



## **L'école dans son rapport avec son environnement social et urbain**

### **Résumé :**

Le système scolaire français qui s'est développé à partir du milieu du XIXe siècle fut conçu sur un principe de constitution d'un État-Nation et dans le cadre d'une société composée de communautés rurales relativement stables, homogènes et fermées à l'extérieur. L'urbanisation, la massification scolaire, la décentralisation, les difficultés rencontrées dans les quartiers à forte population issue de l'immigration, l'évolution du monde du travail et du chômage vont profondément impacter l'école et modifier sa relation à son environnement.

Cette fiche aborde la question des rapports que l'école entretient avec son environnement social et urbain, qui évoluent profondément dans le temps et suscitent, aujourd'hui encore, des débats selon les postures adoptées.

### **Sommaire :**

<b>1..... LE SYSTÈME SCOLAIRE FRANÇAIS S'EST DÉVELOPPÉ DANS LE CADRE D'UNE SOCIÉTÉ COMPOSÉE DE COMMUNAUTÉS RURALES RELATIVEMENT STABLES, HOMOGENES ET FERMÉES À L'EXTÉRIEUR.</b>	<b>5</b>
.....	5
<b>2. APRÈS GUERRE, DE GRANDES MUTATIONS DE SOCIÉTÉ S'IMPOSENT À L'ÉCOLE</b>	<b>7</b>
.....	7
<b>3.... QUELLE RELATION ÉCOLE/ENVIRONNEMENT SOCIAL ET URBAIN POUR DEMAIN ?</b>	<b>11</b>
.....	11
<b>CONCLUSION</b>	<b>20</b>
.....	20

**Valérie Pugin  
Janvier 2008**

# Table des matières

<b>INTRODUCTION .....</b>	<b>3</b>
<b>1..... LE SYSTÈME SCOLAIRE FRANÇAIS S'EST DÉVELOPPÉ DANS LE CADRE D'UNE SOCIÉTÉ COMPOSÉE DE COMMUNAUTÉS RURALES RELATIVEMENT STABLES, HOMOGENÈS ET FERMÉES À L'EXTÉRIEUR. 5</b>	
<b>1.1 QUAND L'INSTRUCTION DEVIENT UNE AFFAIRE D'ÉTAT .....</b>	<b>5</b>
<b>1.2 LE MODÈLE TYPE DE L'ÉCOLE DE LA RÉPUBLIQUE.....</b>	<b>6</b>
1.2.1. ÉCOLE ET MAIRIE LIÉES .....	6
1.2.2. L'ÉCOLE : UN ESPACE ÉPURÉ, ÉTANCHE ET PROTÉGÉ.....	6
<b>2APRÈS GUERRE, DE GRANDE MUTATIONS DE SOCIÉTÉ S'IMPOSENT À L'ÉCOLE .....</b>	<b>7</b>
<b>2.1 L'ÉCOLE AUX PRISES DES PROFONDES MUTATIONS DE LA SOCIÉTÉ FRANÇAISE .....</b>	<b>7</b>
2.1.1. L'ÉCOLE STANDARDISÉE.....	7
2.1.2. CONSTRUIRE UN COLLÈGE PAR JOUR .....	8
<b>2.2 LE RÔLE CROISSANT DES COLLECTIVITÉS LOCALES DANS LA CONSTRUCTION ET LA GESTION DES ÉQUIPEMENTS SCOLAIRES : ÉMERGENCE D'UN NOUVELLE CONCEPTION DE L'ÉCOLE INTÉGRÉE À SON TERRITOIRE ET À SON ENVIRONNEMENT LOCAL .....</b>	<b>9</b>
2.2.1. DE LA NOTION DE LIEU DU SAVOIR À CELLE DE LIEU AGRÉABLE À VIVRE .....	9
2.2.2. L'ÉTABLISSEMENT SCOLAIRE : UNE STRUCTURE RESSOURCE INTÉGRÉE DANS SON ENVIRONNEMENT .....	10
<b>3.... QUELLE RELATION ECOLE/ENVIRONNEMENT SOCIAL ET URBAIN POUR DEMAIN ?.....</b>	<b>11</b>
<b>3.1 LA POLITIQUE DE LA VILLE COMME LABORATOIRE DE RECHERCHE ET D'EXPÉRIMENTATIONS POUR DE NOUVELLES CONCEPTIONS D'ESPACES SCOLAIRES DANS LA VILLE .....</b>	<b>11</b>
3.1.1. LA PRISE EN COMPTE DES PARTICULARITÉS LOCALES DEVIENT UN OBJECTIF DE L'ÉCOLE	11
3.1.2. L'EXEMPLE DE L'ESPACE ACCUEIL PARENTS DE L'ÉCOLE PASTEUR B DE MERMOZ À LYON	12
<b>3.2 LA POSTURE DÉMOCRATIQUE : L'ÉCOLE COMME « LIEU DE VIE ET DE SOCIALISATION ».....</b>	<b>13</b>
3.2.1. UN LIEU POUR « VIVRE ENSEMBLE » ET DE NOUVEAUX CONTENUS ET PRATIQUES ÉDUCATIVES .....	13
3.2.2. DES MURS QUI S'ADAPTENT AUX ÉVOLUTIONS PÉDAGOGIQUES : DE LA CLASSE AUX ESPACES MODULABLES ET OUVERTS SUR L'EXTÉRIEUR .....	15
<b>3.3 LA POSTURE RÉPUBLICAINE : « SANCTUARISER » L'ÉCOLE ET L'ESPACE SCOLAIRE.....</b>	<b>16</b>
3.3.1. L'ÉCOLE EST UN ESPACE CLOS QUI A SES PRINCIPES ET SES RÈGLES .....	16
3.3.2. RÉTABLIR L' « ORDRE RÉPUBLICAIN » AU SEIN DE L'ESPACE SCOLAIRE.....	16
<b>3.4 L'ÉCOLE FONDÉE SUR DES PROJETS PÉDAGOGIQUES ET SOCIAUX : LE PROGRAMME PEB DE L'OCDE.....</b>	<b>17</b>
<b>CONCLUSION .....</b>	<b>20</b>

# Introduction

---

Le rapport de l'école à son environnement a évolué au fil des visions politiques de l'éducation et des phénomènes marquants de société. L'école de la République reposait sur une conception de bâtiments scolaires tournés sur eux-mêmes, étanches aux perturbations de leur environnement (et aux influences de l'Église) et propices au transfert du savoir du maître aux élèves, quelle que soit leur condition. Après les années 1968, des expériences d'écoles, au contraire ouvertes sur leur environnement et intégrées dans les réalités sociales et culturelles de leur milieu, ont souligné l'évolution des modes de pensée. Plus encore, les profondes mutations qui ont modifié la société française au cours du vingtième siècle, comme l'explosion démographique des années 1940 ou l'importance de l'urbanisation et des vagues d'immigration, ou encore l'évolution des exigences du monde économique, ont profondément reconfiguré les relations entre la sphère scolaire et la sphère sociale. La décentralisation a accru la responsabilité des collectivités territoriales en matière de gestion des bâtiments scolaires, de leur équipement et de la restauration collective<sup>1</sup>.

Au-delà de ces compétences, ces dernières investissent de plus en plus le champ éducatif. Les dégradations d'établissements scolaires, les actes de violences et de racket au sein et aux abords des écoles, les difficultés d'apprentissage de certains enfants liées à un contexte familial et social particulièrement dégradé, et plus globalement, les pressions et les exigences qui sont aujourd'hui portées sur l'école sont autant d'éléments qui ont conduit les collectivités à s'impliquer plus fortement dans la vie de l'École. De fait, on constate, après une standardisation et modélisation de l'École et des bâtiments scolaires à l'échelle nationale, une certaine diversité des approches des relations entre l'école et le social et des conceptions de bâtiments scolaires, liée aux équipes politiques et aux particularités locales.

L'ensemble de ces évolutions a modifié les conceptions de l'école en général et des bâtiments scolaires en particulier. Lieu de savoir universel fermé sur lui-même, l'école s'est progressivement plus ouverte sur son environnement. Au-delà d'une ouverture architecturale, l'école est aussi aujourd'hui moins étanche aux questions sociales. Et la question de l'interaction entre l'école et la ville revient régulièrement dans l'actualité.

**Quelle est la place, aujourd'hui, de l'école dans la ville ? Comment intègre-t-elle la dimension sociale et urbaine dans son fonctionnement et dans son enseignement ? L'école, en tant qu'espace scolaire, doit-elle être perméable à son environnement extérieur et intégrer les autres espaces de vie (familles, quartier, ville, société...) ?**

**Ces questions traduisent de nombreux enjeux et semblent aujourd'hui se cristalliser autour d'une ligne de rupture : ouverture/perméabilité au monde extérieur ou isolement/protection de ce dernier. Autrement dit, soit, l'école intègre l'environnement et**

---

<sup>1</sup> Centre Ressources Prospectives du Grand Lyon, Catherine Panassier et Valérie Pugin, « *Quand la ville devient un acteur clé de l'éducation* ». Vous pouvez consulter la synthèse sur le site : <http://www.millenaire3.com/Quand-la-ville-devient-un-acteur-cle-de-l-educatio.69+M5c3e225cfe7.0.html>

les codes de conduite extérieurs, s'insérant dans le processus de gestion sociale d'un territoire, soit on « clôture » l'école avec un ensemble de mesures préventives dans le but de construire chez les élèves d'une nouvelle identité scolaire et détachée de l'identité sociale. L'école devient alors un îlot protégé, isolé.

Selon la posture adoptée, elle aura par voie de conséquence des impacts sur la pédagogie et le contenu des enseignements, sur les pratiques éducatives, sur la forme architecturale du bâtiment...

**Dans un premier temps, cette synthèse propose un regard sur le rapport de l'école à son environnement à travers une rétrospective historique des grandes mutations qu'elle a connues, modifiant profondément son rapport à la Société. Puis seront développés les questionnements actuels qui traversent l'École et les différentes postures nouvelles ou résurgentes quant à ses relations futures avec son environnement social et urbain.**

# **1 Le système scolaire français s'est développé dans le cadre d'une société composée de communautés rurales relativement stables, homogènes et fermées à l'extérieur**

---

## **1.1 Quand l'instruction devient une affaire d'État**

**Sous l'Ancien Régime, l'éducation était surtout assurée par l'Église avec d'importantes disparités entre les filles et les garçons et entre les villes et les campagnes. La Constitution de 1791 entendait créer et organiser une instruction publique commune à tous les citoyens.** La présentation par le Marquis de Condorcet du projet du comité d'Instruction publique à l'Assemblée nationale les 20 et 21 avril 1792 était particulièrement précis et ambitieux. Il visait à la fois à assurer le développement des capacités de chaque individu mais aussi à tendre au perfectionnement de l'humanité (égalité des âges et des sexes devant l'instruction, universalité et gratuité de l'enseignement élémentaire, liberté d'ouverture des écoles...). Sous la Convention en 1793, Robespierre insistera sur le devoir de l'État d'inculquer la morale. L'instruction devient obligatoire et gratuite pour tous les enfants de six à huit ans<sup>2</sup>. **En 1833, la loi Guizot oblige toute commune à pourvoir à ce que les enfants qui l'habitent reçoivent l'instruction primaire et en 1858, sous le Second Empire, la qualité des bâtiments devient un objectif de l'État.** Des plans sont exigés et les inspecteurs sont tenus de veiller à la bonne exécution des travaux. **L'école communale fait l'objet d'un important travail de modélisation.** Napoléon institue les lycées. Leur architecture majestueuse s'impose avec la reprise des anciens collèges des congrégations religieuses comme les lycées Charlemagne, Condorcet, Henri IV ou Louis-le-Grand à Paris ou à l'exemple du lycée Saint Just de Lyon<sup>3</sup>.

**La troisième République renforce ce mouvement en lançant en 1878 une politique de subventions pour la construction des écoles et en imposant des normes d'hygiène qui dicteront l'architecture scolaire. L'enseignement devient gratuit en 1881, obligatoire en 1882 et laïque en 1886.** Un comité des bâtiments civils est créé en 1883 et la fonction du lycée, marquée par sa place dans la ville, souligne le rôle de l'État dans la formation des élites. Car **si la commune doit financer la construction, (ordonnance de 1841, loi de 1850), c'est le Ministère qui choisit la ville d'accueil, impose le projet et le concepteur**<sup>4</sup>.

À Lyon, les lycées du Parc ou Édouard Herriot sont inaugurés au début des années 1900. Sous la IV<sup>e</sup> République, les constructions d'établissements scolaires se poursuivent progressivement.

---

<sup>2</sup> Marie-Jean-Antoine-Nicolas Caritat, marquis de Condorcet, Rapport et projet de décret relatifs à l'organisation générale de l'instruction publique – Présentation à l'Assemblée législative : 20 et 21 avril 1792 – <http://www.assemblee-nationale/histoire/7ed.asp>

<sup>3</sup> François de Dontenville, « *Histoire et pilotage des constructions scolaires* », Revue de l'inspection générale, « Construire pour enseigner : le pilotage des constructions », 2002.

<sup>4</sup> *Idem*.

## 1.2 Le modèle type de l'école de la République

Un dispositif législatif en faveur d'une école laïque, gratuite et obligatoire, fixe durablement les bases de l'école républicaine et organise son cadre matériel à travers des modèles de construction pour les écoles.

### 1.2.1. Écoles et mairie liées

**L'enjeu est alors de soustraire les enfants à l'influence de l'Église tout en leur donnant une morale, puis de former des citoyens et des Républicains.** Les villages et les bourgs de France sont encore aujourd'hui profondément marqués par l'urbanisme « républicain » qui n'a eu de cesse d'ancrer l'école et la mairie comme les éléments structurants de la cité, au détriment de l'église et de son clocher.

*« La mairie est au centre avec son horloge et à l'étage, les logements des maîtres, puis d'un côté, l'école de garçons et de l'autre l'école des filles. Les matériaux et les techniques de construction sont locaux, ils donnent l'image du pays. L'école trône sur la place du village, souvent face à l'église ; la République s'affirme en chaque lieu. »<sup>5</sup>*

Par ailleurs, les salles et les cours de récréation doivent être assez vastes pour accueillir les enfants dans de bonnes conditions d'hygiène. Les architectes des bâtiments scolaires travaillaient le plus souvent pour des administrations ministérielles ou pour de grandes villes. Leurs œuvres servaient ensuite d'exemple aux autres collectivités locales<sup>6</sup>.

**L'école primaire, la communale, est le premier signe de l'État qui instruit et de la collectivité locale qui bâtit.**

### 1.2.2. L'école : un espace épuré, étanche et protégé

**Les bâtiments scolaires sont fermés, coupés du reste du monde et de ses influences.** Ce sont des espaces protégés. L'étanchéité avec la ville est assurée par de hautes allèges sous les fenêtres qui empêchent toute communication et par de hauts murs ou grilles qui limitent et contraignent les circulations. Des galeries intérieures, des portes vitrées, des impostes assurent un éclairage naturel et les murs sont dépouillés. Le mobilier est sobre : pupitre, banc et tableau noir. L'organisation interne des locaux répond aux exigences de l'enseignement simultané et magistral par une juxtaposition de salles de classe.

**L'ambiance ainsi recherchée correspond au projet pédagogique fondé sur le cours magistral donné par le maître, qui détient le savoir, à des élèves qui ont laissé à la porte de l'établissement, leurs particularités sociales ou culturelles et notamment leur patois et, sous leur blouse, leurs caractéristiques sociales.** L'objectif est de former des citoyens français, des partisans de la République une et indivisible.

---

<sup>5</sup> *Ibidem*

<sup>6</sup> Eliane Debard et Agnès Henriot-van Zanten, « *Ecole et espace urbain* », Séminaire de la MAFPEN et de l'IUFM de l'académie de Lyon, Lyon CNDP, janvier - juin 1992.

## 2 Après guerre, de grandes mutations de société s'imposent à l'école

---

**Après guerre, l'enjeu de l'école n'est plus de lutter, dans une France rurale, contre les menaces de la monarchie et de l'église envers les principes républicains, mais de faire face à une évolution sociale, économique, géographique et démographique sans précédent.**

Si les ensembles scolaires qui voient le jour avant la Première Guerre traduisent le rationalisme de l'école Jules Ferry, ceux de l'entre-deux-guerres laissent plus de place à l'innovation, exprimant à la fois l'évolution de l'école et celle des modèles architecturaux, influencés par le Mouvement moderne. La fin des années 30, marquée par la menace de la Seconde Guerre mondiale, va connaître un fléchissement de la construction, qui ne reprendra qu'après guerre. À partir de la fin des années 50, il va falloir construire vite de nouveaux établissements et notamment des collèges face à l'explosion des besoins.

### 2.1 L'école aux prises des profondes mutations de la société française

#### 2.1.1. L'école standardisée

**L'équilibre trouvé entre l'école et les sociétés rurales va être profondément altéré par les bouleversements d'après-guerre.** L'urbanisation notamment, a largement impacté cet équilibre. La population française est devenue urbaine. L'immigration particulièrement importante dans les années 1930, puis dans les années 1960 avec l'arrivée dans les villes d'une importante population issue des pays du Maghreb a également engendré de nouvelles relations entre l'école et son environnement devenu majoritairement urbain. Par ailleurs, le baby boom et le besoin économique de hausse des qualifications vont également participer à l'explosion scolaire. **Face à cette obligation de construire de nouveaux bâtiments scolaires, l'Etat s'est doté d'outils administratifs. Outre la création du commissariat au plan et de la DATAR, des zones à urbaniser par priorité sont créées en 1958. De grands programmes d'habitat, d'équipements et d'infrastructures vont naître sous l'égide des planificateurs.** La carte scolaire (1963) est alors pensée comme un outil de régulation de la scolarisation des élèves de plus en plus nombreux, et qu'il convient désormais de scolariser jusqu'à 16 ans, dans les établissements scolaires des villes qui s'étendent en banlieue<sup>7</sup>.

---

<sup>7</sup> Pour en savoir plus, vous pouvez consulter le document « *La carte scolaire : les enjeux et les pistes de réflexion* » sur le site du Centre Ressources Prospectives du Grand Lyon : <http://www.millenaire3.com>, rubrique « Société ».

## 2.1.2. Construire un collège par jour

**Pour faire face à l'urgence et à l'importance des besoins, l'objectif est de construire très vite des collèges dans toute la France.** Entre 1965 et 1975, 2 354 collèges ont été ainsi bâtis, soit un collège par jour ouvrable pendant dix ans<sup>8</sup>.

La direction des équipements et constructions (DEC) a en charge la planification, dispose des crédits et assure la gestion technique et administrative des projets. Face à l'importance et à l'urgence des besoins, des programmes techniques sont normalisés et la majeure partie des constructions de collèges est réalisée suivant les procédures rapides de l'industrialisation.<sup>9</sup> Les collèges sont alors pour la plupart des bâtiments fragiles, réalisés en éléments préfabriqués de métal ou béton. L'incendie du collège de la rue Pailleron à Paris en 1973 va mettre en évidence les fragilités de ces constructions à la hâte.

### **Il y a trente ans, Pailleron...**

*« Il y a 30 ans, le 6 février 1973, il était 19H46 quand un incendie se déclarait au CES Edouard Pailleron dans le 19e arrondissement de Paris, provoquant l'effondrement total du bâtiment en quelques minutes et ensevelissant 20 personnes dans les décombres, dont 16 enfants. Le feu avait été mis par deux collégiens en rupture de discipline. Ils s'étaient introduits dans l'établissement et avaient versé du white spirit dans une corbeille à papier avec l'intention de faire flamber le CES mais sans savoir que les locaux étaient utilisés le soir par des élèves du conservatoire voisin. Ils ne savaient pas non plus que le collège d'enseignement général était de construction modulaire avec ossature métallique non protégée, vides multiples, panneaux d'aggloméré de bois et isolants en polystyrène expansé et qu'il allait totalement s'effondrer en quelques minutes, pendant que se dégageaient gaz toxiques et fumée opaque. Les vingt malheureux n'avaient aucune chance de s'en sortir. L'incendie provoqua une émotion considérable d'autant plus que très rapidement, grâce à l'action d'une Association de familles des victimes, on apprenait que près d'un millier d'établissements scolaires étaient de construction métallique, assemblés comme des meccanos, présentant le même danger au feu que Pailleron. Les jeunes incendiaires passaient au second plan et le procès des constructions industrialisées commençait. Celles-ci avaient poussé comme champignons dans les années 60 ». (...). « Indignation et électrochoc : dès la fin de l'année 1973, un décret instaurait des procédures de sécurité et de contrôle de leur mise en oeuvre. Il fallut cependant attendre 1981 pour que des concours d'architecture soient imposés. Entre-temps, des responsables des constructions de l'Education nationale étaient condamnés (puis amnistiés) et l'on commençait à détruire ou réhabiliter les bâtiments scolaires à ossature métallique ».*

Extrait de l'article *Il y a trente ans, Pailleron...*

Le Moniteur, Février 2003 - <http://www.lemoniteur-expert.com/index.asp>

<sup>8</sup> Antoine Prost, « Education, société et politiques », le Seuil, 1992

<sup>9</sup> François de Dontenville, *op.cit.*

## 2.2 Le rôle croissant des collectivités locales dans la construction et la gestion des équipements scolaires : émergence d'une nouvelle conception de l'école intégrée à son territoire et à son environnement local

**En 1986, les lois de décentralisation viennent accroître le rôle et la responsabilité des collectivités locales dans la gestion des bâtiments scolaires,** (les lycées aux régions et les collèges aux départements). Les écoles élémentaires relèvent toujours de la compétence des municipalités. Cette période va également être marquée par un retour vers une plus grande qualité de construction et la création d'une mission interministérielle à cet effet en est une illustration probante. On va alors assister à l'écllosion d'une architecture qui s'affranchit des modèles standardisés et qui propose une pluralité de réponses dans un contexte où jusqu'alors régnait l'uniformité.

### *2.2.1. De la notion de lieu du savoir à celle de lieu agréable à vivre*

Face à l'évolution démographique et à l'état de vétusté du patrimoine scolaire transféré, **les collectivités locales sont contraintes d'engager d'importants programmes de construction, de réhabilitation, de mise en sécurité et d'amélioration des bâtiments.** L'objectif de conduire 80% des élèves au baccalauréat va notamment avoir des retombées redoutables pour les régions qui auront souvent à recourir à une augmentation de l'impôt pour faire face à ces nouvelles dépenses non totalement compensées par les dotations de l'Etat. Ces programmes s'appuient sur des cahiers des charges fondés sur l'idée que les bâtiments scolaires doivent être de qualité, se distinguer des casernes ou asiles, s'adapter aux nouvelles exigences pédagogiques et être agréables à vivre. **La proximité des élus locaux participe de l'amélioration de la qualité architecturale, ces derniers étant particulièrement soucieux de satisfaire les attentes des habitants de leurs territoires.** Ainsi, après l'ère de l'école tournée sur elle-même et épurée du XIXe siècle (couloirs rectilignes, cour fermée,...) et celle des modèles standardisés des années 60-70, on assiste depuis les années 80 à la construction de bâtiments scolaires, objets d'architecture et éléments structurants d'urbanisme.

**Les collectivités organisent des concours et retiennent pour chaque projet, l'équipe d'architectes qui présente la proposition qui correspond le mieux aux attentes définies dans le cahier des charges.** En Rhône-Alpes, le programme de construction et de réhabilitation des lycées représente depuis plusieurs années l'un des budgets les plus importants (avec celui des transports). Les bâtiments sont d'une grande qualité et répondent désormais aux exigences de haute qualité environnementale. Dans les grandes villes de la région et plus encore dans les villes moyennes et dans les zones sensibles, comme les banlieues ou le milieu rural, la construction ou la requalification d'un lycée et des équipements liés, comme les gymnases ou les internats, sont des éléments particulièrement importants pour dynamiser la vie locale. Les projets sont débattus entre les collectivités et les communautés éducatives pour garantir au mieux l'adaptation des locaux au projet d'établissement et aux évolutions pédagogiques ainsi que l'insertion de l'établissement dans son milieu : accessibilité sécurisée, desserte

par les transports collectifs, proximité d'équipements sportifs... Les réflexions en amont des équipes éducatives, qui associent parfois des représentants des élèves, permettent souvent d'éviter des erreurs de fonctionnement dans l'organisation des locaux.

Les salles de classe se sont adaptées aux évolutions pédagogiques : laboratoires de langues, travail en groupe restreint... De fait, elles ne sont plus toutes de même format et de semblable configuration. Les espaces collectifs, les circulations, selfs ou CDI sont particulièrement pensés pour être fonctionnels mais aussi agréables au regard et à vivre. L'esthétisme, voire l'art, ne sont plus absents de la conception des bâtiments. Les espaces extérieurs sont envisagés non plus comme des espaces clos et étanches mais dans un souci d'insertion dans le milieu existant. Et même si les bâtiments scolaires peuvent être fermés, dans un double souci de sécurité et de formalisation du périmètre de l'établissement, cette fermeture n'est plus envisagée de façon imperméable ou totalement opaque.

### ***2.2.2. L'établissement scolaire : une structure ressource intégrée dans son environnement***

Ainsi aujourd'hui, **les bâtiments scolaires sont généralement de bonne qualité et pourvus de salles de classes adaptées mais aussi de bibliothèques ou CDI, de salles de réunion voire de salles de spectacle, d'équipements sportifs, gymnases et plateaux sportifs voire parfois même de piscines, de cuisines et salles de restauration ou même d'internats.** Par ailleurs certains lycées professionnels bénéficient d'équipements et notamment de machines qui parfois sont d'une qualité supérieure à celle généralement utilisée dans le secteur professionnel concerné. L'ensemble de ces locaux représente un investissement public particulièrement important. Ainsi les établissements, comme les municipalités, cherchent à partager leur utilisation dans un souci de rentabilité. C'est ainsi que les lycées ou les collèges accueillent notamment des associations pour diverses activités sportives ou culturelles et que les municipalités peuvent utiliser les locaux scolaires pour y installer, par exemple, leur centre aéré durant les vacances scolaires. Ces utilisations multiples nécessitent des conventions d'utilisation claires et parfois des aménagements (accès différenciés...) pour garantir une bonne cohabitation. Mais elles prouvent aussi une insertion réelle des établissements scolaires dans leur environnement et une certaine perméabilité entre le scolaire et le social. **Elles montrent comment un bâtiment scolaire s'intègre différemment dans son milieu, en fonction des particularités locales, des acteurs en présence, des volontés politiques, des projets des équipes éducatives ou encore des habitudes de travail partenarial.**

### **3 Quelle relation Ecole/Environnement social et urbain pour demain ?**

---

Le débat sur le rapport de l'école à son environnement social et urbain revient sans cesse dans l'actualité avec une acuité particulière dans le contexte d'un constat généralisé de « crise » de l'institution scolaire.

La montée des violences à l'école, les problèmes de discipline, la perte d'autorité du corps enseignant, la montée des communautarismes d'une part, et le constat de lacunes scolaires des élèves et l'accroissement de la demande et de l'exigence sociale vis-à-vis de l'école d'autre part, réinterrogent le rôle, les missions de l'école et la nature de ses relations avec l'environnement extérieur. Ce contexte donne lieu à l'émergence de différentes postures.

Si elles traduisent des visions différenciées de l'avenir de l'école, elles s'accordent sur plusieurs points communs :

- **l'école doit relever le défi de l'hétérogénéité** des élèves lié à la massification scolaire (milieux sociaux, cultures...),
- **l'école doit faire face à une demande sociale de plus en plus exigeante,**
- **la société a changé et ces changements se traduisent dans l'enceinte de l'école** (montée des violences, des phénomènes communautaires...).

#### **3.1 La Politique de la Ville comme laboratoire de recherche et d'expérimentations pour de nouvelles conceptions d'espaces scolaires dans la ville**

##### ***3.1.1. La prise en compte des particularités locales devient un objectif de l'école***

La création des ZEP a marqué un tournant dans les relations de l'Ecole à son environnement extérieur, opérant un changement de posture, obligeant l'Ecole à s'ouvrir à son territoire, au quartier et à prendre en compte les particularités locales. Dans les grands quartiers d'habitat social, les difficultés rencontrées au quotidien par les équipes enseignantes qui se retrouvaient dans l'impossibilité d'exercer leur mission d'éducation nationale, par les travailleurs sociaux et par les municipalités ont amené les professionnels à chercher ensemble des réponses aux problématiques qui se posaient tant à l'école que dans le quartier. Les initiatives conduites dans le cadre de la politique de la ville sont venues confirmer cette tendance.

*« (...) nous avons affaire ici à des lieux où les sociabilités des jeunes se sont développées de manière identique dans l'espace de résidence et dans l'espace jusqu'alors protégé de l'école ; un phénomène qui, au cours des années quatre-vingt-dix, prendra de plus en plus d'ampleur. S'il est possible de répertorier un certain nombre d'expériences au cours desquelles des enseignants se sont efforcés,*

*dans le cadre de leur démarche pédagogique, de prendre en compte la réalité de l'environnement, dans la grande majorité des cas, l'école a continué de fonctionner comme un territoire neutre ignorant son environnement proche, une enclave au sein des quartiers. La culture professionnelle des enseignants reste en effet marquée par le mythe de l'école égalitaire, définie par son caractère extraterritorial, imperméable aux influences du local. (...). Il faut le reconnaître, l'initiative des changements est venue de l'Etat central, et ce dès 1981, avec la mise en place, par le ministre de l'Education nationale, Alain Savary, des zones d'éducation prioritaire (ZEP). »<sup>10</sup>*

Ces expérimentations dans le cadre de la politique de la ville ont souvent abouti à la mise en œuvre de projets d'accompagnement des habitants et notamment des enfants à travers différents dispositifs d'intervention coordonnés des acteurs. Elles ont pu également se traduire par la création d'activités culturelles, sportives, d'aide au travail scolaire ou encore de dispositif de prévention et de suivi dans le domaine de la santé.

*« Il s'agit donc d'intégrer, dans l'acte éducatif, l'environnement proche de l'école. Et c'est précisément là où, allant au-delà d'une mission d'Education nationale se référant à des objectifs nationaux d'enseignement, les procédures mises en place ces dernières années incitent tous les partenaires éducatifs de l'enfant (enseignants, animateurs, éducateurs, agents municipaux, bénévoles...) à prendre en charge, dans le cadre de leur mission professionnelle, une partie de ce territoire, et donc une partie de la vie de l'enfant à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. (...) Considérer le territoire, c'est le prendre en compte aujourd'hui, mais aussi demain. Aussi, la question ne se limite-t-elle plus à celle de la situation de l'enfant ou du jeune aujourd'hui même, mais elle englobe celle du futur adulte, qui devra s'insérer dans un espace social et économique »<sup>11</sup>*

Ces expérimentations dans le cadre des ZEP ont aussi engendré des modifications de l'espace scolaire à l'exemple de l'école Pasteur B à Mermoz dans le huitième arrondissement de Lyon.

### **3.1.2. L'exemple de l'espace accueil parents de l'école Pasteur B de Mermoz à Lyon**

Dans ce quartier d'habitat social à forte population d'origine étrangère et peu qualifiée, l'implication des parents dans la vie de l'école et notamment dans les associations de parents d'élèves était très faible. En 1990, dans le cadre de la politique de la ville, une étude originale, a alors été conduite à la demande de la Ville de Lyon et en collaboration avec les équipes enseignantes, pour mieux connaître les usages et surtout les représentations de l'école chez les parents<sup>12</sup>.

L'étude du rapport à l'école des familles de ce quartier a mis en évidence l'attente d'une plus grande relation et communication entre les enseignants et les parents. Car si ces derniers ne fréquentaient pas l'école, ce n'était sûrement pas par désintérêt ou par mépris, au contraire, mais, parce que pour nombre de parents, l'école les

<sup>10</sup> Pascal Bavoux, « L'école et la Ville », sous la direction de Thierry Paquot, Michel Lussault et Sophie Body-Gendrot, éditions la découverte, 2000, p.285 – 286.

<sup>11</sup> *Idem*, p.291.

<sup>12</sup> « Les familles et l'école dans les quartiers d'habitat social », étude réalisée par le cabinet Trajectoires - reflex pour la Ville de Lyon, mai 1990.

renvoyait à leur propre inculture ou échec scolaire, à leurs difficultés d'expression, à leur méconnaissance précise du système scolaire. À la suite de cette étude, il a été décidé d'aménager un espace d'accueil des parents à l'entrée de l'école. Cet espace de transition entre l'école et le quartier avait, et a toujours, pour objectif de faciliter la communication entre les parents et les enseignants. Toutes les informations concernant la vie scolaire sont disponibles et suscitent des discussions entre les parents et des membres de l'équipe éducative présents par roulement dans le lieu. Une signalétique adaptée favorise le passage des parents et un aménagement intérieur a été conçu pour le rendre accueillant et on peut même y prendre un café. Une animatrice (vacataire de la Ville de Lyon) à en charge la gestion du lieu. Cet espace a permis aux parents de se sentir invités à l'école et engendré une plus grande participation de ceux-ci à la vie de l'école. Cet espace fonctionne encore aujourd'hui et cette expérience a été conduite dans une dizaine d'autres groupes scolaires.

### **3.2 La posture démocratique : l'école comme « lieu de vie et de socialisation »**

Les tenants de cette posture conçoivent l'école comme un « lieu de vie et de socialisation », s'adaptant à la diversité culturelle et sociale des élèves qui la fréquentent. Des associations, enseignants, pédagogues etc., défendent l'idée d'une école ouverte et perméable à son environnement extérieur, social, urbain...

Les partisans d'une ouverture de l'espace scolaire conçoivent l'école comme un lieu d'apprentissage de la vie : **l'espace scolaire interfère avec l'espace de la famille, du quartier, de la ville. L'école permet une articulation de l'« identité scolaire » et de l'« identité sociale ».**

Cette posture a pu émerger, dans une certaine mesure, dans les politiques éducatives des années 1980 – 1990, période inaugurant une nouvelle conception des pratiques pédagogiques jusque dans la conception architecturale des bâtiments scolaires.

Des innovations qui ont été aussi largement impulsées par le transfert aux collectivités locales de la responsabilité des bâtiments scolaires ou encore, comme nous avons pu le voir, par les expérimentations d'ouverture des écoles à leur environnement extérieur (notamment aux familles) dans le cadre des ZEP.

#### ***3.2.1. Un lieu pour « vivre ensemble » et de nouveaux contenus et pratiques éducatives***

**L'école est conçue comme un « lieu pour vivre ensemble », où l'on apprend à vivre ensemble :** « apprendre à respecter celui qui raisonne juste et convainc sans violence relève bien de la mission première de l'école. C'est donc à l'occasion de la transmission des savoirs, en réfléchissant à la manière d'organiser les apprentissages que se construit le "vivre ensemble". »<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Xavier Darcos, Philippe Meirieu, « Deux voix pour une école », Desclée de Brouwer, 2003.

**L'École a donc un rôle d'émancipation et de socialisation des individus**, qui repose sur des méthodes et pratiques pédagogiques censées construire le sens et la transversalité des savoirs.<sup>14</sup>

**Ce courant de pensée a pu, dans une certaine mesure, influencer les pratiques éducatives. Ainsi, durant la période 1970 – 1990, les élèves ont été largement invités à être les auteurs de leur propre formation, à s'impliquer dans les activités, à découvrir et construire des connaissances.**

**La loi d'orientation sur l'éducation de Lionel Jospin (1989) inaugure la mise en œuvre de nouvelles pratiques éducatives :**

*« L'école a pour but de former, grâce à une réflexion sur ses objectifs pédagogiques et à leur renouvellement, les femmes et les hommes de demain, des femmes et des hommes en mesure de conduire leur vie personnelle, civique et professionnelle en pleine responsabilité et capables d'adaptation, de créativité et de solidarité. **C'est pourquoi l'éducation doit développer chez le jeune le goût de créer, d'exercer des activités culturelles et artistiques et de participer à la vie de la cité. (...) L'école a aussi pour vocation de participer à l'adaptation permanente des femmes et des hommes aux évolutions sociales, technologiques et professionnelles de notre société.** »<sup>15</sup>*

**L'école devient ainsi un lieu de réflexion, voire de débat, sur les questions sociales. L'institution de l' « heure de vie de classe » en 1999 dans le secondaire en est une des traductions concrètes.** Elle a pour objectif de « permettre une prise de parole des élèves et un dialogue avec un ou plusieurs adultes » sur des thèmes variés (problèmes relationnels, incivilités, méthodologie de travail, santé...).

Dans le même ordre d'idée, les contenus d'enseignement ont aussi évolué face à la demande sociale : éducation aux NTIC (nouvelles technologies de l'information et de la communication), à l'environnement, à la sécurité routière et autres constituent autant de savoirs à transmettre, venant élargir et complexifier le rôle et les missions de l'École. L' « éducation au développement durable » notamment s'est largement développée ces dernières années.<sup>16</sup>

Cette évolution des pratiques pédagogiques induit une ouverture de l'École à son environnement extérieur. Une ouverture qui a pu se

---

<sup>14</sup> Millénaire 3, Centre Ressources Prospectives du Grand Lyon, Valérie Pugin, « *Que doit transmettre l'École et comment : le débat et ses enjeux* », Avril 2007, p.7.

Pour en savoir plus, vous pouvez consulter le document sur le site du Centre Ressources Prospectives du Grand Lyon : <http://www.millenaire3.com/Que-doit-transmettre-l-Ecole-et-comment-le-deba.69+M5bc6cd7c700.0.html>

<sup>15</sup> Loi d'orientation sur l'éducation, N° 89-486 du 10 juillet 1989, Art.1.

<sup>16</sup> Bulletin Officiel n° 14 du 5 avril 2007 : « C'est en 2004 que le premier plan triennal de généralisation de l'éducation à l'environnement pour un développement durable a été lancé. Depuis cette date, les programmes scolaires la prennent en compte progressivement. Partout les projets se sont multipliés avec l'appui des ressources locales et parfois une dimension européenne. L'éducation nationale a su se mobiliser en faveur du développement durable et la première étape de la généralisation est largement une réussite. (...) Aujourd'hui, il s'agit d'aller plus loin en lançant la deuxième phase de généralisation. Le nouveau plan triennal en faveur de l'éducation au développement durable (EDD) couvrira la période 2007-2010 et s'articulera autour de trois axes prioritaires : inscrire plus largement l'éducation au développement durable dans les programmes d'enseignement, multiplier les démarches globales d'éducation au développement durable dans les établissements et les écoles, former les professeurs et les autres personnels impliqués dans cette éducation. »

traduire aussi dans la conception architecturale des bâtiments scolaires.

### **3.2.2. Des murs qui s'adaptent aux évolutions pédagogiques : de la classe aux espaces modulables et ouverts sur l'extérieur**

**La recherche d'une amélioration des conditions d'enseignement et de socialisation à l'École a conduit au développement d'une approche globale de l'Etablissement, différente des habitudes traditionnelles de conception à partir de la classe**, inaugurant une nouvelle logique de fonctionnement et donc de construction et d'aménagement des espaces scolaires. Certes, **la classe demeure l'élément de base d'une école, mais sa conception est différente**. Il s'agit d'une **unité de vie** qui doit pouvoir évoluer en fonction des pratiques pédagogiques et en fonction des besoins.

**Des expérimentations locales ont cherché à faire de l'école un « lieu de vie » comme les autres, intégrée et ouverte sur son environnement extérieur.**

*« Pour préparer et gérer des situations d'enseignement et de socialisation plus efficaces, des enseignants mais aussi des personnels de vie scolaire et de santé qui sont progressivement entrés dans les établissements quel que soit leur niveau (écoles maternelles et élémentaires, collèges et lycées) depuis les années 1970, cherchent à adapter des lieux à leurs pratiques nouvelles, à l'échelle des groupes d'élèves dont ils sont responsables ou à celle de l'établissement tout entier. Rien que dans la seconde moitié du XXe siècle, l'aire ouverte, l'environnement enrichi, les écoles dans l'école, les écoles sur mesure, les salles de motricité, les bibliothèques centres de documentation ou d'information (BCD-BCI), les centres de documentation et d'information (les CDI), les salles audiovisuelles, les foyers des élèves, les laboratoires de langue, les salles d'informatique (avec ou sans baie vitrée permettant le contrôle visuel depuis une salle limitrophe), les salles de permanence différenciée (travail individuel silencieux, travail en groupes, jeux calmes, etc.), les cafétérias, les salles multimedia, les salles culturelles ou de conférence, les salles d'exposition ou de projet, voire le retour des amphithéâtres rebaptisés auditorium, etc., ont été autant de propositions spatiales pour des projets pédagogiques et éducatifs renouvelés. Chacune trouve sa légitimité et justifie les dispositions spatiales qu'elle génère dans des approches différentes de l'école, de la ville et de la société. Aucune ne fait l'unanimité et ne réunit les conditions d'un nouveau consensus. »<sup>17</sup>*

---

<sup>17</sup> Marie-Claude Derouet-Besson, « L'apport de l'École à la construction d'une culture architecturale en France », La Revue de l'Inspection générale, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement et de la Recherche, février 2005, p.8.

### 3.3 La posture républicaine : « sanctuariser » l'école et l'espace scolaire

#### 3.3.1. L'école est un espace clos qui a ses principes et ses règles

**Face à la « crise » actuelle de l'enseignement, on assiste à une résurgence de visions plus traditionnelles de l'École.** Elles s'illustrent bien dans les propos de l'actuel ministre de l'Éducation nationale, Xavier Darcos, à l'occasion d'un débat avec Philippe Meirieu, pédagogue, sur leurs visions de l'école :

*« J'en veux pour preuve le fait que, malgré mon titre officiel de ministre délégué à l'Enseignement scolaire, j'ai trop rarement à m'exprimer sur les contenus du savoir. Je parle de violence, de drogue, de sexualité, de nutrition, de communautarisme, de dialogue syndical, de décentralisation, des relations des établissements avec leur environnement, de sécurité routière...Mais des disciplines, de la volonté de transmettre aux autres générations, presque jamais.*

*Il est indispensable de restaurer des rites ou d'en inventer de nouveaux, de marquer des césures, de faire en sorte que l'école se manifeste dans sa différence par rapport au monde extérieur, de réintroduire le silence entre le temps du jeu et le temps du travail. Reste que la reconstitution de ces rituels est souvent difficile. (...) L'inquiétant, c'est que d'autres rites, promulgués le plus souvent par les élèves, s'imposent dans certains établissements scolaires (...) Il faut du rituel, il faut de l'ordre, mais républicains (...)*<sup>18</sup>

#### 3.3.2. Rétablir l' « ordre républicain » au sein de l'espace scolaire

**Pour les partisans d'un retour de l'ordre républicain, l'École doit redevenir un « temple du savoir » qui ne doit pas se laisser influencer voire corrompre par le monde extérieur :**

*« On peut distinguer dans l'argumentaire développé par les tenants de l'École de la République deux idées fortes. D'une part, l'École n'est plus aujourd'hui l'espace "neutre" séparé de la société, qui était la condition même pour réussir à former l'homme libre. Elle est au contraire traversée par des injonctions de tous ordres, formulées par une demande sociale de plus en plus pressante. On attend de l'École tout et son contraire : apprendre aux enfants les règles de la vie commune, dans une société où les cadres traditionnels (Église, partis politiques, syndicats, éducation populaire...) se sont effondrés, leur donner des compétences et les former à un métier pour qu'ils évitent le chômage, leur apprendre à prendre soin de leur corps pour les prévenir de l'obésité, les éduquer au développement durable, à la préservation de l'environnement, à la "citoyenneté"(...) En effet, en étant moins séparée de la société, l'École reproduit la culture dans laquelle elle est située. D'autre part, la massification de l'enseignement a produit un "nivellement par le bas"»<sup>19</sup>.*

**Les tenants de l'École républicaine préconisent un retour des règles et des rites dans l'espace scolaire** (livrets des droits et

<sup>18</sup> Xavier Darcos, Philippe Meirieu, op. cit.

<sup>19</sup> Millénaire 3, Centre Ressources Prospectives du Grand Lyon, Valérie Pugin, op.cit, p.13.

devoirs de l'élève, uniformes par exemple) ainsi qu'un recentrage des enseignements sur les savoirs fondamentaux (lecture, écriture...) <sup>20</sup>.

Il s'agit de **restaurer l'espace scolaire dans sa spécificité afin de faciliter la transmission des savoirs fondamentaux** : l'Ecole doit se différencier des autres lieux de vie de la Ville, de la cellule familiale etc.

### 3.4 L'école fondée sur des projets pédagogiques et sociaux : le programme PEB de l'OCDE

**L'OCDE a mis au point une série d'indicateurs destinés à dresser un tableau comparatif des systèmes éducatifs des pays membres de l'organisation afin de stimuler leur efficacité et d'améliorer leurs performances.**

Dans ce cadre, **elle a créé, en 1972, le programme PEB** (programme pour la construction et l'équipement de l'éducation) :

*« Ce programme apporte son concours aux pays membres de l'OCDE qui y participent (ainsi qu'à des membres associés) afin d'assurer le meilleur emploi des ressources dévolues aux équipements éducatifs à tous les niveaux ; il s'attache à promouvoir en liaison justement avec les responsables des diverses collectivités territoriales, les échanges internationaux tant au niveau des politiques que de la recherche et de l'expérimentation dans les domaines de la construction et de l'équipement de l'Education, avec trois objectifs principaux : améliorer, d'abord, la qualité des bâtiments scolaires et mieux les adapter aux besoins, afin de contribuer ainsi, parmi d'autres facteurs, à accroître la qualité de l'enseignement ; veiller, ensuite, à ce que la meilleure utilisation possible soit faite des ressources considérables consacrées à la construction, au fonctionnement et à l'entretien des bâtiments scolaires ; appeler rapidement, enfin, l'attention des divers responsables sur les incidences qu'ont sur les équipements éducatifs les tendances majeures qui se dessinent dans l'enseignement et dans la société en général. » <sup>21</sup>*

Sur ce dernier point, le programme PEB consacre chaque année les établissements qui sont exemplaires et qui représentent les nouveaux principes qui constitueront selon elle « l'école de demain ». Dans ce dessein, un certain nombre de critères ont été élaborés :

- ✓ **L'école doit constituer un « lieu de vie comme les autres »**, un élément inséré dans son environnement urbain et social,
- ✓ **Ouverte toute l'année, l'école est utilisée par les communautés locales** désireuses d'apprendre et de s'y former, ces dernières participent aussi à la gestion de l'école,

---

<sup>20</sup> Millénaire 3, Centre Ressources Prospectives du Grand Lyon, Valérie Pugin, « *Que doit transmettre l'Ecole et comment : le débat et ses enjeux* », Avril 2007, p.7.

Pour en savoir plus, vous pouvez consulter le document sur le site du Centre Ressources Prospectives du Grand Lyon : <http://www.millenaire3.com/Que-doit-transmettre-l-Ecole-et-comment-le-deba.69+M5bc6cd7c700.0.html>

<sup>21</sup> François Louis, « *L'architecture scolaire : un judicieux point de rencontre entre l'Etat et les collectivités ?* », La Revue de l'Inspection générale, Ministère de l'Education nationale, de l'Enseignement et de la Recherche, février 2005, p.87.

- ✓ **Les espaces doivent être flexibles, modulables en fonction des besoins** favorisant le travail en petits groupes d'élèves, le tutorat personnalisé ou encore le travail d'équipe des personnels enseignants. Ils doivent être appropriés aux pédagogies (développement de l'usage des NTIC, projets pédagogiques destinés aux enfants souffrant de déficiences...) qui peuvent favoriser la réussite scolaire de tous.
- ✓ **La construction du bâtiment scolaire doit respecter les impératifs du développement durable** (matériaux, gestion économe de l'énergie, de l'eau etc.) **et de la sécurité** (santé, acoustique, lumière etc.)
- ✓ **Les financements de la construction de l'École doivent être mixtes**, publics et privés.

Les établissements exemplaires, qui répondent à ces critères, sont sélectionnés et sont présentés dans la revue « PEB Echanges sur la construction et l'équipement de l'éducation » qui paraît trois fois par an.

A titre d'exemple<sup>22</sup>, plusieurs lycées en Islande, notamment, ont été construits sur la base de projets pédagogiques et sociaux. Le profil du lycée, sa mission éducative et ses pédagogies ont été discutées dans des ateliers réunissant les personnes intéressées (parents, autorités communales, délégués du ministère de l'éducation, élèves, architectes). On privilégie l'apprentissage actif, le choix individuel et la flexibilité des cours et horaires. Les lycées travaillent en réseau.

Ainsi, le lycée de *Snadfellness* (Islande) est ouvert toute l'année à tous les membres de la communauté. L'architecture de l'école se compose d'une grande rue, de petites places, d'un café... La structure est perméable à son environnement extérieur, social et urbain. De même, l'école *Vikurskoli* située en Islande aussi, est constituée de diverses unités placées le long d'une allée avec des jardins pour les récréations et à l'usage de la communauté. Au cœur du bâtiment, il y a une bibliothèque, un centre de recherche multimédia, des cafétérias, une salle de musique et de théâtre... La conception du bâtiment de l'école en elle-même sert à l'initiation à l'écologie.

Le *Hamden Gurney School* est une école primaire (de 3 à 14 ans) dans un quartier de Londres : six étages dont trois de classes qui toutes s'ouvrent sur des terrasses couvertes, espaces pour les jeux et la classe par beau temps. Des bibliothèques, espaces multimédias et espaces de travail sur le toit ont été aménagés. L'école est intégrée dans la vie de la communauté du quartier (structures de garde, cuisine scolaire etc.)

L'école *Te Matauranga* en Nouvelle-Zélande est une école primaire pour enfants de 5 à 10 ans (520 enfants), fréquentée en majorité par des enfants maoris, indiens, fidjiens, issus de classes sociales défavorisées. La communauté désirait une école propice à l'apprentissage et un environnement accessible aux parents. L'architecture du bâtiment scolaire se compose notamment d'un "rue", un espace couvert, convivial, où les parents peuvent voir leurs enfants en classe. La communauté désirait des espaces de socialisation (social work) fréquentés par les enfants, les enseignants et les parents et des classes en maori et samoan, les langues les plus représentées dans la communauté. L'école est ouverte à l'usage de la

<sup>22</sup> Exemples extraits de la revue « PEB Echanges », édition 2006

communauté, construite avec la participation des enseignants et des parents.

Le *Nuovo complesso scolastico di Monzambano* en Italie est une école destinée aux élèves de 3 à 12 ans. Le but pédagogique est celui des interactions entre les âges. L'espace commun au centre du bâtiment est caractérisé par sa flexibilité et peut être sollicité pour de nombreux usages. Les espaces destinés à la pratique du sport sont ouverts au public toute l'année.

En filigrane de cette posture, **l'École devient un projet négocié avec la « communauté »** (parents, habitants, personnels de l'Education...) : pratiques éducatives, contenus des enseignements, offre de services...**intégrant son environnement extérieur jusque dans la gestion de la structure** (bâtiment scolaire). **L'école devient aussi un équipement structurant, ouverte et fréquentée par tous, elle œuvre au développement et à l'attractivité de son territoire ou de son quartier d'implantation.**

## CONCLUSION

---

La question de l'école dans son rapport à son environnement social et urbain fait donc apparaître deux postures : une école ouverte sur son environnement, sur la communauté éducative en la fondant sur des projets pédagogiques et sociaux (intégration de la famille, des communautés locales jusque dans la gestion de l'école...) et une école centrée sur elle-même, avec un rôle clé, central voire exclusif, dans l'éducation des enfants.

Des circulaires et textes officiels, des expérimentations locales, l'institution des ZEP et autres initiatives ont donné lieu à des approches différentes de l'école et de ses rapports à son environnement social et urbain sans pour autant faire émerger un nouveau consensus autour de cette question.

La nouvelle loi d'orientation scolaire pour la rentrée 2008 met à nouveau en question cette relation. Cette loi vient, en effet, élargir dans une certaine mesure les expérimentations en ZEP à tous les établissements scolaires, publics et privés, à travers la généralisation de « l'accompagnement éducatif ». Elle pose ainsi les bases d'un accompagnement qui dépasse les limites d'un accompagnement exclusivement scolaire pour englober les activités extrascolaires de l'enfant :

*« L'accompagnement éducatif repose sur trois domaines éducatifs complémentaires : l'aide aux devoirs et aux leçons, la pratique sportive, la pratique artistique et culturelle. (...) Le temps de l'aide aux devoirs et aux leçons permet aux élèves de réaliser les travaux à effectuer à la maison ou d'approfondir le travail de la classe. Il peut comporter une aide méthodologique. Il peut également comprendre d'autres activités : approfondissement disciplinaire, lecture, atelier scientifique, travail sur projet interdisciplinaire, recherches documentaires, pratique de langues vivantes (...). Les activités sportives proposées offrent aux élèves un temps supplémentaire de pratique sportive. La diversité des choix des pratiques sportives repose sur les ressources locales et le partenariat établi avec les clubs sportifs locaux.*

*S'agissant de la pratique artistique et culturelle, tous les domaines et toutes les formes de l'art et de la culture sont envisageables. L'accent est mis sur les activités d'expression et de création artistiques aboutissant à des réalisations concrètes. Les partenariats avec les structures artistiques et culturelles situées dans l'environnement des établissements sont privilégiés.*

*Les activités de l'accompagnement éducatif peuvent être animées par des enseignants volontaires, des assistants d'éducation, des associations agréées, ainsi que par des étudiants, des parents, des retraités... »<sup>23</sup>*

Peut-on distinguer à travers l'élargissement de l' « accompagnement éducatif », l'émergence d'un nouveau modèle éducatif, en produisant une ouverture du champ scolaire à travers l'introduction de nouveaux acteurs dans l'acte éducatif (parents, associations, retraités...) ?

---

<sup>23</sup> Ministère de l'Éducation nationale, « Généralisation de l'accompagnement éducatif à compter de la rentrée 2008 », C. n°2008-080 du 5-6-2008, [www.education.gouv.fr](http://www.education.gouv.fr)

Cette mesure est trop récente pour formuler un positionnement quelconque, d'autant plus qu'elle repose sur le volontariat des élèves. Néanmoins, elle vient réinterroger les rapports de l'école à son environnement social et urbain :

*« Le dispositif d'accompagnement scolaire témoigne des évolutions en cours dans notre approche éducative. En France, en effet, l'éducation a longtemps été synonyme, tant en termes de représentations que de politiques publiques, d'école et d'Etat, au rebours d'autres pays européens pour qui parler d'école renvoie d'emblée au local (dans ses déclinaisons multiples) et qui accordent plus de place, à côté de "l'éducation formelle" (l'école), à l'éducation "non formelle" (celle des centres de loisirs et des clubs sportifs...) ou "informelle" (celle qui se fait dans les pratiques et sociabilités juvéniles, dans les interactions entre pairs, ou dans les engagements associatifs ou citoyens...).*

*L'accompagnement scolaire – ne devrait –on pas palrer plutôt d'accompagnement éducatif?-, parce qu'il met en place des synergies éducatives autour de l'enfant et du jeune et de sa réussite, peut apparaître comme un des laboratoires de ce que pourrait être un nouveau paradigme éducatif. Il appelle une réflexion sur le partenariat autour d'un projet commun, un apprentissage de la coopération dans la complémentarité des compétences, avec une mise en cohérence qui ne saurait être uniformisation ni mise en conformité. Dépassant la coopération entre école et parents – ce qu'on pourrait appeler la "co-éducation"-, elle pourrait s'ouvrir à celle de l'ensemble des acteurs de la Cité, bénévoles et professionnels – ce qui serait "l'éducation partagée "-, éducateurs ou non. »<sup>24</sup>*

---

<sup>24</sup> Bernard Bier, « De l'accompagnement scolaire à l'éducation partagée : approche théorique et sociologique », CRDP Académie d'Amiens, Coll. « Repères pour agir », 2007.

## Bibliographie

En plus des ouvrages cités dans le corps du texte, voici d'autres références qui peuvent apporter des compléments d'analyse dans ce débat.

- G. VINCENT, « *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrialisées* », PUL, 1994.
- F. DUBET, D. MARTUCCELLI, « *A l'école. Sociologie de l'expérience scolaire* », Le Seuil, 1996.
- M.-C. DEROUET-BESSON, « *Les murs de l'école. Éléments de réflexion sur l'espace scolaire* », Paris, Métailié, 1998.
- Jacques DONZELOT, interview publié dans la Revue Ville – Ecole – Intégration, "*La Ville et l'école. Les nouvelles formes de ségrégation*", n° 139, décembre 2004, p.61.
- G. POURCHET et J.Y. GERFONTAINE, « *Des espaces d'enseignement aux lieux de vie : leçons d'une enquête* », Revue de l'Inspection générale, n°2, 2004.
- O. MAULINI, C. MONTANDON (coord), « *Les formes de l'éducation : variétés et variations* », Raisons éducatives, D Boeck, 2005.
- P. PERLE, « *L'élève humilié. L'école, un espace de non-droit ?* », PUF, 2005.
- J.-C GUERIN., « *Petit glossaire à l'usage des partageurs d'éducation* », in Bier (B) (coord.), « *Vers l'éducation partagée. Des CEL aux PEL* », Cahiers de l'action, INJEP, 2006.

## POUR APPRONDIR...

### Des articles

➤ **École et espace urbain**

Eliane Debard et Agnès Henriot-van Zanten, Séminaire de la MAFPEN et de l'IUFM de l'académie de Lyon, Lyon CNDP, janvier - juin 1992.

➤ **L'école dans la ville et réciproquement**

Article de François Dubet – Revue Urbanisme n°340, janvier - février 2005.

➤ **Le lycée Robert Doisneau à Vaulx-en-Velin**

Article de Géraldine Geoffroy – Les Annales de la recherche Urbaine n°75, juin 1997