duquel un projet a

été choisi. De leur côté, une majorité des professeurs de l'établissement a boudé la consultation.

Démocratie ? Pierre Bernard tempère un peu l'enthousiasme. Fiction de démocratie, plutôt, dans un contexte où l'apprentissage d'une réflexion sur l'espace est globalement négligé :

« Devant l'espace – je ne parle pas d'architecture –, la maladresse des professeurs est équivalente à celle des élèves. Au mieux, les programmistes leur demandent ce qu'ils *veulent*. Et sans le savoir, ils reproduisent en substance le fascicule-type de l'Éducation nationale, où sont décrits à grands traits les principes pour la construction d'un établissement. Sans doute les formulations seraient-elles différentes si on imaginait, en amont de la consultation, un travail avec les élèves et les enseignants, sur ces lieux de la vie sociale où co-existent des formes hétérogènes de pratiques de l'espace. »

Ce type de travail, il l'a tout de même mené pendant six ans à Péronne en aval du concours, avec les élèves de deux professeurs d'arts plastiques qui lui avaient demandé d'intervenir dans leur classe. « Au départ, il s'est agi de regarder des images : des architectures asiatiques, africaines, une noria, un pont, un groupement d'habitat dogon. Je leur demandais simplement de décrire ce qu'ils voyaient. Tout de suite, les gosses disaient "C'est en Afrique, en Asie". "Je m'excuse, mais ce n'est pas sur l'image. Maintenant tu vas me dire *ce que tu vois*, pas ce que tu sais." C'est seulement par la suite que j'ai apporté des maquettes. On passait de l'image à la maquette, afin d'ouvrir sur la question du rapport entre la représentation et la réalité, puis sur celle de la relation entre la réalité et l'idée dont elle procède. Idéalement, c'est à l'issue de ce type de processus qu'on devrait pouvoir inviter les élèves à formuler quelque chose. »

chantier

On a enfin parlé du moment du chantier. Et plus particulièrement des situations les plus pénibles : celles des opérations de réhabilitation où les travaux ont lieu « en site occupé ». Un chantier dure en général deux ans, environ la moitié du temps passé par un élève dans un établissement. On a évoqué le bruit et la poussière, la répartition nécessaire des territoires respectifs de ceux qui travaillent *et* de ceux qui travaillent, la difficulté de la coexistence.

Pierre Bernard a raconté ce jour où « un prof est venu engueuler un mec qui était au marteau piqueur parce qu'il l'empêchait de faire cours. » : « J'ai dit au prof : "vous n'avez pas honte ?". Il

vivait une nuisance incontestable, mais il oubliait que le gars avait la machine au bout de ses deux bras toute la journée ; que le bruit, il le subissait dix fois plus fort. Ce prof était incapable d'imaginer ce que c'est que le rythme de travail d'une autre catégorie sociale que la sienne, il venait taper sur le maillon le plus faible de la chaîne. »

On s'est alors demandé s'il y avait des aménagements possibles, la concentration des travaux les plus bruyants pendant les heures de pause, entre midi et deux heures par exemple. Pierre Bernard a dit non : « Le gars embauche à six heures, il s'est souvent réveillé deux heures plus tôt pour venir jusqu'au chantier. À midi, il a déjà six heures dans le dos, et c'est là que vous allez lui demander de se mettre au marteau piqueur ? Faites six heures en continu et vous verrez. Vous savez, quand les gars ont une heure de pause, ils bouffent en dix minutes, puis ils s'écroulent une demi-heure dans leur camionnette. » Annie Tobaty a suggéré qu'on envisage des pauses du temps scolaire en fonction du chantier, mais tout le monde a convenu que c'était « l'œuvre du grand soir ». Farah Ali a dit comment, dans le collège de sa sœur, on avait créé une classe d'architecture le temps d'une réfection, et que des visites du chantier avaient été organisées, « parce qu'alors, on n'entend plus le bruit tout à fait aussi fort ».



Collège rénové de Montdidier (Pierre B)

Quand Pierre Bernard a fait de l'histoire du prof et de l'ouvrier le « symptôme d'une Éducation nationale incapable d'ouvrir les yeux sur d'autres formes de travail que la sienne », Annie Tobaty a commencé par nuancer : « Il n'y a pas que nous ». Puis elle a enfoncé le clou : « Je crois que c'est encore plus grave que cela : une bonne partie de l'Éducation nationale vit dans le mépris de la professionnalité des autres. »

Elle est revenue, enfin, sur la construction de Suger à Saint-Denis, sur la façon dont les relations et les positions ont pu évoluer au fil du chantier : « On a beau représenter une institution, on doit céder sur son statut, parce qu'une relation de travail sur une aussi longue durée fait qu'on entre peu à peu dans la logique de l'autre. Ce qui est exceptionnel pour nous, dans l'Éducation nationale. »

Pierre Bernard : « C'est une chance donnée à l'Éducation nationale. Mais cette chance est rarement saisie. »

Une chance. ■