

## L'ARCHITECTURE SCOLAIRE AU PRISME DES SCIENCES HUMAINES

L'architecture scolaire constitue, depuis plusieurs décennies, une thématique récurrente à laquelle de plus en plus d'acteurs se réfèrent pour repenser différentes problématiques qui interrogent l'école du XXI<sup>ème</sup> siècle, qu'il s'agisse des conditions assurant la réussite scolaire, de la lutte contre les inégalités scolaires et la ségrégation sociale, de l'adaptation à de nouvelles formes pédagogiques introduites par la révolution numérique, ou encore de la capacité de chacun des acteurs et des usagers à se saisir de l'espace comme une ressource mobilisable. Néanmoins l'architecture scolaire est aussi un objet de controverses : convoqué le plus souvent pour expliquer les dysfonctionnements d'un système scolaire ayant traditionnellement vocation à éduquer et à socialiser mais devant tenir compte des contraintes économiques de plus en plus drastiques au détriment des besoins réels des usagers dont la consultation demeure encore trop souvent absente de la programmation des constructions.

L'architecture scolaire comme objet de recherche se situe à l'intersection de plusieurs disciplines, telles l'architecture et l'ingénierie du bâtiment, l'histoire du patrimoine, l'urbanisme, la sociologie, les sciences de l'éducation, la psychologie, la géographie sociale. De l'histoire du patrimoine à l'histoire des institutions qui coordonnent et gèrent les constructions scolaires, de l'histoire de la pédagogie aux sciences de l'éducation et à la psychologie en passant par la sociologie, qui a d'entrée appréhendé la conception des bâtiments scolaires d'un point de vue critique, tant au niveau de l'hygiène et du bien-être que de la pédagogie, l'architecture scolaire se présente comme un objet scientifique polymorphe et complexe dont il est difficile de saisir les contours car ainsi que le signale Edgar Morin :

*« La complexité s'impose d'abord comme impossibilité de simplifier ; elle surgit là où l'unité complexe produit ses émergences, là où se perdent les distinctions et clartés, là où les désordres et les incertitudes perturbent les phénomènes, là où le sujet-observateur surprend son propre visage dans l'objet de son observation, là où les antinomies font divaguer le cours du raisonnement... »*<sup>170</sup>

---

<sup>170</sup> Morin E, 1977, *La Méthode*, T.1, Collection « Essais », Points, p. 377.

La pluralité des points d’ancrage est, certes, source de richesse mais aussi empreinte de freins à la compréhension, ce qui signifie que penser l’imbroglio de l’architecture scolaire à la lumière des sciences humaines, implique d’interroger ses relations de transversalité. De ce fait, l’architecture scolaire comporte une certaine pluralité sémantique suivant l’angle d’approche utilisé. Elle peut être aussi bien définie comme l’art ou la technique de concevoir les espaces et de bâtir des établissements scolaires par les architectes et les techniciens du bâtiment, que comme l’histoire du patrimoine des édifices scolaires ou bien encore comme l’étude des espaces scolaires et des bâtiments scolaires qui sont les réalisations physiques de

*« L’ensemble des lieux dédiés aux différentes formes d’apprentissage des savoirs et de socialisation de celles et ceux qui les fréquentent. Il s’agit ainsi de mettre fin à l’identification, aussi intuitive que répandue, de l’espace scolaire à la salle de classe, et de prendre en considération également les couloirs, la cour de récréation, le hall, la médiathèque, le restaurant ou encore les espaces extérieurs, végétalisés ou non, qui entourent le bâtiment de l’école. »*<sup>171</sup>

C’est à cette dernière déclinaison que nous adhérons pour éviter toute confusion. Outre la plurivocité sémantique que l’interdisciplinarité des champs de recherche entraîne, l’architecture scolaire comporte des enjeux multidimensionnels qui varient en fonction des époques et notamment des choix sociaux et politiques. Et de ce fait l’école de demain et son architecture sont encore en construction. D’ailleurs,

*« Entre un intérêt ancien pour les politiques institutionnelles ou les doctrines de l’éducation et une préoccupation récente pour la culture matérielle, l’historiographie de l’histoire de l’enseignement en France n’a laissé que peu de place pour l’étude de l’architecture scolaire. »*<sup>172</sup>

C’est dans le but de faire émerger des clés de compréhension de l’architecture scolaire que nous allons dresser un état de l’art des principales disciplines qui objectivent l’architecture scolaire pour tenter de comprendre comment cet objet d’étude est passé de recensement patrimonial scolaire essentiellement historique à une ressource pédagogique pour enfin

---

<sup>171</sup> Mazalto M, Paltrinieri L, 2013, « Introduction : Espaces scolaires et projets éducatifs », *Revue internationale d’éducation de Sèvres*, 64 | décembre, p.31.

<sup>172</sup> Hottin, C, Mai 2004, « Compte rendu de l’Architecture Scolaire, Essai d’historiographie internationale », *Revue d’Histoire de l’Éducation*, n° 102, INRP, Paris.

apparaître comme objet de mobilisation d'un projet social entre les mains des utilisateurs dans une perspective de démocratie de proximité.

## **I - L'architecture scolaire comme objet historique : un inventaire du patrimoine scolaire**

Les premières études sur l'architecture scolaire relèvent principalement du champ de l'architecture et de l'histoire de l'art et du patrimoine tant au niveau national qu'international. C'est ce que montre le travail de l'architecte et historienne Anne- Marie Châtelet et de son collègue Marc Le Cœur, dans « Essai historiographique international »<sup>173</sup>, qui font un recensement minutieux de la part d'international. En s'appuyant notamment sur un grand nombre de ressources documentaires ainsi que sur d'autres historiographies, ils mettent en évidence la place hégémonique de l'histoire de l'art et du patrimoine, dans l'étude de l'architecture des bâtiments scolaires dans les débuts. Les recherches liminaires qu'ils relatent, sont essentiellement basées sur l'inventaire et la description du patrimoine scolaire à partir des archives mises à disposition, pour un temps et un lieu donnés, sans qu'il n'y ait un réel travail d'analyse et croisement de la conception architecturale avec l'histoire de l'institution et l'histoire de la pédagogie. Cet essai, qui situe l'essor de l'histoire architecturale scolaire à partir des années 50, a d'ailleurs l'avantage de proposer un récapitulatif des tendances internationales de la recherche au XXème siècle et d'analyser la particularité des approches de chaque pays qui se résument ainsi :

*« À l'antériorité de l'Angleterre en matière d'architecture universitaire répond la précoce domination allemande dans l'historiographie de l'architecture des écoles primaires. (...), la « déférence » des Britanniques pour leur patrimoine scolaire, le « pragmatisme » des Américains confrontés au même objet... et la durable « indifférence » des Français en la matière, pour reprendre les expressions de Marc Le Cœur. »*<sup>174</sup>

---

<sup>173</sup> Châtelet A-M et Le Cœur M, *L'architecture scolaire. Essai d'historiographie internationale*, Institut national de recherche pédagogique, Lyon.

<sup>174</sup> Hottin, C, *L'architecture scolaire, essai d'historiographie internationale* (Châtelet Anne-Marie et Le Cœur Marc dir.), Numéro spécial de la Revue d'histoire de l'éducation, n° 102, mai 2004, compte-rendu paru dans *Livraisons d'histoire de l'architecture*, n° 9, 1er semestre 2005, p. 164-165, p. 165.

En France, les études de l'architecture scolaire ont commencé plus tardivement même si elles étaient déjà plus ou moins évoquées dans les histoires de l'institution scolaire et représentées par certaines illustrations<sup>175</sup>. C'est à la suite du réquisitoire de Michel Foucault qui, dans « Surveiller et punir »<sup>176</sup>, arbore une critique sans appel, de la proximité architecturale et conceptuelle du lycée à la française avec celle de la caserne et de la prison et grâce à l'organisation de la recherche en architecture conjugée à l'intérêt grandissant pour l'histoire du patrimoine scolaire français, que les études académiques vont connaître un certain dynamisme, en particulier chez les historiens. Dans les années 70, la création d'un Service d'histoire de l'éducation, du Musée national d'éducation en 1975 et de la revue *Histoire de l'éducation* en 1978, ainsi que la commémoration du centenaire des lois Jules Ferry dans les années 80, vont stimuler ce nouvel essor et essayer de pallier un déficit criant. « Une enquête menée en 1978 révélait qu'il n'y avait quasiment rien sur « les objets, le mobilier et les bâtiments scolaires ». »<sup>177</sup> La première thèse sur l'architecture scolaire émane, d'une recherche socio anthropologique et historique, soutenue en 1984, par, Hélène Benrekassa<sup>178</sup>, elle s'applique à décrire les conditions matérielles des maisons d'école en Seine et Marne de 1833 à 1889. Plus tard en 1991, l'architecte et historienne Anne-Marie Châtelet<sup>179</sup> présentera également une thèse d'histoire de l'art consacrée aux écoles primaires parisiennes entre 1870 et 1914, sous la direction de François Loyer. Châtelet se lance dans une analyse historiographique détaillée de l'architecture scolaire en lien avec le cadre législatif, politique et social. Ces deux thèses ciblent un territoire et une période déterminée alors que la thèse présentée par Michel Lainé<sup>180</sup> en 1992, en sciences de l'éducation, est beaucoup plus

---

<sup>175</sup> Châtelet A-M, 2004, « L'architecture des écoles au XXème siècle » in *L'architecture scolaire. Essai d'historiographie internationale*, Institut national de recherche pédagogique, Lyon, p. 18.

<sup>176</sup> Foucault M, 1975, *Surveiller et punir, Naissance de la prison*, Paris, Gallimard.

<sup>177</sup> Jablonka Ivan, avril 1979, « Les historiens américains aux prises avec leur école. L'évolution récente de l'historiographie de l'éducation aux États-Unis, 1961-2001, La Recherche en histoire de l'éducation : résultats d'une enquête », *Histoire de l'éducation*, n° 2-3, pp. 5-17. Cité par Châtelet A-M, 2004 in *L'architecture des écoles au XXe siècle*, *Histoire de l'éducation*, 102, pp.7-37, p.22.

<sup>178</sup> Benrekassa Hélène, 1984, *La Maison d'école en Seine-et-Marne au dix-neuvième siècle (1833-1889)* », thèse d'anthropologie sociale et historique sous la direction de M. Agulhon, EHESS, 2 vol., 746 p.

<sup>179</sup> Châtelet A-M, 1991, *Les Écoles primaires à Paris, 1870-1914 : définition et élaboration d'un équipement*, thèse d'histoire de l'art sous la direction de F. Loyer, Université de Strasbourg II, 3 vol. 1 017 p. Elle a été publiée sous le titre *La Naissance de l'architecture scolaire. Les écoles élémentaires parisiennes de 1870 à 1914*, 1999, Paris, Honoré Champion, 448 pp.

<sup>180</sup> Lainé M, 1992, *L'École élémentaire en France, ensembles spatiaux et architecturaux 1649-1992*, Thèse de sciences de l'éducation sous la dir. de G. Vigarello, Université de Paris V, 425 pp. publiée sous le titre *Les Constructions scolaires en France*, 1996, Paris, Presses universitaires de France, 240 pp.

ambitieuse ; elle s'intéresse à l'histoire de l'architecture scolaire du XVII<sup>e</sup> à nos jours, sur tout le territoire français. Ce travail prolixe est divisé en trois périodes chronologiques : celle des initiatives religieuses et particulières (1649-1833) ; celle de la prise en charge de l'enseignement par l'État (1833-1900) et celle d'un renouvellement (1900-1985). Cette recherche n'est pas une histoire de l'édifice patrimonial mais plutôt une approche historique des transformations architecturales des bâtiments scolaires à la lumière des changements politiques et sociaux. Les thèses sur l'architecture scolaire qui ne relèvent pas de l'histoire de l'art et du patrimoine, sont en général issues des sphères de l'architecture ou de l'ingénierie du bâtiment. Elles s'appliquent à étudier l'architecture des bâtiments scolaires d'un point de vue descriptif morphologique, conceptuel et technique. Ainsi par exemple la thèse de Faiza Nakib, « Lieux scolaires flexibles et adaptables modèles conceptuels pour les écoles publiques primaires en Algérie »<sup>181</sup>, qui met en exergue le manque de flexibilité des écoles publiques algériennes et leur inadaptation aux exigences du changement des méthodes pédagogiques. Elle souligne par cela même le besoin d'adopter un langage conceptuel de flexibilité et propose un ensemble de trente modèles conceptuels de lieux scolaires flexibles et adaptables. De même, la thèse en Histoire des Techniques et de l'Environnement de Aleyda Resendiz-Vazquez<sup>182</sup>, soutenue à Paris, en 2010, s'étend de l'année 1951, qui matérialise le premier jalon de l'industrialisation des bâtiments scolaires, à l'année 1973 qui marque un retournement et une reconsidération de ce type de construction. Durant cette période la construction industrielle des établissements scolaires constitue la seule option envisageable pour répondre à une demande massive de constructions aux moindres coûts et dans l'urgence. Cette recherche contribue ainsi à l'histoire de la préfabrication et de ses développements techniques. Dans ce cas, le bâtiment scolaire incarne un excellent exemple pour illustrer cette période de maturité de l'industrialisation du bâtiment, postérieure à la Seconde Guerre mondiale lorsque la préfabrication faisait ses preuves. À noter également la thèse de Romain Iliou<sup>183</sup>, soutenue en 2017 à Milan, en conservation du Patrimoine

---

<sup>181</sup> Nakib F, 2015, *Lieux scolaires flexibles et adaptables-Modèles conceptuels pour les écoles publiques primaires en Algérie*, thèse en architecture et environnement soutenue à Alger, sous la direction d'Ewa Berezowska-Azzag.

<sup>182</sup> Resendiz-Vazquez A, 2010, *L'industrialisation du bâtiment Le cas de la préfabrication dans la construction scolaire en France (1951-1973)*, Thèse en Histoire des Techniques et de l'Environnement soutenue à Paris sous la direction de Sabine Bales.

<sup>183</sup> Iliou R, 2017, *Modernité et architecture scolaire (1870-1940). Origines et histoire des groupes scolaires construits dans la banlieue parisienne durant les années 1930*, Thèse en histoire du patrimoine, soutenue à Milan (Italie), sous la direction d'Ornella Selvafolta.

Architectural. Cette recherche qui met en revue d'une manière exhaustive l'architecture scolaire en France et notamment dans les banlieues parisiennes de 1649 à 1992, a pour ambition de mettre en valeur le patrimoine scolaire banlieusard. Elle donne une description particulièrement détaillée des écoles de plein air et met en évidence leur lien avec l'école Nouvelle.

Donc, mise à part la thèse de Lainé, citée plus haut, en science de l'éducation, et celle de Kyriaki Tsoukala<sup>184</sup>, en psychologie sociale, validée en 1990, et qui, elle, expose une étude comparative entre la pédagogie formelle et la pédagogie Freinet dans les types architecturaux « fermés » et « ouverts », il n'y a pas de thèse en sciences de l'éducation qui mobilise la question de l'architecture scolaire, la plupart des travaux sur l'architecture scolaire s'insèrent dans les champs de l'histoire de l'art, du patrimoine ou de l'architecture. Pourtant, comme nous allons le voir maintenant l'intérêt pour l'architecture scolaire ou plus exactement pour l'aménagement des espaces scolaires au regard de la pédagogie prodiguée n'est pas nouveau et prend racine dans l'émergence d'une nouvelle conception pédagogique, portée par le mouvement de l'école Nouvelle.

## **II - L'architecture scolaire comme objet pédagogique : l'incarnation d'une vision constructiviste de la pédagogie**

Parallèlement à l'émergence de l'architecture scolaire comme objet historique, apparaît l'architecture comme objet pédagogique.

*« Ni l'espace, ni le temps, ne fonctionnent comme de simples structures neutres où se déroulent les processus éducatifs. L'on enseigne et l'on apprend toujours dans des lieux et des moments concrets, qui, à leur tour, déterminent diverses façons d'apprendre et d'enseigner. On peut même dire que l'organisation, la disposition, la distribution et l'usage que l'on fait de ces lieux et de ces temps - mais pas tous - sont des formes à part entière d'enseignement : elles constituent des éléments fondamentaux de l'organisation scolaire, elles conditionnent l'enseignement de différentes disciplines, elles permettent, ou elles empêchent, la réalisation de certaines activités. En somme, l'espace et le temps scolaires modèlent non seulement le*

---

<sup>184</sup> Tsoukala K, 1990, *Perception de l'espace scolaire et pratique pédagogique : étude comparative entre pédagogie formelle et pédagogie Freinet dans les types architecturaux « fermé » et « ouvert »*, thèse en psychologie environnementale soutenue à Bordeaux II sous la direction de Clanche P.

*climat et la culture des institutions éducatives, mais jouent eux-mêmes un important rôle éducatif.* »<sup>185</sup>

Alors que les recherches en sciences de l'éducation ont manifesté un vif intérêt pour les politiques institutionnelles ou les doctrines de l'éducation, il semble en revanche qu'elles soient peu nombreuses, en France, à s'être penchées sur l'architecture scolaire. C'est pour cela qu'il n'y a pas lieu ici de dresser un bilan exhaustif des innombrables travaux des sciences de l'éducation, variés et très souvent objets de débats, il s'agit plutôt de présenter les pédagogues qui ont introduit les paradigmes de l'éducation Nouvelle et qui ont contribué à éveiller l'attention sur la dimension spatiale et donc sur l'architecture scolaire du point de vue de la pédagogie. Les essais historiographiques que Anne-Marie Châtelet, Marc Le Cœur et Michel Lainé ont consacrés à l'architecture scolaire en France, confirment d'ores et déjà les liens substantiels qu'entretiennent le contexte socio-politique-historique, économique, scientifique et le modèle pédagogique. L'idée qu'une société se fait de son avenir conditionne les choix éducatifs, les moyens mis en œuvre, les contenus transmis et l'architecture des espaces scolaires. De même que la définition de la fonction publique de l'école oscille entre la reproduction du passé et de la tradition ou l'évolution vers une nouvelle société, la norme éducative et l'architecture se transforment. C'est pour cette raison qu'on ne peut se résoudre à appréhender la complexité de l'architecture scolaire sans faire référence à l'évolution des connaissances pédagogiques qui ont fortement conditionnées l'émergence d'une nouvelle conception de l'école, qui a, elle-même, suscité un intérêt particulier pour l'architecture scolaire. Même si la question de l'architecture scolaire n'est pas toujours exprimée de manière formelle chez les fondateurs de la pédagogie et les instigateurs des nouveaux concepts qui ont orchestré la construction d'une Nouvelle éducation, elle n'en demeure pas moins explicite chez certains d'entre eux. Pour mesurer les enjeux de la pensée pédagogique sur la configuration des lieux, il est nécessaire de comprendre comment l'évolution des connaissances en éducation a participé de ce changement de paradigme. La succession des idées éducatives, leur réappropriation parfois des siècles après leur naissance ou la continuité apportent un éclairage sur la connaissance du monde de la pédagogie. Les liens entre les courants d'idées et les mouvements éducatifs se sont tissés au fil de l'histoire et reflètent leurs

---

<sup>185</sup> Viñao Farrago A, 1998, « L'espace et le temps scolaires comme objet d'histoire », *Histoire de l'éducation*, n° 78, L'enseignement en Espagne. XVIe-XXe siècles. pp. 89-108, p. 95.

interactions réciproques ; ils se sont influencés les uns les autres ; ce qui explique que la résurgence de certains concepts relativise aussi la nouveauté de certains autres.

## II-1 - La « Révolution copernicienne » ou l'émergence d'une nouvelle conception de l'enfant comme bastion de l'éducation Nouvelle

On ne peut faire référence à l'histoire de la pensée éducative sans évoquer Jean-Jacques Rousseau et son ouvrage majeur, « L'Émile, ou de l'Éducation », publié en 1762, dont la pensée héritée de Montaigne, place l'enfant au centre du système éducatif. De ce fait c'est un changement fondamental qui s'opère dans la pensée pédagogique. Il requiert notamment à l'éducation de s'adapter à l'enfant et non plus à l'enfant de se conformer à l'école. Ce renversement de paradigme que Clarapède qualifiera de « Révolution copernicienne »<sup>186</sup>, bouleverse totalement la conception de l'enfant et sera à l'origine de toute l'évolution de la pensée pédagogique et de la critique du système politique en jeu, en demi-teinte. En effet, à travers la critique de l'enseignement traditionnel, les pères de la pensée pédagogique et fondateurs de la Nouvelle École, contestent le caractère autoritaire, voire despotique de la démocratie contrôlée par un état qui centralise tous les pouvoirs. Et même s'ils n'en revendiquent pas la filiation, ils sont pour la plupart dépositaires de la pensée de Rousseau. Celui-ci rompt catégoriquement avec la philosophie classique qui repose jusqu'alors sur une dualité anthropologique, qui sépare l'adulte d'un côté et l'enfant de l'autre. Dans cette perspective l'enfance est réduite à une période qu'il faut passer et où la dimension humaine de l'enfant est niée au profit d'une sorte « d'ersatz » d'homme en devenir. Comme Platon qui voit dans l'enfant un animal, une « bête rusée, astucieuse, la plus insolente de toutes » qu'il faut dompter pour en faire un homme social. À l'inverse, Rousseau qui pense que l'Homme est naturellement bon, et que c'est la société qui le corrompt, préconise avant tout une exploration cognitive de l'enfant de manière à mieux cerner ses besoins. La nécessité d'écouter son penchant naturel est clairement affirmée dans toute son œuvre et sa conception pédagogique. L'historien P. Ariès sera d'ailleurs un des premiers à saisir ce changement des mentalités dans la perception de l'enfant à partir du XVIIe siècle, en premier

---

<sup>186</sup> Ohayon A, Ottavi D, Savoye A (dir.), 2004, *L'Éducation nouvelle, histoire, présence et devenir*, Berne : Peter Lang. 330 pp, p. 149.



lieu dans la bourgeoisie, où l'on passe d'un modèle de la famille élargie, ouverte sur la société des adultes à un modèle de famille nucléaire, plus confinée et repliée sur elle-même. L'image stigmatisée de l'enfance s'estompe et une attitude attentive et bienveillante se substitue peu à peu à la défiance et à la maltraitance dont étaient souvent victimes les enfants à cette période. Les parents valorisent ainsi le surinvestissement affectif à l'égard de leurs enfants. Si les premières critiques et la remise en cause des faiblesses du système éducatif traditionnel proviennent des éducateurs, des philosophes, des moralistes et des humanistes du XVIIIème siècle, il faudra, cependant, attendre le début XXème siècle et les travaux des médecins, psychologues, pédagogues pour voir apparaître une véritable rénovation pédagogique. Cette nouvelle pédagogie s'incarne dans le mouvement des « écoles Nouvelles » qui se développera, véritablement, au début du XXème siècle.

*« Les différentes influences se sont entrecroisées, mêlées et opposées pour donner au mouvement des écoles nouvelles une physionomie très diversifiée. Toutes ont néanmoins pour caractère essentiel, quels que soient les principes philosophiques ou les tendances sociales qui se dessinent à l'arrière-plan, de vouloir être la mise en application, l'épreuve expérimentale des théories sur l'enfance élaborées par la pédologie. La science comme base, la moralité comme but telle est leur formule. Par-là elles sont dans le sens de la grande tradition humaniste. En même temps elles empruntent au réalisme certaines idées essentielles : que l'éducation doit suivre le développement de la nature enfantine en s'adaptant à lui, qu'elle doit prendre comme principe et pour fin la considération des rapports de l'être et du milieu physique et social, qu'elle doit faire prédominer le point de vue dynamique de l'activité et du travail sur le point de vue contemplatif de la connaissance pure. Ainsi l'éducation nouvelle apparaît comme une synthèse de la conception humaniste et de la conception réaliste de la pédagogie. »<sup>187</sup>*

Roger Cousinet<sup>188</sup>, fervent défenseur des principes fondateurs de l'école Nouvelle fera une rétrospective du mouvement international qu'il synthétisera en trois courants majeurs : à l'origine, il place le mouvement mystique incarné par Rousseau et Tolstoï, ensuite il décrit l'influence du courant philosophique inspiré par Hall et Dewey et enfin celle du courant scientifique nourri des apports de l'expérimentation pédagogique et de la psychologie de l'enfant. Pour résumer, la construction du mouvement de l'école Nouvelle a bénéficié d'une

---

<sup>187</sup> Hubert R, 1949, *Histoire de la pédagogie*, Paris, PUF, p. 128.

<sup>188</sup> Cousinet R, 1950, *L'Éducation nouvelle*, Neuchâtel et Paris, Delachaux & Niestlé.

triple influence ; celle de l'inspiration spiritualiste et religieuse, celle du projet politique de réformer la société par l'éducation pour assurer le salut de l'humanité et celle de la place prépondérante de la science et de la science de l'éducation naissante notamment. Sans rentrer dans le détail de la généalogie et des occurrences du mouvement de l'école Nouvelle, nous allons en tracer les grandes lignes afin de faire valoir les pédagogues qui ont mis en question l'aménagement de l'espace scolaire et son influence sur le développement de l'enfant. Autrement dit quels sont ceux qui par leur conception de l'éducation inaugurent une nouvelle façon d'agencer les espaces scolaires ?

## II-2 - L'éducation Nouvelle : une conception de l'architecture scolaire au service des nouveaux concepts pédagogiques

Les doctrines de l'éducation Nouvelle issues de l'évolution de la pensée et des connaissances au cours du XIXème qui seront diffusées par différents grands pédagogues comme Claparède (1873-1940), Cousinet (1881-1973), Montessori (1870-1952), Freinet (1896-1966), Piaget (1896-1980) pour n'en citer que les plus célèbres en France, s'accordent sur trois points de changement de la pédagogie : la conception de l'enfance et les buts de l'éducation, la conception de l'école et la définition du rôle de l'éducateur. Dans cette perspective, l'éducation Nouvelle entend substituer l'apprentissage de l'écolier à l'enseignement du maître. L'action de l'éducateur ne doit pas s'exercer sur l'enfant, mais sur le milieu. L'éducateur aménage donc le milieu de sorte que les intérêts de l'enfant puissent s'exprimer et enclencher les apprentissages actifs et motivés. C'est la connaissance des besoins de l'enfant qui permet d'aménager un milieu réellement éducatif. Ainsi par exemple, Maria Montessori et Célestin Freinet n'ont pas l'ambition de bâtir une nouvelle méthode d'enseignement mais plutôt de formaliser un concept de développement de l'enfant forgé sur la volonté de répondre à ses besoins et sur la nécessité, pour ce, de mettre en œuvre les agencements essentiels à son développement et à son épanouissement.

*« De là, découlent l'adaptation, la différenciation, l'individualisation nécessaire des programmes et des types d'écoles. Dans la critique de l'enseignement traditionnel et de ses postulats éthiques (surmenage, dressage, discipline contraignante...), il y a une idée que le mode d'appropriation des connaissances est plus essentiel que les contenus du savoir, d'où la*

*« méthode active » qui invite les élèves à chercher par eux-mêmes et à construire leurs connaissances. »*<sup>189</sup>

Alors que l'on a généralement tendance à souligner les particularités de chacune des pédagogies proposées par Montessori et Freinet, plutôt que de mettre en relief ce qui les rapproche, il faut pourtant admettre, qu'au fond, les différences ne résident pas tant dans l'esprit global que dans ce qui peut être qualifié d'accessoire tels les protocoles, les pratiques, le matériel. Freinet introduit l'imprimerie, le texte libre, les correspondants, la coopération dans sa pédagogie tandis que Montessori met à contribution du matériel très élaboré, des démarches à suivre avec précision et la préparation méticuleuse du cadre de travail. En fin de compte, ils font partie des européens les plus célèbres qui ont pensé que les enfants pouvaient mieux apprendre si on leur donnait les matériaux et les environnements adéquats. Dans cet esprit, l'espace de la classe joue un rôle essentiel ; celui de promouvoir l'autonomie de l'enfant, et devient ainsi un outil au service de la pédagogie. Montessori et Freinet, tous deux avant-gardistes pour leur époque, ont largement concouru à véhiculer une nouvelle organisation de l'espace classe et ont ainsi montré à quel point l'espace comme objet éducatif pouvait participer à améliorer l'éducation de l'enfant et notamment à stimuler son activité libre et son autonomie. Montessori, médecin de formation et Freinet, instituteur rural s'inscrivent tous deux dans une démarche expérimentale de mise en œuvre d'une pédagogie par l'expérience et le tâtonnement. Pour l'essentiel, Montessori et Freinet s'entendent avec un certain « esprit » que l'on pourrait formuler de manière synthétique en ces quelques points fondamentaux : le fait de considérer l'enfant comme propre acteur de son éducation, de lui conférer le statut de personne à part entière, qu'il faut écouter, respecter, aider à s'épanouir par l'apprentissage ; le fait de tenir compte des rythmes de l'enfant et de ses capacités et aptitudes afin de lui permettre de progresser individuellement sans le stress de la compétition, le fait d'instaurer la confiance et le respect entre l'éducateur (ou l'enseignant) et l'enfant, ainsi qu'entre les enfants eux-mêmes, car il ne paraît pas possible de progresser et d'accéder à l'autonomie sans la confiance et l'estime de soi et des autres ; le fait de souligner l'importance des jeux et des temps de détente , ainsi que le fait novateur de ne plus considérer l'école seulement comme le lieu des apprentissages scolaires, mais aussi comme

---

<sup>189</sup> Ohayon A, Ottavi D, Savoye A (dir.), 2004, Op. Cit. pp. 163-164

celui de l'éducation à la vie et au développement de la personnalité, sans frontière avec la vie familiale et sociale. Finalement pour Montessori comme pour Freinet, le concept d'environnement qui englobe aussi bien le milieu physique des êtres vivants que le milieu social représente un support cardinal au développement de l'enfant. Ce dernier, placé au centre de la relation pédagogique se sert de l'environnement architectural pour développer ses sens et son système cognitif. Ces approches relèvent du constructivisme et de la théorie de l'apprentissage, développée, entre autres, par Piaget, en réaction au behaviorisme dont nous examinerons la conception de l'architecture plus tard. L'approche constructiviste met en avant l'activité du sujet pour se construire une représentation de la réalité qui l'entoure<sup>190</sup>.

### II-3 - Des pédagogies qui revendiquent l'espace scolaire comme objet éducatif

Montessori, convaincue de l'intérêt capital de l'exploration sensorielle dans le développement de l'enfant, a élaboré un matériel sensoriel qui aide l'enfant à développer et à affiner ses sens. Ce matériel didactique représente les clés servant à décoder et à comprendre la réalité.

*« Il ne s'agit pas d'abandonner l'enfant à lui-même pour qu'il fasse ce qu'il veut, mais de lui préparer un milieu où il puisse agir librement. »*<sup>191</sup>

Dans cette perspective, l'agencement des classes montessoriennes est conçu à l'échelle de l'enfant, les tables et les chaises individuelles remplacent les bancs traditionnels pour assurer une souplesse de l'organisation du travail et permettre la formation en groupes si nécessaire.<sup>192</sup>

*« Les maisons des enfants de Montessori étaient des cadres de vie spécialement aménagés pour répondre aux besoins des enfants et qu'ils pouvaient transformer et améliorer en exerçant leur sens des responsabilités. Dans ces maisons, tout était adapté aux enfants, à leurs attitudes et perspectives propres : non seulement les placards, les tables et les chaises, mais aussi les*

---

<sup>190</sup> Piaget J, 1936, *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*, Paris ; Delachaux et Niestlé, 1937, *La construction du réel chez l'enfant*, Paris, Delachaux et Niestlé.

<sup>191</sup> Montessori M, 2004, *La pédagogie scientifique, la maison des enfants*, Préface, T1, Broché.

<sup>192</sup> Medici A, 1972, *L'Éducation nouvelle*, 14e édition Poche Que sais-je ? p.49.

*couleurs, les sons et l'architecture. On attendait d'eux qu'ils vivent et se meuvent dans cet environnement en êtres responsables et qu'ils participent au travail créateur comme aux tâches de fonctionnement, de façon à gravir une « échelle » symbolique conduisant à l'accomplissement. »*<sup>193</sup>

De même Freinet érige un véritable plaidoyer pour l'adoption de nouvelles façons de concevoir le projet architectural à l'intérieur même des locaux scolaires. Il prône, effectivement, une architecture nouvelle pour une pédagogie nouvelle et la fin des écoles-casernes :

*« La transformation pédagogique en cours ne se fera pas sans une transformation parallèle des locaux scolaires permettant les nouvelles formes d'activité. »*<sup>194</sup>

L'espace scolaire ne peut plus être pensé en dehors de ses utilisateurs et c'est à l'enseignant que revient la responsabilité d'organiser l'espace de sa classe comme il l'entend et notamment en fonction de sa propre perception de l'enseignement. L'organisation procède de ce fait d'une démarche réflexive de l'enseignant sur sa pratique pédagogique qui lui fait envisager telle ou telle disposition de sa classe. La gestion spatiale intérieure des bâtiments permet de transformer l'espace scolaire en un environnement propice aux apprentissages, au dialogue ainsi qu'à la collaboration. L'architecture scolaire est ainsi en mesure de favoriser le travail coopératif avec un fonctionnement de classe en petits groupes, de contribuer à la communication en face à face et de faciliter les échanges entre les membres du groupe. C'est pour cette raison que la répartition des élèves en pédagogie Freinet est majoritairement organisée en îlots comme il le stipule clairement en 1964 dans Les Dossiers Pédagogiques de l'Éducateur.<sup>195</sup> La place de l'élève permet à ce dernier d'associer l'espace classe à ses propres centres d'intérêts afin qu'il s'approprie ce nouvel univers qui est différent de l'espace familial. Le principal intérêt de l'aménagement de la classe en îlot tient au fait que l'élève puisse aussi travailler individuellement et indépendamment des autres membres de l'îlot même s'ils sont

---

<sup>193</sup> Röhrs Hermann, 1994, Maria Montessori (1870 - 1952), *Perspectives* : revue trimestrielle d'éducation comparée, Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation, vol. XXIV, n° 1-2, pp. 173-188, p.177.

<sup>194</sup> Freinet C, 15 juillet 1938, Une organisation nouvelle de l'école. Une architecture nouvelle pour une pédagogie nouvelle. *L'Éducateur Prolétarien*, 6ème année, n°20, pp. 403-404.

<sup>195</sup> Freinet C, 1964, L'organisation de la classe, *Les Dossiers Pédagogiques de l'Éducateur* n° 5, <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/15560>

assis côte à côte. En pédagogie Freinet, il est important de varier les modalités d'apprentissage en passant d'une situation à une autre. Cela signifie qu'il faut créer une ambiance de classe où on peut facilement passer du travail en petit groupe au groupe classe sans impacter le facteur temps. Pour cela, il est nécessaire d'agencer des aires spécifiques au sein de la classe. Quatre aires sont majoritairement reprises par les enseignants d'aujourd'hui. Celles-ci permettent le travail en petits groupes, en groupe classe, la recherche d'informations avec un espace multimédia et enfin une bibliothèque permettant aux élèves de se déplacer seuls afin de chercher les informations nécessaires à la réalisation d'une tâche. L'enseignant a pour objectif de favoriser une atmosphère conviviale en disposant sa classe en fonction des besoins de l'enfant et de son bien-être. Freinet s'est appliqué à la construction empirique d'une école vivante, ouverte sur le monde : la scolarité ne se passe plus entre quatre murs, elle s'ouvre et se mue dans les interactions avec le champ social ; ce qui constitue une particularité notoire chez Freinet par rapport à Montessori qui refuse toute forme d'imprévu dans sa pédagogie. Pour conclure, il est important de noter que le caractère « révolutionnaire » de la Nouvelle éducation qui entend réformer la société par l'éducation, est particulièrement prégnant chez Freinet, qui tout au long de sa carrière, s'engagera à faire évoluer les choses au sein de l'éducation. Son projet éducatif qui vise à préparer l'entrée de l'enfant dans la vie sociale et il insiste spécifiquement sur la préparation au travail (valeur fondamentale des classes populaires), tout en lui inculquant le sens des responsabilités et l'autonomie qui lui permettra de s'émanciper et d'être véritablement acteur de sa vie, se réfère à une société démocratique et à une culture en devenir. En cela il diverge de celui dispensé par l'école traditionnelle dont les principes directeurs sont la discipline et la soumission au système déjà en place. La notion même « d'école populaire », d'ailleurs, en dit long sur la dimension politique du projet de Freinet, profondément ancré dans la volonté de développer une école démocratique, où l'enseignement est accessible à tous quel que soit le milieu social.

De même, dans les années 1940, l'approche du psychologue italien Malaguzzi (1920-1994), connue sous le nom de pédagogie Reggio Emilia, offre une perspective éducative inédite à l'architecture scolaire. Son approche

*« Est fondée sur les interactions : après les parents et les enseignants, l'architecture est le troisième professeur. Elle influe sur l'élève comme sur l'enseignant et ses effets doivent être pensés en amont pour faire réussir le plus grand nombre d'élèves. Cette démarche "third*

*teacher” est à la base de nombreuses initiatives actuelles tant sur la conception globale du bâtiment que sur les éléments de l’architecture intérieure. L’architecture scolaire participe aussi de l’effet établissement : avec des élèves similaires, certains établissements scolaires favorisent davantage la réussite scolaire. L’espace fait alors partie des éléments qui participent à la réussite du plus grand nombre d’élèves possible, au même titre que la gestion, l’organisation, les relations humaines. »*<sup>196</sup>

Enfin

*« Lorsque Roger Cousinet, par exemple, a ouvert l’école La Source vers 1950 à Meudon, il a voulu casser la standardisation de la salle de classe et de ses tables bien alignées, symboles de la distance et de l’impersonnalité des relations à l’intérieur de l’école traditionnelle. Il a demandé aux élèves d’apporter du mobilier au rebut chez eux, chaises, fauteuils, canapés ... pour que les cours se déroulent dans le cadre d’un salon familial. Ces objets offraient un bon point d’appui à une pédagogie conviviale cherchant à reconstituer dans l’école la chaleur du foyer. Encore fallait-il que l’enseignant mobilise ce point d’appui, que par ses paroles, son attitude corporelle, il invite les élèves à se sentir en famille. Sinon, le plus traditionnel des discours magistraux peut se dérouler dans ce cadre. Le dispositif spatial est une ressource que les individus peuvent mobiliser ou non et investir de sens différents. Bien sûr cette ressource peut offrir un point d’appui plus solide à tel ou tel comportement, mais elle ne le détermine pas. »*<sup>197</sup>

L’organisation de l’espace scolaire est une question centrale des pédagogies nouvelles. Ces exemples montrent, effectivement, à quel point une prise en charge globale de l’enfant transforme la fonction spatiale des espaces scolaires qui peuvent être alors être mobilisés en tant qu’objet d’éducation. Pourtant élaborées au siècle dernier, les pédagogies Montessori, Freinet et Reggio Emilia restent d’actualité aussi bien en France qu’en Europe, et en Amérique du nord. En dépit de leurs remises en cause par les diverses recherches en sciences de l’éducation, en psychologie cognitive, le mouvement Freinet et les préceptes montessoriens ont survécu au contexte économique et politique qui les ont vu naître et restent des références aujourd’hui encore au sein même des orientations de l’Éducation nationale.

---

<sup>196</sup> Freinet C, 1964, L’organisation de la classe, *Les Dossiers Pédagogiques de l’Éducateur* n° 5, <http://www.icem-pedagogie-freinet.org/node/1556>

<sup>197</sup> Musset M, 2012, « De l’architecture scolaire aux espaces d’apprentissage : Au bonheur d’apprendre ? » *dossier d’actualité veille et analyses*, Institut Français de L’éducation, n°75, Lyon, p.5.

*« Pour parvenir à être maîtrisé à ce stade, l'espace comme objet d'éducation, très étudié par les psychologues et les spécialistes du développement moteur, cognitif et psychologique de l'enfant, a été intégré dans les missions de l'école. Les bâtiments, grâce à des environnements "enrichis", ont été diversifiés pour favoriser l'initiation des petits. Les couleurs, les textures des matériaux, leurs sonorités, la taille et l'agencement des équipements ont progressivement pris de l'importance en tant que supports d'activités destinées à stimuler leurs apprentissages. Cet intérêt pour l'espace objet d'éducation s'amenuise au fil des cycles et toute laisse penser que la formation dans ce domaine est achevée lorsque l'élève arrive au collège. Les bâtiments scolaires ne comptent vraiment comme objets d'éducation qu'à l'école maternelle et élémentaire ... »*<sup>198</sup>

En effet, l'espace comme outil pédagogique a été intégré aux missions de l'école maternelle et primaire et diffusé par le biais des environnements enrichis et diversifiés ou d'autres agencements comme la mezzanine, les coins lecture, les ateliers manuels... Aujourd'hui l'introduction du numérique et de nouvelles pratiques collaboratives ont remis au goût du jour certains préceptes organisationnels, imaginés par Montessori et Freinet. Néanmoins, la vulgarisation de ces principes pédagogiques sur l'architecture scolaire ne s'est pas véritablement répandue d'une manière continue et homogène. Adoptés au départ par les écoles bourgeoises, les principes pédagogiques de l'école Nouvelle connaîtront un succès limité dans les écoles du peuple jusqu'à ce que le champ d'expérimentation de la Nouvelle éducation ne trouve sa place dans les écoles de plein air :

*« La diffusion en France de l'école de plein air à partir des années 1920 coïncide avec le rapprochement entre les promoteurs de ce modèle et les pédagogues de la nouvelle éducation, reconnaissant les nouvelles conditions pédagogiques instituées par un tel modèle. Un tel rapprochement, fruit de la reconnaissance de valeurs partagées entre les associations pour l'éducation nouvelle et l'école de plein air, s'effectue en particulier grâce à des personnalités marquantes qui peuvent appartenir aux deux mouvements. »*<sup>199</sup>

Les écoles de plein-air représentent alors de véritables laboratoires d'expérimentation des pédagogies actives.

---

<sup>198</sup> Derouët-Besson M-C, février 2005, « L'apport de l'école à la construction d'une culture architecturale en France », *Revue de l'Inspection générale*, n° 2, pp. 4-19, p.9.

<sup>199</sup> Ohayon A, Ottavi D, Savoye A (dir.), op. cit., p. 163-164.



*« À la fois laboratoires pédagogiques, lieux de développement de la médecine préventive, espaces d'invention architecturale, les écoles de plein air constituent un véritable carrefour d'innovations. »*<sup>200</sup>

Dans les années 30, l'Éducation nationale s'approprie les concepts d'éducation active, de pédagogie de projet, d'ouverture de l'école comme des signes ostentatoires de la modernité sans que la pensée fondatrice reposant sur l'émancipation des individus soit réellement intégrée dans les programmes du ministère et sans qu'il n'y ait eu la révolution spatiale attendue.

D'ailleurs,

*« Anne-Marie Châtelet évoque « un échec fécond » de ces écoles. En effet, les expériences des différentes générations d'écoles de plein air, traduction de divers courants de pensée, souvent faites de tâtonnements et de compromis, ont été à la fois multiples et contrastées. Au sein ou en marge des systèmes institutionnels d'éducation, quelques-unes ont été décevantes, pratiquant une pédagogie peu innovante ou installées dans des bâtiments précaires. En revanche, d'autres ont été marquées par la réussite, allant jusqu'à constituer des modèles. »*<sup>201</sup>

Les projets spatiaux initiés par les pédagogues ont été toutefois détournés au profit des ambitions personnelles de certains architectes. N'oublions pas que nous sommes en pleine apogée du Mouvement Moderne incarné en France par Le Corbusier. Et après la seconde guerre mondiale, le mouvement des écoles de plein-air s'estompe peu à peu au profit d'une architecture scolaire industrialisée, basée sur l'uniformisation et la standardisation, elles-mêmes fondées sur le concept d'universalité des besoins des usagers. Les pédagogies actives resteront donc quelques temps à la marge pour être finalement réintroduite plus tard dans les écoles à aires ouvertes.

---

<sup>200</sup> Gilbert N, 2005, « Châtelet A-M, Lerch D, Luc J-N (dir.). « L'école de plein air. Une expérience pédagogique et architecturale dans l'Europe du XXe siècle », *Histoire de l'éducation*, n°105, pp.101-10, p.104.

<sup>201</sup> Op.cit., p. 105.

### III - L'architecture scolaire passée au crible des psychologues : de l'espace scolaire comme cadre à celui d'environnement

Les chercheurs en psychologie expérimentaliste considèrent l'espace comme un cadre contraignant, auquel les usagers doivent s'adapter. La mise en œuvre d'expérimentations quantitativistes sous leur égide va connaître son heure de gloire lors du déploiement des aires ouvertes en France et dans les pays occidentaux. Toutefois il s'avère que les réalités du terrain objectivées à de simples paramètres constituent un obstacle théorique à la modélisation sans issue que seule la psychologie sociale et plus largement les sciences sociales pourront dépasser avec une conception de l'environnement dynamique et novatrice.

#### III-1 L'architecture scolaire à l'épreuve du paradigme expérimentaliste : une impasse théorique

La résurgence de l'activisme du mouvement de l'école Nouvelle et l'influence des études anglo-saxonnes qui vantent la supériorité de l'efficacité des aires ouvertes dans les pratiques d'enseignement vont largement participer au changement du paysage architectural scolaire en France.<sup>202</sup> Dans les années 70, la volonté de réduire les coûts de construction conjuguée à celle d'introduire les pédagogies actives dans l'enseignement public, a engendré la généralisation des écoles à aires ouvertes, décroissonnées, aussi appelées « écoles à espaces paysagers », en France. Ce modèle architectural scolaire importé des États-Unis, se diffusera partout en Europe à des échelles différentes et fera l'objet de nombreuses controverses partout dans le monde de la part des parents d'élèves et des enseignants réfractaires à toute évolution pédagogique imposée de manière coercitive. D'autre part,

*« Cette expérience s'est soldée par un échec car le cadre physique s'est révélé trop inadapté. Le non cloisonnement engendrait des échanges sociaux de mauvaise qualité (Conners, 1983), des problèmes acoustiques (Evans & Lowell, 1979) et un manque d'espaces privés (Rivlin & Rothenberg, 1976). De plus, comme elles répondaient mal aux préférences des enseignants pour des pièces séparées facilitant la surveillance et les interventions auprès des enfants, les aires ouvertes ont fini par être sous-utilisées alors que les salles fermées devenaient sur-utilisées (Ader, 1975). Cet exemple illustre la difficulté à traduire des programmes éducatifs en*

---

<sup>202</sup> Derouët-Besson M-C, 1998, *Les Murs de l'école*, Paris, Métailié.

*espace physique. Il montre aussi le pouvoir de la pression personnelle des enseignants sur la structuration de leur milieu de travail, et donc, par ricochet, sur le cadre de vie des enfants.»*<sup>203</sup>

Finalement, ce fiasco pointe aussi l'incapacité des architectes à définir l'espace scolaire idéal, en adéquation avec les attentes des usagers, notamment en termes de pédagogie<sup>204</sup>.

*« La multiplication des critiques contre l'école traditionnelle, dénoncée comme un équipement du pouvoir, et la prolifération des innovations pédagogiques et spatiales brouillèrent les certitudes et diversifièrent les espaces scolaires, ce fut tout naturellement vers les psychologues que les politiques se tournèrent pour leur demander quelle était la forme spatiale efficace. »*<sup>205</sup>

On voit peu à peu s'immiscer dans le cahier des charges de l'architecture scolaire le concept d'efficacité au détriment de tout autre, qui renvoie intrinsèquement à la notion de rentabilité des bâtiments scolaires. Les chercheurs en psychologie expérimentaliste, partant de l'hypothèse que l'espace scolaire en tant que cadre physique avait un impact sur le comportement des usagers.

*« Cadre de contraintes et d'opportunités, la conception des lieux devait pousser le maître et ses élèves vers des pratiques quotidiennes conformes à une situation d'apprentissage plus efficace. »*<sup>206</sup>

Les recherches sur l'analyse des effets du cadre spatial de l'école sur différentes variables comme les relations à l'école, celles des élèves et des enseignants ou sur l'apprentissage proliférèrent et « *correspondirent surtout à des expériences anglo-saxonnes, relayées par des organisations intergouvernementales comme l'OCDE ou l'UNESCO (Booth, 1973; Gneccchi-Ruscone, 1973, préoccupations majeures et travaux futurs 1973 ; Marklund, 1974 ; Pearson,*

---

<sup>203</sup> Lacombe C, 2006, *Milieu physique, vie quotidienne et idéaux socioculturels structuration du cadre de développement des enfants dans les garderies québécoises*, thèse en Mesure Architecture, soutenue à Laval(Québec), pp. 37-38.

<http://www.collectionscanada.gc.ca/obj/s4/f2/dsk3/QQLA/TC-QQLA-23299.pdf>

<sup>204</sup> Forster S, 2004. Architecture scolaire : regard historique tourné vers l'avenir, *Bulletin CIIP*, 15 décembre, P. 8

<sup>205</sup> Derouët-Besson M-C, op. cit., p. 95.

<sup>206</sup> Ibid.

1975 ; Rodhe, 1976, *New Patterns of Teacher Education and Tasks* 1976, *Collectivités Équipements École*, I, II, III, IV, V, 1978 et 1979) » <sup>207</sup>

Nous nous abstiendrons d'en faire une revue minutieuse dans la mesure où elles ne concernent pas directement notre sujet et ne constituent pas le cadre théorique dans lequel nous comptons insérer notre recherche.<sup>208</sup> Elles s'appliquèrent en tous les cas à vérifier la supériorité des écoles à aires ouvertes. Toutefois, les études, qui se heurtaient à la difficulté d'isoler la grande diversité des variables, imbriquées les unes dans les autres, composant la pratique pédagogique, obtenaient des conclusions contradictoires qui ne permirent jamais de donner la preuve irrécusable de l'avantage des aires ouvertes <sup>209</sup>. La réalité montrait que :

*« La diffusion [des aires ouvertes], en donnant la priorité de la disposition de l'espace sur la réflexion pédagogiques des utilisateurs, n'avait produit que la généralisation d'une forme architecturale » <sup>210</sup> et d'autre part que les experts concepteurs constataient donc que les lieux innovants, aussi réfléchis qu'ils aient été par des professeurs et des architectes compétents et motivés, n'entraînaient pas automatiquement une modification des pratiques pédagogiques. L'aire ouverte n'induisait pas une pédagogie ouverte. »<sup>211</sup>*

Et de conclure que

*« La tentation technocratique sans cesse renaissante selon laquelle on voudrait faire de la pédagogie une simple technique, dérivée d'une ou plusieurs sciences, correspond à une rêverie administrative, ignorante et non désintéressée, en tous cas erronée. Il n'existe pas de recherche pédagogique cinétique dont on pourrait déduire à coup sûr un enseignement plus efficace (terme rassurant par son caractère vague) » <sup>212</sup>*

---

<sup>207</sup> Derouët-Besson M-C, 1996, Note de synthèse « Architecture et éducation : convergences et divergences des conjonctures politique et scientifique ». *Revue française de pédagogie*, volume 115, Les collèges. pp. 99-119 ; p. 100.

<sup>208</sup> Pour rappel, notre recherche s'intéresse à l'architecture participative en tant que processus de programmation architecturale qui inclut les usagers et non pas à l'architecture des bâtiments.

<sup>209</sup> Weinstein Carol S, 1979, cité par Derouët-Besson M-C, 1998, *Les murs de l'école*, Paris, Métailié, P. 95

<sup>210</sup> Derouët-Besson M-C, 1998, op. cit., p. 71.

<sup>211</sup> Op. cit., p. 70

<sup>212</sup> Dupont J, « Quelles sciences de l'éducation », *L'Éducation-hebdo*, n° 54, 9 février 1984 ; pp. 3-4, cité dans Histoire de l'école nouvelle en France, <http://hmenf.free.fr/>

L'échec du paradigme scientiste à formaliser une modélisation théorique fiable entraîna donc une modification de l'approche scientifique au profit d'une dimension plus globale où la notion d'environnement se substitue à l'isolement des variables scolaires. Cette nouvelle approche, sensée rendre mieux compte de la complexité des interactions qui se jouent dans l'acte d'apprentissage par la prise en compte élargie du nombre des variables et l'étude des relations qu'elles entretiennent entre elles, s'avéra néanmoins décevante.

*« En changeant leur vocabulaire, les chercheurs ne changeaient pas toujours leurs objets de recherche. (...) L'objet aurait dû changer de nature et l'étude des relations entre des utilisateurs et leurs équipements se substituer à celle de l'influence des équipements sur les utilisateurs. »*<sup>213</sup>

Finalement, cette nouvelle tentative conserve l'hypothèse directrice selon laquelle le cadre influence les situations d'apprentissages des élèves et le processus de socialisation sans être en capacité de modéliser un système théorique au même titre que les courants sociologiques qui critiquent les inégalités produites par l'école : en donnant la primauté au système et à la structure, ils privilégient les théories de la domination et de la reproduction et se heurtent à toute perspective de changement. En outre, ces approches au demeurant, quelque peu déterministes, ne rendent pas compte de la diversité et de la complexité des comportements et des interactions des acteurs de la sphère scolaire. C'est pourquoi ces théories holistes, portées en sociologie par les théories structuralistes ou en psychologie par le courant behaviouriste, vont être remises en cause par la tradition sociologique, et par, notamment, l'individualisme méthodologique de Boudon qui introduit la « rationalité » de l'acteur dans tout phénomène social et par le mouvement des interactionnistes symboliques issu de l'école américaine de Chicago<sup>214</sup>, qui eux, partent du principe que les acteurs sociaux cristallisent le sens qu'ils donnent aux situations qu'ils vivent. Il en est de même de la psychologie de l'environnement et finalement ces approches vont considérablement révolutionner la conception de l'espace et de l'architecture.

---

<sup>213</sup> Derouët-Besson M-C, 1998, op. cit., p. 119.

<sup>214</sup> Le thème de l'environnement urbain est né dans les années 1920-1940 à Chicago pour tenter de répondre aux problèmes sociaux générés par l'explosion urbaine. C'est à partir de ce champ de recherche que s'est développée l'école de Chicago, qui elle-même a donné lieu à toute une orientation de recherche : l'écologie urbaine.

*« La conclusion est simple : l'isolement des variables passe à côté de l'essentiel, qui est la dynamique d'une situation. Le tout est plus que la somme des parties. Ce constat a fait évoluer l'investigation psychologique vers des concepts qui lui permettent de saisir la totalité : approches systémiques, puis écologiques. »* <sup>215</sup>

### III-2 La psychologie environnementale : une lecture de l'espace qui réhabilite l'usager dans l'architecture

La psychologie béhavioriste, déterminant l'espace scolaire comme un cadre contraignant qui conditionne le comportement des acteurs et qui s'appuie sur l'expérimentation et la mesure scientifique pour établir une relation statistiquement significative entre des variables de l'environnement et le comportement étudié ; ceci, sans faire appel à la dimension humaine de l'acteur, et à sa capacité à penser et à expliquer ses actes ou son comportement, est vouée à l'échec. En accordant la primauté au social sur le cognitif qui constitue une forme de déterminisme social, elle réduit l'éducation à une sorte de formatage qui va à l'encontre du développement personnel et social de l'individu et par ailleurs, elle ne tient pas compte des enseignements de la psychologie de l'environnement représentés par Hall, Fischer, Moles et Merleau-Ponty en France pour n'en citer que quelques-uns.

La psychologie environnementale apparaît dès la fin de la première guerre mondiale aux États-Unis, à une période d'essor industriel où l'explosion démographique provoque, dans certaines grandes villes comme Chicago, une multiplication des nuisances liées à l'urbanisation ; elle s'identifie à un recours aux sciences sociales pour faire face à ces problématiques. En France, elle ne voit le jour que dans les années 50 avec les travaux de sociologie urbaine de Chombart de Lauwe qui se penche sur les problèmes de densité urbaine et essaie de comprendre leur incidence sur les comportements humains au travers d'études sur la classe ouvrière. Paul-Henry Chombart de Lauwe, même s'il s'en est toujours défendu est proche de l'école américaine de Chicago.

---

<sup>215</sup> Derouët-Besson M-C, Vayer P, Du Val A, Roncin C, 1993, « Une écologie de l'école. La dynamique des structures matérielles », *Revue française de pédagogie*, volume 102, pp. 121-122.

*« Les sociologues de Chicago et Chombart s'intéressent à la ville dans des contextes du même type de croissance urbaine accélérée, en s'engageant au plus près des enjeux opérationnels avec la volonté d'éclairer la décision des professionnels de la transformation des environnements de vie (...) Les rapprochements sont aussi marqués dans la conception générale de la ville. Chombart et les sociologues de Chicago partagent un regard sombre sur la métropole désorganisatrice des fonctionnements sociaux. Lorsque Chombart écrit que « les hommes sont venus hier à la ville chercher la liberté. Ils y étouffent aujourd'hui sous la pression des difficultés matérielles et des contraintes sociales », il n'est pas éloigné de Park qui évoque « l'influence destructrice de la vie urbaine » et estime que « c'est probablement la rupture des attaches locales et l'affaiblissement des contraintes et des inhibitions du groupe primaire, sous l'influence de l'environnement urbain, qui sont largement responsables de la progression du vice et de la criminalité dans les grandes villes. »<sup>216</sup>*

Outre atlantique, la célèbre école de Chicago qui donnera naissance à l'écologie urbaine, mène une kyrielle de recherches dont l'un des objectifs majeurs est de mettre en relief la corrélation entre l'aménagement de l'espace urbain et les problèmes sociaux afin de les résoudre. Ces deux sociologies partagent aussi une forte dimension programmatique<sup>217</sup>. Quant à la filiation directement héritée de la psychologie, elle interroge les interactions de l'homme avec l'environnement architectural et ses premières études scientifiques datent des années 50. On trouve leur origine dans le milieu hospitalier et plus particulièrement psychiatrique et leur objectif est de définir une conception architecturale des hôpitaux qui améliore les comportements des patients et leur état médical<sup>218</sup>. Dans la mesure où la psychologie de l'environnement s'intéresse au cadre de vie, il n'est pas étonnant qu'elle soit en résonance avec la psychologie de la santé<sup>219</sup>. C'est d'ailleurs, à cette époque que l'on commence à mettre en évidence le lien de cause à effet des facteurs sociaux dans la maladie mentale<sup>220</sup>.

Elle n'en demeure pas moins une discipline à part entière. Mais elle se positionne dans une approche plus diffuse et plus globale que la psychologie sociale. Elle étudie, en effet, les

---

<sup>216</sup> Le Breton Éric, 2014, « Paul-Henry Chombart de Lauwe, sociologue urbain, chrétien, intellectuel et expert », *Chrétiens et sociétés*, n° 21, p. 15-31.

<sup>217</sup> Le Breton Éric, 2014, op.cit.

<sup>218</sup> Léothaud Isabelle, 2006, *Ambiances architecturales et comportements psychomoteurs. De l'observation à l'aide à la conception. Le cas de structures pédopsychiatriques*. Thèse en Sciences de l'Homme et Société, Université de Nantes, p. 34.

<sup>219</sup> Fischer Gustave-Nicolas, Dodeler Virginie, 2009, *Psychologie de la santé et environnement Facteurs de risque et prévention*, Paris, Dunod.

<sup>220</sup> Léothaud Isabelle, op. cit., p.34.

interrelations de l'individu avec l'environnement dans ses dimensions sociales, culturelles, psychologiques et physiques<sup>221</sup>.

En tant que science appliquée, la psychologie environnementale s'est donc développée autour d'une double demande sociale : d'une part celle de la nécessité de prendre en considération la dimension humaine dans la construction et l'aménagement des espaces et d'autre part celle de répondre à des problématiques écologiques et environnementales<sup>222</sup>. Ses ancrages théoriques sont multiples et recouvrent un large éventail de sciences sociales telles que la géographie, la phénoménologie, l'urbanisme, les sciences politiques, la sociologie, l'anthropologie...

Sans rentrer dans le détail des différentes filiations qui ont participé à forger l'identité propre de la psychologie environnementale avec leurs apports épistémologiques et méthodologiques, nous allons nous évertuer à en retracer quelques grandes lignes afin de mieux comprendre les influences qu'elles ont eues sur la définition des espaces pour l'architecture et l'aménagement.

#### A- Une conception de l'espace égocentré sur l'individu

Un des courants français les plus en vue de la psychologie environnementale se situe dans le sillage de la pensée philosophique de Gaston Bachelard qui ne réduit plus l'architecture à la seule œuvre d'art ou à l'unique produit d'une construction physique mais qui lui confère la nature pluridimensionnelle d'un espace vécu par les usagers, au travers de la capitalisation de leurs perceptions et de leurs pratiques sociales ainsi qu'il le résume dans l'introduction de « La poétique de l'espace » :

*« L'espace saisi par l'imagination ne peut rester l'espace indifférent livré à la mesure et à la réflexion du géomètre. Il est vécu. Et il est vécu, non pas dans sa positivité, mais avec toutes les partialités de l'imagination. »* <sup>223</sup>

---

<sup>221</sup> Moser Gabriel, 2009, *Psychologie environnementale. Les relations homme-environnement*, Bruxelles, De Boeck, 298 pp.

<sup>222</sup> Kellou-Djitli Farida, Octobre 2013, « Psychologie de l'espace », *Courrier du Savoir*, n°16, pp.37-41.  
<http://revues.univ-biskra.dz>

<sup>223</sup> Bachelard G, 1957,1961, *La poétique de l'espace*, p. 27, Version électronique produite par Daniel Boulognon, professeur de philosophie en France.  
[http : //bibliothèque.uqac.ca](http://bibliothèque.uqac.ca)



Mais aussi dans les pas de la phénoménologie qui selon Grauman,

*« Explicite et insiste sur la relation entretenue par des êtres corporels avec leur environnement social et matériel. Cette relation est envisagée comme rapport de réciprocité. Par le moyen de la perception, du jugement, du sentiment ou de l'évaluation, les individus et groupes sociaux expérimentent et agissent sur leur environnement concret (c'est-à-dire situé dans l'espace) qui, à son tour, exerce un impact sur ses habitants. »*<sup>224</sup>

Ainsi la phénoménologie inaugure une conception de l'espace déterminée par la perception des usagers et leur expérience. À ce titre, Merleau-Ponty, introduit la dimension affective à l'espace vécu<sup>225</sup>. Pour lui, il est la résultante de l'association de l'espace perçu en termes de perceptions sensorielles et de l'espace représenté, construit sur des représentations mentales subjectives dépendantes des différents filtres sociologiques, culturels et conjoncturels de l'individu. Dans ce sens, l'espace perçu résulte de l'association de la perception sensorielle et de la représentation imaginaire qui relève elle-même de facteurs sociaux et psychosociaux qui interagissent entre eux d'une manière complexe et dynamique pour fonder le capital social et culturel de chacun. L'espace ainsi perçu au travers des différents filtres influence le comportement des individus ou usagers des espaces.

Pour résumer :

*« Le corps propre est lui-même spatial : il est à la fois sujet percevant et objet perçu (...) il est cet espace perçu dans ce que j'appelle l'espace vécu, c'est-à-dire l'ensemble des intentions, croyances, émotions et actions que génère le sujet percevant. Mais le mouvement est à double sens. L'espace perçu est aussi construit à partir de l'espace vécu (...) Il est profondément marqué des intentions de l'histoire de chacun (...). Il est soumis aux modulations et aux changements que détermine l'attention. Il est même influencé par l'émotion : l'espace du déprimé se restreint, celui qui accompagne la joie est agrandi par les émotions. »*<sup>226</sup>

---

<sup>224</sup> Graumann C-F, 1989, « Vers une phénoménologie de l'être chez-soi », *Architecture et Comportement*, 5-2, pp. 111-116, p.111.

<sup>225</sup> Lapierre Christopher, 2015/3, « Le fondement imaginaire du perçu chez Merleau-Ponty et Grimaldi », *Revue de métaphysique et de morale*, n° 87, pp. 353-376.

<sup>226</sup> Alain Bertoz et Roland Rech, 2005, *Les Espaces de l'homme*, Odile Jacob, p. 128.

Cette nouvelle perspective permet de mettre en évidence le décalage qui peut exister entre espace vécu par les usagers et l'espace conçu par les architectes et démontre la nécessité d'appréhender les espaces à travers l'individu et son insertion dans les lieux.

Dans la lignée de ce nouveau paradigme, Moles, Moser, Ficher et Hall s'accordent à démontrer que l'individu ou l'utilisateur impacte sur son espace et doit être projeté au centre des problématiques d'aménagement des espaces. Dans l'ouvrage « Psychosociologie de l'espace », Moles va jusqu'à rejeter la réalité de l'espace vide. Pour lui l'espace n'a d'existence que par rapport à un contenant, à un individu, un groupe, des événements qui l'habitent, le font vivre. Autrement dit seul le fait d'habiter l'espace, de l'occuper lui délivre son essence existentielle. C'est pour cette raison que toute la théorie de l'espace de Moles n'a de sens que si elle repose sur le concept de centralité de l'utilisateur pour étudier la façon dont l'individu appréhende, pense, catégorise, comprend l'espace et son contenu :

*« Moi, Ici, Maintenant, je suis le centre du monde et toutes les choses s'organisent par rapport à moi dans une découverte de mon audace. Un monde centré sur Moi ne se peuple d'êtres et d'événements qu'à la mesure de ma perception. »*<sup>227</sup>

De ce fait, l'espace qu'il soit vécu, perçu ou représenté supporte de fortes variations d'interprétations subjectives et culturelles suivant les individus. Pour les identifier, Hall et Moles ont développé des organisations systémiques centrées sur l'individu, constituées de « bulles proxémiques » pour Hall ou de « coquilles » pour Moles qui permettent de traduire les relations en termes de distances. Alors que Hall s'intéresse aux relations entre individus, Moles s'est quant à lui, dans une perspective écologique, plutôt penché sur les relations entre l'individu et les caractéristiques physiques de l'environnement, du bâti et des objets. Moles comme Hall montrent que la familiarité des relations proxémiques décroît avec la distance.

*« Comme tout auteur approchant la proxémie, Moles établit une typologie, sa célèbre théorie des coquilles de l'homme. Il définit une série de huit zones concentriques autour de l'être, comme des coquilles ou les peaux d'un oignon qu'il va peler... Ces zones correspondent à la position d'un être isolé qui appréhende son environnement comme un espace illimité. Elles s'étendent depuis l'espace corporel jusqu'au vaste monde. Ces zones sont évidemment*

---

<sup>227</sup> Moles Abraham, Rohmer Élisabeth, 1978, *Psychologie de l'espace*, deuxième édition, Casterman, p.10.

*différenciées dans l'espace selon leur distance au point ici (ou plus exactement selon le logarithme de cette distance). Mais cette distance ne suffit pas à la définition des zones. Le critère de partition décisif est la représentation, donc le vécu de l'individu pour qui l'expérience du quartier est autre chose que son expérience de la ville. Puis rapidement, il est patent que ces catégories sont également créées socialement. Il s'agit donc d'un phénomène psycho-socio-spatial. Aussi la phénoménologie de Moles n'est-elle ni seulement une psychologie, ni seulement une sociologie, mais une combinaison des deux. »* <sup>228</sup>

Quant à l'anthropologue Hall, il conceptualise la notion d'espace nécessaire à l'activité humaine, dans « La dimension cachée ». À cet effet, il détermine quatre catégories de distances relationnelles (intime, personnelle, sociale et publique). La distance personnelle, est « une petite sphère protectrice, ou bulle, qu'un organisme créerait autour de lui pour s'isoler des autres. » <sup>229</sup>

Ces deux auteurs se rejoignent donc pour déterminer la culture comme un des facteurs explicatifs de l'occupation de l'espace.

#### B- Une conception interactionniste et systémique de la relation espace /usager.

Les conceptions de la psychologie de l'espace qui étudient « les relations et les interrelations entre l'individu et son environnement physique et social, dans ses perspectives spatiales et temporelles, qu'elles soient conscientes ou inconscientes » <sup>230</sup>, introduisent une latitude d'action de percevoir et de penser chez l'acteur qui permet d'envisager un arsenal théorique plus adapté pour approcher la complexité de la réalité. En prenant en considération la réciprocité de la relation espace/acteur, elles mettent l'accent sur la nature pluridimensionnelle et complexe de la construction de l'espace et démontre qu'il ne s'impose donc plus à l'individu comme une contrainte absolue.

Ces relations sont alors envisagées sous l'angle d'influences dynamiques et réciproques, comme l'indique Gustave-Nicolas Fischer :

---

<sup>228</sup> Schwach Victor, « Phénoménologie et proxémique : La méthode d'Abraham Moles », 5pp, p.2.

[http://www.archivue.net/LECTURES/MOLES/MOLES\\_PROXEMIQ.html](http://www.archivue.net/LECTURES/MOLES/MOLES_PROXEMIQ.html)

<sup>229</sup> Hall Edward T, 1978, *La dimension cachée*, Éditions du Seuil, p.150.

<sup>230</sup> Moser G, Weiss K, (dir), 2003, *Espaces de vies. Aspects de la relation homme-environnement*, Paris, A. Colin. 396 pp, p.16.

*« La nature des rapports ainsi établis met en lumière deux aspects : l'environnement agit sur l'être humain qui, à son tour, agit sur les facteurs spatiaux qui le déterminent ; c'est donc la nature de la relation en œuvre qui permet d'expliquer et la valeur de l'espace et l'orientation de la conduite. »* <sup>231</sup>

Ce principe fait directement référence à celui de la récursivité organisationnelle qu'Edgar Morin a développée comme étant un des principes de base de la pensée complexe contemporaine. Pour lui :

*« Le premier principe est celui de la boucle réursive ou autoproduitive qui rompt avec la causalité linéaire. Cette boucle implique un processus où les effets et les produits sont nécessaires à leur production et à leur propre causation. Nous sommes d'ailleurs les effets et les produits d'un processus de reproduction. Mais nous en sommes aussi les producteurs, sinon le processus ne pourrait continuer. En outre, une société est le produit des interactions entre les individus qui la composent. De cette société, émergent des qualités comme le langage ou la culture qui rétroagissent sur les produits, produisent ainsi des individus humains. Par là même, nous cessons d'être seulement des primates grâce à la culture. La causalité représente désormais une spirale, elle n'est plus linéaire. »* <sup>232</sup>

Le modèle de la boucle rétroactive de Morin illustre bien la réforme de la pensée à laquelle la psychologie environnementale a dû procéder pour appréhender la problématique de l'espace au plus près de l'humain. Dans ce sens, elle a dû abandonner une vision du monde et de la connaissance étreiquée et morcelée en disciplines séparées. De ce fait,

*« les chercheurs qui veulent prendre au sérieux toutes les contraintes qui pèsent sur le rapport entre l'architecture et l'éducation se trouvent confrontés à un univers sans limites : la situation, les ressources présentes, leur interprétation par les acteurs en fonction des compétences qu'ils ont antérieurement acquises, mais aussi les politiques scolaires, l'évolution de la pédagogie, la conception de la discipline, et de proche en proche, la forme de l'État, centralisée ou décentralisée, l'économie, les évolutions techniques et esthétiques propres à l'architecture.»* <sup>233</sup>

---

<sup>231</sup> Fischer G-N, *Psychologie sociale de l'environnement*, Paris, Dunod, 2009, p. 204.

<sup>232</sup> Morin, Edgar. *Pour une réforme de la pensée*, ifrance, p.3.

<sup>233</sup> Derouët-Besson M-C, 1996, « Architecture et éducation : convergences et divergences des conjonctures politique et scientifique », Note de synthèse, *Revue française de pédagogie*, volume 115. Les collègues. pp. 99-119, p.99.

Le décalage entre l'espace conçu par les urbanistes, architectes et autres aménageurs et les espaces perçus par les usagers ont manifestement fait la promotion de la psychologie environnementale dans la mesure où elle comporte l'intérêt majeur de revisiter les paradigmes de l'architecture scolaire et de réhabiliter l'influence de l'acteur sur son espace sans négliger l'impact de l'architecture au sens large sur les comportements humains. Cette approche souligne les influences réciproques de l'environnement et des comportements humains et tente de les analyser à l'aide d'un complexe systémique qui mobilise plusieurs niveaux d'appréhension.

*« Alors que la psychologie se centre sur l'individu en tant qu'entité, la psychologie environnementale introduit le contexte et considère « l'individu » dans son milieu et les interactions qu'il entretient avec ce dernier. Les interactions entre un individu et son environnement se font donc à travers la perception que l'individu a de son milieu, les représentations qu'il se fait d'un lieu, et à travers les attitudes, comportements et émotions qu'il a dans un environnement donné. Elle introduit la notion de milieu et par la même de cadre bâti en référence à quatre niveaux (le micro environnement : logement, espace privé... ; le méso environnement : quartiers, espaces collectifs... ; le macro environnement : villes, villages... et l'environnement global : population, société...) qui interagissent entre eux. » <sup>234</sup>*

**Figure 1 : Représentation des différents niveaux de l'environnement définis par la psychologie environnementale**



---

<sup>234</sup> Demilly Estelle, 2014, Autisme et architecture : Relations entre les formes architecturales et l'état clinique des patients, Thèse d'architecture soutenue à Lyon, p.23.

Comme le montre le schéma ci-dessus, chaque individu est inscrit dans plusieurs environnements et chacun de ces environnements impacte et est impacté par les comportements et les émotions des individus.

La démarche de la psychologie environnementale qui réside dans l'étude des attitudes, des perceptions, des conduites en relation avec le contexte physique et social dans lequel l'individu évolue <sup>235</sup>, constitue une avancée majeure dans le sens où elle ouvre la voie à une conception de l'architecture qui récuse le principe d'universalité des besoins humains, promu par l'architecture fonctionnaliste et l'architecture industrielle de masse de l'après-guerre ; elle se concentre au contraire sur les spécificités et les besoins des usagers et met en évidence l'importance et la richesse de l'expérience sociale qui se vit dans les relations avec les différents environnements, environnements qui interagissent, eux-mêmes, entre eux. En montrant que ces rapports ne sont pas seulement fonctionnels mais aussi d'ordre émotionnels, imaginaires ou symboliques, la psychologie environnementale réhabilite et justifie l'utilité sociale de l'utilisateur au sein du processus architectural et permet ainsi d'envisager sa participation, son implication, voire sa co-production ainsi l'ont fait les urbanistes architectes engagés ou autres utopistes des années 60-70 dans les zones périurbaines ou les bidonvilles. C'est ce que l'anthropologue Marion Ségaud souligne d'ailleurs :

*« Les sciences sociales pensées dans leur rapport avec l'architecture apparaissent comme un recours critique. Pourquoi ? Parce qu'elles vont remettre en scène l'utilisateur, l'habitant, le citoyen, le citadin, et faire de sa confrontation à l'espace construit un objet de réflexion ; mais cette confrontation est aussi bien celle de l'habitant face à l'architecture (Raymond 1984) que celle de l'architecture face à l'habitant. »* <sup>236</sup>

Rompant avec le déterminisme comportemental des socioconstructivistes, l'approche environnementale, aussi appelée environnementaliste, systémique ou écologique selon les courants et les auteurs, redonne aux acteurs la capacité de penser les espaces et ouvrent des

---

<sup>235</sup> Moch A & Moser G, 1997, La psychologie environnementale en France : perspectives actuelles, *Psychologie Française*, 42, 2 pp.103-106. In Le métier de psychologue environnementaliste, <http://arpenv.weebly.com/le-psychologue-environnementaliste.html>

<sup>236</sup> Ségaud M, 2010, *Anthropologie de l'espace, habiter, fonder, distribuer, transformer*, Paris, Armand Colin, cité par Demilly Estelle, 2014, *Autisme et Architecture : Relations entre les formes architecturales et l'état clinique des patients*, Thèse d'architecture soutenue à Lyon, p.12.

perspectives de compréhension nouvelles sur l'architecture scolaire. Son cadre théorique systémique qui requiert transversalité et pluridisciplinarité, nous permet d'accéder à différentes échelles d'analyse qui expriment d'une manière plus cohérente les diverses dimensions dans lesquelles tout projet d'architecture scolaire est imbriqué. En effet, le caractère multidimensionnel de l'architecture exige qu'elle ne soit pas le produit des seules réflexions des architectes et des techniciens du bâtiment mais aussi le fruit des recherches des différents champs disciplinaires qui ont œuvré à mettre en évidence la nécessité de réintégrer les usagers au centre du processus de construction afin que les espaces érigés et aménagés correspondent mieux aux attentes et aux pratiques sociales. Loin d'être un simple environnement, passif et neutre, l'espace scolaire devient, à ce titre aussi bien « éducateur-sujet » qu'objet pédagogique. Il condense ainsi, dans son organisation, la totalité des attentes pédagogiques, témoignant des relations entre les enfants, les familles, la communauté éducative, la société dans son ensemble. Cette redéfinition de l'architecture scolaire « élargie » s'inscrit également dans une nouvelle conception de l'école ; celle de l'école ouverte sur le local qui se matérialise par une utilisation polyvalente et mutualisée des bâtiments scolaires et qui se construit autour d'un projet social et politique commun. De ce point de vue, la polarisation sur les dimensions techniques et spatiales de l'architecture est reléguée au second plan, comme le souligne l'architecte Lippmann :

*« L'environnement pédagogique du XXI<sup>e</sup> siècle est perçu comme un cadre dans lequel les élèves s'adonnent à des activités d'apprentissage autonome ou collaboratif ; dans cette perspective, l'environnement physique est conçu de façon à pouvoir être régulièrement réorganisé en fonction des besoins pédagogiques (Partnership for 21st Century Skills, 2002). Ainsi les principes constructivistes du XX<sup>e</sup> siècle, en vertu desquels l'apprenant était actif et l'environnement pédagogique, passif, sont aujourd'hui caducs. La Théorie de la pratique repose sur le principe selon lequel l'environnement d'apprentissage est lui aussi actif (Dent-Read et Zukow-Goldring, 1997). Dans la perspective constructiviste, les élèves apprennent à la lumière de leurs propres découvertes, tandis que les apprenants tels que les conçoit la Théorie de la pratique sont transformés et façonnés par les interactions avec leurs camarades, leurs enseignants et leurs environnements physiques. »<sup>237</sup>*

---

<sup>237</sup> Lippmann, P, « L'environnement physique peut-il avoir un impact sur l'environnement pédagogique ? », *CELE Échanges*, Centre pour des environnements pédagogiques efficaces, 2010/13, Éditions OCDE, Paris, p. 2.

Le « responsive design » tient compte en particulier du rôle du contexte social et consiste à structurer l'environnement physique de façon à promouvoir l'apprentissage. Fischer va encore plus loin en affirmant que :

*« L'aménagement doit être abordé comme une pratique dans laquelle l'environnement de travail est traité non seulement comme technique mais comme système social. Une telle perspective porte sur la manière de faire de l'aménagement plus que sur ce qu'elle réalise ; et de nombreuses expériences ont révélé que la réussite de l'aménagement, et donc son efficacité sociale, ne résidait pas essentiellement dans le type de construction en tant que tel ou le choix du matériau, mais plutôt dans la façon dont il s'était déroulé et s'était réalisé. »* <sup>238</sup>

Ce bref tour d'horizon de la psychologie sociale nous permet d'ors et déjà de poser les jalons de notre recherche en admettant que l'utilisateur interagit avec son environnement et que de ce fait, tout espace, de sa construction à son appropriation, est considéré comme le produit des interactions sociales qui reflète l'expression d'un système social dynamique et en perpétuel mouvement. Par conséquent, il conteste le processus programmatique de l'architecture traditionnelle qui se cantonne à une vision fonctionnaliste tronquée, déshumanisée et parcellaire de l'espace au profit d'une architecture qui pense le système dans sa globalité, sa complexité et au centre duquel se trouve l'utilisateur. Dans cet esprit, l'école représente également un système ; une sorte de « ville miniature » pour reprendre la métaphore de Béatrice Mabilon-Bonfils et François Durpaire<sup>239</sup>, elle-même incarcérée dans l'organisation du territoire puis à une échelle supérieure, celle de la société nationale, elle-même incorporée dans la globalisation mondiale. Cette conception systémique et mouvante qui rend à la fois compte des incertitudes contextuelles et de la pluri dimensionnalité de l'architecture scolaire suscite une lecture de l'espace, qui est plus en phase avec la réalité sociale des espaces vécus. Cette nouvelle appréhension de l'espace a engendré de nouvelles pratiques architecturales et urbanistiques en termes de programmation et a ouvert la voie à la participation des usagers à la construction de leur espace.

---

<sup>238</sup> Fischer G.N, 1983, *Le travail et son espace, de l'aménagement à l'appropriation*, Paris, Dunod, 95 pp., p.67.

<sup>239</sup> Durpaire F et Mabilon-Bonfils B, 2017, « L'école, le collège ou le lycée sont des villes en miniature : entretien avec 6 architectes qui imaginent l'école du futur », *Éducation et socialisation*. <http://edso.revues.org/1993>